

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
MESTRADO/DOUTORADO**

**SEGUINDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: história,
natureza e práticas educativas em escolas públicas de um município
ecoturístico**

MARIA JOSÉ FARIAS DA SILVA

**RECIFE
2021**

MARIA JOSÉ FARIAS DA SILVA

**SEGUINDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: história,
natureza e práticas educativas em escolas públicas de um município
ecoturístico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco para obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências, Área de Concentração Ensino de Ciências e Matemática, Linha de Pesquisa Processos de construção de significados em ensino de Ciências e Matemática.

Orientador(a): Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Coorientador(a): Dra. Rita Paradedda Muhle

**RECIFE
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586s Silva, Maria José Farias da
SEGUINDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:: história, natureza e práticas educativas em escolas públicas de um município ecoturístico / Maria José Farias da Silva. - 2021.
149 f. : il.
- Orientadora: Carmen Roselaine de Oliveira Farias.
Coorientadora: Rita Paradedda Muhle.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2021.
1. Percepção Ambiental. 2. Fenomenologia. 3. Educação Ambiental. 4. Ecoturismo. I. Farias, Carmen Roselaine de Oliveira, orient. II. Muhle, Rita Paradedda, coorient. III. Título

CDD 507

MARIA JOSÉ FARIAS DA SILVA

**SEGUINDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: história,
natureza e práticas educativas em escolas públicas de um município
ecoturístico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco para obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências, Área de Concentração Ensino de Ciências e Matemática, Linha de Pesquisa Processos de construção de significados em ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em 28/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Carmen Roselaine de Oliveira Farias (UFRPE)
Orientadora

Tais Cristine Ernst Frizzo (UFRGS)
Membro externo

Gilmar Beserra de Farias (UFPE)
Membro externo

Thiago Araújo da Silveira (UFRPE)
Membro interno

*Dedico este trabalho aos meus pais, os amores da minha vida a quem dedico todas as minhas conquistas.
A todos os professores e coordenadores pedagógicos, especialmente os da minha cidade, que do pouco fazem muito pela Educação Ambiental nas escolas.
A todas às mulheres portadoras de Endometriose que, assim como eu, não deixam que seus sonhos e objetivos sejam paralisados pela dor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus criador da vida e de tudo que nela há, pelo milagre da existência, por estar sempre comigo me guiando em cada passo e me mostrando beleza nos caminhos tortuosos, És minha inspiração!

Aos meus pais, pelo amor, cuidado, dedicação e educação. Obrigada por serem os maiores incentivadores dos meus sonhos, estarem presentes na realização deles e por compreenderem meus momentos de isolamento para leitura e escrita deste trabalho.

A minha orientadora, Professora Carmen Farias, por me permitir trilhar um caminho onde eu me encontrasse, e pela orientação neste processo, desde as inúmeras e conflituosas ideias até à concretização.

A minha coorientadora, Professora Rita Muhle, a quem tive o privilégio de conhecer e tê-la como companheira, obrigada pelas excelentes indicações de leituras, pelas conversas e por sempre estar disponível para me ouvir.

A banca escolhida, por se dispor a contribuir com esse trabalho de forma valiosa.

À Lia, secretária do Programa, mas, mais que isso, amiga que muito me orientou e me aconselhou, grata por ter a oportunidade de conhecer e aprender com quem tanto passei a admirar.

Aos meus professores e amigos, Gilmar Farias e Kênio Erithon, que me apresentaram o mundo da pesquisa e me guiaram por ele, não estaria aqui sem o auxílio de vocês.

A minha família da pesada, como carinhosamente nos chamamos, por me abençoarem e serem minha base, não importa onde estivermos estaremos todos juntos num só sentimento, amor.

Às secretarias, escolas, professores e alunos do município de Bonito que me cederam espaço em suas rotinas e permitiram a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

Aos meus amigos do mestrado, pelas conversas, desabafos e incentivos. Em especial ao meu amigo Neto, pois seu companheirismo foi fundamental para que eu conseguisse concluir com êxito o mestrado.

A todos os funcionários do Programa, em especial ao Jerry e à Cris, por serem sempre tão gentis e assíduos.

Enfim, a todos que diretamente e indiretamente contribuíram a conclusão deste trabalho.

*Eu não sabia que palavras podiam ter tanta coisa.
Eu não sabia que uma frase podia ser tão cheia.*

Delia Owens, Um lugar bem longe daqui

RESUMO

O município de Bonito, localizado no estado de Pernambuco no Brasil, passa por um processo histórico de transformação do ambiente, em que a emergente valorização da integridade da natureza passa a enfraquecer certas práticas econômicas anteriores baseadas na exploração da terra. O ecoturismo, assim, tem sido responsável pela difusão de uma outra visão de natureza no município, agora associada à sustentabilidade e à proteção ambiental, fazendo surgir novas práticas de gestão, inclusive escolares. Nesse contexto, são acionadas estratégias para se constituir uma “cidadania ecológica”, espécie de sentimento de pertencimento a uma cidade ecoturística, que enaltece a natureza do local e desperta os cidadãos para o engajamento na sua proteção. Neste trabalho, propomos um olhar para o trajeto histórico de valorização da natureza e sua influência em práticas escolares, ao acompanhar algumas dessas práticas *in loco* e procurar entender o processo de significação dos alunos sobre a natureza do lugar. Para tal, utilizamos uma abordagem inspirada na pesquisa etnográfica, embasada na observação participante, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e questionários. Para análise, tomamos por base teórico-metodológico a fenomenologia hermenêutica visando compreender os significados que emergem nas práticas de educação ambiental no contexto de um município ecoturístico. A partir dos dados constituídos e analisados, encontramos diferentes noções de natureza entre os alunos, que sinalizam significados e sentidos diversos, estabelecidos a partir das construções culturais e pessoais. As práticas de educação ambiental realizadas são motivadas pela natureza do local, sendo utilizadas intencionalmente como forma de suscitar sensibilidades ecológicas, sentimentos de pertencimento e responsabilidade ambiental. Consideramos que o processo de valorização da natureza reconhecido em Bonito acontece de modo entrelaçado com o potencial de desenvolvimento do ecoturismo no município, vindo a coproduzir práticas de educação ambiental direcionadas para a construção de significados de conservação do ambiente local.

Palavras-chave: Percepção Ambiental. Fenomenologia. Educação Ambiental. Ecoturismo.

ABSTRACT

The municipality of Bonito is going through a historical process of environmental transformation, in which the emerging appreciation of the integrity of nature begins to weaken certain previous economic practices based on land exploration. Ecotourism, therefore, has been responsible for the dissemination of another view of nature in the city, now associated with sustainability and environmental protection, giving rise to new management practices, including school-based ones. In this context, strategies are put in place to constitute an “ecological citizenship”, a kind of feeling of belonging to an ecotourism city, which enhances the nature of the place and awakens citizens to engage in its protection. In this work, we propose a look at the historical path of valuing nature and its influence on school practices, by following some of these practices in loco and trying to understand the process of students' meaning about the nature of the place. To this end, we used an approach inspired by ethnographic research, based on participant observation, informal conversations, semi-structured interviews and questionnaires. For analysis, we take as theoretical-methodological basis the hermeneutic phenomenology in order to understand the meanings that emerge in the practices of environmental education in the context of an ecotourism municipality. From the constituted and analyzed data, we found different notions of nature among the students, which signal different meanings and senses, established from cultural and personal constructions. The environmental education practices carried out are motivated by the nature of the place, and are intentionally used as a way to raise ecological sensitivities, feelings of belonging and environmental responsibility. We believe that the process of valuing nature recognized in Bonito happens in an intertwined way with the potential for the development of ecotourism in the city, coming to co-produce environmental education practices aimed at building meanings for the conservation of the local environment.

Keywords: Environmental Perception. Phenomenology. Environmental education. Ecotourism.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Localização do Município de Bonito-PE	52
Imagem 2: Barragem do Rio Bonitinho	53
Imagem 3: Porções de Mata Atlântica onde se realizam as trilhas ecológicas	54
Imagem 4: Rapel	55
Imagem 5: Teleférico	56
Imagem 6: Balonismo	56
Imagem 7: Sala de aula	63
Imagem 8: Sala de aula	63
Imagem 9: Corredor entre as salas	63
Imagem 10: Auditório	63
Imagem 11: Biblioteca	64
Imagem 12: Laboratório de Informática	64
Imagem 13: Refeitório	64
Imagem 14: Pátio	64
Imagem 15: Em primeiro plano um pátio e em segundo plano a quadra	64
Imagem 16: Prédio da escola em reforma interna	67
Imagem 17: Prédio da escola em reforma interna	67
Imagem 18: Sala de aula	67
Imagem 19: Sala de aula	67
Imagem 20: Corredor entre as salas	68
Imagem 21: Contação de histórias com a temática sobre a água	77
Imagem 22: Contação de histórias com a temática sobre a água	77
Imagem 23: III Oficina Audiovisual parte teórica	78
Imagem 24: III Oficina Audiovisual parte teórica	79
Imagem 25: III Oficina Audiovisual parte prática	79
Imagem 26: Certificado de participação da III Oficina Audiovisual	79
Imagem 27: Atividade de reflorestamento na Mata da Chuva	81
Imagem 28: Atividade de reflorestamento na Mata da Chuva	81
Imagem 29: Atividade de reflorestamento na Mata da Chuva	81
Imagem 30: Exposição Fotográfica de Natureza	83
Imagem 31: Primeira Feira Municipal de Ciência e Tecnologia	85
Imagem 32: Primeira Feira Municipal de Ciência e Tecnologia	85

Imagem 33: Primeira Feira Municipal de Ciência e Tecnologia	86
Imagem 34: V Cine Ambiental	87
Imagem 35: V Cine Ambiental	87
Imagem 36: V Cine Ambiental	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de respostas dos alunos da escola 1 sobre o que é natureza.....	103
Quadro 2: Categorias de respostas dos alunos da escola 2 sobre o que é natureza.....	104
Quadro 3: Categorias de respostas dos alunos da escola 1 sobre qual a importância da natureza do município	111
Quadro 4: Categorias de respostas dos alunos da escola 2 sobre qual a importância da natureza do município	116
Quadro 5: Respostas dos estudantes da escola 1 localizada na Zona Urbana.....	120
Quadro 6: Respostas dos estudantes da escola 2 localizada na Zona Rural.....	121
Quadro 7: Respostas dos estudantes da escola 1 localizada na Zona Urbana.....	123
Quadro 8: Respostas dos estudantes da escola 2 localizada na Zona Rural.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO	19
1.1 NOÇÕES DE NATUREZA	19
1.1.1 Primeiras ideias sobre natureza	19
1.1.2 Do cristianismo e do cientificismo: concepção dualista da relação ser humano e natureza .	22
1.2 FENOMENOLOGIA, UMA VIA DE COMPREENSÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	27
1.3 PERCEPÇÃO AMBIENTAL	32
1.3.1 Fenomenologia e Percepção em Merleau-Ponty	36
1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TURISMO NA NATUREZA.....	38
1.4.1 Panorama histórico da Educação ambiental.....	38
1.4.2 Educação ambiental nas escolas	43
1.4.3 Ecoturismo: prática ambiental, comercial ou ambos?	46
CAPÍTULO 2: A NASCENTE DO RIO	51
2.1 A HISTÓRIA GERMINATIVA DA CIDADE	51
2.1.1 Por entre montes e vales	51
2.1.2 Entre o Agreste e a Mata	52
2.1.3 A transformação da “terra adorada”	53
2.2 O DESABROCHAR DO ECOTURISMO.....	54
2.3 O FLORESCIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	60
CAPÍTULO 3: DESTINO E ROTA DE NAVEGAÇÃO	62
3.1 DESTINO: O CAMPO DA PESQUISA.....	62
3.1.1 Colégio Municipal Paulo Queiroz	63
3.1.2 Escola Bernardo Sayão.....	66
3.2 ROTAS DE NAVEGAÇÃO	70
3.2.1 Seguir, ver e ouvir.....	71
3.3 A ÉTICA NA PESQUISA	72
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	74
CAPÍTULO 4: OS MERGULHOS, BUSCANDO ENXERGAR ALÉM DA SUPERFÍCIE.....	77
4.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM BONITO	77

4.1.1 <i>Aprendendo a navegar: um relato</i>	78
4.1.2 <i>Formação com gestores e docentes</i>	80
4.1.3 <i>Passeio Fotográfico de Natureza</i>	82
4.1.4 <i>Contação de histórias</i>	82
4.1.5 <i>Oficina Audiovisual</i>	84
4.1.6 <i>Cine Ambiental</i>	87
4.1.7 <i>Semana do Meio Ambiente</i>	90
4.1.8 <i>Feira Municipal de Ciência e Tecnologia</i>	94
4.2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	99
4.2.1 <i>Escola 1 (E1): Colégio Municipal Paulo Queiroz</i>	100
4.2.2 <i>Escola 2 (E2): Escola Municipal Bernardo Sayão</i>	102
4.2.3 <i>Educação ambiental como disciplina: um espaço aberto no currículo</i>	105
4.3 COMPREENSÕES SOBRE NATUREZA	108
4.4 IMPORTÂNCIA DA NATUREZA	116
4.5 PERCEPÇÃO TURÍSTICA.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

A ressignificação e valorização dos ambientes naturais a partir do turismo na natureza mostram diferentes caminhos que podem se somar a educação ambiental. Nessa perspectiva, olhamos para Bonito, localizado no interior de Pernambuco, considerado atualmente um município ecoturístico. A escolha de Bonito decorre da inserção da mestrandia neste lugar, visto que é residente no município e acompanha o recente processo de valorização do ambiente natural em função de uma nova estratégia de desenvolvimento, o ecoturismo, que ocorre em detrimento de práticas produtivas existentes como a agricultura e a indústria.

Por ecoturismo, Endres (1998), define um segmento da atividade turística que tem por destino as áreas naturais preservadas, a fim de contemplação e uma satisfação do contato mais próximo com a natureza. No nosso contexto, essa atividade desenvolve-se de forma alternativa e cooperativa entre aqueles que buscam desenvolver-se economicamente a partir dessa prática oferecendo serviços para esse fim.

Nesse sentido, nesta pesquisa procuramos através da fenomenologia compreender sob quais sentidos o ambiente ganha significados para o desenvolvimento de Bonito-PE e como a natureza do local converte-se em conteúdo de educação ambiental.

Historicamente, o pontapé inicial da educação ambiental, aconteceu por volta das décadas de 1960 e 1970, motivado pelo sentimento de preocupação com os efeitos da industrialização, do desenvolvimento dos centros urbanos e o crescimento do capitalismo que refletiam na redução da qualidade de vida vegetal, animal não humana, e humana.

De acordo com Ramos (2001), esse pontapé permitiu que a educação ambiental caminhasse não só no campo político, mas também no campo pedagógico ainda na década de 1970. Esse cruzamento da educação ambiental com a Educação estabeleceu-se fortemente após os grandes encontros e conferências que se realizaram ao longo das décadas seguintes, com destaque especial para a Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972, em Estocolmo (Suécia), e a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, ocorrida em 1977, na Antiga União Soviética. Tais eventos traziam como propostas o embate entre políticos, especialistas econômicos e ambientalistas, eles discutiam a problemática e tentavam elaborar planos de ação que levassem à redução do desequilíbrio planetário.

Curiosamente, o grupo representado por economistas e políticos preocupava-se com a conservação dos recursos naturais indispensáveis a sobrevivência humana, argumentando a

necessidade da exploração desses recursos para o desenvolvimento econômico, estabelecendo uma visão utilitarista da natureza sem uma real reflexão sobre o modelo de produção capitalista. Por sua vez, o grupo, representado por ambientalistas, professores, sociedade civil e organizações não governamentais, estava preocupado com a degradação das matas e a extinção dos animais, reconhecendo o valor intrínseco da natureza para além dos seus recursos.

Mesmo dentro desse cenário de contradições, os chefes de Estado presentes nesses encontros assinaram documentos se comprometendo a buscar, por meio da Educação, construir um mundo justo e ecologicamente equilibrado, visando garantir o equilíbrio do planeta e a sobrevivência humana. Na prática, a partir dessas reflexões, a educação ambiental ganha espaço de atuação. Dessa forma, caberia a ela “educar” os seres humanos para viverem com a natureza. Todavia, desses acordos também é preciso reconhecer criticamente que acabou se formando uma visão simplificada do problema com uma valorização excessiva das ações individuais, ao invés de, também, uma cobrança das ações governamentais.

Entre esses percalços, a educação ambiental segue o seu caminho buscando uma unificação das relações entre os seres humanos e a natureza, a fim de promover um equilíbrio em que ambos possam viver em harmonia e assim garantir-lhes a sobrevivência no mundo. Esses passos equilibristas direcionam para uma visão utilitarista, porém, apesar disso, a educação ambiental consegue ir mais além pelo viés pedagógico e político com a preocupação de ensinar os seres humanos/sujeitos a se posicionarem, a lutarem por uma sociedade justa e aprender a ter ética em suas relações interpessoais e com a natureza (REIGOTA, 2010).

Essa ideia da educação ambiental política e pedagógica encontra acomodação no currículo escolar, devendo estar presente em todas as modalidades de ensino. Tal noção já se encontrava na Conferência de Tbilisi (1977) que, dentre muitas proposições, traz em umas delas o enfoque interdisciplinar para a educação ambiental. Posteriormente, essa ideia foi ampliada com o pensamento de que a educação ambiental não deveria ser uma disciplina única, mas deveria estar presente de forma contextualizada em todas as demais. Além da preocupação com esse enfoque interdisciplinar, outras perspectivas foram sendo incorporadas à trajetória da educação ambiental, como a criticidade, a ética e a questão da humanização do ser dentro das práticas ambientais (BARBIERI; SILVA, 2011).

Entendendo o campo da educação ambiental como um campo de pesquisa e atuação fundamental nesta perspectiva da relação com o ambiente em que se vive, ela se apresenta como uma linguagem com diferentes expressões e percepções. Há uma integração de outros campos teórico-metodológicos existentes, como a fenomenologia e os estudos da percepção ambiental

que se apresentam para a educação ambiental como elementos para ampliação da análise dos fenômenos e considera o ser humano como parte integrante da/na natureza.

Essas abordagens tornam-se importantes para os que desenvolvem a educação ambiental, permitindo um despertar de seus sentimentos passando a ver-se no mundo e a dialogar consigo, com os outros, e com o ambiente, ressignificando suas ações. Enquanto ambiente escolar a mudança decorrente dessas ressignificações, confere ação e reflexão nas atividades permeadas de diálogos e trocas, possibilitando melhorias no processo Ensino Aprendizagem. Na pesquisa trazem um olhar além do cientificismo, visando um ar mais humano, reflexivo e dialético nas investigações e construções de texto (ORSI *et al*, 2015).

Dessa forma, por meio dos estudos fenomenológicos e reflexivos podemos ter consciência de como ensinamos e pesquisamos, contemplando, refletindo e ressignificando essas práticas. Buscando romper com o olhar fragmentado de indivíduo e sujeito isolados e aproximando-se de uma visão complexa que agrega todas as dimensões do ser e de seu meio. A fenomenologia apresenta-se como uma perspectiva de ver o mundo além de suas aparências, buscando a essência dos fenômenos que estão encobertos pelos nossos conhecimentos racionais e ideias preconcebidas. É a capacidade de ver o mundo tal qual ele é, sem conceitos pré-estabelecidos que materializam os objetos e os seres (HUSSERL, 1990).

A percepção ambiental está relacionada com a forma que a pessoa percebe o ambiente. Ao entrar em contato com o meio, percebe-se por meio de seus sentidos e o interpreta através de seus valores, suas memórias, emoções, cultura, experiências e outros significados que a permitem construir uma compreensão do mundo (OLIVEIRA; CORONA, 2008).

Assim, entre esses campos teórico-metodológicos e vislumbrando caminhos e possibilidades para o desenvolvimento da educação ambiental, indagamos: como a trajetória histórica de valorização do ambiente de Bonito reverbera nas escolas, tanto em práticas pedagógicas como na percepção ambiental dos estudantes?

Diante desse questionamento, nosso objetivo geral configura-se como: compreender as influências da política de ecoturismo de Bonito/PE em práticas escolares de educação ambiental e nas concepções de estudantes sobre a natureza local.

Entre os objetivos específicos destacamos: 1. identificar as práticas ambientais escolares realizadas em duas escolas do município; 2. entender os significados que permeiam as relações estabelecidas entre a natureza do local e as práticas de educação ambiental; analisar as percepções ambientais dos alunos e suas compreensões sobre a natureza.

Para esse propósito, desenvolvemos a pesquisa em dois contextos. O primeiro, mais geral, é o das práticas ambientais e de educação ambiental realizadas no município, juntamente com um levantamento da trajetória histórica de valorização do ambiente. Para isso, buscamos acompanhar as ações de educação ambiental da Secretaria [Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural, bem como registros e memórias históricas do município. O segundo contexto, mais direcional, é o de duas escolas municipais de ensino fundamental, onde pudemos observar e participar de práticas pedagógicas e interagir com as pessoas que desenvolvem diretamente as ações de educação ambiental. Portanto, a pesquisa se desenvolve em uma escala maior do contexto ambiental municipal, e em menor escala menor com os alunos e professores de duas escolas do município.

Como o povoamento da cidade de Bonito deu-se por intermédio da descoberta e contemplação do rio Bonito, principal rio do município, inspiramo-nos na metáfora de navegar pelo rio para esquematizar o trabalho. Assim, logo após essa introdução, o leitor encontrará o primeiro capítulo onde apresentamos nossos instrumentos de navegação que nos auxiliarão nesse percurso, são eles: noções de natureza, fenomenologia, percepção ambiental e educação ambiental e turismo na natureza; no segundo capítulo será possível conhecer a nascente do rio com o contexto histórico da cidade, do ecoturismo e das políticas de educação ambiental vigentes. A partir do capítulo três, temos nossos destinos, situando o leitor no local da pesquisa e na rota de navegação do trajeto que seguimos em nossas análises. No capítulo seguinte apresentamos o mergulho e o que conseguimos enxergar além da superfície com nossos resultados e análises e, por fim, nossas considerações finais.

Deste modo, ao longo da dissertação, buscamos enxergar e refletir sobre novas rotas que nos levem a compreender a educação ambiental dentro do nosso contexto e que possam refletir-se em outros contextos também.

CAPÍTULO 1: INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO

Nesse capítulo apresentamos os nossos instrumentos de navegação, são as bases teóricas que nos auxiliaram nas reflexões, análises e discussões. Assim, apresentamos alguns teóricos e campos de estudo que nos ajudaram a ter uma compreensão do conceito de natureza, uma visão sobre fenomenologia, um apanhado sobre percepção ambiental e, por fim, um diálogo sobre educação ambiental e turismo na natureza.

1.1 NOÇÕES DE NATUREZA

...Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é. Mas porque a amo, e amo-a por isso...

(Alberto Caeiro)

Conceituar a natureza torna-se um desafio, pois tal conceito encontra-se amplamente diversificado e, por vezes, até subjetivo. No processo histórico evolutivo das sociedades humanas, várias visões foram surgindo por meio da filosofia, religião e ciência, que fizeram com que as sociedades mudassem sua forma de ver, descrever e perceber o mundo a sua volta, modificando assim aquilo que se chamava de natureza. Diante disso, temos a intenção de aqui pontuar alguns marcos e momentos importantes referentes à construção da ideia de natureza, os quais foram se construindo historicamente e de forma não linear.

1.1.1 Primeiras ideias sobre natureza

Para Ramos (2010), é preciso regredir às bases históricas para buscar entender a relação entre ser humano e natureza e as raízes profundas das atuais crises ambientais. Para a autora, os seres humanos na Antiguidade se viam numa totalidade com a natureza, buscavam obedecer a seus princípios e se projetavam nela, incluindo aspectos humanos aos animais e fazendo desses deuses, processo conhecido como antropomorfização. Assim eram criados os mitos que buscavam compreender os diversos fenômenos da natureza para assim viver em harmonia com o natural que nessa relação se confundia com o divino.

O ser humano aqui respeitava a natureza, mesmo que por uma sentença de medo. As narrativas míticas são vistas geralmente como mágicas desprovidas de conhecimento científico, objetividade e racionalidade, mas para a autora citada acima, esses mitos não são tão irracionais

assim, mas trazem uma racionalidade própria. Como exemplo, ela traz o personagem principal da Odisseia, Ulisses, que representa o ser que busca dominar a natureza e os homens, a partir da dominação de seu próprio eu, da sua própria natureza. Se o homem aqui já entendia que precisava aprender a se autodominar para então dominar o que estava ao seu redor, infere-se que já existia uma racionalidade operando nessa relação ser humano e natureza.

Por mais que ao longo da história nas civilizações gregas e romanas, as narrativas míticas tenham perdido seu papel como fonte de explicação para todos os fenômenos naturais que se sucediam na natureza, tais civilizações ainda viam a natureza como criação divina, sagrada e bela, por isso buscavam sempre viver em equilíbrio com ela, usufruindo de suas dádivas e evitando seus castigos. Eles criavam uma relação de ética constituída na ideia de que sua sobrevivência se dava pela existência dessa força poderosa que havia na natureza e por isso a preservavam (PEIXOTO, 2008).

Relação semelhante encontramos em povos indígenas, hindus e de outras sociedades que nutrem uma relação de devoção espiritual com a natureza. Em muitas dessas sociedades há um contato sobrenatural com os seres naturais, o homem fala com os animais como seres sagrados, usam as plantas para chás e infusões durante os cultos, buscam a sabedoria da natureza e regulam suas vidas a partir das leis regidas por ela. Nessa condição de dependência, cria-se a responsabilidade de manter o natural sempre vivo, garantido sua subsistência (VELTRONE, 2013).

O que esses povos observavam era uma natureza independente, seguindo seus ciclos, obedecendo a processos que ninguém lhe havia ensinado, ela simplesmente funciona, antes do ser humano e independente dele. Essa contemplação é que faz com que o humano se volte para a natureza a fim de aprender com ela, como existir, como resistir e como se recriar, ele entende seja de forma mítica, espiritual ou natural, que precisa caminhar em sintonia com a natureza, buscando compreendê-la e aprender sua linguagem, para então entender os sinais de quando progredir ou regressar.

Pádua (2010) corrobora essas ideias ao afirmar que o ser humano ao contemplar sua existência percebe que existem forças maiores, funcionais e organizadas que não são suas criações. Os elementos da natureza e a forma como eles operam, desde as coisas mais complexas como galáxias e constelações, até às mais simples como os animais e plantas, e até mesmo sua própria anatomia e fisiologia, nada disso passa pela vontade do homem, nada foi sua escolha. De forma natural ou angustiante basta apenas acatar e sossegar.

Trevisol (2003), vai dividir a linha de tempo da relação ser humano e natureza em três fases. A primeira fase seria a fase de dependência e temor à natureza, ocorrida num mundo pré-Moderno, onde o humano era suscetível ao mundo natural da mesma forma que os outros seres não humanos. A segunda fase, a fase de dominação da natureza, reforçaria a separação do ser humano da natureza com o surgimento e consolidação da Modernidade e sua racionalidade científica. A fase da criação da natureza, a terceira, teria tido início com as mudanças ocasionadas pela Revolução Industrial no final do Século XVIII, e seguido pelas interferências do ser humano em um ambiente que se mostrou finito pelas consequências dessas ações.

Ainda na Antiguidade, o ser humano acreditou que talvez nem tudo precisava ser acatado sem explicações e no lugar de sossegar ele inquietou-se por respostas. No cerne dessas inquietações surgem os primeiros filósofos que buscavam conhecer a filosofia da natureza, a *physis*. Os pré-socráticos conhecidos também como “*physiólogos*”, procuravam entender o ponto de partida de onde vinham os fenômenos da natureza que surgiram anterior a eles, desenvolvendo pensamentos que deram origem a escolas e linhas de raciocínio (GORRESIO, 2017).

Essa geração de filósofos, marcada por Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito e outros enxergava nos elementos naturais - ar, água, terra e fogo - substâncias vitais e força motriz capaz de reger o universo (CAMPONOGARA; RAMOS; KIRCHHOF, 2007). De certa forma, nesse sistema de pensamento ainda se vê a presença do mítico.

Mas foi com Aristóteles que o conceito de natureza dá um passo à razão. Ao entrar no estudo do mundo natural, ele começa a colocar cada coisa no seu lugar para então entender como elas se relacionam, num processo de sistematização, passo esse que foi importante principalmente para os estudos da Biologia. Ao fazer estas distinções segregadas, Aristóteles conclui que existem coisas naturais que são porque são e outras que são derivadas de outras causas, outros fenômenos. Para ele natureza está relacionada a ciclo, movimento e parada, porque a natureza não fica mudando aleatoriamente e infinitamente, existe o momento de pausa, a vida adulta, por exemplo, seria o ápice, o resultado das transformações (MARTINS, 2013).

Aristóteles considerava que a natureza cooperava para um fim, esse fim não era a morte, como habitualmente consideramos, pois o fim queria dizer o melhor, e viver para ele era melhor que morrer. Seria então um estágio máximo do desenvolvimento humano. A finalidade das coisas caracterizava o princípio teleológico. Nessa relação de existência e inexistência, a alma se sobrepunha ao corpo, seria o ser dotado de alma, melhor que o ser inanimado. Começaram então as ideias de sobreposições dentro da natureza em que alguns são superiores aos outros.

Essas ideias de Aristóteles percorreram por muitos anos e influenciaram diferentes campos do conhecimento (MARTINS, 2013).

1.1.2 Do cristianismo e do cientificismo: concepção dualista da relação ser humano e natureza

Entre os campos influenciados pelas concepções de Aristóteles, o Cristianismo Ocidental ganha destaque na corroboração da ideia de que alguns seres são maiores e melhores que outros no plano natural, estabelecendo esse dualismo sociedade e natureza.

Essa concepção antecipa-se a construção dos princípios judaicos cristãos, pois se inicia na leitura do primeiro livro do Pentateuco quando o ser humano recebe a missão de dominar tudo o que se move nas águas, no céu e na terra (Gênesis 1:28). Nessa perspectiva o ser humano é o privilegiado, ao colocar-se como semelhante ao divino, ancorado na premissa de sê-lo “à imagem e semelhança de Deus”. A interpretação dessa ordem bíblica ajudou a consolidar a compreensão do ser humano como superior e diferente, a ideia de que a natureza foi criada para servi-lo (CAMPONOGARA; RAMOS; KIRCHHOF, 2007).

O ser humano cria, então a concepção de ser especial, criado no plano divino para habitar e dominar a natureza. Para o Cristianismo, então, este é o resultado da criação: elementos naturais dotados de vida ou não, e todos os fenômenos que os operam, são criados e regidos por leis divinas (RAMOS, 2010).

Todavia, essa interpretação é limitada ao ponto de não considerar nos livros posteriores os conselhos para o ser humano voltar-se à natureza. Em certas passagens, consta na Bíblia que o ser humano deve ir ter com a formiga para aprender a trabalhar (Provérbios 6: 6-9); em outra, faz comparação da vida humana com a dos vegetais, pois como a relva nasce, floresce e depois perece, assim também é a vida do homem (Salmos 23:15, I Pedro 1:24, Isaías 40:6). Nessas passagens, o ser humano é tão frágil quanto a vegetação da natureza em que está inserido, não parecendo então ter nenhuma soberania sobre ela.

O fato é que essa interpretação cristã foi recepcionada pela ciência moderna, reverberando no pensamento de filósofos e matemáticos e se concretizando em Descartes com o plano cartesiano que influencia o mundo ocidental até os dias de hoje. Morin (2015) destaca que a junção desse pensamento do Cristianismo Ocidental junto à física do século XIX arquitetou o argumento que respaldava eticamente a relação de dominação do ser humano sobre a natureza,

pois de todo fenômeno natural seria o homem unicamente o ser a apresentar uma natureza natural, portanto, superior.

René Descartes rejeita a ideia de força ou substância vital e, para ele, preponderavam dois elementos: a alma (pertencente ao ser que pensa) e o corpo (suporte da existência). A alma conferia ao ser a capacidade de pensar e entender as coisas, e o corpo tinha vida, funcionava, porém, sem pensar do porquê e para que fazia as coisas, um funcionamento mecânico regido por leis organizadas e capazes de serem quantificadas. O filósofo ratifica a ideia de um homem racional, com a capacidade de pensar, sentir e exprimir aquilo que sente garantindo sua existência, “penso, logo existo”, diferentemente dos animais e plantas ausentes de alma, que não sentiam, portanto não sofriam (ROCHA, 2004).

Separa-se então o sujeito do objeto, o sujeito é o ser que pensa, por isso existe e logo pode operar no mundo de acordo com tudo que pensa e tudo nesse mundo que não se caracteriza como esse ser, ou seja, não é humano, é objeto apto a ser operado conforme o pensamento do ser pensante.

Se os animais não tinham religião e nem alma, o ser humano poderia usá-los sem culpa e como as árvores pertenciam ao mesmo plano, sendo estas ainda mais inferiores porque eram consideradas seres estáticos que atrapalhavam a construção das lavouras e cidades, poderiam ser retiradas liberando espaço para o progresso urbano e industrial, começavam assim a relação de inferiorização da natureza perante o ser humano. Tal visão direcionou os olhares para a natureza como algo a ser dominado e explorado, agora ao invés de respostas, a natureza lhe oferecia perguntas e parecia-lhe irresistível não tentar investigá-las e respondê-las.

Com essa noção de natureza dominada instaura-se nos séculos XVII, XVIII e começo do século XIX a tendência de julgar os espaços naturais como selvagens, enquanto todo o desenvolvimento de civilização constituía-se o retrato de cultura (CARVALHO, 2009). Essa concepção cultural acaba por difundir duas visões de meio ambiente: doméstico e selvagem. A primeira resultante da intervenção e transformação do humano, enquanto a segunda demarca todo espaço natural que não sofreu alteração humana. Tais visões se expressaram com vigor no Ocidente.

De acordo com Leonore (1969), essa relação de exploração, dominação e a inquietação da sociedade ocidental para com os mistérios da natureza, fez com que se olhasse para a ciência como conhecimento supremo, que finalmente traria respostas aos mistérios do mundo e da vida. A ciência seria então o instrumento fundamental para exploração da natureza. A posição de senhorio da ciência, fez com que o ser humano abandonasse a contemplação da natureza, as

explicações divinas e as reflexões filosóficas, tornando-se ainda mais objetivo, antropocêntrico e racional, capaz de quantificar e transformar tudo a sua volta, comportando-se agora como Deus.

Para os autores Camponogara, Ramos e Kirchof (2007), o peso da Revolução Científica ultrapassou muito os limites da humanidade, fazendo-a desta especuladora, dominadora e sem fé, acreditando em si mesma e o no seu poder de transformar tudo em tecnologia para seu desenvolvimento. Ao invés de unidade e harmonia, a nova sociedade definiu o sentido do real na separação, fragmentando os conhecimentos e construindo barreiras entre o humano e a natureza e seus limites.

É importante frisar que nem todos os filósofos inspirados por Descartes, tornaram-se racionalistas, alguns foram capazes de se inspirar em Descartes e seus seguidores e construir linhas de raciocínio que apresentam elementos cartesianos, mas ultrapassam sua segregação. É o caso do filósofo Baruch Spinoza, que entende a natureza como algo independente, livre, vivo e auto criadora uma substância infinita, ou seja, Deus. E todas as coisas que surgem em segundo plano, criadas e finitas são constituídas por Ele, aqui o que foi separado anteriormente corpo e alma, criação e criatura une-se pelo divino (CHAGAS, 2006). Spinoza se aproxima de Descartes ao considerar os dois elementos, pensamento e matéria, mas se distancia ao considerá-los unidade.

Estaria no pensamento spinozista a opção de enxergar as partes e posteriormente uni-las num todo, porém, suas ideias não foram aceitas pelos filósofos racionalistas que a viram como um grande retrocesso acadêmico, mais uma seita do que uma corrente filosófica e poucos pararam para refletir sobre os escritos de Spinoza, alguns se abstiveram até de o ler, como foi o caso Immanuel Kant, que reagiu negativamente às suas ideias (PONCZEK, 2009).

Kant confirmou o pensamento cartesiano, indo além de Descartes ao criar a noção do ser que transcende o natural pela ótica da razão e se resume a ela. Para Kant, a alma, força divina ou vital e Deus são frutos da razão que os cria, uma vez que não são reais, pois não podem ser experimentados. Segundo ele, a natureza passa a ser um fenômeno orientado por leis organizadas que provêm do pensamento, agora não mais divina ou sagrada. Ser ou entidade, a natureza é o que a razão lhe diz ser, a partir da leitura de um sujeito conhecedor e racional (GORRESIO, 2017).

Quebram-se aqui todas as ligações do humano com a natureza, o primeiro seguiu crescendo à voz da razão, e a segunda tornou-se objeto de especulação e manipulação. Percebemos que essa quebra não foi resultado de uma única martelada, ou seja, de uma teoria

ou concepção, mas de um conjunto e de um processo que aos poucos foi ganhando força e trabalhando para sua hegemonia na sociedade moderna ocidental. O cientificismo desenfreado levantou críticas entre aqueles que enxergaram que a situação tinha tomado uma proporção absurda e tentavam construir uma dialética homem-natureza.

Ramos (1996) apresenta Marx como um dos propulsores dessa concepção dialética, segundo a qual o homem pertence à natureza e, quando falamos a natureza do homem, percebemos que um incorporou-se ao outro, portanto, para ele, compreender a natureza significa compreender também o homem e vice-versa. Segundo Marx (*apud* RAMOS, 1996) o que distingue o ser humano da natureza é a sua capacidade de transformá-la por meio do trabalho usando seus recursos para sua sobrevivência, mas essa distinção não o separa dela, complementa-a numa relação de dependência.

Outros críticos que buscavam ultrapassar a barreira da visão dualista foram os pensadores da Escola de Frankfurt¹, representados principalmente por Max Horkheimer e Theodor Adorno. Tais filósofos desenvolveram a Teoria Crítica para censurar correntes políticas, filosóficas e ideológicas que para eles contribuíram para o caos social. Eles culpavam a razão como a causa principal da cisão entre ser humano e natureza, a racionalidade exacerbada do homem juntamente com o positivismo² arraigaram no ser humano a ideia de dominação da natureza, vendo esta como meio e não um fim em si mesma. Para eles, a concepção de razão é trans histórica estando presente na sociedade desde muito antes do Iluminismo³, quando o sujeito já possuía a intenção de dominar o outro (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012), a exemplo da racionalidade existente outrora nos contos míticos da Odisseia.

Contemporaneamente, numa reconstrução do diálogo entre ser humano e natureza, encontramos o sociólogo Morin (1988), cujos discursos têm grande influência na Educação e contribuem para a reflexão das relações ser humano e natureza. Afirma que a natureza não significa algo estático, sem forma ou ordem; ela é um sistema complexo altamente organizado e o homem não é um ser independente, ele pertence a essa totalidade complexa numa relação de autonomia e dependência, pois ao longo da história na necessidade de sobreviver e perpetuar-

¹ A Escola de Frankfurt originou-se na Alemanha em 1923, a fim de realizar estudos sociais e com visão crítica ao capitalismo. Mesmo realizando estudos sociais, a Escola se via como corrente filosófica, pois debatia também sobre outros temas como política e economia (NASCIMENTO, 2014).

² Positivismo, movimento filosófico nascido na França no início do século XIX e ganhou destaque com as ideias de Auguste Comte, defendia a organização social através da ciência, superando a teologia e a metafísica (SILVINO, 2007).

³ Iluminismo, desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII, visava o esclarecimento através da razão, marcando esse período como “século das luzes”, onde havia uma valorização do conhecimento científico e da intelectualidade na busca pela autonomia (SILVA, 2018).

se, o homem aprendeu a cultivar elementos da natureza para seus próprios fins. Essa aprendizagem trouxe o que lhe diferencia da natureza, a cultura, assim o homem é um ser que nasce de forma natural, mas cria-se de forma sociocultural, tornando-se sujeito (MORIN, 1988).

Destacam-se, ainda, as ideias de Merleau-Ponty, filósofo contemporâneo que se dedicou à compreensão do que seria natureza. No seu empreendimento, ele evitou recorrer à ciência, pois achava que ela transformara a natureza em um objeto resultado de explicações externas. Segundo o filósofo, a natureza é enigmática e por isso misteriosa, não deve ser contemplada como algo de fora, que está à frente, mas sentida, porque ela está na base, no solo, é aquilo que sustenta o ser humano. Nessa relação, Merleau-Ponty busca um olhar ontológico para explicar como o corpo compreende-se como natureza, ligando-se e tornando-se esta, sem dualidades (NÓBREGA, 2014). Recorremos, portanto, ao pensamento desse filósofo de forma mais abrangente no próximo capítulo.

O conceito de natureza, assim, é amplamente discutido e apresenta concepções teóricas convergentes e divergentes. Dulley (2004) afirma que o conceito de natureza é construído de acordo com cada sociedade humana, podendo mesmo ser confundido com as noções de ambiente ou meio ambiente, o que gera muito mais discussões, no entanto, o autor chama atenção para olhar com cuidado para esse conceito de natureza, a fim de não lhe dar um conceito universal e para evitar que sinônimos e confusões conceituais levem ao seu emprego incorreto.

Contribui com esta discussão Tamaio (2002), sublinhando que o conceito de natureza é político e categorizado socialmente a partir de visões de mundo, embaladas pelas causas políticas e sociais. Logo, o estudo desse conceito considerar o contexto político e social que permeia a época de tais concepções. Porém, para ajudar a delinear esse fenômeno no campo pedagógico, o autor trabalhou com seis categorias durante sua análise de concepções de natureza:

1. Romântica - possui valor estético, enfatiza a ideia do belo e harmonioso, levando o ser humano para fora da natureza, de onde a contempla;
2. Utilitarista – assume a função de fornecedora de recursos para a sobrevivência humana, incluindo uma visão antropocêntrica e dualista;
3. Científica – apresenta-se inteligente no modo como conduz o funcionamento dos fenômenos naturais;
4. Generalizante – sentido amplo e vago, tudo é natureza.
5. Naturalista – abrange as coisas que ainda não foram transformadas pelo ser humano, traz o aspecto de uma natureza selvagem inexplorada.
6. Socioambiental - o ser humano é reintegrado à natureza, seja numa relação harmoniosa ou degradante.

Essas categorias guiaram diversos trabalhos (VERGARA, LEMES, GUIMARÃES, PARANHOS; 2011, SOUSA; 2014 PINHEIRO, LIMA, ROCHA, TAVARES-MARTINS; 2016, AZEVEDO, CAMAROTTI; 2020) relacionados a perspectivas sobre esse assunto e, até certo ponto, pretendemos partir delas para compor nossas análises. No entanto, ao se fazer a análise de uma situação concreta, outros novos sentidos e categorias de análise podem surgir, visto que o conceito de natureza é polissêmico, local e dependente da cultura, ou seja, amplamente definido de acordo com a visão de cultural de cada povo conforme o tempo e o espaço em que estão inseridos.

A este ponto, depois das leituras e estudos aqui tratados, é importante dizer que iniciei o trajeto buscando encontrar um conceito ideal de natureza, uma ideia que a definisse de maneira cabal. Contudo, a partir daqui, abandono a ideia do “conceito de natureza”, no sentido literal da palavra, pois percebo que não se trata mais de encontrar o conceito certo, errado, completo ou incompleto como julgava antes, mas, sim, de buscar pelas compreensões que se têm sobre natureza, pois, a partir dessas compreensões, espera-se que seja possível avaliar como os alunos enxergam a natureza e como se veem em relação a ela. Portanto, o que nos interessa agora é mais a relação ser humano/natureza, do que uma ideia fixada do que seja a natureza em si, o que nos leva à fenomenologia e às questões pertinentes à percepção ambiental.

1.2 FENOMENOLOGIA, UMA VIA DE COMPREENSÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elas [as pessoas grandes] adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. [...] mas perguntam: Qual é a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai? Somente assim é que elas julgam conhecê-lo.

(SAINT-EXUPÉRY, O pequeno príncipe)

O clássico livro infantil do francês Antoine de Saint-Exupéry traz uma reflexão sobre como mudamos nossa forma de ver o mundo conforme crescemos. O autor nos mostra que ao passar dos anos vamos ficando mais racionais e perdemos a pureza de uma criança, a capacidade de descobrir o mundo através de nossas experiências, desconsiderando as respostas prontas e procurando pelas essências.

Afora a ficção literária, processos assim se repetem, a racionalidade e a objetividade da ciência tendem a quantificar o mundo e dele perdemos a essência. É nesse sentido que surge neste trabalho a fenomenologia, uma via de compreensão abrangente do mundo.

A fenomenologia surge no campo da filosofia alemã com as reflexões de Edmundo Husserl e relaciona-se com o estudo dos fenômenos. Para se chegar aos fenômenos tais como eles são, é necessário perceber e desvelar a essência das coisas. Tal desvelamento torna-se possível mediante a experiência e os sentidos. As reflexões fenomenológicas alcançaram outros filósofos e adentrou também no campo da Psicologia onde teve importantes aplicações (SILVA; LOPES; DINIZ, 2006).

Por definição de fenomenologia, trazemos as palavras do próprio Husserl:

A 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, 1990, p.46)

Para Husserl, era preciso trazer a filosofia de volta às ciências humanas, buscando a essência do conhecimento, a fenomenologia seria então a chave de entrada para essa essência. Primeiro, seria preciso colocar todo conhecimento em dúvida e não recorrer a outros conhecimentos. Separa o imanente do transcendente, onde o primeiro é intuitivo, e o segundo é a dúvida de um conhecimento que esteja além de si mesmo. Um afirma que está em si e o outro fora de si, porém, para encontrar a clareza do sentido é preciso estar presente, encontrar-se com ele tal como ele é. Para ilustrar, Husserl dá o exemplo de que um cego não passa a ver apenas por que ouviu relatos científicos, físicos e fisiológicos de como se percebe as cores, as cores não terão sentido para ele, porque o “ver não pode demonstrar-se” (HUSSERL, 1990, p.25).

Esse momento é denominado por ele como redução fenomenológica, conhecido também por outros autores como *époche*. Isso seria colocar as coisas em suspensão, entre parêntesis. É estar localizado no zero, sem assumir verdades como premissas, é apenas o ser e o fenômeno despido e puro (BORBA, 2010).

Após a redução, encontramos agora com o fenômeno puro, mas este ainda não é um dado, pois ainda não foi dialogado e compreendido. Buscando a clareza, encontramos a essência, mergulhamos, mas toda profundidade se constitui de águas turvas por isso nos deparamos agora com os problemas, precisamos analisar e achar a objetividade da essência recorrendo a sentimentos, percepções, lembranças, atributos etc.; e através dessas coisas

percebemos que a essência não está inserida no objeto nem no sujeito, ela se constitui nele e em nossa consciência. Husserl diz que a fenomenologia não visa apenas ver o que está encoberto, ela não significa somente abrir os olhos para ver os fenômenos, é preciso dar-se e fazer uma análise esclarecedora, passo que não é fácil, para então termos o dado, objeto real e poder validá-lo (HUSSERL, 1990).

Percebemos que Husserl não queria romper de fato com o racionalismo, mas construir um outro caminho para se chegar ao fato, se queremos transformar tal conceito em um dado devemos fazê-lo por conhecê-lo e por vivenciá-lo e não porque outros conhecimentos já nos atestam que isso é um dado.

Nesse sentido Merleau-Ponty, nas primeiras linhas de seu livro *Fenomenologia da Percepção*, considera que a análise do homem e do mundo na fenomenologia é fatídica, compreendendo as essências, mas repondo-as na existência. Uma filosofia que se utiliza do transcendente para colocar as coisas em suspensão e então vê-las em sua clareza, despertando os problemas, porém sem negar a existência do mundo e sim tentando se reconectar com ele de forma inocente, sem pudores. Uma descrição pura de nossa experiência num mundo “vivido” (MERLEAU-PONTY, 1999).

Assim, as reflexões fenomenológicas querem ultrapassar a relação dicotômica entre ser e mundo criada pelo positivismo científico que se colocava a favor de uma neutralidade, assim livre de relações entre ser e objeto. Para a fenomenologia, não pode haver uma neutralidade total, pois é necessário que haja uma consciência sobre o outro exercendo uma ciência mais humanizada ao invés de puramente mecânica uma vez que o campo empírico, ao invés de preocupar-se apenas com hipóteses se faz também o uso das sensações, da imaginação, da lembrança, ou seja, algo mais transcendente da própria experiência (RIBEIRO; LOBATO; LIBERATO, 2009).

O elo entre ser e mundo que Husserl tentava reestabelecer, se encontra na expressão ser-no-mundo criada por Heidegger. De acordo com Barbosa (1998), essa expressão é sistematizada no livro do filósofo *Ser e Tempo*, no qual ele direciona cada parte da expressão para um capítulo, analisando quem é o ser, em que mundo ele está e como ele está no mundo, porém essa dissociação fica apenas no processo analítico, pois é inconcebível sua separação. Ser-no-mundo é analisar o ser a partir de um mundo a qual ele está inserido, ele é Ser porque reside lá e reside porque é Ser, ou seja, ele é Ser nas relações com o mundo, nas reflexões e nos questionamentos de si mesmo e outros com os quais se relaciona.

Para Merleau-Ponty, simpatizante deste conceito, o ser-no-mundo é biológico, não apenas no sentido fisiológico, mas dentro de um princípio de corporeidade no qual o Ser não apenas pensa o mundo e no mundo, mas porque sente, experimenta pelos seus sentidos há um contato, um diálogo. Nesse relacionamento, o corpo sofre influências dessas relações comportando-se como objeto, ao passo que construindo relações com essas influências torna-se sujeito. Assim, ser-no-mundo é ser sujeito e objeto (MATTHEWS, 2011).

Ao olharmos para a fenomenologia como ciência, identificamos nela um método que tem por objetivo proporcionar um rigor a filosofia. Nesse método, percebemos que a descrição é a chave para os processos metodológicos, é necessário superar nosso olhar natural e corriqueiro sobre o mundo para descrever e analisar o fenômeno que estamos estudando. Os fenômenos na sua maioria, eles não são explícitos, tentam constantemente mostrar-se a quem buscar percebê-los, vão além de suas manifestações, apresentações ou anunciações. Tudo que se mostra num fenômeno tem um porquê, esse porquê implícito representa-o. Portanto, a fenomenologia embora se utilize da descrição, não é reduzida a ela, pois há rigor maior em ver e traduzir o cerne das experiências fenomenológicas superando a ideia de descrever por descrever (SOUZA; TRICARDIO; ANDRADE, 2009).

Por isso que a hermenêutica ganha aqui um espaço filosófico. Para além da arte da interpretação, ela é vista como a possibilidade de uma compreensão histórica do conhecimento. Com ela, a fenomenologia distingue-se do modelo racional científico do conhecimento e, ao considerar a historicidade crítica dos fenômenos, oferece uma ampliação da visão, possibilitando a compreensão das bases do funcionamento do entendimento. A hermenêutica aqui é histórica e operacional (STEIN, 2014).

No século XIX, a hermenêutica não era tão citada entre as áreas do conhecimento, mesmo entre seus primeiros praticantes Dilthey e Schleiermacher, ficando restrita apenas aos campos da teologia e do direito. Recebia alguns adjetivos como científica, bíblica, literária, jurídica e outros, mas até àquele momento nenhum conferia a ela o viés de filosofia (STEIN, 2002).

Somente no século XX, com o filósofo Heidegger, a hermenêutica passa então a incorporar-se no campo filosófico em sua junção com a fenomenologia como descrito anteriormente. Heidegger buscou trazer a união entre fenomenologia, hermenêutica e ontologia. Sobre a primeira, ele concordava que era preciso voltar ao princípio das coisas, abrindo o olhar, porém essa abertura não lhe permitia ver apenas os objetos, mas o Ser que dar-se, Ser-aí (o *Daisen*), é um processo transcendente. A hermenêutica faz então a compreensão do *Daisen* questionando sua existência ontológica, trata-se de uma hermenêutica da facticidade.

Compreendendo o Ser, compreende-se suas relações com os objetos, assim como a estrutura dos fatos (SEIBT, 2012).

Stein (2014) nos traz uma análise da fenomenologia hermenêutica de Heidegger com a hermenêutica filosófica de Gadamer. Segundo ele, Gadamer teve suas inspirações na hermenêutica de Heidegger, mas diferente dele quis expandi-la enquanto filosofia deixando-a de ver como adjetivo e colocando-a no centro. Ele aceita a ideia de facticidade, mas recusa o transcendente, substituindo-o pela história e cultura. A hermenêutica de Gadamer se propõe a compreender o sentido do mundo vivido, com base na sua história, tradição e cultura. Para romper com o materialismo, ele busca o acontecer, a efetuação que vem de dentro, onde ele cruza com o conceito de substância de Hegel, embora não compartilhe de sua hermenêutica.

A fenomenologia e a hermenêutica, segundo Carvalho, Grün e Avanzi (2009), revelam-se como caminhos para a construção de uma educação ambiental compreensiva, deixando-se de lado o eu racional do plano cartesiano e descobrindo-se nas relações com o ambiente, outros seres e si mesmo, compreendendo o que emana dessas interações. Sob uma óptica compreensiva, há para esses autores a possibilidade de se modificar o modo como ensinamos educação ambiental, a fim de estarmos mais abertos a construir o conhecimento juntos levando em consideração as experiências próprias, do outro, com o outro e de onde estamos.

Diante disso, Vieira (2015), ao fazer suas discussões sobre educação ambiental aponta para a fenomenologia como forma de compreensão do ser e do seu meio, do estudo das relações que se formam entre humano e natureza, tentando desvelar a essência das experiências que decorrem dos encontros do sujeito com o meio e perceber como ele se enxerga no ambiente e cria suas concepções.

Partilhando dessa mesma premissa, Oliveira (2006), indica que dentro desse processo de percepção do ambiente, o estudo fenomenológico oferece meios que nos ajudam a compreender como a realidade de mundo em que os indivíduos estão inseridos e como cada indivíduo enxerga essa realidade, pois as percepções do ambiente estão estritamente relacionadas com as formas pelas quais os indivíduos projetam a realidade em que vivem a partir de suas experiências ontológicas, como previsto por Heidegger em sua fenomenologia hermenêutica.

Kawasaki e Carvalho (2009), ao mapear as possíveis tendências de pesquisa dentro do campo da educação ambiental, apresentam a fenomenologia como parte integrante aos estudos de percepção ambiental e apontam para a possibilidade de que ela propicie a superação do tecnicismo e formalismo instaurado dentro da educação ambiental ao trazer novas reflexões e

formas de trabalhá-la, criando um clima de novas perspectivas para se olhar o campo ambiental e inspirando o estudo de novas práticas que privilegie a expansão da educação ambiental.

1.3 PERCEPÇÃO AMBIENTAL

Não basta abrir a janela, para ver os campos e o rio. Não é o bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.
(Alberto Caeiro)

Os estudos da percepção aproximam-se de perspectivas fenomenológicas e, ainda que tenham mais ênfase da psicologia, valorizam elementos da fenomenologia como intencionalidade, transcendência e as experiências do mundo vivido. Quando se trata de percepção, é comum utilizar-se do método fenomenológico para o estudo e pesquisa, principalmente no campo ambiental.

O termo percepção vem do latim *perception* e seu significado compreende: o ato de perceber, ver, reconhecer, ter uma noção, sensação, intuição, imagem e entre outros. A pluralidade do termo o torna complexo e aberto para diferentes campos de pesquisa (MARIN, 2008).

A percepção relaciona-se com as sensações oriundas da ação dos sentidos juntamente com o intelecto. Por exemplo, ao adentrarmos em um local, todos os campos dos sentidos são ativados e podemos fazer uso da visão, olfato, paladar e tato para sentir o campo que nos convida à compreensão. Essas sensações ainda incompreensíveis são guiadas ao cérebro que a partir de relações intelectuais nos ajuda a perceber o ambiente ao nosso redor. Essas relações são baseadas em nossos preconceitos, valores, cultura e conhecimentos o que faz com que o processo perceptivo em alguns aspectos seja diferente de pessoa para pessoa. Assim a percepção está relacionada com a captação sensorial e a interpretação desta por meio dos processos cognitivos (MELAZO, 2005).

Segundo Oliveira e Mourão-Júnior (2013), algumas correntes filosóficas históricas se propuseram a entender a percepção, dessas destacam-se o Racionalismo e o Empirismo. Para a primeira corrente, representada principalmente por Descartes e guiada pela razão e cálculos matemáticos, a percepção é uma organização intelectual das sensações que chegam ao corpo,

essas sensações dispersas sentidas pelo corpo não traduzem nada, apenas a razão pode codificá-las e oferecer a percepção de um lugar ou objeto. Enquanto para os empiristas, representados por John Locke, a percepção é algo criado no externo e percebido no interior, através dos órgãos sensoriais temos um estímulo que é guiado ao nosso cérebro e volta aos órgãos sensoriais como uma resposta, uma sensação a nível fisiológico.

Todavia, a busca pela compreensão do conceito de percepção está ligada ao seu surgimento dentro do campo da psicologia com um dos teóricos mais influentes do campo, Wilhelm Wundt (1832-1920), um psicólogo relacionado aos estudos experimentais dentro do campo da Psicologia, prática comum entre aqueles que buscavam fazer desta uma ciência. Assim, Wundt foi o pioneiro ao criar um laboratório experimental na Alemanha para desenvolver os estudos sobre a percepção humana, depois dele vários teóricos e estudiosos do campo tentaram formar suas definições de acordo com suas temáticas surgindo assim correntes, teorias e escolas que se destinavam a explicar o termo (RODRIGUES *et al*, 2012).

Nesse campo, diversas linhas psicológicas se dedicam ao estudo da percepção em suas áreas de atuação, como por exemplo, o Introspectismo⁴ (percepção direcionada apenas pela mente) e o Behaviorismo⁵ (percepção do comportamento), mas foi um novo ramo da psicologia que focou na questão do ambiente, a psicologia ambiental. Quebrando com as tradicionais abordagens psicológicas que trabalhavam a percepção de forma separada, os psicólogos ambientais buscavam uma percepção da unidade, para eles o estudo não poderia ocorrer fora do ambiente natural e deveria levar em conta o aspecto cognitivo e histórico do ser humano na sua percepção do ambiente (MELO, 1991).

No entanto, a visão de totalidade na psicologia ambiental só veio a se desenvolver com a implementação da ideia de *supersoma* da Gestalt⁶, movimento da psicologia que se relacionou com os fundamentos da fenomenologia. Para esse movimento, a percepção deve partir de um todo para então interpretarmos uma imagem ou conceito (RIBEIRO; LOBATO; LIBERATO, 2009).

Assim, o conceito de percepção torna-se extremamente variado e discutido e tem uma interpretação própria de acordo com as especificidades de cada área que se dedica a estudar a

⁴ Teoria psicológica que considerava a análise interna do sujeito que busca refletir sobre os seus próprios estados mentais tomando consciência deles (MARCELLOS, 2014).

⁵ Teoria que busca compreender o comportamento humano e de animais e desenvolver métodos de controlá-los (modelagem), representa principalmente por Skinner e seus experimentos (LOPES JÚNIOR, 1994).

⁶ Gestalt, palavra alemã que não tem uma tradução portuguesa direta, usada pelos pensadores que estudavam a entidade a “Gestalt” das formas, dentro de um sistema, constituindo o todo sem o qual não se entenderá as partes (ENGELMANN, 2002).

temática, tal diversidade conceitual configura-se também pelo caráter interdisciplinar e transdisciplinar do tema.

Como corroborado por Melazo (2005), ao afirmar que a compreensão da percepção não é exclusiva de uma determinada área do conhecimento, uma vez que se trata de um termo plural e complexo recebe diferentes enfoques dos diversos campos. Entretanto, nenhuma teoria deve ser vista como universal, é preciso fazer a adequação destas ao campo em que se estuda. Sendo por isso que ressaltamos que o nosso propósito nessa pesquisa é caminhar com os estudos da percepção ambiental e suas possibilidades dentro do campo da educação ambiental.

Um dos primeiros campos a se utilizar da percepção ambiental (PA) foi a geografia e a arquitetura, e destes foi na geografia que a PA encontrou espaço para sua ampliação. Um dos pontos de partida para essa ampliação foram as ideias do chinês Yi-Fu Tuan, que direcionava seus estudos a partir da visão da geografia humanística interessada em compreender os espaços geográficos por meio da interpretação das relações humanas com esses espaços. Para análise dessas compreensões, Tuan desenvolveu dois importantes conceitos, a topofilia⁷ (sentimento de pertencimento ou afeição pelo lugar) e a topofobia (sentimento de aversão ou repúdio do lugar), que se tornaram importantes no entendimento das movimentações humanas nos espaços geográficos e foi com a PA que esses conceitos ganharam sentido (DINIZ, 2005).

Para Oliveira (2001), o interesse pela percepção ambiental na geografia desenvolveu-se com intensidade após a publicação do livro *Topofilia* de Tuan, citado anteriormente. A leitura do livro despertou nos geógrafos a curiosidade de saber como as pessoas percebem o ambiente, se seriam essas percepções individuais e o que as influenciavam. Surgia um novo campo de pesquisa para a geografia, que possibilitava entender as relações da sociedade com a natureza, as perguntas aqui deixam de ser “por que” para ser “como”. A autora ainda relata que foram os trabalhos de Anne Whyte que mais influenciaram as pesquisas nesse campo no Brasil, trazendo novas sugestões de leituras e métodos de campo como a observação, a escuta, as indagações e os registros.

Na educação ambiental os estudos de percepção ambiental tornaram-se importantes para compreender as interações, os sentimentos, valores e sentidos que são estabelecidos a partir das relações com a natureza.

No entanto, as primeiras pesquisas nessa área seguiam caminhos divergentes, alguns pesquisadores e programas de pesquisa viam a PA como uma espécie de sondagem, visando

⁷ Esse termo já havia sido citado por Bachelard, em Tuan temos o desenvolvimento e a compreensão do conceito (MARIN, 2008).

saber o que as pessoas entendiam e como se relacionavam com o meio em que viviam antes de iniciarem suas ações práticas de pesquisa. Enquanto para outros, a PA já era em si uma prática de pesquisa, a partir da sensibilização nas experiências vivenciadas que despertam o afeto e a cognição, operando em uma ressignificação de conceitos e contextos, surgindo daí práticas ambientais no contexto, como as trilhas interpretativas (RIBEIRO; LOBATO; LIBERATO, 2009).

Essas divergências, segundo Marin e Kasper (2009), devem ser superadas em favor de uma educação ambiental efetiva, pois criou-se um mundo racional, científico, imediatista e consumista e é nele que o ser humano reside. Os discursos moralistas e amedrontadores não fazem mais efeitos nesse ser que perdeu a sensibilidade e o afeto pela natureza, deixando de ser um ser humano natural para ser um ser técnico que perdeu a noção dos sentidos e significado de onde vive. Educar ambientalmente esse humano perdido em seu espaço torna-se um desafio.

Frente a esses desafios atuais enfrentados pela educação ambiental, como a desvalorização e dessensibilização do meio ambiente, os estudos de percepção ambiental tem ganhado força nesse campo. Recorre-se ao estudo de percepções ambientais na tentativa de primeiro entender todo o processo ou parte do que influenciou o indivíduo a se ver como um ser fora do seu ambiente e as relações que ele estabelece a partir dessa visão exteriorizada e, segundo, trazer uma ressignificação do mundo em que se vive (MARIN, 2009).

Segundo Carvalho, Grün e Avanzi (2009), essas abordagens teóricas e metodológicas surgem para o campo da educação ambiental como referências que norteiam a busca pela compreensão das experiências humanas a partir de suas vivências com o meio, tentando entender como o homem estabelece suas relações com a natureza estando inserido nela, partindo do pressuposto apontado por essas perspectivas de que não há uma linha de divisão entre homem e natureza, eles estão envolvidos num círculo de relações. Esse círculo torna-se visível quando o homem apaga esse viés de divisão imaginário e se vê existindo no e com o mundo. Assim, esses processos fenomenológicos de compreensão do meio caracterizam as atividades de percepção ambiental.

No estudo de Kawasaki e Carvalho (2009), ao fazerem um levantamento das pesquisas em educação ambiental no Brasil, constataram que há um aumento gradativo de pesquisas e artigos que debatem ideias e conceitos complexos da filosofia dentro do campo da educação ambiental. Percebe-se que há um esforço em superar o cientificismo e o tecnicismo, suscitando abordagens reflexivas nas pesquisas de percepção ambiental e proporcionando novos ares para os estudos e o ensino na área ambiental.

Marin (2008) alerta para a importância de termos um olhar atento para as propostas metodológicas nessas pesquisas a fim de que não sejam apenas uma suavização das reproduções mecanicistas. Para tal, ela faz um levantamento dos aportes teóricos que têm contribuído para um olhar filosófico e reflexivo nas pesquisas de percepção ambiental, por exemplo, a *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty (1999), *A Poética do Espaço*, de Bachelard (1993), *A filosofia das formas simbólicas* (2001) e *Imagens e símbolos* (1991) de Ernest Cassirer e Mircea Eliade, respectivamente, e, mais atualmente, a correlação entre estética e percepção ambiental por meio de *Estética e filosofia* (2002) de Mikel Dufrenne, entre outros filósofos e sociólogos que têm contribuído com o campo.

Nessa pesquisa, optamos por explorar a direção de uma fenomenologia da percepção inspirada por Merleau-Ponty, por encontrar em seus escritos elementos que convergem com os objetivos aqui descritos.

1.3.1 Fenomenologia e Percepção em Merleau-Ponty

Merleau-Ponty nasceu em 14 de março de 1908 na França, iniciou seus estudos em Filosofia na *École Normale Supérieure* (ENS) onde teve uma boa base histórica da filosofia ocidental e seu primeiro contato com a Fenomenologia de Husserl, de onde recebeu fortes influências. Já formado, ele lecionou alguns anos em liceus e começou suas pesquisas em percepção, posteriormente tornou-se professor assistente da ENS e concluiu sua tese de doutorado que se tornou seu primeiro livro, essa obra teve fortes influências da Escola Gestalt e, apesar de não concordar completamente com o movimento, era um simpatizante leitor de suas obras. Nos seguintes anos recebeu influências de Hegel, Marx, Heidegger e Sartre, seu amigo. Morreu precocemente aos 53 anos deixando muitas obras incompletas (MATHEWS, 2011).

Nessa busca pela compreensão do que seria a percepção, o filósofo Merleau-Ponty fez profundas imersões nas reflexões sobre o tema ao considerar que ele traz de volta a essência das coisas que foi perdida com o uso exagerado do científico que, por diversas vezes, acabou por transformar um fenômeno perceptivelmente inteiro e completo em algo abstrato, codificado por números, leis e fórmulas. Dessa forma, a percepção para o filósofo seria o mundo que nos é desvelado a partir de nossas sensações e experiências de vida, sem ser necessário se usar de técnicas, cálculos ou instrumentos de medir para conhecer esse mundo. Para acessá-lo seria suficiente abrir o olhar e permitir penetrar-se nesse mundo existente (MARIN; LIMA, 2009).

É importante frisar que, ao chamar atenção a esse uso radical do cientificismo, Merleau-Ponty não tem a intenção de criticar a ciência, mas trazer de volta a ela elementos que a configure dentro de um espaço complexo-reflexivo, superando o mecânico reprodutivista e abrindo espaços para outras perspectivas, como a fenomenologia, a percepção, a hermenêutica, entre outras abordagens que se enraízam e vão ganhando espaço na sustentação de uma ciência mais humanizada e menos técnica.

Isso porque, segundo Passos (2014), Merleau-Ponty era dialético, não se fixando apenas em uma coisa como garantia de resposta a todos os problemas. Ao buscar o fim das angústias, importante para ele era o processo, o caminho mais demorado. Para ele, a filosofia e a ciência precisavam andar juntas para alargar seus horizontes, pois isoladas iriam acabar tropeçando em suas verdades e ficando cegas.

Por esse viés dialético, Merleau-Ponty dizia que a percepção não era apenas o conhecimento de mundo, uma ideia ou um ato, ela é anterior e dela os atos se sobressaem. Não há para ele uma definição de mundo, este é o meio natural onde pensamentos e percepções se encontram, não há um conceito das coisas estabelecido no interior do ser, uma vez que esse interior não existe, pois o ser se constitui com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Segundo Matthews (2011), para o filósofo, a percepção não seria apenas receber de forma passiva as “reproduções” do exterior e interpretá-las, assim seria apenas um movimento mecânico de recepção e interpretação. Perceber está relacionado com o envolvimento, o contato ativo com o mundo e, para despertar o interesse, apenas nesse nível é que conseguimos criar significados, afinal “como podemos falar do sujeito observando o mundo se ele não é parte do mundo?” (MATTHEWS, 2011, p. 62).

Assim, Merleau-Ponty propõe reaprendermos a utilizar nossos sentidos, pois achamos que sabemos ouvir, ver e sentir porque sempre foi nos oferecido um mundo colorido, com sons e cheiros já conceituados, quando vemos um tapete vermelho já descrevemos é vermelho, mas isso não é uma percepção, é uma impressão do percebido. O fenômeno se encontra além da sensação, fomos induzidos a conceituar tudo ao primeiro olhar, a o primeiro toque, mas é durante a análise que o fenômeno aparece, quando olho para o tapete por alguns segundos e percebo que a sombra interfere na cor, a textura, descubro que na luz o vermelho já se comporta de outra forma, vou entrando nessa relação com o tapete e então tenho uma percepção, uma consciência do vermelho (MERLEAU-PONTY, 1999).

Por isso que o autor fez questão de tratar sobre o corpo em seus trabalhos, porque ele precisa se utilizar dos sentidos para perceber, por exemplo, na célebre frase do *Pequeno*

Príncipe: “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”, esse tipo de percepção traz a negação dos sentidos e é isso que o filósofo se contrapõe, para ele se não enxergamos com os olhos, tampouco a alma sozinha enxergará (NÓBREGA, 2008). A autora, ainda nos lembra que a percepção em Merleau-Ponty não é apenas corpórea, ela é subjetiva, histórica, cultural, afetiva, dialética e relacional, com isso ele rompe com o materialismo, porque o corpo não é objeto de uma matéria isolada, ele é extensão do mundo vivido.

Passos (2014), em seu trabalho, nos faz uma pergunta sobre como a filosofia merleau-pontyana pode influenciar efetivamente o campo da educação ambiental? E ele mesmo se propõe a responder, afirmando que não se trata de mais uma teoria de compadecimento ou outras de conversão a uma bandeira “verde”, mas pode nos trazer de volta ao mundo que vivemos, como seres que sentem, que somos uns com outros e com o que nos cerca. De forma que o que acontece com as plantas, ou animais, ou à terra nos interessa porque fazem parte de nós mesmo e, portanto, precisamos senti-los no corpo, na pele.

Concordamos com o autor na busca de utilizarmos da fenomenologia e da percepção para tentarmos diminuir esse afastamento entre sujeito e natureza. Por isso que procuramos entender as percepções de alunos sobre a natureza, e que relações estão sendo estabelecidas com o meio, a partir de um olhar fenomenológico.

1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TURISMO NA NATUREZA

Apresentamos um breve relato histórico sobre o desenvolvimento da educação ambiental, posteriormente, discutimos a inserção e a acomodação desta prática no âmbito escolar e, por fim, trazemos uma reflexão sobre o ecoturismo e sua relação com a educação.

1.4.1 Panorama histórico da Educação ambiental

A educação ambiental surgiu a partir de ideias que se propunham a “frear” o ritmo acelerado dos desastres ambientais causados pelo rápido avanço da globalização e industrialização, como esse “freio” não ocorreu de imediato, a educação ambiental avançou tentando andar lado a lado com a sua problemática originária.

A origem dessa problemática aponta já para o século XVIII com a Revolução Industrial na Inglaterra. Nesse período, houve a modernização no trabalho e um avanço considerável na medicina, o que permitiu o tratamento e a cura de muitas doenças até então letais. Apesar de todo avanço científico e tecnológico, não tardou para o próprio desenvolvimento evidenciar sua ambivalência e seu lado obscuro. De dentro de uma sociedade cada vez mais industrializada, emergiram muitos efeitos danosos ao meio ambiente e à qualidade de vida, fato evidente no crescimento populacional desenfreado, desemprego em massa gerando fome e miséria, contaminação das águas e poluição atmosférica, a exemplo do caso de Londres, conhecido como a “névoa matadora” que, em 1952, dizimou a vida de cerca de quatro mil pessoas.

Fatos como esses levaram Rachel Carson a publicar, em 1962, seu livro “Primavera silenciosa” que alertava sobre o uso de poluentes nocivos disseminados no pós-guerra. O livro alerta a população e interessados a tomarem medidas de combate e prevenção das situações de risco ao ambiente e à vida humana (POTT; ESTRELA, 2017).

As manifestações ambientalistas chegaram à Organização das Nações Unidas (ONU) e outros setores políticos, cobrando medidas e ações de conservação ambiental. Como os governos não entravam em acordo sobre quais caminhos deviam seguir para resolver a situação, educadores entraram em consenso sobre a ideia de que a educação ambiental deveria adentrar nas escolas o quanto antes. Assim, em 1965 aconteceu a Conferência de Keele na Grã-Bretanha, onde, entre outras medidas, ficou acordado que a educação ambiental deveria ser abordada na escola e para todos, tais ideias levaram à criação de uma sociedade de educação ambiental naquele país e, posteriormente, à publicação de um material para professores chamado *A place to live* (Um lugar para se viver) que trazia práticas voltadas para a educação ambiental dentro das atividades curriculares (DIAS, 1991).

Entretanto, a situação era devastadora demais para ficar a cargo de ser solucionada por um país, dessa forma, outros países começaram a se mover e, em 1968, foi criado o Clube de Roma, composto por trinta especialistas de diversas áreas, que era conhecido por ser alarmista, pois, previu fatos que levariam ao fim do mundo, um colapso global, caso a problemática não fosse levada em conta (JACOBI, 2005).

Apesar desse aspecto, assuntos pertinentes à situação foram discutidos, tais como as consequências da poluição ambiental, crescimento desenfreado da população e estilo de vida altamente consumista que ameaçava acabar com os recursos naturais. Cientes de tais situações, vários países começaram a mover seus representantes para se unirem em busca de estudar a problemática, dando início a grandes Conferências Internacionais no âmbito da ONU que

discutiam o caso e buscavam desenvolver projetos que levassem a ações eficazes. Assim, foi realizada a primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, em Estocolmo (RAMOS, 2001).

Segundo Berchin e Carvalho (2016), a Conferência de Estocolmo foi pioneira na disseminação de regimes internacionais ambientais, servindo de base para a criação de programas governamentais sobre o meio ambiente que são aplicados até hoje. Além disso, a Conferência incentivava a pesquisa na área ambiental, o desenvolvimento de tecnologias que fossem favoráveis às práticas ambientais, conservação da fauna e flora silvestre, bem como toda a vida marinha, além de assistência de países desenvolvidos para com os subdesenvolvidos.

Tais incentivos levantaram questionamentos sobre a probabilidade de se haver um viés socialista por trás de Estocolmo, no entanto, a Declaração afirma que o desenvolvimento seria a melhor saída para se combater os problemas ambientais, por isso, os países centrais deveriam oferecer auxílio para que os países em desenvolvimento chegassem a esse nível. Ainda, como resultado dessa conferência destaca-se a criação do termo ecodesenvolvimento e a origem do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

O termo ecodesenvolvimento foi citado na Conferência por Maurice Strong e ampliado por Ignacy Sachs na tentativa de propor uma terceira via de desenvolvimento que olhasse para os aspectos econômicos e para as problemáticas sociais e ambientais. A ideia era ir além de um novo vocábulo e estabelecer um desenvolvimento que refletisse num estilo de vida com qualidade, preocupação com o meio ambiente e visão do futuro (OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015).

Enquanto os demais países estavam reunidos buscando formas de reverter a degradação do meio ambiente, o Brasil se envolvia num escândalo internacional ao declarar que aceitava de braços abertos a poluição dos países desenvolvidos desde que em troca recebesse dólares, equipamentos tecnológicos, e o desenvolvimento de indústrias para diminuir o desemprego e aumentar a renda interna do país. Depois da vergonha passada, e da pressão dos acordos propostos pelo regime internacional criado a partir de Estocolmo, mais tarde o Presidente da República cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), primeiro órgão nacional com diretrizes ambientais (DIAS, 1991).

Além da pressão sobre alguns países, como o Brasil, os reflexos da Conferência de Estocolmo permitiram que a UNESCO realizasse em 1975 a Conferência de Belgrado na Iugoslávia, que entre tantos assuntos trazia propostas para mudanças educacionais para a promoção de uma nova visão de desenvolvimento sustentável, com ações éticas individuais e

coletivas a fim de contribuir com a formação de valores para o consumo e produção equilibrada e comprometida com o desenvolvimento de soluções para conservação do meio ambiente (POTT; ESTRELA, 2017).

A partir de uma sucessão de gradativos avanços em relação à educação ambiental, depois da Conferência de Estocolmo, ocorreu na Geórgia em 1977 a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi. Essa, sem dúvidas, foi a conferência mais importante para a EA, pois, apesar de em Estocolmo ocorrer um pontapé importante para a ascensão da EA, foi por meio de Tbilisi que ela foi institucionalizada. A partir dessa Conferência, a educação ambiental passou a ser entendida como uma forma de transmissão de informações, aquisições de valores e mudança de conduta, designando-se que os países acrescentassem a EA a seus programas e projetos ambientais que estivessem vinculados com todas as modalidades de ensino, permitindo a integração da EA nas escolas de forma interdisciplinar para a conscientização e conservação ambiental (TISSOT; MENEGHINI; RODRIGUES; 2015).

Os anos que se sucederam após a Conferência de Estocolmo foram importantes para disseminação da educação ambiental. Assim, passados 20 anos desde Estocolmo, aconteceu no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992, conhecida também como Rio/92 e ECO/92. Um dos objetivos pelo qual o evento se destacou foi a busca pela diminuição na quantidade de gases estufa na atmosfera, com a Convenção-Quadro das Mudanças Climáticas. Além disso, o evento também proporcionou um maior comprometimento entre os Estados para auxiliarem uns aos outros na redução dos impactos ambientais e conservação do meio ambiente, levando em conta a ética, a inclusão e as diferenças.

Outro resultado marcante do evento foi a reafirmação com o compromisso da Agenda 21, onde o próprio Brasil criou a sua Agenda nacional atuando com liderança. É importante frisar que dentro das ações da Agenda 21 destaca-se o apoio aos agricultores, o cuidado da agricultura com o meio ambiente, a redução da fome e da pobreza, diminuição da poluição atmosférica e integração de jovens e mulheres na temática.

Depois de dez anos da ECO 92, em 2002, um novo encontro aconteceu, esse em Johannesburgo, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, chamada também de Rio+10, visando estreitar as relações entre os Estados no compromisso com o desenvolvimento sustentável (BERCHIN; CARVALHO, 2016).

Desse compromisso surge, em 2005, um programa que visava a sustentabilidade gerenciado pelas Nações Unidas e que se intitulava como: a “Década da educação para o

desenvolvimento sustentável”, o foco e relevância para o termo “desenvolvimento sustentável” levantou dúvidas quanto a intencionalidade do mesmo, uma vez que estava muito atrelado ao mercado econômico, as ecotecnologias e ao desenvolvimento capitalista. Por estes questionamentos há indícios de que o Brasil postergou essa proposta preferindo a identidade de educação ambiental. Como resultante, ao final dessa década, percebeu-se que pouco havia avançado na visão de sustentabilidade (LAYRARGUES, 2012).

Vale ressaltar que, nesse período até 2010, havia uma direção das políticas públicas para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas brasileiras, apoiado pela criação de Programas, Comissões e Coletivos que discutiam a educação ambiental por meio de Fóruns e Conferências nacionais que se estendiam pelo país alcançando os estados e municípios (FRIZZO; CARVALHO; 2018).

Em 2012 aconteceu no Rio de Janeiro a Rio+20 ou Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável com o objetivo de reafirmar as propostas já definidas na agenda anterior, analisar as lacunas que impediram o cumprimento de alguns acordos e trazer à tona outros temas, entre eles a erradicação da pobreza. Ao final do evento houve a produção do documento intitulado “O futuro que queremos” reafirmando uma série de compromissos. No entanto, passou a receber críticas por ter ficado vago, não apresentando uma direção concreta para o cumprimento dos objetivos (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012).

Durante a Conferência Rio+20, houve a ideia dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses foram ratificados por 193 países atrelados a Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2015, estabelecendo 17 objetivos e 169 metas que ajudariam a compor uma nova agenda de desenvolvimento sustentável. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (SENA *et al*, 2016).

No Brasil, acompanha-se atualmente uma crise na política ambiental, que reflete na esfera educativa. Quanto a isso, Frizzo e Carvalho (2018), nos falam de um silenciamento da educação ambiental nos principais documentos que regem as políticas nacionais da educação brasileira, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aparentemente com uma tendência de esquecer a educação ambiental e tratar de uma educação para a sustentabilidade.

Torna-se perceptível como a sucessão dos acontecimentos ambientais foram importantes para o surgimento da educação ambiental e como os eventos e Conferências que ocorreram a partir das problemáticas emergentes fizeram sentido para a ampliação e institucionalização da EA nos diversos setores, principalmente no campo pedagógico.

1.4.2 Educação ambiental nas escolas

A educação ambiental por vezes é assumida como assunto importante e até fundamental à sociedade, porém na hora de estabelecê-la como prática, essa importância parece perder o seu valor e transforma-se num problema sobre como integrar a educação ambiental nas práticas sociais. Está difundida socialmente a ideia de que a educação é responsabilidade exclusiva da escola, a qual, por sua vez, se questiona sobre como contemplar mais demandas a um currículo já sobrecarregado. Para entender essa problemática é importante, antes de tudo, que as escolas atentem para o que a legislação propõe sobre o assunto (SANTOS; SANTOS, 2016).

As primeiras expressões da lei sobre a EA nas escolas tiveram espaço na década de 1980. Na Constituição de 1988, no capítulo sobre Meio Ambiente, o artigo 225 dispõe sobre o direito de todos os cidadãos ao um ambiente ecologicamente equilibrado e no inciso primeiro temos que é dever do Estado “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Porém, segundo Silva (2012), muito antes da Constituição contemplar a educação ambiental, ela já era trabalhada em algumas escolas do Brasil, principalmente porque na década de 1970 houve a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), levando muitos professores e ambientalistas a desenvolverem materiais didáticos, cartilhas e projetos sobre a temática ambiental para os anos iniciais.

Na década de 1990 houve um maior incentivo com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com a criação da Lei nº 9.795 que posteriormente daria base para o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Os PCNs foram criados em 1998, na mesma década que ocorreu a ECO 92. Foram importantes para inserir a temática meio ambiente como tema transversal. Os Temas Transversais são assuntos que dizem respeito ao cotidiano dos alunos e que por isso devem ser tratados por todas as disciplinas, para que os educandos possam compreender sobre as temáticas do seu ambiente coletivo e não ficar indiferentes a estas, mas procurar intervir de forma consciente. Assim, nas normas curriculares, a EA é orientada a ser trabalhada de forma interdisciplinar e transdisciplinar, que ela não seja uma disciplina, mas que transcorra por todas as disciplinas, em todo o âmbito escolar e assim seja conhecida por todos (SILVA; BEZERRA, 2016).

Posteriormente aos PCNs, sobreveio a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) a partir da Lei nº 9.795, que reforçaria o dever de a sociedade promover uma educação

ambiental de qualidade e participativa e assegurar que fosse incluída formalmente em todas as modalidades e níveis de ensino existentes (básico e superior) e até as que viriam existir (caso da educação quilombola).

Ao propor um ensino ambiental formal, a Lei institucionaliza uma divisão conhecida até os dias de hoje, a EA formal e não formal. Segundo a PNEA, a primeira refere-se às escolas, abordando assuntos que envolvem o cotidiano dos alunos e os conteúdos das disciplinas; enquanto a segunda é de responsabilidade de empresas, órgãos governamentais e não governamentais responsáveis pela sensibilização à conservação do ambiente, podendo as escolas interagirem com esses setores também. Outro ponto importante destacado no artigo 10 da Lei foi a afirmação de que a EA deve ser interdisciplinar, não devendo ser implantada como disciplina do currículo escolar (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007)

Segundo Oliveira (2007), a PNEA e as demais leis deram um salto ao propor a interdisciplinaridade, rompendo com a ideia de uma disciplina fechada, mas falharam por não apontar como então a educação ambiental deveria ser trabalhada, levando a diversos questionamentos: como integrar a educação ambiental nas escolas? Ser uma disciplina ou não ser? Qual profissional atuaria nessa área? Essas são apenas algumas perguntas levantadas diante da problemática.

A autora citada começa a esclarecer que a disciplinarização da EA correria o risco de a temática ficar a cargo de um único professor e tornar-se conteudista, passando a incorporar as mesmas dificuldades de outras disciplinas: a transmissão de informações, extensão de conteúdo, memorização e desvalorização por parte dos alunos. Assim, a problemática seguiu não só no Brasil, como também em outros países da Europa e América. No México, desenvolveram-se materiais didáticos e distribuíram a professores, estudantes e parte da comunidade, a fim de desenvolverem uma aprendizagem autodidata sobre a temática. Em Portugal, apostaram firmemente nos projetos; e a Espanha criou disciplinas optativas de EA. No Brasil, prevaleceu a visão institucional de transversalidade a partir da elaboração dos PCNs, no entanto, no nosso país percebe-se ter havido um direcionamento do assunto para as disciplinas de Geografia e Ciências por se apresentarem como áreas afins (OLIVEIRA, 2007).

A fim de trabalhar a educação ambiental para além de uma disciplina, algumas políticas públicas foram criadas nos Estados e municípios do Brasil, com o objetivo de se educar ambientalmente, dentro do contexto das realidades e acompanhar o desenvolvimento das práticas ambientais. Segundo Arnaldo e Santana (2018), a escola é o ambiente de mediação dessas políticas, pois as concepções, diretrizes, metas e as formas sobre como desenvolver os

trabalhos ambientais, são criadas a partir das problemáticas ambientais locais e destinadas a serem trabalhadas no âmbito escolar.

Se acordo com Barbosa (2008), as políticas públicas de educação ambiental criadas com base na promulgação da PNEA, juntamente com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) objetivaram consolidar o Sistema Nacional de Meio Ambiente, desenvolvendo nas escolas uma educação ambiental interdisciplinar, democrática, sustentável e social.

No entanto, mesmo com o desenvolvimento dessas políticas, Cunha e Leite (2009), afirmam que a educação ambiental tem caminhado pelos setores escolares vencendo diversos desafios, como o tecnicismo, o simplismo (ilustrado pelas ações de reciclagem, separação seletiva do lixo e entre outros), o normativismo (que dita regras de comportamento), entre outros percalços encontrados ao longo desse caminho.

Segundo Loureiro (2007), uma nova perspectiva de EA surge para as escolas com o objetivo de tentar reverter essa situação, a educação ambiental crítica. Essa vem rompendo com as práticas ambientais tradicionais nas escolas, mudando primeiro o objetivo dessas atividades. Ao invés de conscientizar o aluno sobre o meio ambiente, a educação ambiental crítica busca sensibilizar o estudante no ambiente, essa criticidade está relacionada com a prática de inserir os educandos numa problemática real e de sua realidade. Essa seria uma perspectiva apoiada nas leituras de Freire, que considera que a conscientização só acontece a partir de um processo mútuo de diálogo e reflexão sobre a ação, constituindo a *práxis*, tanto na gestão das escolas, entre docentes, discentes e a comunidade, na busca da emancipação para realizar suas próprias leituras de mundo no sentido de conhecê-lo e, assim, conhecerem-se.

Tal proposição é demasiadamente desafiadora para a educação atual, mas não é impossível, muitas pesquisas como os estudos realizados por Medeiros *et al.*, (2011), Silva (2012), Kondrat; Maciel (2013) e Barros; Mól (2016), já apontam para as vantagens de refletir sobre a prática e assim buscar uma educação ambiental emancipatória. Essas atividades têm feito com que muitas escolas despertem para construir pontes de inserção entre as pessoas e a natureza. Em uma era cada vez mais digital, capitalista e exploratória, faz-se necessário tentar fazer essa reaproximação do ser humano com a natureza numa relação não mais de dominação, mas de pertencimento, de reconhecimento como ser pertencente ao ambiente.

Uma das formas que a educação tem buscado para recriar esse laço, é a partir do ensino não formal, caracterizado pelas atividades que são instituídas fora do sistema formal de educação e informal dado pelos conhecimentos advindos das experiências de vida, familiar e do meio em que vive (MARANDINO, 2017), que vai além das paredes da sala de aula, levando

os alunos para os jardins da escola, as hortas, as praças e para os ambientes verdes. Assim, uma prática que tem se mostrado correlata a este assunto é o ecoturismo, quando este é assumido enquanto política pública. Nesse caso, ele se apresenta como espaço para que os professores desempenhem atividades na natureza, de modo que ela deixe de ser elaborada apenas como representação e imagem de livro, para constituir-se em algo que possa ser visualizado, percebido e sentido.

1.4.3 Ecoturismo: prática ambiental, comercial ou ambos?

Apesar do título dessa seção apresentar uma pergunta, o objetivo dos parágrafos que daqui sucedem definitivamente não é responder a essa pergunta para o leitor, mas oferecer alguns subsídios históricos e conceituais que o levem a uma reflexão sobre a questão e que possa situá-lo no contexto da problemática do projeto.

Segundo Zacchi (2004), a definição de ecoturismo torna-se uma discussão ampla e difícil de estabelecer-se um consenso, pois o desenvolvimento do turismo permitiu a exploração de diversos locais e ambientes seguindo a visão turística de conhecer o espaço. Assim, genericamente, o ato de estar conhecendo um novo local como forma de entretenimento, lazer e o compartilhamento cultural já se denomina turismo e em resposta aos diferentes locais visitados, as práticas turísticas começaram a receber nomes associados ao ambiente podendo ser urbano, rural, ambiental, ecológico e entre outros.

Tais denominações, somadas ao neologismo ecoturismo, geram uma dificuldade em definir se realmente o termo trata de algo novo ou se é apenas um compilado dos demais com uma nova nomenclatura. Assim, se atentarmos para a etimologia da palavra o prefixo *eco* do grego *oikos* significando casa, o radical *tur* representando retorno e o sufixo *ismo* como o movimento do homem, temos que o termo significa a volta do ser humano às bases naturais, ao primitivo, à sua natureza de origem.

Esse desmembramento do termo aproxima-se de uma definição aceitável na literatura quanto ao movimento de retorno a algo preservado e natural. Essa conceituação foi designada pelo mexicano Ceballos-Lascurián que, em 1983, ofereceu a primeira definição do termo, como sendo uma viagem às áreas naturais ou selvagens, a fim de admirar, estudar e preservar o ambiente junto com suas plantas, animais e qualquer manifestação cultural presente ou passada (CORREIA, 2003). Percebemos nessa definição um objetivo específico que é a admiração para

a conservação de algo belo e ameaçado, ou seja, nos dá a ideia de sentimento de proteção do natural.

No entanto, na história nem sempre o ser humano teve essa inclinação pela natureza, há registros que mostram que o natural era considerado horroroso por alguns filósofos que defendiam que o encontro com tais ambientes poderia anular toda a boa educação e bons costumes aprendidos e substituir por vícios e comportamentos rudes e indomáveis. De tal forma que, toda a apreciação turística destinava-se à contemplação da beleza da arquitetura e de construções feitas pelo homem a partir do conhecimento. Porém, foi no século XVIII que se despertou o desejo de ir às montanhas, respirar ar puro e contemplar a natureza, uma espécie de turismo romântico que ficou ainda mais forte no período pós-industrial, onde devido às altas cargas de trabalho, os homens cultivavam a cultura do lazer, do descansar na natureza, restando então a missão de preservar esses lugares de refrigério (ZACCHI, 2004).

O ecoturismo contemporâneo surge dentro dessa necessidade percebida de se reestabelecer os laços com a natureza, de preferência uma natureza mais preservada e com poucos sinais de alterações humanas.

No Brasil, o termo ecoturismo começou a ser difundido na década de 1980 em virtude da discussão já existente sobre a conservação do meio ambiente. Então, em 1985 foi iniciado o “Projeto Turismo Ecológico” e, dois anos depois, foram criados em conjunto a Comissão Técnica Nacional e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Já na década seguinte, depois do evento Rio 92, foi publicado em 1994 as Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo, trazendo a seguinte conceituação:

Ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações. (BRASIL, 2008, p. 16)

Visto desse ângulo, o ecoturismo é associado às políticas de conservação, principalmente dentro de um contexto capitalista e exploratório. Dessa forma o ecoturismo não se restringe apenas ao setor do turismo, é necessário envolver outras dimensões para sua realização completa.

Nesse sentido, Pires (1998) afirma que o ecoturismo pode interessar a diferentes setores como a *trade* turística⁸, composta por empresas de turismo, agências de viagens, redes hoteleiras e afins. Esse setor confere ao ecoturismo sua faceta comercial, e também os setores

⁸ Corporações privadas e governamentais que atuam no setor turístico.

governamentais que visam o desenvolvimento sustentável, e as comunidades vizinhas aos ambientes visitados que buscam ser integradas ao mercado turístico ou oferecer seus produtos naturais. Há também as esferas não-governamentais que se interessam pela prática devido aos seus olhares conservacionista e ambiental, a área acadêmica que tem a prática como objeto de estudo e investigação e, por fim, e mais recentemente, o contexto escolar, que tem visto o ecoturismo como uma oportunidade de desenvolver práticas educativo-ambientais.

Economicamente, o ecoturismo é visto como um turismo alternativo, sendo assim tratado pela *trade* turística que fica responsável por criar folhetos publicitários, trilhas e passeios em parques e outros espaços naturais e desenvolver atividades recreativas dentro do espaço natural buscando provocar o mínimo de impacto na natureza. Ao governo fica a responsabilidade de desenvolver políticas de conservação e desenvolvimento de práticas de produção e comércio sustentável. Outro ponto que se espera do ecoturismo, enquanto prática econômica, é a integração das comunidades, que pode ser através do estímulo à produção e venda de produtos naturais, participação nos projetos ambientais e oportunidade de trabalho dentro do setor turístico (ENDRES, 1998).

Já no sentido educacional, o ecoturismo, uma vez que ocorre em áreas naturais, quebra os padrões de educação ambiental formal que acontece nas escolas. Assim, as práticas de educação ambiental desenvolvidas dentro desses espaços naturais conferem benefícios tanto ao setor do turismo, quanto à educação, pois as atividades proporcionam conscientização sobre a forma de se relacionar com o local, bem como sua importância e significado. Tais práticas conferem ao ecoturismo um verdadeiro potencial para a sustentabilidade e conservação da natureza, enquanto para a educação são inúmeros os benefícios: aprender na prática, desenvolvimento cognitivo, percepção ambiental e integração com a natureza. Alguns pensadores, como Rousseau e Freinet, já vislumbravam os potenciais da educação com/na natureza como uma estratégia de aprendizagem há muito tempo. Assim, o ecoturismo não inova ao propiciar uma educação com o meio ambiente, mas traz de volta uma prática que, em termos históricos, ora coloca educação e natureza lado a lado, ora conduz suas trilhas por caminhos diferentes (BUENO; PIRES, 2006).

O ecoturismo pode ser integrado às práticas da educação formal, nesse aspecto ele é visto como um turismo pedagógico, onde os alunos vivenciam na prática os assuntos teóricos vistos em salas de aula. Muito mais que um passeio de contemplação, o ecoturismo com o olhar pedagógico pode por meio da interdisciplinaridade trabalhar conteúdos curriculares, situações de aprendizagem, valores éticos e práticas formativas. Para isso, deve ser planejado pelos

professores com antecedência, analisado o potencial do lugar para as aulas a serem ministradas, envolver outras áreas do conhecimento e ter em mente os objetivos atitudinais que se espera da prática (PERINOTTO, 2008).

Para Carvalho, Escobar e Cademartori (2017), o turismo pedagógico ou educacional como prática educativa, proporciona aos alunos participantes experiências com a natureza, vivências na prática, sensibilização quanto recursos naturais e estudo do meio em que vive no aspecto ambiental, cultural e social. Tais aspectos são importantes no processo de ensino e aprendizagem e contribuem para a formação de uma consciência de mundo, sua relação com este e a importância de preservá-lo.

Em suma, positivamente, o ecoturismo apresenta-se como uma possibilidade de ressignificação no contato do ser humano com a natureza, ao propor uma imersão consciente no ambiente, sensibilizando-se para a conservação do mesmo e buscando minimizar os impactos ambientais desse contato. Quando aplicado a práticas ambientais eficientes, o ecoturismo ganha valor educacional e sustentável levando a uma sensibilização dos visitantes e das comunidades circunvizinhas que são incentivadas a cuidar da beleza do local. Além disso, os órgãos governamentais locais são direcionados a criar ambientes favoráveis a essa prática a desenvolver um comércio e gestão cada vez mais sustentáveis e preocupados com a conservação do meio ambiente (MACHADO; CONTO, 2012).

Contraditoriamente, o mesmo tipo turístico pode apresentar-se negativamente ao enveredar-se por uma “moda ecológica” que em função de um novo público que busca uma pegada mais verde, acaba enxergando os recursos naturais como fontes de lucro. Assim, ao invés de preservar a natureza, veem-se impactos da construção de luxuosos *resorts*, práticas recreativas invasivas e transformação do cenário para uma natureza mais acomodável. O ecoturismo visto dessa maneira pode trazer a degradação do meio ambiente, bem como a expulsão de comunidades de pequenos produtores, causando impactos ambientais e sociais. O Brasil, muitas vezes, ao se ver como um país privilegiado por contar com tantos recursos naturais, esquece-se que esses não são infinitos e torna-se propício para tais práticas consumistas mascaradas de sustentável (HINTZE, 2009).

Segundo Lima Júnior (2012), ao olharmos os dois lados da moeda é necessário buscar medidas junto aos gestores ambientais para desenvolver um turismo em meio a natureza com o mínimo de agressão possível, e que o prefixo *eco* faça jus à conservação, conservação e sustentabilidade. Assim, precisamos de um ecoturismo que ande integrado com as comunidades locais e as práticas ambientais, talvez mais reduzido e mais rústico, porém sustentável.

Como já mencionado, essa seção não se inclina a fazer um juízo de valor em relação ao ecoturismo, mas conhecer um pouco sobre a origem e procedimento dessa prática, bem como seus avanços e limitações para entendermos sobre qual perspectiva turística o município de Bonito direciona suas práticas para a natureza e como esse direcionamento trouxe mudanças para a cidade e suas influências nas políticas de educação ambiental, sobretudo no contexto escolar.

CAPÍTULO 2: A NASCENTE DO RIO

Este capítulo apresenta uma contextualização panorâmica sobre município de Bonito, situado em Pernambuco/Brasil, buscando um olhar particular sobre o percurso que se estende desde a origem da cidade até o momento atual. Está organizado em três seções: A história germinativa da cidade; O desabrochar do ecoturismo; e O florescer da educação ambiental.

2.1 A HISTÓRIA GERMINATIVA DA CIDADE

Nesta primeira seção, resumidamente, conta-se uma narrativa histórica da cidade desde sua descoberta, povoamento e emancipação até as atividades produtivas mais atuais. Falar da história faz-se importante para entendermos o contexto atual do ambiente de Bonito. Aqui, faremos três paradas breves: Por entre montes e vales; Entre o Agreste e a Mata; e A transformação da “terra adorada”.

2.1.1 Por entre montes e vales

O descobrimento do Bonito aconteceu no final do século XVIII, mais precisamente entre 1783 e 1785, período que marca sua descoberta e início de seu povoamento. Desde seu povoamento, Bonito ficou estabelecido como uma das províncias de Santo Antão (atual município Vitória de Santo Antão), segundo a distribuição e domínio dos portugueses que colonizavam as terras do Brasil naquela época (CABRAL, 1988).

A descoberta de Bonito aponta para um episódio fabuloso e até considerado fora do comum para alguns, porém, verídico para a tradição e caloroso para os conterrâneos que falam com muito orgulho e emoção sobre tal acontecimento. A história narrada pelos moradores locais conta que caçadores, vindo da povoação de São José dos Bezerros (atual município de Bezerros), encontraram neste lugar um ambiente propício para a caça. No entanto, ao se deslumbrarem com o cenário da beleza das serras, o solo fértil, o verde das matas, o cristalino das águas e a sensação de uma paz campestre, entenderam que o lugar representava muito mais que uma terra a ser explorada, era um lugar abençoado pela riqueza da natureza, o que fez que

um dos caçadores, embalado por esse cenário, exclamasse às margens do riacho de águas cristalinas: “Que Rio Bonito!”

Admirados pela exuberância do lugar, e orgulhosos por considerar que eram os primeiros pés a adentrar naquele santuário natural, os futuros cidadãos de Bonito voltam ao seu povoado contando a novidade e marcam novas expedições que tinham sempre como ponto de encontro o Rio Bonito. Cada vez que empreitavam uma nova aventura na região, novos fatos e lugares eram descobertos, e assim começaram a reparar sistematicamente na periodicidade das chuvas, no solo fértil, na disponibilidade de água, na localização estratégica e na diversidade da região e, por fim, planejaram povoar aquele lugar e assim o fizeram.

Povoaram-se as terras daquela região que, a essa altura, já se chamava Bonito, apenas lhe foi retirada a palavra rio para ficar, então, o seu segundo nome, que resiste até hoje, entre aventuras e descobertas regadas ao encanto das matas e dos vales. Assim nascia a cidade do Bonito.

Todavia, antes da sua emancipação, o lugar passou por um longo período de evoluções progressivas, semelhantes às que ocorreram também na história de outros municípios, na medida em que se foram estabelecendo novos habitantes, nomeando-se cidadãos para determinados cargos e desenvolvendo-se atividades produtivas no distrito de Bonito, na época pertencente à grande área Santo Antão. Até que, por volta de 1832, o Capitão-Mor Domingos Lourenço Torres Galindo deu a sugestão de que Bonito fosse desvinculada de Santo Antão e fosse reconhecida como uma comarca independente, alegando o fato de a região ter se desenvolvido mais rápido que o habitual (CABRAL, 1988).

No entanto, a partir de fontes históricas, o autor citado aponta para um possível interesse de poderes políticos por parte do Capitão, pois Bezerras e Caruaru já estavam bem mais evoluídas que Bonito e ainda não haviam passado pelo processo de emancipação. Mesmo assim, em 1833, Bonito é emancipada e o Capitão Galindo juntamente com o Juiz de Paz e mais dois cidadãos nomeados começam a organizar a política local até estabelecerem a Câmara Municipal de Vereadores.

2.1.2 Entre o Agreste e a Mata

O município do Bonito está localizado no estado de Pernambuco, na Microrregião do Brejo Pernambucano e na Mesorregião do Agreste (Imagem 1). Limita-se ao Norte com os municípios de Camocim de São Félix, Sairé e Barra de Guabiraba, ao Sul com Palmares e

Catende, ao Leste com Cortês e Joaquim Nabuco e a Oeste com São Joaquim do Monte e Belém de Maria. Atualmente o município conta com três distritos: Alto Bonito, Bentivi e Estreito do Norte atingindo uma área total de 480 Km² da qual 293 Km² pertence a área urbana e 187 Km² compreende a área rural (PREFEITURA MUNICIPAL DE BONITO-PE, 2018).

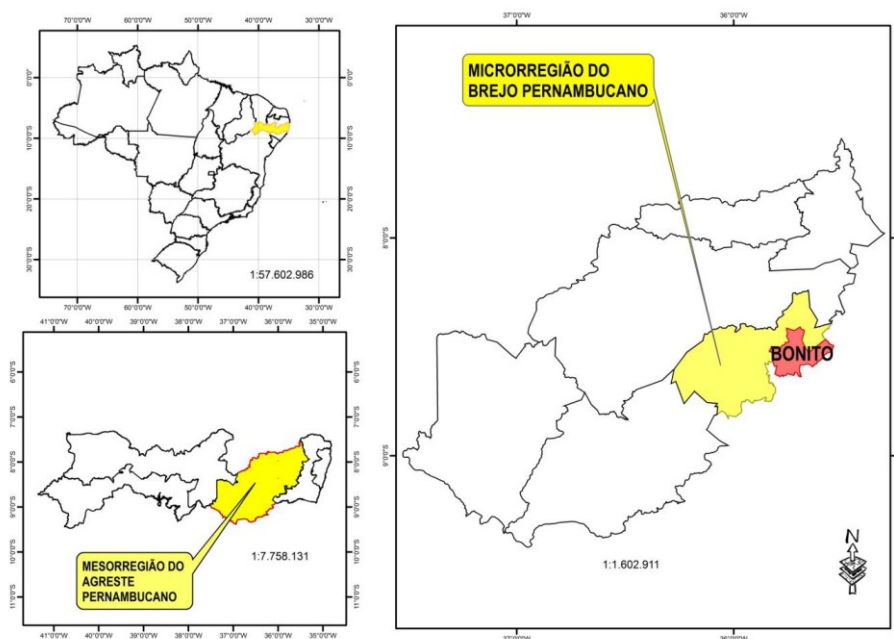


Imagem 1: Localização do Município de Bonito-PE.
Fonte: SANTOS, 2012.

2.1.3 A transformação da “terra adorada”

Uma vez que a cidade foi estabelecida, mais migrações surgiam em direção a cidade do Bonito, as primeiras casas eram cabanas simples de madeira, as árvores forneciam um bom material para essa atividade, de forma que já iniciavam as primeiras extrações e depredações ambientais, mais tarde grandes árvores foram derrubadas para comercialização da madeira e construção da cidade. Infelizmente a exploração não se deteve apenas ao extrativismo da madeira, em função da lavoura canavieira houve uma grande devastação das matas, logo após a cana-de-açúcar veio o cultivo do café, as duas lavouras levaram a cidade ao esplendor econômico tornando-se elementos constituintes da bandeira da cidade (CABRAL, 1988).

Aos poucos começava a transformação e um novo cenário despontava saindo de cena as viçosas florestas e entrando em cena os pequenos vilarejos decorados pelas casas que ali habitavam, e quão surpreendentemente esse processo passava a tornar-se tão rápido, chegando

até o cenário atual. Os campos deram lugar às ruas, e a nascente do Rio Bonito, que deu origem ao nome da cidade, tornou-se a barragem do Rio Bonitinho (Imagem 2) que abastece a cidade.



Imagem 2: Barragem do Rio Bonitinho.
Fonte: A autora.

Neste cenário a cidade se desenvolveu em termos expansivos e povoou boa parte da área urbana e rural. Atualmente, como meios econômicos dispõe de algumas fábricas de pequeno porte, agricultura (inhame, goiaba, acerola e banana), comércio reduzido, atividades autônomas e o ecoturismo que tem sido o maior investimento por parte da gestão atual da cidade.

2.2 O DESABROCHAR DO ECOTURISMO

Dizer o ano ou o momento exato em que a cidade começou a reconhecer seu potencial para o ecoturismo é quase impossível, visto que essa atenção não ocorreu de imediato, mas de um processo de valorização e reconstrução do que se estava perdendo. Para compreendermos esse processo de desabrochamento, destacamos nessa seção as falas da Turismóloga representante da Secretaria de Esporte, Turismo e Lazer e da professora de Biologia que atua na Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural, a qual recebe o nome fictício de Sol.

Em vias de organização desse processo, as informações nos relatam que ele vem ocorrendo desde 2016, quando começaram a criar as secretarias, os departamentos e os conselhos para esse fim.

A Secretaria de Esporte, Turismo e lazer, foi inaugurada no ano de 2017, as primeiras campanhas de ação foram destinadas ao setor cultural como organização de festas, ornamentações da cidade em períodos festivos e atividades desse fim.

Posteriormente, o olhar foi se desviando para o turismo, construindo o pórtico da cidade, o Centro de Atendimento ao Turista (CAT) e sinalizações na cidade indicando o acesso a Colônia Japonesa e as cachoeiras. Ao se perceber que o destino dos turistas eram as serras e o campo, ou seja, as belezas naturais da cidade, houve um despertar para a valorização desses ambientes, criando-se uma parceria com a Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural, para buscar ações de conservação e divulgação da natureza local.

O município começou a desenvolver atividades voltadas para essas áreas, como trilhas (Imagem 3), passeios ciclísticos nas estradas, desafios de maratonismo nas serras e uma maior divulgação das cachoeiras, essas passaram a apresentar atividades radicais como tirolesa e rapel (Imagem 4). As divulgações em comerciais e programas locais de televisão, trouxeram visibilidade a natureza da cidade, sendo então eleita por votação no Jornal do Comércio de Pernambuco, como uma das sete maravilhas do Estado.



Imagem 3: Porções de Mata Atlântica onde se realizam as trilhas ecológicas.

Fonte: A autora.



Imagem 4: Rapel.
Fonte: A autora.

O aumento no fluxo de turistas atraiu empreendedores, que começaram a criar hotéis e pousadas no campo com uma estética mais rústica, oferecendo atividades de trilhas, banhos em bicas e piscinas com águas naturais, pedalinho, remo em lagos e outras atividades.

Em maio de 2018 foi inaugurado o teleférico Governador Eduardo Campos (Imagem 5), ele tem 1.200m de extensão, ligando a cidade a capela de Monte Serrat onde encontra-se remanescentes de mata nativa e uma visão da cidade, a duração do trajeto é de 11 minutos. A construção do teleférico movimentou ainda mais o turismo na cidade e através da Folha de São Paulo ele foi considerado o maior da região nordeste.

Em termos administrativos dessa atividade, foi relatado pela Turismóloga: *“A parte financeira do teleférico não é administrada pela prefeitura, existe uma pessoa que gerencia pra trazer engenheiros, fazer manutenção, e dar assistência. A prefeitura entra com as políticas para que os munícipes tenham descontos, existe um vínculo, mas não é um domínio.”*

Graças ao clima, a cidade também ganhou a atividade de balonismo (Imagem 6), sendo a única do Estado de Pernambuco a oferecer voos de balão regulares e citada entre os cinco melhores destinos para voar de balão no Brasil. Essa atividade é particular.



Imagem 5: Teleférico.
Fonte: A autora.



Imagem 6: Balonismo.
Fonte: A autora.

Houve a criação do Instituto Serra do Rodeadouro (ICR), que através de estudos e pesquisas vem contando a história do local da Pedra do Rodeadouro, onde houve o movimento Sebastianista no século XVIII, atraindo pessoas para conhecer a história e a paisagem da região.

Atualmente a cidade dispõe de três Unidades de Conservação (UC): o Parque⁹ Municipal Mucuri-Himalya com aproximadamente 105 hectares, o Parque Municipal Mata da Chuva com 174 hectares e a Pedra Monumento Natural Orquidário Pedra da Rosária que é 52 hectares, as

⁹ Esclarecemos que embora as Unidades de Conservação sejam nomeadas como parques, o formato e organização destas ainda não se caracteriza como um parque ambiental.

três estão regulamentadas por lei. Os turistas têm acesso a essas UCs através dos guias turísticos que são particulares, mas cadastrados na secretaria e autorizados a entrar no acesso cumprindo as ordens de manejo que eles já conhecem.

Em termos administrativos e cuidados com o meio ambiente, a gestão municipal criou conselhos e realizam periodicamente seminários e capacitações com os guias turísticos, a rede hoteleira e alimentícia e todos que desenvolvem atividades econômicas no setor turístico para garantir a harmonia com a natureza.

Há um embate desse trabalho de conservação ecológica nas cachoeiras por serem privadas, relatado pela turismóloga: *“Não há uma influência direta com as cachoeiras, porque são privadas e na verdade não são, as águas são da Marinha, mas como o proprietário comprou aquele determinado lote de terra e tem a cachoeira passando, então eles se apossam e ficam cobrando as taxas de entrada e não querem nenhuma interferência da prefeitura. O que existe é uma cobrança à prefeitura para fazer os serviços nas estradas facilitando o acesso, porém, se houver alguma situação de reclamação por parte do turista a gente não pode entrar nesse assunto e resolver porque eles não aceitam. A prefeitura só entra com as obrigações deixar a estrada boa, sinalizada e recolher lixo.”*

Fato esse confirmado na fala da professora Sol ao ser questionada se existe algumas políticas para evitar que o turismo seja prejudicial ao meio ambiente: *“Estamos em construção, nós já temos alguns estudos de capacidade de carga, o nosso grande problema é que tem que ser feito uma força tarefa, pra tornar a cidade de Bonito verdadeiramente uma cidade ecoturística, responsável e sustentável isso é um grande passo, o primeiro problema é a questão das cachoeiras serem privatizadas, o acesso a elas, o que eles constroem lá e a quantidade de pessoas que eles colocam lá não temos controle, só temos das Unidades de Conservação através dos planos de manejo.”*

Mesmo com alguns empecilhos em aplicar as políticas ambientais dentro do ecoturismo, a cidade tem trabalhado para criar mais ações ecológicas, como exemplo, temos o ato inédito da cidade em reconhecer os Direitos da Natureza junto à Organização das Nações Unidas (ONU) a partir da modificação da Lei nº940/2011 que dispõe sobre licenciamento, fiscalização, infrações e sanções ao Meio Ambiente para acrescentar os direitos da Natureza e certificar de que eles sejam exercidos. Dessa forma rios e matas dispõe dos mesmos direitos jurídicos que um cidadão bonitense goza. Sendo Bonito a primeira cidade do Brasil a fazer isso.

Em apreciação a todos os fatos descritos sobre o processo de implantação do ecoturismo na cidade, foi levantado o questionamento se a cidade já apresenta hoje a identidade de uma cidade ecoturística.

Em resposta a turismóloga afirmou que sim pois: *“todo turismo é realizado na natureza e todas as ações de políticas de conservação e desenvolvimento são voltadas para ela, todas as atividades turísticas só ocorrem nos espaços e paisagens naturais.”*

Enquanto para a professora Sol essa identidade está em processo: *“Estamos construindo, assim, Bonito já vem há um tempo sendo reconhecido pelas suas belezas naturais, mas o nativo ser perceber numa cidade ecoturística isso é uma construção, porque os nativos não conhecem tão bem o turismo de Bonito. Isso é uma coisa que está a passos lentos, porque tem a questão de acessibilidade, de questões financeiras, a cultura das pessoas de querer irem para uma praia e não irem para as cachoeiras, então é tudo um processo, quando a gente leva as pessoas para conhecer as Unidades de Conservação é comum ouvir ‘E tem isso aqui?’, ‘Eu sou daqui e nunca vi isso’, então com o trabalho das trilhas eco pedagógicas a gente está quebrando um pouco isso, tentando aproximar mais e construir esse pertencimento para eles entenderem que aquilo ali é deles, é da cidade deles, que a gente tem potencial, mas é um processo.”*

A partir de observações, consideramos que essa valorização pelos ambientes naturais da cidade tem desabrochado de forma natural. Hoje há uma cultura que surgiu de forma aleatória, em que todos os domingos matinalmente as pessoas fazem caminhadas em direção a esses espaços naturais, chamando de “caminhada pro sítio”, “caminhada das serras”, “caminhada no campo” e outros.

Esse movimento começou com grupos de 4 (quatro) pessoas que foram fazendo essas atividades e divulgando suas fotos e experiências, o movimento ganhou força e vem tomando forma com grupos organizados que apresentam um “mentor” que faz a rota, organiza o horário e quantidade de pessoas. Existe uma consciência entre esses “mentores” em se comunicarem antes para que os diferentes grupos sigam destinos e rotas diferentes, evitando aglomerações, participam desses grupos qualquer pessoa que tenha interesse e disposição em ir.

Esses movimentos mostram a procura dos cidadãos pelas paisagens naturais da cidade e a construção do vínculo com a natureza.

Em planejamento a gestão da cidade pretende tornar a cachoeira de Barra Azul como uma cachoeira modelo do município, fazendo intervenções, organizando e estabelecer uma via de mão dupla com a administração da cachoeira. Voltar a ter um apoio nas estradas com uma ambulância e uma viatura da polícia.

Também há um projeto de construção de um parque natural na Reserva do Mucuri-Himalaya, esse parque tem a pretensão de atender aos turistas de forma sustentável e desenvolver atividades de educação ambiental e pesquisa, o projeto está em vias de licitação.

2.3 O FLORESCIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental da cidade ocorre em uma parceria da Secretaria de Educação e Cultura com a Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural. Essa parceria foi estabelecida por intermédio da professora Sol¹⁰, formada em Licenciatura em Biologia, especialista em Gestão Ambiental e atualmente cursando outra especialização em educação ambiental e Cultural.

A professora Sol trabalhava há seis anos como apoio pedagógico e sempre gostou de realizar trabalhos no campo ambiental, sendo observado seus trabalhos nesta área, foi convidada para migrar da Educação para o Meio Ambiente, fazendo a ponte entre essas duas secretarias. Segundo a professora, essa parceria foi interessante, pois como ela trabalhava com a gestão das escolas, possui maior facilidade para propor os projetos e intervenções nessas escolas, como relata em sua fala: *“foi muito bom para a Secretaria pra gente conseguir espaço nas escolas, porque boa vontade os gestores têm o que falta é tempo, porque eles já têm um cronograma a seguir e a gente não encontra uma abertura pra trabalhar de forma contínua, então trabalhamos ocasionalmente.”*

Com essa ponte estabelecida, nasceu a ideia de criar um calendário ambiental anual e temático. Esse calendário iria dispor das datas comemorativas no campo ambiental para nortear as escolas na utilização dessas datas para algum trabalho, e atividades já fixas que a secretaria se disponibilizaria para fazer junto com as escolas.

O calendário foi criado e vem funcionando desde 2016, a acomodação desse calendário nas escolas tem sido gradativa. De acordo com a professora Sol, a ideia é que a cada ano mais atividades sejam incorporadas e as escolas passem a conceder mais espaços para esses trabalhos. Então, em todo início de ano o calendário é apresentado nas escolas municipais, estaduais e particulares e lançada a proposta de aceitação de parceira na realização dessas atividades. Esse ano o calendário teve por tema “Bonito e os Direitos da Natureza” (Anexo I) e foi acompanhado nessa pesquisa.

¹⁰ Nome fictício da professora que integra as duas secretarias.

Além do calendário anual, é possível procurar a secretaria para a realização de trilhas pedagógicas e outras atividades ambientais, porém a procura não é tão intensa. Quando questionada sobre o porquê dessa falta, a professora Sol nos relatou: *“O sistema, a disponibilidade de infraestrutura, e um transporte exclusivo para o deslocamento até a parte natural.”*

Ainda, em suas narrativas, a professora disse que há boa vontade para realizar essas atividades, então eles trabalham dentro das condições possíveis, adaptando para locais mais próximos e fazendo as coisas acontecerem para as atividades não pararem.

O município possui uma Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecida por meio da Lei 1.054.2017, essa lei dispõe em seu 3º artigo:

A Educação Ambiental no Município de Bonito é um componente essencial do processo educativo e da gestão pública, autônomo e permanente, presente no processo ensino aprendizagem de caráter formal e não formal, devendo as instituições de ensino executá-la de forma integrada em seus projetos institucionais e pedagógicos (BONITO, 2015, Art. 3º).

Ainda de acordo com o documento, a educação ambiental no município deverá acontecer de modo formal e não formal, transdisciplinar e interdisciplinar e em todas as modalidades de ensino. Promovendo a sensibilização ambiental, valorização dos recursos naturais e trabalhar com ações e projetos voltados para algumas áreas entre elas o ecoturismo.

De acordo com a professora Sol, algumas políticas passarão por transformações: *“Em termos educacionais acho que a gente vai ter que inverter essas posições, passar a ter mais vivências pra tocar mesmo na ferida, porque a tecnologia tem distanciado muito essa geração da natureza, está tudo muito distante homem e natureza, embora as questões ambientais seja muito frequentes e muito passadas nas mídias as pessoas não se veem dentro desses processos porque elas enxergam a partir de uma tela, elas não sentem na pele.”*

A educação ambiental no município, conforme as políticas e os profissionais da área, está em um processo gradativo, que vem se incorporando e assumindo forma.

CAPÍTULO 3: DESTINO E ROTA DE NAVEGAÇÃO

Neste capítulo procuramos fazer uma descrição dos nossos destinos, ou seja, o campo da pesquisa e as escolas que participaram desta jornada. Descrevemos o histórico de criação dessas escolas, o contexto em que estão inseridas e suas organizações estruturais, a fim de que o leitor tenha uma aproximação maior com o campo para facilitar suas compreensões nas análises dos dados.

3.1 DESTINO: O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Bonito, estado de Pernambuco. A primeira motivação para a escolha do município é o pertencimento da autora ao lugar, juntamente com a curiosidade de entender como são construídas as relações com a natureza presente.

Além disso, ao se observar a trajetória histórica de Bonito, seu período de exploração (caça e agricultura extrativista) até um período de reconhecimento de sua natureza constituinte (ecoturismo), ficamos instigadas a entender se tal trajetória tem influenciado nas práticas de educação ambiental em desenvolvimento nas escolas.

Para isso, no primeiro momento, procuramos a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural, a fim de explorar o campo e encontrar possível direcionamento para a pesquisa.

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural é formada pelo secretário, professoras de Biologia e técnicos da área. Atende o setor da agricultura local, as políticas de educação ambiental da cidade e as práticas ambientais escolares.

Em nosso primeiro contato, tivemos o conhecimento da existência de um *calendário ambiental temático*, desenvolvido pela secretaria para ser trabalhado junto às escolas. Nessa conversa, já expressamos nosso desejo de acompanhar as práticas ambientais em duas escolas e, prontamente, fomos direcionadas ao Colégio Municipal Paulo Viana de Queiroz e a Escola Municipal em Tempo Integral Maria do Carmo Coelho de Melo. A indicação dessas escolas nos foi justificada pelo fato de serem *proativas e tomarem iniciativa de parcerias com a Secretaria para atividades de educação ambiental*.

No entanto, houve uma intercorrência com a segunda escola indicada (Escola Municipal em Tempo Integral Maria do Carmo Coelho de Melo), visto que houve troca de professores e

um período de reorganização das atividades. Naquele momento, ficamos então apenas com a primeira escola (Colégio Municipal Paulo Viana de Queiroz). No primeiro contato, tivemos a informação de que havia uma disciplina de educação ambiental sendo ministrada, então, passamos a acompanhá-la. Posteriormente, tivemos a oportunidade de conhecer uma outra escola, essa localizada na zona rural do município e que também dispunha de uma disciplina de Educação Ambiental, a Escola Municipal Bernardo Sayão, a qual passou a fazer parte do nosso campo de pesquisa.

Assim, passamos a acompanhar as escolas e as atividades da Secretaria previstas no calendário. Algumas das atividades planejadas foram adiadas e outras acrescentadas ao calendário. Recebemos previamente a informação da realização das atividades e, assim, foi possível acompanhar presencialmente as seguintes atividades: contação de histórias com o tema Água; III Oficina Audiovisual; Semana do Meio Ambiente; I Feira Municipal de Ciência e Tecnologia; e o Cine Ambiental. As atividades que não pudemos acompanhar pessoalmente foram analisadas por meio de relatórios redigidos pela Secretaria e conversas posteriores com os participantes.

Segue uma descrição da estrutura e contexto de cada escola:

3.1.1 Colégio Municipal Paulo Queiroz

O colégio Municipal Presidente Tancredo Neves, foi¹¹ fundado no final da década de 1960 pelo prefeito da cidade no seu primeiro ano de administração, com o objetivo de atender as classes mais carentes, originalmente o colégio recebeu o nome de Escola Presidente Médici e foi umas das primeiras escolas a atender a classe popular, já que as três escolas já existentes atendiam a parte elitizada da cidade.

O Colégio ficava localizado na rua José Coelho e realmente trazia como identidade uma escola que atendia as classes menos favoráveis da cidade, mesmo com a criação de outras escolas.

Essa identidade do Colégio passou por uma transformação quando o mesmo deixou de funcionar nesse local e foi levado para ocupar outro prédio, medida feita por políticas de melhorias na educação da cidade pelo governo municipal.

¹¹ O levantamento histórico do surgimento da escola foi embasado no livro *Bonito: das caçadas às indústrias* autoria de José Cabral (1988) e relatos da secretaria da escola

Atualmente, a escola funciona no prédio do Colégio Cenecista Paulo Queiroz, fundado em 1952 como Ginásio Barão de Bonito, a primeira escola que oferecia o curso de ginásio na cidade. Anos depois tornou-se particular quando recebeu o atual nome e era destacado por ser um dos melhores colégios particulares de Bonito, quando fechou a prefeitura teve a posse do prédio e trouxe o Colégio Municipal Presidente Tancredo Neves para ficar funcionando no prédio, popularmente e em documentos a Escola já se chama Colégio Municipal Paulo Queiroz, mas segundo a secretaria da escola a legalidade da tramitação do nome ainda está em percurso. Entretanto nesse trabalho usaremos o nome Colégio Municipal Paulo Queiroz por ser o nome utilizado como identidade da escola, estando o outro nome em desuso.

Dessa forma a escola que tinha uma identidade popular, hoje funciona num prédio grande com jardim, 18 (dezoito) salas de aula climatizadas (Imagens 7 e 8), corredores entre as salas (Imagem 9), 16 (dezesesseis) banheiros sendo 8 (oito) femininos e 8 (oito) masculinos, 1 (uma) biblioteca (Imagem 10), 1 (um) auditório (Imagem 11), 1 (um) laboratório de informática (Imagem 12), 1 (uma) sala para professores, 1 (uma) sala pedagógica, 1 (uma) sala de direção, 1 (um) refeitório (Imagem 13), 1 (uma) cozinha, 1 (um) pátio (Imagem 14) e 1 (uma) quadra (Imagem 15).

A escola atende turmas com 40 a 45 alunos que são distribuídos de manhã e tarde no Ensino Fundamental II e a noite atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos finais de semana o prédio ainda é utilizado para curso Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE) e cursos particulares preparatórios para a carreira militar e bombeira.



Imagem 7: Sala de aula.
Fonte: A autora.

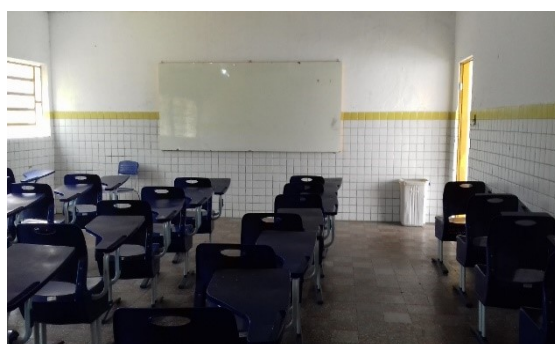


Imagem 8: Sala de aula.
Fonte: A autora.



Imagem 9: Corredor entre as salas.
Fonte: A autora.



Imagem 10: Auditório.
Fonte: A autora.



Imagem 11: Biblioteca.
Fonte: A autora.



Imagem 12: Laboratório de Informática.
Fonte: A autora.



Imagem 13: Refeitório.
Fonte: A autora.



Imagem 14: Pátio.
Fonte: A autora.



Imagem 15: Em primeiro plano um pátio e em segundo plano uma quadra.

Fonte: A autora.

Nesta escola acompanhamos a disciplina de Educação Ambiental no período de agosto a dezembro de 2019 (5 meses). A disciplina de Educação ambiental é ofertada aos 6º anos (6º ano turma A com 43 alunos e 6º ano turma B com 46 alunos), ministrada por uma professora (que nessa pesquisa recebe o nome fictício de Margarida) e contempla uma hora/aula por semana, nós acompanhamos uma turma, 6º ano A, que foi sugerida pela professora, entre as duas existentes.

A professora Margarida é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, leciona há vinte e nove anos, sendo a disciplina Educação Ambiental lecionada por ela há cinco anos, além dessa disciplina, a professora leciona Ciências e já lecionou Artes, Religião e H.C.P (História da Cultura Pernambucana).

Os acompanhamentos presenciais da disciplina atenderam à dinâmica das aulas e do planejamento da professora responsável pela disciplina. Como ela também ministrava a disciplina de Ciências, ocasionalmente, ela utilizava horários da disciplina de Educação Ambiental para desenvolver conteúdo de Ciências e vice-versa. Com essa flexibilidade conseguia *otimizar o tempo de ensino dos conteúdos*, segundo ela.

3.1.2 Escola Bernardo Sayão

A escola localiza-se na Zona Rural de Bonito, numa localidade chamada Colônia Rio Bonito, que recebe o nome de colônia porque primeiramente ela foi colonizada por japoneses e porque nela encontramos a nascente do Rio Bonito, que hoje dá origem a barragem.

A escola foi construída justamente para atender os filhos dos japoneses que iriam colonizar a região, o projeto partia de um órgão federal, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) que buscava uma cidade que apresentasse um clima favorável e uma terra fértil para as mais diversas produções e cultivos, essas eram as exigências da embaixada do Japão para que os japoneses ao chegarem no Brasil tivessem meios de se manter e se desenvolver com dignidade¹².

Das cidades pernambucanas, Bonito foi a escolhida pelos imigrantes por apresentar os requisitos escolhidos. Escolheram as terras das serras que tinham as belas paisagens, com matas, diversidade de plantas e água disponível.

Assim deu-se início à construção da escola, para isso uma equipe de engenheiros e arquitetos veio para o local e, para mão de obra, pedreiros e serventes, foram contratados moradores da cidade, o que produziu geração de renda.

A escola foi inaugurada com o nome do principal engenheiro da obra Bernardo Sayão, que morreu durante a construção da escola, em um acidente em outra obra que ele trabalhava, na construção da Transamazônica. Durante a inauguração, a viúva do engenheiro se fez presente e recebeu as homenagens ao marido.

Os japoneses faziam o cultivo de flores, hortaliças, temperos e ervas medicinais. Com o aumento da produção, principalmente das flores, muitos bonitenses passaram a trabalhar para os japoneses e estabelecer suas moradias também na região da Colônia. Com o passar dos anos muitos filhos dos japoneses voltaram ao seu país de origem e outros estudaram e seguiram outras profissões.

Assim, a presença japonesa foi se reduzindo e as terras da colônia passaram para a posse dos próprios bonitenses. Atualmente, dela saem as grandes plantações de inhame, milho, banana, feijão, acerola, goiaba, alface e outras culturas que abastecem a cidade e são levadas para fora. Ela é considerada a base econômica da cidade, os terrenos de plantações são particulares, mas oferecem emprego à comunidade local e os moradores da zona urbana também que se deslocam diariamente para trabalhar lá, por isso, entre os bonitenses, a colônia é considerada a área agrícola da cidade, pela sua extensão territorial e pela sua importância econômica.

¹² Esse levantamento histórico da construção da escola foi feito com base em documentos escolares antigos e relatos de moradores da região.

Em virtude disso, os moradores e, conseqüentemente, os alunos, não se sentem inferiorizados por morarem na Zona Rural, em um “sítio” como costumamos chamar¹³, ao contrário, há entre eles o sentimento de orgulho por morarem em um local que abastece a cidade, onde como eles dizem *tudo tem*.

Nesse novo contexto de “colonização”, a escola que anteriormente foi construída para atender os japoneses, passou a ser gerida pelo governo municipal da cidade para atender os filhos dos bonitenses que agora lá moravam. A escola funcionava pela manhã e pela tarde nas séries iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental e a noite tinha projetos de alfabetização e ensino para adultos.

Atualmente, a escola funciona apenas nos turnos manhã e tarde. Pela manhã atende educação infantil até o 4º ano do Ensino Fundamental I, à tarde do 5º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Sendo que o prédio da escola se encontra em reforma (Imagem 16), a escola tem funcionado de forma adaptada em uma quadra escolar esportiva (Imagem 17), onde com madeiras foram feitas as divisões para as salas de aula (Imagens 18 e 19). Por ser a única escola dessa zona, ela atende não só alunos da Colônia, mas de sítios vizinhos como Guaretama, Batateira, Águas Pretas e outros. Os alunos vêm desses lugares por transportes oferecidos pela prefeitura, mas no período de inverno alguns ficam impossibilitados de irem à escola devido as estradas de terra ficarem enlameadas e escorregadias, não permitindo o deslocamento dos transportes municipais.

Os que trabalham na coordenação da escola e no corpo docente costumam morar na zona urbana, deslocando-se diariamente para lá, já os que trabalham na parte de limpeza, merenda e vigilância geralmente são moradores locais. Atualmente, a escola conta com 7 (sete) salas de aula, 1 (um) corredor entre as salas (Imagem 20), 6 (seis) banheiros sendo 3 (três) femininos e 3 (três) masculinos, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) secretaria e 1 (um) espaço de entrada.

¹³ Uso a expressão “costumamos chamar” porque, sendo eu também bonitense, me incluo nessa voz corrente.



Imagem 16: Prédio da escola em reforma interna.
Fonte: A autora.



Imagem 17: Prédio da escola em reforma interna.
Fonte: A autora.



Imagem 18: Sala de aula.
Fonte: A autora.



Imagem 19: Sala de aula.
Fonte: A autora.



Imagem 20: Corredor entre as salas.
Fonte: A autora.

Na Escola Municipal Bernardo Sayão também acompanhamos a disciplina de Educação Ambiental no período de setembro a dezembro de 2019 (4 meses). Como na escola anteriormente descrita, a disciplina de Educação Ambiental encontra-se no 6º ano, sendo uma

única turma composta de 35 alunos e ministrada por uma professora (que nessa pesquisa recebe o nome fictício de Rosa), contemplando uma hora/aula por semana. Nessa turma nós conseguimos fazer o acompanhamento semanalmente, exceto em feriados e outros imprevistos.

A professora Rosa é formada em Geografia, leciona há quatro anos, sendo a disciplina Educação Ambiental lecionada por ela há um ano, além dessa disciplina a professora leciona H.C.P (História da Cultura Pernambucana), Religião, Direitos humanos, Educação e trabalho e Geografia.

3.2 ROTAS DE NAVEGAÇÃO

Os trajetos percorridos para a realização dessa pesquisa guiaram-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Cunha e Leite (2009), mostram que para os estudos de percepção ambiental e as pesquisas sobre educação ambiental deve-se dar prioridade às abordagens qualitativas, pois tais estudos trabalham com o homem, a cultura, o social e o histórico que ficariam limitados se vistos somente pela óptica da pesquisa quantitativa. Assim, a pesquisa qualitativa nos permite ter um contato maior com o nosso objeto de estudo e estabelecer relações que nos levem a uma maior compreensão.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa contempla um universo de informações que não podem ser extraídas por variáveis ou números, dessa forma ela permite que as pesquisas sociais estudem realidades e fenômenos a partir de uma complexidade que envolve as motivações, os sentimentos, as significações, as crenças, os valores e entre outros fatores que não podem ser quantificados. Por esses aspectos que correspondem aos nossos objetivos e proposta de trabalho, nos apoiamos nessa abordagem para conhecermos mais nosso campo de estudo e encontrarmos respostas que correspondam aos nossos questionamentos.

Dentro dos caminhos da pesquisa qualitativa, encontramos diversas trilhas que poderiam auxiliar a explorar o campo e, diante dessas variadas alternativas, escolhemos certos pressupostos da pesquisa do tipo etnográfica, pois para nos aproximarmos das percepções ambientais e das relações com a natureza durante práticas de educação ambiental seria fundamental, a nosso ver, participar do cotidiano.

De acordo com Rocha e Eckert (2008), a pesquisa etnográfica permite uma aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa de forma mais intensa por meio da observação, de conversas formais e informais e de entrevistas sem um roteiro rígido. Para a realização da pesquisa etnográfica, o pesquisador deve estar aberto para mergulhar no cotidiano, na cultura e

no contexto social dos sujeitos de pesquisa e seus instrumentos de coleta mais importantes são sua visão e sua audição no sentido de ver e parar para ouvir.

Geertz (2008), ao falar da etnografia, propõe para esta uma descrição densa, que vai além do observar, anotar no diário, fazer levantamentos, construir relações com as pessoas e outras atividades. É um ato intelectual e interpretativo que requer atenção para captar os diálogos com suas mudanças de comportamento e captar o significado disso. Não se trata apenas de transcrever algo complexo fora do contexto. Para a captação e tradução do que está acontecendo em campo é preciso vivenciar o momento. O etnógrafo tem a missão de escrever com fidelidade algo que se perderia no passado de forma que possa ser acessado e revivido continuamente pela leitura.

Esse caminho da etnografia nos aproxima dos fenômenos, deixando-nos atentos e conscientes de que os movimentos e os ditos dentro dos diálogos não podem passar despercebidos por nós, eles devem ser tomados em aspectos pesquisáveis.

3.2.1 Seguir, ver e ouvir

Para acompanhar o calendário de atividades ambientais foram realizadas observações, conversas e registros fotográficos. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com a turismóloga do município e com a professora adjunta da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural para contextualização do município, visando constituir subsídios contextuais para análise e interpretação dos resultados.

Nas disciplinas de Educação Ambiental, especificamente, foram feitas observações em sala de aula com registros escritos em diário de bordo; entrevista com uma das professoras; e questionário (Anexo 2) com outra professora. No caso do questionário, o utilizamos ao invés da entrevista devido à preferência da professora por este instrumento. O questionário contemplou as mesmas perguntas previstas no roteiro de entrevista.

Com os alunos foram aplicados dois questionários, um sobre a temática de natureza e outro sobre turismo ecológico no município (Anexo 3). A aplicação foi intercalada por um determinado tempo entre um e outro para evitar influências da primeira temática nas respostas da segunda ou vice e versa. Pois, a presença do termo turismo poderia levar expressassem uma noção de natureza que abrangesse o turismo.

Temática	Questões
Natureza	1) Qual a importância da natureza de Bonito?
	2) Para você, o que é natureza?

Temática	Questões
Turismo	1) Você considera a cidade de Bonito uma cidade turística? Por quê?
	2) Qual frequência você visita os espaços turísticos?

Fonte: A autora.

Em ambas as escolas, por questões éticas, respeitamos o desejo dos alunos de responderem ou não os questionários. Entre os respondidos, alguns não foram utilizados na análise por estarem parcialmente em branco ou incompletos. Devido a isso, o quantitativo de respostas é inferior ao número de alunos das turmas.

Para análise, contabilizamos 22 questionários respondidos no Colégio Municipal Paulo Viana de Queiroz e 11 na Escola Municipal Bernardo Sayão, nessa escola a redução de respostas deu-se pelos motivos mencionados no parágrafo anterior, e pelo problema que houve em um dos transportes que levava os alunos à escola, reduzindo assim o número destes.

Também foram registrados no diário de bordo, as observações do funcionamento escolar na perspectiva ambiental, ou seja, projetos e ações fora da disciplina e diálogos com alunos e coordenadores das escolas.

3.3 A ÉTICA NA PESQUISA

Nos termos éticos da pesquisa consultamos a Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 que em seu terceiro capítulo dispõe de orientações para o processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido, onde o pesquisador deverá apresentar seus objetivos, sua metodologia e sua proposta, bem como os benefícios e riscos da pesquisa, para que os participantes dentro de sua autonomia possam analisar e tomar a decisão de participação sem nenhum constrangimento ou imposição. Essa decisão autônoma deverá ser registrada de forma escrita, gravada ou a partir de testemunha.

Assim sendo, em nosso primeiro contato com as instituições apresentamos os documentos comprobatórios de vínculo com a Universidade Federal Rural de Pernambuco e o Programa de Pós-graduação no nível de mestrado e apresentamos o resumo executivo da pesquisa. Na

Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural, nos foi solicitado o projeto de pesquisa depois do Exame de Qualificação, o que fizemos de pronto.

Aos participantes adultos da pesquisa, gestores das escolas e professores, além da concordância verbal, foi também solicitada a assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4). Neste instrumento constam, entre outras informações essenciais, o objetivo da pesquisa e a metodologia empregada, bem como o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos (escrita da dissertação e outras publicações). Por meio do TCLE, os participantes gestores autorizam a pesquisadora a utilizar as informações obtidas por meio de observação direta em encontros coletivos, sala de aula e entrevistas individuais, bem como usar fotografias da escola. No documento, também está expresso que as pesquisadoras darão a conhecer aos participantes os produtos da pesquisa, o que será feito tão logo tenha a versão definitiva da dissertação e os artigos decorrentes.

Para os alunos, todos do ensino fundamental, a pesquisadora informou durante o trabalho de campo sobre sua presença e participação nas atividades escolares, bem como sobre a pesquisa que desenvolvia em nível de mestrado. A anuência das crianças foi obtida verbalmente, de modo que eles exerceram sua autonomia para decidir participar voluntariamente do processo de pesquisa respondendo aos dois questionários.

Ainda considerando os termos da Resolução 510/2016, esta pesquisa enquadra-se no parágrafo único do art. 1º que lista os tipos de pesquisa que não serão registrados nem avaliados pelo sistema CEP/CONEP: “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (Resolução 510/2016, art. 1º, parágrafo único, inciso VII).

Nesse sentido, além do que consta no TCLE, assumimos perante nossos colaboradores de pesquisa compromissos pessoais com a ética durante o tempo de duração do trabalho de campo nas escolas como também durante a escrita da dissertação. Assim, as relações construídas entre as partes integraram de forma explícita, embora não necessariamente escrita, as seguintes precauções éticas:

- Esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;
- Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

- Liberdade e autonomia de todos envolvidos para participar da pesquisa e desistir da participação a qualquer momento;
- Disponibilidade das pesquisadoras para quaisquer novos esclarecimentos no percurso do trabalho;
- Garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada;
- Defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- Empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- Recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- Anonimato na dissertação e nos demais produtos da pesquisa. Nesse sentido, os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes fictícios, porém a cidade e as escolas permanecem nessa pesquisa com seus nomes reais devido às características históricas que as compõem, o que foi acordado com as gestões escolares e pela Secretaria Municipal.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados optamos por trabalhar com a fenomenologia hermenêutica dentro de uma análise qualitativa do fenômeno de acordo com Martins e Bicudo (1989).

Segundo Bicudo (1994), a fenomenologia em sua análise e interpretação desvela tanto o mundo quanto o pesquisador, que não está de fora, mas dentro do processo. Assim, ela sugere três unidades norteadoras da trajetória fenomenológica, denominadas por ela de significativas: a investigação direta, sendo o fenômeno descrito de forma consciente, uma explicação eventual e liberta de preconceitos. Nesse caminho fenomenológico deve-se andar lado a lado os procedimentos, os fenômenos questionados e o pesquisador, para que se tenha um rigor do pensar.

O processo fenomenológico é baseado em três momentos que não estão isolados, ocorrem em combinação, são eles: a descrição, a redução e a compreensão.

Segundo Graças (2000), o momento da descrição, para Merleau-Ponty, envolve três passos: primeiro a percepção, que seria uma reflexão que nos reporta ao momento em que as coisas nascem, em que começam a saltar em nossa direção. O segundo passo é a consciência, a intenção de ir em direção ao mundo, um direcionamento consciente dentro da subjetividade e intersubjetividade. O terceiro configura-se como a oportunidade que o sujeito encontra a partir de seu corpo e de sua consciência, de experimentar o mundo vivido e dialogar consigo, com os outros e com o mundo. Resumidamente, a percepção nesse primeiro momento é o conhecimento das coisas, onde de forma intencional e a partir de uma consciência corpórea, abrimo-nos ao mundo e aos outros.

Após a descrição, nos encontramos com a redução fenomenológica, descrita por Husserl como um momento de suspensão, colocar as coisas entre parênteses, deixar nossa familiaridade e conhecimentos de lado para que o fenômeno fique em evidência (HUSSERL, 1990). De acordo com Bicudo (1994), não ocorre no primeiro olhar, é um mergulho, um processo, interrogando e buscando sempre ir além do superficial, do que parece ser e então encontrar o essencial.

Nesse momento, há também a construção das unidades de sentido onde o pesquisador procura nos discursos unidades que assegurem o significado da essência (GRAÇAS, 2000).

O terceiro momento é o da compreensão, uma vez que não podemos interpretar aquilo que não compreendemos, esse momento confere rigor à pesquisa para que não seja apenas uma descrição, como alertado por Husserl, não é apenas relatar o que outro diz. No sentido da compreensão, Merleau-Ponty indica que o processo não constitui:

Nem de reduzir suas experiências às minhas, nem de coincidir com ele, nem de ater-me ao meu ponto de vista, mas de explicitar minha experiência e sua experiência tal como ela se indica na minha, [...] trata-se de compreender uma pela outra (MERLEAU-PONTY, 1999, p.453).

Durante a compreensão, nos reportamos à hermenêutica, a partir dela o fenômeno é analisado e interpretado em sua essência, para isso o pesquisador precisa viajar pelo escrito até encontrar-se com o outro e, dessa forma, colocar-se em seu lugar pensando como ele, no mundo dele e buscando ter a sua visão, após essa imersão hermenêutica o pesquisador pode voltar e relatar sua experiência, conferindo a quem ler uma vivência do que está descrito (MEDEIROS; ROCHA FILHO, 2016).

Para a compreensão, os escritos são lidos e relidos até encontrar as convergências e agrupá-las em categorias que serão discutidas, sobre as categorias Bicudo (1994, p.22), nos conta que Husserl olhava para elas como sendo “grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado”. Por isso que nas pesquisas qualitativas elas também são chamadas de abertas, recebem esse adjetivo por abrirem-se à compreensão e interpretação do fenômeno investigado.

Ressaltamos que utilizamos as categorias proposta por Tamaio (2012), como ponto de partida para a análise, em processo desenvolvemos categorias *a posteriori* para nossa compreensão e interpretação.

CAPÍTULO 4: OS MERGULHOS, BUSCANDO ENXERGAR ALÉM DA SUPERFÍCIE

Nesse capítulo apresentamos os resultados e as discussões. Primeiro, na superfície, apresentamos as atividades que foram acompanhadas ao longo do trabalho de campo, na relação com a Secretaria Municipal e incursão na forma de participação das turmas do 6º ano de ambas as escolas participantes do estudo.

Na sequência buscamos enxergar além das denominadas atividades de educação ambiental e buscamos localizar as regiões de sentidos das percepções sobre natureza e o ecoturismo que orienta a política educacional e de meio ambiente no município de Bonito, a fim de constituir um panorama compreensivo da educação escolar com o ecoturismo local.

4.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM BONITO

Como já relatado anteriormente, a Secretaria do Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural produz e distribui anualmente um calendário com as principais datas comemorativas relacionadas ao meio ambiente e algumas atividades que são propostas para serem feitas nas escolas em algumas dessas datas.

O calendário de 2019 trouxe o tema Bonito e os Direitos da Natureza, referenciando o fato de Bonito ser a primeira cidade do Brasil a reconhecer os direitos legais da natureza junto à Organização das Nações Unidas (ONU). Trazendo as seguintes propostas de atividades: uma formação direcionada para gestores e docentes no mês de fevereiro. O 1º Passeio Fotográfico de Natureza – Bonito de Ver, Viver e Preservar e a seguinte proposta se destinava às escolas, uma contação de histórias em alusão ao dia da Água, ambas as atividades marcadas para o mês de março.

No mês de abril, os alunos teriam a III Oficina Audiovisual com o objetivo de prepará-los para a atividade do Cine Ambiental. O calendário de atividades salta para o mês de junho, onde aconteceria o V Cine Ambiental, sendo esta a última atividade.

De forma geral, o calendário se propunha a cumprir cinco atividades com públicos diversificados atendendo a pessoas do ambiente escolar e fora dele, ainda o calendário apresenta propostas soltas que são as trilhas eco pedagógicas que ficam à disposição das escolas que

devem agendar previamente a realização dessas atividades e as visitas acompanhadas ao Mercado da Vida, setor onde se tem a comercialização de produtos orgânicos.

Em acompanhamento ao calendário, constatamos que todas as atividades foram desenvolvidas, algumas foram adiadas, mas cumpridas. Entretanto, percebemos que as ações das práticas ambientais foram além do calendário, pois surgiram algumas atividades durante a Semana do Meio Ambiente e, nesse ano de 2019, ocorreu a Primeira Feira de Ciência e Tecnologia da cidade, sendo esta amparada também pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural juntamente com a Secretaria de Educação. Para uma melhor contextualização de todo esse processo de mergulho etnográfico, iniciaremos com uma perspectiva dos desafios da navegação.

4.1.1 Aprendendo a navegar: um relato

Como diz a expressão popular: Nasci e me criei na cidade de Bonito. Desde que me entendo por gente, aprendi na escola a história da descoberta da cidade contada aqui neste trabalho. Todos os anos no aniversário de emancipação da cidade ouvíamos e contávamos essa mesma história, atrelado a análise e pintura da bandeira da cidade, aprendíamos o que significava cada elemento dela e suas respectivas cores juntamente com o hino de emancipação. Todo esse conjunto de uma história de descoberta que tem como pano de fundo a natureza, a bandeira com o verde das matas e o hino “*Entre o Agreste e a Mata onde a natureza canta...*” exaltando a natureza, traziam sempre um sentimento de somos ricos, somos especiais, somos abençoados porque temos uma natureza linda, todavia pouco de nós estivemos nela ou a sentimos.

Nas minhas lembranças, recordo-me dos desenhos de cachoeira dos alunos que nunca estiveram em uma, mas as retratavam belas e limpas, eu fazia parte desses alunos. Sempre que a professora pedia um desenho da natureza da cidade, grande parte desenhava as matas e uma cachoeira no centro, mas de fato quase ninguém tinha estado em uma, por questões de acessibilidade e financeiras.

Assim cresci, com esse sentimento de pertencer a uma cidade abençoada por Deus por sua natureza, terra das águas e cheia de cachoeiras, uma compreensão de natureza romântica, estética e que ela sempre estaria lá.

Adentrei num curso de Licenciatura em Biologia, iniciei na pesquisa científica na área de Botânica e coletava os espécimes para pesquisa nas matas de Bonito, que orgulho pessoal eu

sentia, a natureza que sempre me encantou agora fazia parte do meu objeto de estudo e exploração! Afastei-me da Botânica e me aproximei do Ensino das Ciências, passei a fazer leituras mais críticas, não que na Botânica não tenha, mas eu estava mais amadurecida e crítica.

Nesse ponto eu já tinha experimentado as cachoeiras, já tinha adentrado nas matas para coleta de alguns espécimes e realizado aula prática da graduação na minha própria cidade. Comecei a reparar no valor dessa natureza para além da estética, da visão romântica como um personagem principal de uma história contada ou pano de fundo de um quadro pitoresco a ser desenhado. A natureza local possuía um valor significativo, histórico, ecológico e socioambiental, mas talvez o costume de a ter estivesse apagando esses valores e os relatos das pessoas mais antigas da cidade sobre espaços mais verdes, espécies de animais e rios mais limpos que existiam outrora e hoje não mais, me levaram a questionar até quando seremos “abençoados” por ter essa natureza? Será que um dia vai fazer sentido contar a história, cantar o hino e desenhar uma natureza não mais existente? E será que as pessoas percebem isso?

Meus questionamentos transitavam entre ingênuos, críticos ou apocalípticos, mas rondavam meus pensamentos e foi a partir deles que eu comecei a perceber o movimento de propaganda turística crescendo, brotando o termo ecoturismo e florescendo as ideias de: “precisamos cuidar da natureza, precisamos conservar o que ainda temos, precisamos fazer algo para continuarmos sendo abençoados nessa terra”. Esse movimento me pareceu curioso, o resgate do valor histórico e ambiental da natureza local, me perguntei: será que isso influencia na educação ambiental escolar? E quais os sentimentos que levam a isso?

Assim nesse cenário, num âmbito de um mestrado acadêmico, nasce essa pesquisa. O primeiro desafio foi coletar os dados, a princípio eu queria um conceito fixo de natureza, posteriormente amadureci para compreensão. No entanto, o medo era se os alunos iriam ter uma compreensão ou uma percepção, além de subestimá-los, eu não me dava conta de que todos têm uma compreensão e uma percepção de algo, a questão não era se tem ou não tem, mas como trazer isso para fora, essa era minha tarefa e sensibilidade que eu deveria ter como pesquisadora, mas só vim perceber bem depois, quando já estava com as compreensões nas mãos, ficou de aprendizado para as futuras pesquisas. De fato, o pesquisador se constrói pesquisando!

De resultados nas mãos, o segundo desafio foi discuti-los, por vezes a menina encantada com a natureza da sua cidade aparecia e queria utilizar sua escrita dissertativa para mostrar e fazer os leitores se apaixonarem pela natureza da cidade também, em outros momentos a jovem universitária criticava tudo, levantava o movimento de bandeira verde, criticado por ela mesma

no texto, querendo usar de sua escrita para dizer não toquem na natureza e a pesquisadora queria ser neutra e dizer está aqui o resultado, puro e cada leitor faça sua interpretação.

Era preciso parar e me achar no meio da pesquisa, construir minha identidade política, ambiental e pesquisadora. Unir as interfaces, permanecer com o brilho no olhar da menina, mas aguçar esse olhar para um pouco mais fundo e enxergar os fenômenos tal como eram e não o que eu queria mostrar e encantar. Utilizar as leituras da jovem universitária para discutir esses fenômenos e por fim me posicionar como pesquisadora e conversar sobre a compreensão desses fenômenos.

Um exercício extremamente difícil e que talvez ao decorrer da leitura o leitor perceba que nessa navegação existiram momentos em que ponho a mão no leme e me encontro, dialogo, questiono e opino, outros momentos apenas descrevo, escrevo e volto para o meu convés.

Minha dificuldade vem da preocupação em manter um rigor científico, de ser aceita no meio acadêmico e do impacto que meus posicionamentos poderiam causar. Tudo isso recebe um pouco de leveza com a leitura e a escrita reflexiva e filosófica, sim é possível fazer ciência com o brilho nos olhos, a partir de coragem para se posicionar e muita reflexão de quem eu sou ou quem estou me tornando nesse processo.

Portanto leitor, ao navegar por essas páginas esteja consciente de que será conduzido por alguém em construção, que ousou em fazer bons mergulhos, mas retrocedeu em algumas tempestades de ideias e conflitos internos. Posso lhe dizer que a navegação me trouxe muita experiência e espero que em futuras navegações eu faça mergulhos cada vez mais profundos.

4.1.2 Formação com gestores e docentes

A primeira atividade foi a formação com gestores e docentes, apesar de não termos participado desta atividade, procuramos conversar com gestores e professores que participaram da formação. Segundo eles *a formação torna-se rica ao trazer para eles mais elementos sobre como trabalhar a educação ambiental nas escolas e sala de aula respectivamente*, foi passado uma orientação para os professores trabalharem projetos e ações que envolvam mais a natureza da cidade de Bonito, para isso foi apresentado um panorama das Unidades de Conservação e dos potenciais naturais que a cidade oferece e por fim foi apresentado o calendário, as propostas e a disponibilidade da secretaria para apoiar as escolas no desenvolvimento das atividades. O que foi citado por esses professores que vem a ser um ponto negativo para eles, *é a falta de recursos, um material concreto e físico, para que eles possam trabalhar na prática.*

Em análise considera-se que a formação de professores e gestores no início do ano letivo torna-se uma ferramenta importante. Sobre essa prática, Martins e Schnetzler (2018), nos alertam para olharmos com atenção para elas, pois em alguns momentos quando são apenas capacitações técnicas e transmissões de conteúdo, a reprodução tradicional do ensino continua a repetir-se pelos professores.

Os autores consideram esses momentos de formações importantes, dado que muitos professores não tiveram uma base de educação ambiental em suas formações iniciais, mas recomendam que devem ser espaços formativos, com momentos de reflexão da práxis e sugestões aplicáveis para sala de aula, devem ser momentos de renovação, para então haver a construção de uma educação ambiental crítica e emancipatória nas escolas.

Sobre esse momento alguns professores e coordenadores, pontuaram muitos pontos positivos, mas inquietaram-se com a falta de materiais físicos e um plano de trabalho, mas pensemos, se a ideia é trabalhar a educação ambiental de forma emancipatória, dar um livro didático ao professor e um plano a ser cumprido, não seria limitar-lhe? Não seria reduzir sua autonomia?

A questão é que muitos professores se apegaram ao livro didático, deixando este de ser um recurso de apoio para ser um guia em sala de aula. Todavia, consideramos que, em alguns contextos limitados, o livro didático torna-se um recurso extremamente importante para o professor e, além disso, quando bem explorado e utilizado contribui no processo de aprendizagem. Em paralelo a essa discussão de fornecer ou não o livro didático, surge frequentemente outro questionamento: como então trabalhar educação ambiental? (OLIVEIRA, 2007).

Trazer um livro didático talvez não seja de fato a melhor solução, mas poderia se pensar em apresentar a esses professores projetos, sequências didáticas ou intervenções feitas em outros contextos que foram exitosas para que pudessem estimular ideias de trabalho e até mesmo adaptações do que já foi feito e obteve resultados satisfatórios. Além disso, pela diversidade cultural e ambiental que há no município poderia ser preparado um material próprio e com auxílio desses professores, resultando em um material prático, contextualizado, interdisciplinar e norteador de novas práticas.

O fato de ser apresentada para esses docentes e gestores a contextualização do município, a natureza local e os problemas enfrentados, já podemos considerar como um ponto de partida, ficando para os docentes e coordenadores pedagógicos o caminho aberto para desenvolverem

suas práticas a partir desses *insights*¹⁴, que teriam ainda mais potencial se fossem dialogados e articulados com a secretaria, desenvolvendo novas metodologias e envolvendo outras áreas do conhecimento.

4.1.3 Passeio Fotográfico de Natureza

A segunda atividade foi o 1º Passeio Fotográfico de Natureza – Bonito de Ver, Viver e Preservar, esta atividade tinha a proposta de ter um público aberto para estudantes, cidadãos e fotógrafos profissionais, qualquer um poderia participar desde que portasse uma câmera ou um celular que atendesse a essa função. Para tal, foi feita uma divulgação prévia e se lançou um edital para que as pessoas tomassem nota do evento. A atividade teve uma boa adesão de fotógrafos da cidade, de fora e todos os amantes da fotografia, porém com pouca participação escolar. Pela beleza das fotos, foi solicitado que gentilmente as mesmas fossem cedidas posteriormente a secretaria para fins didáticos. As fotografias foram utilizadas em uma exposição fotográfica descrita mais a frente dentre as intervenções da Semana de Meio Ambiente.

4.1.4 Contação de histórias

A terceira atividade foi a contação de histórias em alusão ao Dia da Água (Imagens 21 e 22), quem faz a contação das histórias é uma atriz de teatro, já contratada em alguns anos anteriores pela cidade, porém diferentemente das versões anteriores, esse ano foi trabalhado de forma itinerante, ocorrendo em dois dias e atendendo a três escolas e três creches. Dessa forma, eles conseguiram alcançar um público maior, pois segundo a secretaria quando tinha uma data e local fixo acontecia que algumas escolas convidadas não compareciam.

¹⁴ Termo da língua inglesa, usado para se referir a uma compreensão, intuição ou captação de uma ideia.



Imagem 21: Contação de histórias com a temática sobre a água.
Fonte: Imagens cedidas pela Sec. Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural.



Imagem 22: Contação de histórias com a temática sobre a água
Fonte: Imagens cedidas pela Sec. Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural.

A atividade atende ao público infantil de forma lúdica e interativa. Apresenta questões e problemáticas envolvendo o tema da água, que chama a atenção dos pequenos. Essas atividades já despertam a sensibilidade das crianças para os problemas ambientais e para a valorização de um recurso. Que é distribuído abundantemente no município e por isso pode passar a ideia de inesgotável.

Durante as histórias havia a colocação de expressões como *nós somos a água*, e uma narrativa na perspectiva da água, buscando de certa forma fazer com que a criança tente olhar pelo outro lado, tente se ver como natureza, isso fazia com que eles tivessem alguns momentos

de reflexões mais atentos, sendo perceptível as pausas para os pensamentos e as expressões animadas de quem vai se comprometer com algo.

A prática de envolver arte e literatura com educação ambiental, por meio de contação de histórias, se mostrou uma metodologia com potencial para incorporar a temática nas séries iniciais, por conseguir envolver as crianças, podendo ser ainda mais potencializada trazendo para o contexto delas. Medeiros *et al* (2011), observam que as problemáticas ambientais devem ser trabalhadas nas escolas com as crianças, pois elas são mais fáceis de sensibilizar-se que os adultos e precisam crescer aprendendo a cuidar da natureza. Uma vez que pela urbanização das cidades, cada vez menos são encontrados espaços verdes para as crianças brincarem, essas passam o dia trancadas em casa distraíndo-se com tecnologias e correndo o risco de tornarem-se humanos que desvalorizam as questões ambientais e o meio ambiente, por não terem estabelecido um conhecimento e um contato prévio com ele. Por isso é necessário que as escolas comecem a trabalhar a educação ambiental já nas séries iniciais.

Chamamos atenção para o fato de as crianças participarem além da contação de histórias, destinadas para elas, também da exposição fotográfica e da Feira, descritas mais à frente, que embora não contemplasse a linguagem delas despertava sua curiosidade em ver os produtos, abrindo-se para elas um mundo diferente, além das pesquisas, na feira havia o espaço de literatura infantil ambiental que era mais próximo da faixa etária delas.

Houve a participação de alunos de séries iniciais durante as atividades da Semana do Meio Ambiente também, mais precisamente na prática de reflorestamento. Essa atividade caracteriza-se como uma educação não formal, que atente a objetivos e princípios escolares, mas são realizadas fora do âmbito escolar, tornando-se importantes porque oferecem o ensino na prática, a construção dos conceitos torna-se significativa, há uma oportunidade de os alunos terem contato com a natureza, estabelecendo relações com ela (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005).

Essas relações como descritas anteriormente traz a aproximação que foi quebrada entre ser humano e natureza, desenvolvendo o sentimento, de contemplação, de pertencimento e cuidado com o meio em que se vive.

4.1.5 Oficina Audiovisual

A terceira atividade foi a III Oficina Audiovisual que aconteceu na Biblioteca Municipal Digital da cidade (Imagens 23 e 24) e em um espaço aberto (Imagem 25), no período de três

dias, ministrada por profissionais da área. Foram convidados dois ou três alunos de cada escola que aceitaram participar do Cine Ambiental, o número foi limitado devido a logística e a presença desses alunos na oficina é um pré-requisito para que as escolas possam concorrer ao prêmio do Cine Ambiental. Os alunos que participam da oficina têm a missão de aprender as técnicas, buscar as informações e voltar para as escolas como monitores no desenvolvimento do trabalho, auxiliando seus colegas com uma carga a mais de conhecimento técnico. Como forma de gratificação eles recebem os certificados de participação (Imagem 26) no dia da apresentação do Cine.



Imagem 23: III Oficina Audiovisual parte teórica.

Fonte: Imagens cedidas pela Sec. Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural.



Imagem 24: III Oficina Audiovisual parte teórica.

Fonte: Imagens cedidas pela Sec. Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural.



Imagem 25: III Oficina Audiovisual parte prática.

Fonte: Imagens cedidas pela Sec. Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural.



Imagem 26: Certificado de participação da III Oficina Audiovisual.

Fonte: A autora.

A atividade permitiu que os alunos manuseassem os equipamentos audiovisuais, fizessem pequenos vídeos guiados pelos instrutores, tirassem suas dúvidas, compartilhassem curiosidades com os colegas e explorassem bastante as diversas formas de gravar e captar cinematograficamente o ambiente natural e aprendessem a editar todo o material. Em todo o momento os profissionais responsáveis pela atividade mostravam como eles poderiam adaptar as técnicas aos recursos mais simples, como um celular padrão, visando que posteriormente eles teriam que produzir o material para o Cine e talvez tivessem menos recursos.

Com isso, foi perceptível o engajamento e interesse do alunos, principalmente no manusear os equipamentos e aprender as técnicas. Os profissionais tinham domínio da técnica,

eram didáticos, utilizando uma linguagem compatível com o público e de uma forma bem espontânea.

Nas atividades em campo percebeu-se a partir do compartilhamento das imagens fotografadas regadas de expressões admiradas como *Ual! Perfeito, ficou de mais*, um redescobrimto da natureza a partir de uma câmera, paisagens que ao olho normal pareciam natural ao serem olhadas por uma lente ganhavam um novo deslumbre. A ideia de que eles tinham que extrair, capturar algo, aguçava o olhar desses alunos, fazendo eles verem beleza onde não viam. Esse olhar aguçado também era provocado pelo sentimento de responsabilidade e concorrência, pois precisavam produzir um material que encantasse e convencesse o público para uma possível premiação.

4.1.6 Cine Ambiental

O Cine Ambiental (Imagens 27, 28 e 29) já se encontra na sua quinta edição e no ano de 2019 ele aconteceu como culminância da 1º Feira Municipal de Ciência e Tecnologia, o que proporcionou a oportunidade de mais escolas assistirem aos vídeos. Destacamos que o cine será descrito aqui antes da descrição da 1º Feira Municipal de Ciência e Tecnologia por estar atrelado a atividade anterior, compondo um bloco de atividades voltadas para produção de material audiovisual.

O Cine é temático e durante essa edição recebeu o título: Direitos da Natureza. Os filmes foram avaliados por pessoas que trabalham na área ambiental, que fazem parte de conselhos ambientais e alguns secretários do município. Os vídeos têm duração de 10 a 15 minutos e tiveram formato de documentário. As escolas municipais participantes concorrem entre si na modalidade de escolas municipais, as estaduais se caracterizam então como outra modalidade. Os vídeos classificados no terceiro, segundo e primeiro lugar respectivamente receberam os troféus e premiações em dinheiro para a escola investir em mais atividades e projetos ambientais.



Imagem 27: V Cine Ambiental.

Fonte: A autora.



Imagem 28: V Cine Ambiental.
Fonte: A autora.



Imagem 29: V Cine Ambiental.
Fonte: A autora.

O Cine demonstra ser um dos momentos mais aguardados pelas escolas, gestores, professores e estudantes, todos na expectativa e assistindo com grande atenção.

Os vídeos são produções e edições com qualidade visual, apresentam belas paisagens e também algumas realidades não tão belas, como lixo, desmatamento, queimadas e entre outras, mas todas do contexto da cidade. Percebe-se que os alunos vão a fundo nos assuntos e procuram fazer as filmagens em matas, nas serras, nos rios e nos lugares que talvez não sejam muito conhecidos. Em alguns vídeos os alunos narram na perspectiva da natureza, passando uma mensagem, pedindo socorro, mostrando uma natureza triste, que chora, que se sente frente à destruição.

Nesses formatos de vídeos, encontramos as concepções de *mãe natureza*, *natureza sagrada* e *da força da natureza*. Tais concepções atrelam-se a questão ontológica da natureza, vista como um ser, uma mãe em que todos derivam dela, dotada de força e sabedoria. Essa visão

pode ser explorada positivamente dentro da educação ambiental, a natureza não como um objeto, mas como um ser complexo do qual derivamos e pertencemos.

Alguns investiram mais no gênero drama, trouxeram a ideia da natureza como ser triste, solitário, vagando sem destino e contemplando sua destruição, despedindo-se e anunciando sua morte. Também remetem a questão ontológica, porém aqui mais separado e independente, pois faltou o questionamento ou a reflexão, se essa natureza solitária morrer como nós ficaríamos? Como seria nosso futuro? A ideia é que ainda que esse ser se vá, continuaremos vivendo nossa vida, esquecendo de nossa total dependência.

Outros vídeos trazem os alunos como defensores ambientais, mostrando o que está acontecendo com a natureza, pedindo ajuda para preservá-la, usam no final cenas bonitas, cantos de pássaros e o silêncio natural como se quisessem causar comoção em quem assiste. Percebemos a relação de um movimento militante, daqueles que buscam defender os direitos da natureza.

Há também os que adotaram uma postura mais pesquisadora, questionando as pessoas o que elas acham que é natureza, questionando crianças sobre o que é natureza para elas e mostrando a relação de como elas brincam com a terra, com as árvores, focam nos olhares, nos sorrisos infantis a luz do sol, como se quisessem mostrar a pureza de quem ainda se vê parte da natureza e como esse encanto se perde a medida que nos tornamos adultos.

Outro ponto que chama a atenção é o cuidado dos alunos em envolver a questão da inclusão, não havia nenhuma prerrogativa sobre isso, mas os vídeos foram legendados e alguns incluíram descrições em libras.

Pela ansiedade e expectativa dos alunos, percebemos o envolvimento deles com a proposta. Os premiados se emocionaram, choraram, falaram das dificuldades e das superações de se preparar, estudar e apresentar os documentários, falaram das mudanças de visões em relação ao meio ambiente que acabou se construindo, da descoberta das belezas da sua cidade e da necessidade de fazer um algo a mais por ela. A percepção é que os alunos estivessem abismados por não conhecerem as riquezas do seu próprio município e descobriram quando muito dessa riqueza já está se perdendo.

Assim, essas atividades permitiram um envolvimento dos alunos em práticas de contato com a natureza, pensando sobre a mesma e captando paisagens naturais e transformadas a partir de instrumentos tecnológicos.

Marchiorato (2018), nos traz uma reflexão sobre o uso da tecnologia aliado a educação ambiental. Para ele, de fato os processos de crises ambientais evoluíram em conjunto com a

ciência tecnológica. No entanto, nos dias de hoje é inviável banir de uma vez a tecnologia e voltar as bases naturais, uma vez que elas fazem parte do contexto da vida de boa parte dos seres humanos, principalmente os estudantes.

Portanto, para ele devemos buscar o uso responsável da tecnologia que pode ser uma ferramenta para os trabalhos em educação ambiental na escola, como fora dela. Criação de sites, blogs, fanpages, canais de YouTube, jogos, criação e edição de vídeos e tantos outros que são do conhecimento dos alunos e que podem agregar conteúdos ambientais, utilizando-se do meio digital para propagar e aprender sobre as questões ambientais.

4.1.7 Semana do Meio Ambiente

Durante a semana do Meio Ambiente, no mês de junho, a Secretaria buscou desenvolver atividades junto as escolas que não estavam programadas no calendário, as atividades incluíam: um dia de reflorestamento, palestras nas escolas com os pais dos alunos e uma exposição fotográfica.

A atividade de reflorestamento aconteceu na Mata da Chuva (Imagens 30, 31, e 32) foi enviado previamente um ofício para cada escola solicitando dois alunos e um representante para a atividade que aconteceria no dia 06 de junho pela manhã.



Imagem 30: Atividade de reflorestamento na Mata da Chuva.

Fonte: A autora.



Imagem 31: Atividade de reflorestamento na Mata da Chuva.
Fonte: A autora.



Imagem 32: Atividade de reflorestamento na Mata da Chuva.
Fonte: A autora.

Toda a Secretaria havia se mobilizado para este dia com a preparação de material, local e transporte, porém no dia apenas uma escola mandou os alunos, dessa forma a professora Sol precisou ligar para as coordenadoras solicitando a presença de alunos. A solicitação foi atendida por algumas escolas, sendo a atividade realizada com um grupo de oito alunos, uma coordenadora e um pai de um dos estudantes.

Em análise, observamos que o convite foi restritivo quanto ao número de alunos, dois por escola, devido a logística de transporte e de atendê-los, porém essa atividade é extremamente rica, uma possibilidade futura seria fazer por escolas e aumentar a quantidade de alunos participantes gerando possivelmente uma maior adesão das escolas convidadas por terem uma maior representatividade.

Durante a atividade, existiu sempre uma preocupação por parte dos integrantes da Secretaria em explicar o porquê da atividade para que os alunos não pensassem que era apenas

o plantar pelo plantar ou apenas mais uma atividade fora da escola. Foi ensinado aos alunos que tipos de mudas são utilizados para ação de reflorestamento, abordando com eles o conceito de nativo e exótico, a questão do solo, distância de uma muda para outra, a importância do monitoramento da área pós plantio, o descarte correto do plástico das mudas e a questão climática, onde foi solicitado que os alunos percebessem a alteração do clima, uma vez que em um dia tão quente na cidade, aquela região estava fria. Também solicitaram que os estudantes olhassem em volta, a vista da cidade, o panorama de onde eles estavam, tentando trazer a percepção dos alunos para o ambiente.

Também houve a busca de construção do sentimento pela atividade, encontrada no significado de falas como: *Imaginem quando vocês passarem por aqui e ver essas árvores crescendo, daqui há alguns anos vocês vão passar por aqui e ver essa região reflorestada e saber que foi vocês que ajudaram, vocês podem reclamar e denunciar atividades de degradação do meio ambiente, porque agora vocês sabem o trabalho de uma ação como essa*, a tentativa constante de criar um sentimento de responsabilidade, de eu faço parte disso, de eu ajudei e por isso eu tenho que cuidar.

Em relação aos alunos a primeira impressão é a euforia de sair da escola, eles vão sem muita consciência do porquê estão indo, chegam conversando sobre diversos assuntos, mexendo no celular e desviando o foco constantemente. Todavia conforme a atividade vai se processando, a fala dos integrantes da Secretaria e o esforço físico de estar ali plantando, contribuem para que a atividade comece a construir um significado, os alunos começam a concentrar-se na atividade, auxiliam uns aos outros, buscam plantar o máximo de mudas e seguindo todas as orientações recomendadas e se admiram com o espaço vazio ganhando vida.

De uma forma interessante essa construção acontece mais previamente nas crianças, elas se sentem importantes fazendo a atividade, querendo plantar um maior número de mudas e fazer da forma mais correta, nos adolescentes e jovens isso ocorre mais gradativamente.

No final da atividade, nota-se o olhar de contemplação dos alunos, do que eles construíram, observando o lugar, como se quisessem registrar alguma coisa na memória ou talvez o sentimento orgulhoso de missão cumprida. Na mesma semana foi feito um ciclo de plestras nas escolas com pais e responsáveis pelos alunos, trazendo o tema: Os Direitos da Natureza e a nossa responsabilidade socioambiental.

As palestras foram feitas com apresentação de Power-Point e dentro do tema foram abordado os seguintes tópicos: O que é o meio ambiente? A importância da água, ar, solo e luz solar para nossa sobrevivência, os Direitos da natureza, a quantidade de mata local e alguns

problemas ambientais da cidade (enchentes, queimadas, agrotóxico e lixo), a linguagem utilizada foi de fácil acesso para assimilação dos pais e havia uma preocupação em passar medidas práticas e simples que os pais poderiam fazer para evitar o desperdício de água e energia, usar os recursos de forma consciente e fazer o descarte do lixo de forma correta.

Havia uma boa quantidade de pais e todos pareciam aceitar bem as propostas da palestra, as fotos dos problemas ambientais da cidade aparentavam surtir algum efeito de alerta neles.

A outra proposta para essa semana foi a Exposição Fotográfica de Natureza (Imagem 33), durante toda a semana, funcionando em um local fixo pela manhã de 08:30 às 12:00 horas e pela tarde de 14:00 às 17:00 horas e atendendo a todos os públicos visitantes, mas com foco nas escolas que agendaram seus horários para então participar. Essa exposição foi feita com as fotos que foram tiradas no 1º passeio Fotográfico descrito anteriormente.

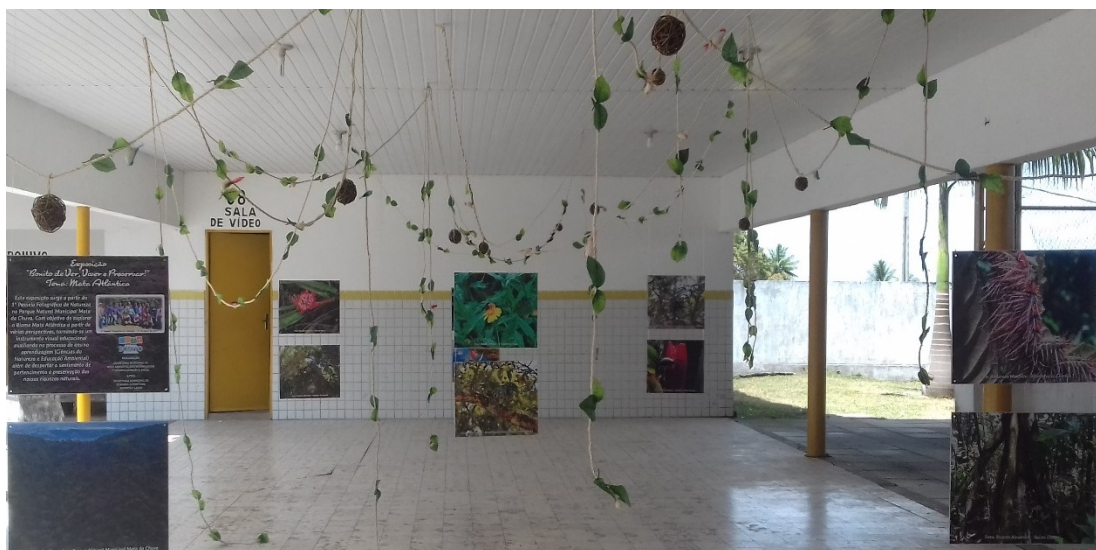


Imagem 33: Exposição Fotográfica de Natureza.
Fonte: A autora.

A atividade teve pouca adesão. Um fator que pode ser levado em conta como justificativa da ausência de algumas escolas durante essas atividades, foi a colisão com as semanas de provas. Caimos naquela questão do sistema rígido, em que as escolas tinham atividades ambientais à disposição, mas tinham que seguir um cronograma de provas e datas a serem seguidas. Em detrimento da observação desses fatores, o Cine Ambiental, que estava marcado para também no mês de junho, foi realocado para o mês de novembro. Outro fator a ser observado foi o período de intensas chuvas no município desestimulando, talvez, o deslocamento das escolas com os alunos.

Além da atividade de reflorestamento, houve as palestras nas escolas com os pais. Segundo Arnaldo e Santana (2018), o envolvimento dos pais com as atividades ambientais é extremamente necessário para que haja a construção de sujeitos conscientes de sua importância na conservação do meio ambiente e para minimizar os danos ambientais nos bairros que essas famílias moram, porém, a participação dos pais na vida escolar é escassa. De forma que as escolas precisam dispor de alternativas que levem esses pais para a escola, como alguma apresentação cultural dos filhos, reuniões de pais e professores, entrega de materiais ou boletins e entre outras, nessas programações se inserem “indiretamente” as atividades ambientais para serem realizadas com os pais.

Como ocorreu no nosso contexto de pesquisa, onde nessa semana as escolas tinham o Dia da Família na escola, com apresentações culturais dos alunos e palestras, entre elas integrou-se à temática de educação ambiental.

4.1.8 Feira Municipal de Ciência e Tecnologia

Outro evento que foi realizado no mês de novembro, e que também não estava no calendário ambiental, foi a 1º Feira Municipal de Ciência e Tecnologia com o tema: Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável (Imagens 34, 35 e 36).

Para a realização deste evento, os coordenadores das escolas foram convidados meses antes para conhecer a proposta, a ideia era oferecer oficinas temáticas com atividades para os alunos desenvolverem e o produto dessas oficinas seriam apresentados por eles na feira.

As oficinas foram ministradas por universitários e alguns profissionais, por exemplo, nutricionistas, enfermeiros, socorristas e entre outros convidados das universidades e dos órgãos parceiros do evento.

A proposta e discriminação das escolas onde os profissionais e universitários iriam atuar, foi transmitida para eles anteriormente para que eles pudessem preparar oficinas dentro da temática e condizente com a realidade dos alunos. Posteriormente, foi montado um calendário de realização das oficinas nas escolas. Essas oficinas foram realizadas juntamente com o professor da escola que estaria orientando o projeto, e tinham como objetivo a participação ativa dos alunos nas atividades, a relação teoria e prática e os responsáveis pela oficina deveriam atuar como mediadores.

Após o período de oficinas foi lançado um formulário via Google Forms de inscrição dos projetos a serem apresentados na feira, a quantidade de projetos por escola ficou livre. No

formulário era solicitado o título, o nome dos alunos, nome do professor orientador, resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão, conclusão, referências e fotos. Essas informações foram utilizadas pelas secretarias para a produção de banners a serem utilizados na apresentação dos alunos.

A feira foi organizada em uma quadra de uma escola municipal, montada em bancos que simulavam bancas de feira, e contou com a participação de escolas municipais e particulares. As demais escolas, e até creches do município, que não estavam participando diretamente das oficinas e projetos, foram convidadas para prestigiar a apresentação das escolas participantes e boa parte delas estavam lá, sendo um dia intenso de apresentações para os alunos.

Os alunos apresentaram o conteúdo dos banners e os materiais produzidos. Os trabalhos apresentados eram variados, incluíam trabalhos com ênfase teórica em pesquisas e trabalhos com ênfase na prática, como a elaboração de algum material. Os trabalhos teóricos envolviam pesquisas sobre o uso de plantas medicinais em comunidades rurais, sobre o turismo em Bonito, sobre as mudanças climáticas da cidade e o impacto na vegetação, dentre outros. Entre os trabalhos práticos havia compostagem, produção de repelentes naturais, produção de bioplásticos a partir de batatas, reaproveitamento integral dos alimentos, maquetes funcionais sobre o ciclo da energia, construção de modelos didáticos, entre outros. Durante a feira também houve apresentação de livros de literatura infantil referente à temática ambiental e distribuição de mudas para plantio.



Imagem 34: Primeira Feira Municipal de Ciência e Tecnologia.
Fonte: A autora.



Imagem 35: Primeira Feira Municipal de Ciência e Tecnologia.
Fonte: A autora.



Imagem 36: Primeira Feira Municipal de Ciência e Tecnologia.
Fonte: A autora.

Nas apresentações, os alunos demonstraram possuir domínio do que falavam, alguns um pouco tímidos ainda, mas mesmo assim participando, exercendo a oralidade, o falar em público, parece que foi um dia marcante para eles.

Os alunos das escolas que foram convidados para prestigiar o evento estavam atentos às explicações dos outros alunos, alguns professores usaram a oportunidade para solicitar trabalho a respeito das apresentações, por isso, alguns estudantes estavam com o seu caderno de bordo fazendo anotações e perguntas. Observando os alunos, percebemos que entre eles era interessante ver a relação entre os que apresentavam com entusiasmo e os demais que os ouviam e questionavam, fazendo suposições: *e se usassem outra planta teria a mesma ação?*, *e se eu for alérgico a essa planta do repelente?*, *Como eu vou fazer o reaproveitamento dos alimentos que levam agrotóxicos?*, perguntas como essas faziam com que ambos os grupos pensassem e

tentassem chegar a uma resposta satisfatória, tanto o grupo que apresentava, quanto o que questionava.

A proposta da Feira apresenta alguns fenômenos que nos chamam atenção: primeiro, o evento permitiu uma aproximação entre Universidade e as escolas, pois existem algumas falas, como o trabalho de Miranda *et al* (2018), que relatam sobre esse distanciamento, entre o que é produzido na academia e o que é vivenciado na realidade escolar, de um lado muros são erguidos e esquece-se dos contextos escolares e do outro há uma desconfiança e preconceito quanto a reconstrução dessas relações, que precisam ser reestabelecidas.

Eventos como esse, permitem que os conhecimentos científicos gerados nas universidades sejam disseminados na escola com adaptações ao contexto escolar, para o universitário em formação é a oportunidade de ver na prática algumas dificuldades que o professor enfrenta no momento de utilizar outras metodologias e a desenvolver estratégias de adaptações para as propostas de ensino e pesquisa, consturindo então uma formação reflexiva e prática (LUDKE; CRUZ, 2005). Especialmente na área da educação ambiental, pois muitos licenciandos não dispõem de práticas ou reflexões nesse campo, em suas formações iniciais (MARTINS; SCHNETZLER, 2018).

Segundo ponto, foi o uso das oficinas já com a intenção de serem mediadas por professores e universitários permitindo aos alunos serem participantes ativos. De acordo com Demoly e Santos (2018), as oficinas permitem alterações nas percepções dos alunos que passam a conhecer-se melhor experimentando suas aptidões e habilidades e as usando para trabalhos ambientais, importante ressaltar que essa atividade atingiu um nível de transformação de visões e interação dos alunos, mas também dos mediadores da intervenção.

Outro aspecto relevante é a ideia de ter um professor orientador e solicitando a ele elementos de escrita que se assemelham há eventos acadêmicos, despertando no docente o gosto pela pesquisa, pela participação em congressos, que acabam se perdendo diante da rotina escolar que o professor cumpre.

Como mencionado por Ludke e Cruz (2005), há um debate atual, mas que já vem de tempos, em torno da figura do professor pesquisador. Muitos professores com a rotina de trabalho e as demandas que acarretaram em falta de tempo, deixaram de lado a prática da pesquisa, outros ainda o fazem, porém percebe-se uma predominância de trabalhos como relatos do cotidianos escolar e reflexões das práticas pedagógicas por parte destes. As autoras falam da necessidade de haver pesquisas praticadas pelos docentes com cunho investigativo e portando uma teoria de embasamento.

Por isso, consideramos que atividades como essas podem despertar no professor uma visão investigativa e questionadora, olhando para sua sala de aula como campo de pesquisa e enxergando-se como um professor pesquisador.

As atividades descritas mostram que as práticas educativas ambientais escolares desenvolvidas a partir das políticas públicas da cidade estão em processo, de acordo com Arnaldo e Santana (2018), as políticas públicas são limites, direcionamentos de atividades e práticas que visam alcançar objetivos comuns junto as sociedades, no caso das políticas aplicadas na área educacional ambiental, elas desempenham o papel de aproximar as comunidades escolares da natureza, de forma dialética numa relação de reconhecimento, valor e responsabilidades para com o meio ambiente local.

Percebemos que tais iniciativas persistem enfrentando desafios como falta de adesão de escolas nas atividades e espaço dentro dos planejamentos escolares para desenvolver mais atividades ambientais. Essa dificuldade, parece-nos, é gerada pelo fato de o setor educacional brasileiro ter seu apego a notas de avaliações internas e externas, conferindo um currículo rígido, com metodologias tradicionais de conteúdo que não abrem espaço para se trabalhar vivências de educação ambiental de forma participativa e integradora (DEMOLY; SANTOS, 2018).

Diante das descrições e discussões, consideramos que as práticas ambientais encontram-se em processo, que foi gerado a partir da necessidade de criar-se uma cultura de valorização da natureza local a fim de estabelecer-se de fato o ecoturismo. As práticas enfrentam dificuldades em suas aplicações como relatado, mas felizmente não se limita a essas, há tentativas que fazem parte desse processo de ambientalização, pois como sugere Arnaldo e Santana (2018), a apropriação de uma consciência ecológica não é súbita ela ocorre paulatinamente a medida que investimos nela.

A análise das descrições nos auxiliam a compreender os significados da natureza local dentro dessas relações, significados de sentimento de afeto, de pertencimento, de orgulho do que possui e da intencionalidade em comunicar esses sentidos gerando uma educação ambiental que seja concreta e com produtos de divulgação e nesse aspecto fazendo mediação com o ecoturismo.

4.2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A criação da Lei nº 9.795, de 27.04.1999 que fixou a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), acarretou grandes expectativas entre professores e ambientalistas que viram nesta uma cobertura legal para a implementação das práticas de educação ambiental, a Lei traz a definição de Educação Ambiental (EA) e sua importância. No artigo 10, sugere que a EA seja trabalhada de forma interdisciplinar, não fixando-se em uma disciplina, a partir desse posicionamento estabeleceu-se alguns dilemas: como então trabalhar educação ambiental nas escolas? Quem vai fiscalizar os projetos ambientais nas escolas? E como saber se realmente as escolas estão trabalhando a temática? Por tais questionamentos, muitos municípios e até estados optaram por incluir a EA nos currículos (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007).

Entre os municípios que aderiram à política de EA, encontra-se Bonito que dispõe da disciplina de Educação Ambiental nos 6º do Ensino Fundamental II, contemplando uma hora/aula por semana, em entrevista a professora Sol nos relatou que a proposta da disciplina: *É uma decisão da Secretaria da Educação, ela entra como se fosse uma disciplina eletiva dentro da grade curricular, além da proposta de ser trabalhada transversalmente, porque sabemos que a legislação pede pra ela ser trabalhada de forma transversal, mas a gente sabe que na prática isso não acontece, e aí existe um debate muito grande se coloca ou não, toda vez que a gente participa desses encontros a nível estadual quando coloca esse assunto é polêmico, eles acham que não é a forma correta de trabalhar, mas enfim pelo menos está trabalhando.*

Na fala da professora, percebemos que há um conhecimento sobre a Lei e uma participação de eventos sobre a temática, mesmo assim entre o não fazer e o fazer reduzido, opta-se pela segunda opção.

Segundo Bernardes e Prieto (2010), esse é dos argumentos dos que lutam para a implementação da disciplina na Educação Básica, pois consideram que muitas escolas e instituições de ensino não trabalham a educação ambiental de forma interdisciplinar e transversal, ficando esta escanteada e os professores não possuem preparação para trabalhar as temáticas ambientais em projetos que envolvam as outras áreas de ensino e nem encontram abertura no currículo para isso. Sendo assim, a disciplinarização da educação ambiental confere a ela um espaço na grade curricular, a garantia de que algo está sendo trabalhado dentro da temática e confere visibilidade para que ela não caia no esquecimento.

A discussão é longa, com muitos prós e contras sobre a implementação da disciplina de educação ambiental nas escolas, diante disso, fizemos um acompanhamento da disciplina em duas escolas do município. Ressaltamos que nosso objetivo não é exercer um juízo sobre a disciplinarização da EA, mas descrever o que aconteceu dentro dessas disciplinas, como uma das particularidades da educação ambiental no contexto de um município ecoturístico.

4.2.1 Escola 1 (E1): Colégio Municipal Paulo Queiroz

A disciplina nessa escola é ministrada pela professora Margarida, durante as aulas ela traz textos e atividades que segundo ela são retiradas da internet, e utiliza o livro didático de ciências nos capítulos que trazem abordagens e temáticas ambientais. Os textos debatidos em sala são escritos no quadro, lidos no livro e às vezes são entregues cópias aos alunos. Há sempre debates com os alunos sobre os temas e atividades de fixação e revisão do conteúdo, como questionários ou pequenas pesquisas.

Os assuntos mais trabalhados pela professora são as problemáticas do lixo, descarte do lixo, reciclagem, tipos de poluição e assuntos mais tradicionais da educação ambiental, o que pode estar relacionado com o fato da professora não se sentir da área, pois em muitos momentos ela ressalta isso que tem que ficar pesquisando e vendo noticiários para saber o que levar para a sala de aula. Percebe-se que a professora se sente um pouco em desvantagem por não se ver como pertencente a uma área ambiental.

De acordo com as pesquisas de Profice (2016), muitos docentes sentem dificuldades em se verem como educadores ambientais, acham que não têm formação e conhecimento suficiente, apesar da educação ambiental ser um campo consolidado desde a década de 1970, ela não aparece nos cursos de formação desses professores, ela não está no currículo da Educação Superior e está quase extinta da Educação Básica, mesmo com uma política, a PNEA, de valorização e regulamentação.

Mas o autor defende que todo professor pode e deve ser educador ambiental independente da área, pois que toda educação é também ambiental, porque nos induz a tomar posições éticas, a sermos cidadãos e isso influencia no nosso modo de se relacionar com o meio ambiente. Não dá para esperar aparecer especialista em educação ambiental nas escolas, pois os problemas ambientais são urgentes, é preciso criar habilidades na área entre os professores atuantes.

Como forma de recompensar essa “desvantagem” a professora procura ir além dos textos e conversar com os alunos sobre os noticiários, trazendo dados da região, do Brasil e de outros

países e narrativas da transformação de Bonito, então, durante as aulas, pudemos observar indagações como: *Ah! sabe ali onde é tal coisa? No tempo dos pais de vocês ali era tudo verde, tinha uma mata ali, um açude lá, as pessoas tomavam banho...*, naturalmente ela traz narrativas que mostram a transformação ambiental da cidade numa forma de querer mostrar o impacto da transformação humana, tornando-se extremamente rico.

Outro fator que ela citou foi o fato de seu esposo trabalhar com reciclagem, isso faz com que ela tenha uma visão diferenciada do lixo e sem perceber ela traz exemplos de lixões de outras cidades, fábricas de reciclagens, dados de lucro desses setores, contextos de diferentes tipos de destino do lixo, histórias curiosas que o esposo dela conta sobre o assunto.

É nesses momentos que a educação ambiental ganha significado, quando envolve os alunos, prende a atenção deles e eles fazem perguntas. Notamos que sem a professora perceber os alunos aprendem mais nas suas conversas, quando ela sai do quadro e diz: *deixa eu contar uma coisa a vocês...* e então ela apresenta uma diversidade de conteúdos e experiências, mas pelo habitual da nossa forma de ensinar, ela volta e diz: *tá bom, vamos voltar pro conteúdo, que eu falo de mais!* E então a professora volta para o texto ou para o quadro, mas é durante essas paradas dela para uma conversa e outra que a aprendizagem se torna mais fácil para os alunos, de forma que até em minhas observações como pesquisadora parava atentamente para ouvir mais um relato ou lembrança da professora.

Em relação aos alunos, devido a turma ter um quantitativo maior, ocorre alguns problemas de dispersão e conversas durante a aula, o que limita mais o tempo de trabalho da disciplina, porque há um gasto de tempo em organizar a turma. Durante as aulas os alunos são participativos, prestam atenção principalmente nos momentos de conversa da professora e fazem perguntas. Alguns apresentam um pouco de dificuldades na realização das atividades que estão relacionadas com o déficit de leitura e interpretação, e também falta de atenção, mas a professora busca ajudá-los tornando os trabalhos ou perguntas mais assimiláveis.

O contexto dos alunos é distinto, os pais trabalham em atividades diversas, aparecem nuances diferentes de condições econômicas e de contato com a natureza, todas as aulas são em sala de aula e todos moram na zona urbana. Esses fatores implicam referências à natureza de uma forma um tanto distante, faltando relatos de sensações sobre ela, por exemplo, mas isso não limita as aulas nem os debates, porque eles se utilizam muito da imaginação, é comum perceber eles parando e aquela sensação de quem está buscando algo lá longe. Parece que, justamente por esses motivos, os debates produzem maior facilidade de participação dos alunos quando tratam do lixo nas ruas, no comércio, as enchentes provocadas pelo lixo, poluição,

temáticas sobre a água, visto que são temas que estão na realidade deles, são problemas ambientais de um meio já transformado.

A escola fica no centro da cidade, ela tem um jardim amplo com diversidades de espécies, mas que parece não ser muito utilizado para aulas. A escola contém um quantitativo de alunos muito grande talvez por isso o problema de lixo no chão seja bem maior do que se percebe na Escola 2. Para solucionar isso, foi relatado que já houve alguns projetos com os alunos para uma sensibilização que deram certo no início, mas depois caíram na rotina e por isso a escola sempre tem que lançar mão de outras estratégias para controlar essa questão.

Os alunos de outras séries que não têm mais a disciplina educação ambiental, apresentam um certo conhecimento sobre questões ambientais e de conservação, mas parece que é muito mais teórico, com uma base científica boa, porém distante de algo mais concreto e prático.

A escola recebe oficinas esporádicas da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural, de universitários da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Segundo a diretora, são extremamente ricos os momentos de oficinas e palestras e a escola é aberta para esses tipos de ação justamente por considerar importante o tema e reconhecer a falta de oportunidade de ter mais abordagens na prática.

4.2.2 Escola 2 (E2): Escola Municipal Bernardo Sayão

A disciplina Educação Ambiental é ministrada pela professora Rosa, ela traz textos e atividades que segundo elas são retiradas da internet, os textos são escritos no quadro e às vezes são entregues cópias aos alunos, há sempre debates com os alunos sobre os temas e atividades de fixação e revisão do conteúdo.

Os assuntos mais abordados pela professora são: O meio ambiente, patrimônios naturais do Brasil, ecossistemas, o cuidado com a natureza, reciclagem, queimadas e biomas brasileiros, nota-se um predomínio de conteúdos fixos principalmente biogeográficos que podem ter raízes na formação da professora, Geografia.

Os alunos participam de todas as atividades propostas pela professora facilmente, durante as explicações eles ficam atentos e sempre trazem um exemplo do seu contexto local, que aconteceu com seus pais ou com eles mesmos.

Por serem filhos de agricultores os alunos têm um bom conhecimento de solo, questões ambientais, agrotóxicos, formas de plantio, fazendo com que em alguns assuntos, por exemplo

os agrotóxicos, os alunos queiram saber de uma forma diferente ou mais profunda, porque tecnicamente eles já conhecem.

De maneira geral a disciplina de Educação ambiental parece ser bem-vista pelos alunos ao ponto de quando chega no horário alguns expressarem seus sentimentos em expressões como *Oba!* Essa ligação dá-se provavelmente por ser uma disciplina que fale de coisas que estão na sua realidade, onde eles têm como falar, dar sua opinião, criticar, a impressão que nos dá é como se eles se sentissem engajados com o assunto.

Ainda é perceptível que os alunos trazem muito essa relação do ser humano sendo afetado, seja pelo agrotóxico, a poluição ou a falta de água, ainda na concepção deles o humano é a vítima, isso talvez seja construído, pelo fato de que como alguns relataram os pais já passaram mal com os produtos químicos e água contaminada, sendo muito mais fácil para eles enxergarem os danos no ser humano do que na natureza propriamente dita.

Em teoria eles possuem um conhecimento muito bom sobre as questões do lixo, de conservação do meio ambiente, de assuntos sobre a Amazônia, apenas a questão da água para eles não parece ser preocupante porque eles trazem falas como: *aqui tem tanta água, nós não pagamos pela água, tem muita água aqui, não dá pra acabar assim não*, como eles são favorecidos pela riqueza de água é inconcebível para eles que água doce possa se acabar.

Os relatos e textos desses alunos sobre o meio ambiente são ricos de boas descrições, lendas relacionadas a natureza, como o caso da “Comadre Fulozinha”¹⁵, muito citada por eles, experiências pessoais ou familiares com a natureza, porque é nela que eles vivem, alguns passam por dentro da mata para chegar em casa, alguns dizem que tomam banho e vão buscar água no rio da matinha (uma pequena mata). Então esses alunos sentem e vivem na natureza, sendo muito mais fácil para eles compreenderem os assuntos a ela relacionados.

Os alunos dessa escola tornam-se favorecidos pelo entorno da escola ser dotado de paisagens de rio, de matas e de agricultura também, assim, não apenas na disciplina de Educação ambiental, mas outros professores como de Artes e de Ciências utilizam esse entorno fora da escola para suas aulas. Sempre ocorrem saídas desses alunos para aulas fora da escola em diversas abordagens, para desenhar o que eles veem, para ter inspirações para textos, para aulas de vegetação e de botânica, o que enriquecem a relação deles com esse meio.

¹⁵ Lenda do folclore brasileiro, principalmente das cidades do interior de Pernambuco, o nome é uma regionalização de “Comadre Florzinha”, segundo a lenda este é um espírito de uma menina que vive pelas matas como guardiã e atormenta caçadores que forem matar os animais só por diversão. Ela também castiga alguns agricultores. Como castigo, ela os deixa perdidos na mata, aplica-lhes uma surra de cipó ou faz tranças nas crinas dos cavalos impossível de soltar, e assim a entidade protege as matas.

Mesmo os alunos que não fazem mais parte da disciplina de Educação Ambiental, nas conversas paralelas com eles, percebemos que eles têm a noção de cuidado com a natureza, de conservação e de desenvolvimento sustentável, porque muitos dos pais desses alunos atualmente tem um conhecimento sobre a temática. Pois, alguns estão deixando de trabalhar com os produtos químicos para trabalhar com as produções orgânicas e como esses alunos trabalham com os pais, parte desse aprendizado é construído já em casa e consolidado na escola, então questões como plantações orgânicas, compostagens, adubos e fertilizantes naturais são do conhecimento desses alunos, eles têm as técnicas, sabem para quê e como utilizar o que falta é apenas o conhecimento científico.

É importante destacar também que há na escola um projeto de educação ambiental organizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (essa não é a única escola que recebe esse projeto), esse projeto acontece com 15 alunos distribuídos do 6º ao 9º ano, os universitários vão quinzenalmente ou em espaços mais longos dependendo da disponibilidade da escola e deles. Nesses encontros acontecem abordagens teóricas e práticas e os alunos demonstram-se muito empolgados, sempre há curiosidade sobre o que irão trabalhar.

No final do ano, teve a chegada do projeto Novo Mais Educação, com modalidades de Português, Matemática, Leitura, Jogos e educação ambiental, a escola recebeu essa modalidade por ser na Zona Rural. Assim nesse curto período a escola tinha um facilitador que trabalhava educação ambiental nas séries do 6º ao 9º ano e que tinha a proposta de trabalhar de forma mais prática e para além do quadro e dos textos.

O que chama atenção nessa escola é o interesse da coordenadora pela temática ambiental, mesmo ela não sendo da área, ela é sempre muito aberta ao projeto da UFRPE e todos os outros projetos que envolve a temática, em conversa ela relatou e mostrou em fotos, projetos que ela já desenvolveu com os alunos, trilhas, produção de documentários, pesquisas, apresentações na escola, horta (quando funcionavam na escola que está sendo reformada) e devido a ligação que ela tem com os pais dos alunos que são agricultores, ela tem uma facilidade de envolver os mesmos, de conseguir materiais com eles e a disposição do vamos fazer.

O que tem limitado muito desses projetos nesse período, é a falta de espaço e de estrutura, o que faz com que muitas ideias e projetos sejam engavetados para quando voltarem para a escola reformada, o que tem possibilidades de se adaptar é feito, o que não infelizmente perde-se ou espera-se para o futuro, com um espaço e materiais adequados.

4.2.3 Educação ambiental como disciplina: um espaço aberto no currículo

Em análise, percebemos que a disciplina, embora incluída no currículo escolar, apresenta-se aberta para o professor trabalhar como desejar, de forma que a mesma disciplina dispõe de conteúdos diferentes de escola para escolas.

Os professores que lecionam a disciplina possuem formação diversa, tal fato não se caracteriza como um equívoco porque há um respaldo em Lei que a educação ambiental é interdisciplinar, então ela não é restrita a uma área da formação docente. No entanto, sentimos na fala da professora Margarida um discurso de “peixe fora d’água”, situação que é contornada com os saberes experienciais da professora, sendo um contorno eficiente, porém pelo olhar engessado do sistema educacional isso não é percebido pela professora.

Nunes (2001) ao refletir sobre os saberes docentes, aponta aqueles saberes que são construídos dentro do contexto de vida pessoal e familiar do professor, a partir de suas experiências e relações histórica, cultural e social. Tais saberes embora, não sejam científicos, são próprios do docente e configuram a atuação de sua prática e por isso são legítimos, aplicado em questionamentos e situações complexas em sala de aula com êxito.

A partir desses saberes mais práticos, a disciplina da professora Margarida aborda assuntos emergentes que são apresentados nas mídias relacionados as problemáticas ambientais.

Enquanto a professora Rosa, ela estrutura sua disciplina baseada em conhecimentos mais específicos. Segundo Silva *et al* (2016), essa influência na prática da professora e na constituição da disciplina, provém dos saberes docentes que ela utiliza. Os autores trazem como exemplo a classificação desses saberes por Tardif, que considera os saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Sentimos uma influência dos saberes da formação profissional na prática da professora Rosa, esses saberes são constituídos por conhecimentos racionais, pedagógicos e científicos, relacionados com o saber fazer, são adquiridos no período de formação e vão sendo transmitidos nas práticas docentes.

Na entrevista/questionário as duas professoras informaram não ter conhecimento sobre o porquê do estabelecimento da disciplina de Educação Ambiental nos 6º anos e como forma de avaliação e constituição de notas, elas utilizam a participação em sala de aula, os trabalhos em sala, as pesquisas e raramente provas, quando utilizadas são compostas de poucas questões.

Quando questionadas sobre quais dificuldades e facilidades em ministrar a disciplina, a professora Margarida pontuou: *Encontro dificuldades por não ter recursos, não ter material,*

porque não tem nenhuma diretriz de como e o que trabalhar, só no início do ano a Secretaria de Meio Ambiente veio e passou os trabalhos que eles desenvolvem sobre a conservação e pediu pra gente desenvolver trabalhos nessa linha em sala de aula, ofereceram parceiras para as aulas em campo, nas trilhas, mas é complicado deslocar os alunos.

Para a professora Rosa: *As dificuldades são apenas pela falta de materiais didáticos e as facilidades são pelo fato de se trabalhar a disciplina com o público do 6º ano, o qual apresenta uma maior facilidade para conscientização.*

As duas professoras concordam quanto a dificuldade em ministrar a disciplina devido à falta de materiais, a professora Margarida ainda vai além relatando dificuldades pela falta de diretrizes e direcionamento para a disciplina.

Bernardes e Prieto (2010), afirmam que justamente pelas dificuldades na falta de materiais didáticos, de estrutura escolar, ações e projetos pedagógicos dentro das disciplinas é que se deve repensar a eficácia das mesmas dentro da grade curricular.

No entanto os autores Lipai, Layrargues e Pedro (2007), informam que a produção dos materiais didáticos e sua distribuição, é requerida na PNEA onde os setores federais, estaduais e municipais devem se encarregar de cumprir tal demanda, pois se falta material para as disciplinas, também falta para ser trabalhado transversalmente, quanto as diretrizes, eles aconselham a olharmos os documentos que direcionam a educação ambiental para cada modalidade de ensino, sendo a PNEA um deles. Para os autores o que falta é a efetivação no cumprimento dos rigores da Lei e formações continuadas para os professores aprender meios de operacionalizar a educação ambiental driblando as dificuldades existentes.

Embora nossa intenção não seja fazer as comparações entre o contexto urbano e o rural, é perceptível a influência do local onde os alunos estão inseridos nas suas percepções sobre a natureza e essas percepções têm impactos diferentes dentro da disciplina.

De acordo com Kondrat e Maciel (2013), não há como negar uma diferença entre os dois contextos, o crescente processo de urbanização acarretou num distanciamento entre ser humano e natureza, no caso dos alunos que nascem e crescem no meio urbano, o contato com os espaços naturais são ocasionais e a visualização dos recursos da natureza ocorre em meio a processos de dominação, comercialização e domesticação. Assim cria-se diferentes contextos culturais.

Isso não é uma impossibilidade de trabalhar educação ambiental, mas apresenta o limite da falta de práticas e a dificuldade de educar ambientalmente o humano fora do ambiente.

Os alunos da Zona Rural, possuem uma melhor relação com a natureza, as percepções dos problemas locais são mais aguçadas. No entanto, existem barreiras nesse contexto também

há serem superadas. Uma delas é o confronto entre o conhecimento científico e o tradicional, como expressa Diegues (2008), quem vivem nesses contextos do campo possuem um conhecimento que vem da agricultura, de sua forma de manejo da terra e das experiências que vivenciam, quando esses conhecimentos não são levados em consideração e há uma oferta expressiva pelo científico, causa choques culturais.

Como percebido durante uma atividade de plantação de mudas e sementes, onde antes que fosse explicado como fazer o procedimento, uma aluna já se adiantou pegou o material e começou a plantar sozinha, alegando que isso era “*muito fácil*” e ela já sabia, quando questionamos como ela sabia a proporção de sementes por espaço e a camada de terra a ser colocada, ela disse: *Não sei, aprendi com papai ele faz assim, manda a gente fazer assim também e é como dá certo*. Nessa atividade os alunos levaram sementes de casa e mudas, já a facilitadora de educação ambiental levou sementes embaladas industrialmente, quando uma aluna viu as embalagens ela ficou incrédula e questionou:

Aluna: *Professora a senhora acha mesmo que vai nascer alguma coisa daí?*

Professora: *Sim, é uma semente como outra qualquer.*” Respondeu a facilitadora de educação ambiental.

Aluna: *Sei não, essas coisas industrializadas, coloco fé nisso aí não, a senhora vai ver não vai nascer nada.*

Percebemos no diálogo estabelecido uma aversão e falta de crença da aluna as coisas industriais, por ser do costume dela utilizar-se para atividade plantação, sementes e mudas produzidas e armazenadas de forma natural.

Portanto, para que a educação ambiental nesses contextos seja efetiva deve-se levar em conta o contexto dos alunos, seus conhecimentos e trabalhar com eles na disciplina a partir do que eles já possuem, ressignificando e abordando assuntos que sejam da necessidade da realidade deles (ALVES; MELO; SANTOS, 2017).

Apesar das professoras não compreenderem bem o porquê da disciplina, notamos que há uma compreensão que a proposta da disciplina é um pouco diferente, por isso elas evitam utilizar como avaliação as provas e fazem uso de uma avaliação contínua, importante fator para quebrar com o tradicionalismo, que descaracteriza as propostas de educação ambiental.

Percebemos que o funcionamento da disciplina, vai se adaptando a realidade escolar, ao contexto e a prática das professoras, os conteúdos ministrados, mesmo dentro de suas limitações, têm um alcance e gera uma aprendizagem. Na E2 temos uma aproximação maior com a natureza e um melhor aproveitamento dos espaços não formais de ensino, no entanto ainda assim tem seus desafios a serem superados.

4.3 COMPREENSÕES SOBRE NATUREZA

As compreensões sobre natureza foram coletadas dentro do questionário aplicado com os alunos, questionando o que os alunos entendem por natureza.

A análise das respostas foi baseada em categorias *a priori*, extraídas do trabalho de Tamaio (2012), referenciadas nessa pesquisa, são elas: romântica (possui valor estético), utilitarista (fornecedora de recursos), científica (inteligente), generalizante (amplo e vago, tudo é natureza), naturalista (as coisas que ainda não foram transformadas pelo homem) e socioambiental (o homem de volta a natureza).

Algumas categorias surgiram *a posteriori* a partir da leitura dos dados como: sagrada (espiritual, aquilo que é divino), refúgio (um ambiente bonito e tranquilo para ser visitado) e ontológica (existe como ser ou espaço e existe porque é). Algumas respostas se enquadram em mais de uma categoria, por apresentarem mais de uma compreensão, isso não quer dizer que elas são antagônicas, mas que se complementam.

Abaixo temos dois quadros com as repostas dos alunos da escola 1 e da escola 2 respectivamente, categorizadas e apresentando as unidades de sentido, ou seja, as frases que ancoram sua identificação em determinada categoria, seguindo temos a compreensão, nesse espaço encontra-se a procura do fenômeno e sua interpretação, auxiliando na discussão.

Quadro 1: Categorização das respostas dos alunos da escola 1 sobre o que é natureza.

Categoria	Unidade de sentido	Compreensão
Romântica	<p>“Um lugar que deixa Bonito muito mais bonita do que é.” “Para mim natureza é um lugar de muita beleza e riquezas que não descobrimos ainda.” “É um lugar muito lindo para nós etc.” “A natureza é um lugar belo e cheio de riquezas etc.” “Natureza é uma coisa bela para mim porque sem a natureza a gente não respira e etc.” “Natureza é uma coisa que encanta as pessoas com o cheiro o ar e etc.”</p>	<p>A natureza é bela e encantadora e tem a capacidade de transformar o local onde ela está inserida em uma paisagem mais atraente.</p>
Utilitarista	<p>“A importância da natureza é importante porque tem muitas atrações e importante para nossa respiração e a dos animais.” “Natureza é uma parte da nossa cidade com mato que ajuda com o meio ambiente, ajuda com nossas chuvas e muito importante para nós.” “...sem a natureza não existiria as cachoeiras e nem existiria as matas e as fontes de água de Bonito e Bonito é a terra das cachoeiras e a terra da água.” “A natureza é muito boa para mim, eu brinco nas árvores.” “Para mim é legal porque se não existisse a natureza,</p>	<p>A natureza é uma fonte de recursos naturais que são importantes para a sobrevivência humana e mais que isso garantido que essa sobrevivência seja com qualidade e entretenimento.</p>

	nós humanos, animais e plantas não iríamos sobreviver. “Acho muito importante ser um cuidador da natureza porque é através dela que vem o ar saudável. ” “Natureza é uma coisa bela para mim porque sem a natureza a gente não respira e etc. ”	
Generalizante	“ Água, floresta, rios e cachoeira. ” “ São árvores, animais, rios, matas, flores e etc. ”	Todos os elementos naturais são natureza.
Naturalista	“As plantas, árvores, lugar limpo , as matas e o ar sem poluição. ” “Para mim natureza é um lugar de muita beleza e riquezas que não descobrimos ainda. ” “ Um mundo sem desmatamento, as plantas e as matas vivas. ”	Um lugar inexplorado e por isso tudo está conservado.
Socioambiental	“ A natureza é a minha casa e sem a natureza não existiria as cachoeiras e nem existiria as matas e as fontes de águas de Bonito e Bonito é a terra das cachoeiras e a terra da água.” “Para mim natureza é vida e arte e cultura e ponto turístico. ”	É onde os seres humanos vivem, interagem e transformam.
Ontológica	“ O ambiente em que os animais, plantas e seres vivos se conectam bem.” “ Natureza é vida tanto para o ser humano quanto para os animais que vive nela.” “ Pra mim natureza é mais uma vida importante na terra. ” “ Natureza é um lugar onde tem muitas árvores, rios, cachoeiras e a mata atlântica.” “A natureza é muitas árvores, muita água e muitos animais que vivem na natureza. ”	É um lugar ou espaço com vida existente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: categorização das respostas dos alunos da escola 2 sobre o que é natureza.

Categoria	Unidade de sentido	Compreensão
Romântica	“ A natureza é muito linda pra mim, eu acho muito bom a natureza, eu gosto muito das flores e muitas coisas, é muito especial para mim é muito lindo a natureza. ” “A natureza pra mim é uma coisa muito importante eu acho muito lindo é uma coisa muito especial para mim que é a natureza.”	A natureza é um lugar especial, mágico, sempre com flores e árvores, tudo muito organizado e lindo.
Utilitarista	“A natureza para mim é uma coisa que devemos valorizar porque é muito importante para nós e para nossa sobrevivência. ” “A natureza pra mim é uma coisa que temos que preservar muito por causa dos animais e também para que temos um ar puro ” “ A natureza ela faz oxigênio para as pessoas respirar, sem natureza nós vivemos. Por isso que eu não toco fogo nela que sem ela nós não vivemos. ”	A natureza produz elementos que são essenciais para sobrevivência humana, por isso ela deve ser preservada, para garantir a sobrevivência dos humanos.
Científica	“ A natureza ela faz oxigênio para as pessoas respirar, sem natureza nós vivemos. Por isso que eu não toco fogo nela que sem ela nós não vivemos. ”	A natureza fabrica, ou seja, produz outros recursos.
Generalizante	“ A natureza pra mim é o sol, as nuvens, o céu, os pássaros, as árvores, as flores, os rios e a	A natureza é tudo que eu consigo enxergar no mundo.

	terra, porque quando eu saio de casa é só isso que eu vejo.”	
Socioambiental	“A natureza não só atrai os animais, como também os seres humanos , porque é muito bonita.”	A natureza por ser bela permite o encontro de animais e seres humanos.
Sagrada	“A natureza é como paz, a natureza pra mim é Deus. ”	A natureza é um lugar de elevação espiritual de se reconectar com o divino, por essas sensações ela traz consigo a imagem de Deus.
Refúgio	“ A natureza pra mim é uma aventura, um turismo, uma forma de passeios que podemos fazer todos os dias... um monte de flores e plantas que cultivamos.” “A natureza pra mim é a vida, as flores, os pássaros, as árvores. Principalmente o ar puro, o lindo pôr do sol, o cheiro das flores, o canto dos pássaros e que podemos passear sempre que quiser. ” “A natureza é uma coisa bela, legal, sentir aquele vento no rosto , legal ver um ninho com vários filhotinhos, legal ver peixes no rio.”	A natureza torna-se um lugar acessível, bonito e tranquilo que podemos ir sempre que precisarmos respirar um ar puro, ouvir som de pássaros e contemplar animais, plantas e flores. Um lugar de alívio, descanso e descobertas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria romântica, definida pelo autor como “a grandiosidade da natureza, sempre harmônica, enaltecida, maravilhosa, com equilíbrio e beleza estética” (TAMAIIO, 2012, p.43). Encontramos a visão dualista entre ser humano e natureza, pois este a vê de fora como contemplação, essa visão é fruto de uma série de elementos que vão desde as aglomerações sociais constituindo as cidades gregas a *pólis* onde o homem passa a viver mais longe do natural e mais perto do social até o surgimento da Ciência Moderna e com afetação na Revolução Científica que quebram a ligação ser humano e natureza, fazendo deste um contemplador externo (NAVES; BERNARDES, 2014).

Entretanto, mesmo estando distante da natureza, há no ser humano um momento de contemplação do mundo que o cerca ativado pela estética como propõe Marin e Kasper (2009), que afirmam que dentro da percepção ambiental há um espaço sendo criado pelo olhar estético para as coisas naturais que ativam o imaginário e o poético. Para as autoras, essas novas percepções podem se tornar importantes na educação ambiental no momento em que esse ser contemplador cria a *estesia*, ou seja, a superação do olhar superficial para um olhar mais profundo que rompe com a razão e buscam as inspirações, as lembranças, os sentidos, ativando campos subjetivos.

Um fenômeno que chama atenção dentro dessa mesma categoria, é a percepção do mundo demonstrado e do mundo vivido. Na escola 1 os alunos romantizam a natureza como um lugar ou uma coisa, “*Para mim natureza é um lugar de muita beleza...*”, “*Natureza é uma coisa que encanta as pessoas...*”, “*Natureza é uma coisa bela...*”. Dufrenne traz essa percepção pelo

desejo e a simpatia que o ser humano tem com o belo e o estético que está arraigado nos objetos, contemplando assim de forma consciente o mundo que o cerca para então sentir-se pertencente deste e então representá-lo (MARIN; KASPER, 2009). Nessa representação romântica da natureza ainda há a presença de ser e objeto.

No entanto, Merleau-Ponty busca romper com esse distanciamento pela fenomenologia da percepção, para ele a percepção não é apenas uma representação daquilo que eu vejo conscientemente, mas daquilo que eu sinto e vivo. Não é ter consciência da natureza é eu estar na natureza e por isso ser consciente dela. Uma percepção interativa que rompe com os conceitos reduzidos que estão já pré-estabelecidos (MERLEAU-PONTY, 1999).

Esse fenômeno acontece na escola 2, quando os alunos mesmo dentro de uma visão romântica, começam a exprimir sentimentos de quem vive aquilo que contempla: *“A natureza é muito linda pra mim, eu acho muito bom a natureza, eu gosto muito das flores e muitas coisas, é muito especial para mim é muito lindo a natureza.”*, *“A natureza pra mim é uma coisa muito importante eu acho muito lindo, é uma coisa muito especial para mim, que é a natureza.”*

Nessa visão “romântica fenomenológica” também encontramos o conceito de topofilia expresso por Tuan, em que o lugar desperta ligações afetuosas, trazendo o sentimento de pertencimento, de importância e de gostar daquilo que experimenta (DINIZ, 2005).

A categoria utilitarista “interpreta a natureza como fornecedora de vida ao homem, entendendo-a como fonte de recursos ao homem” (TAMAIIO, 2012, p.44). Aqui também há a dualidade entre ser humano e natureza, um processo histórico que vem desde os escritos de Francis Bacon acentuando-se na Revolução Científica com a ideia de dominação e utilização dos recursos da natureza (CAMPONOGARA; RAMOS; KIRCHHOF, 2007).

Um dos princípios do utilitarismo, de acordo com Freitas e Zambam (2015), é abnegação de coisas menores para um usufruto maior, expresso pelos alunos quando eles falam: *“...devemos valorizar porque é muito importante para nós e para nossa sobrevivência.”*, *“...temos que preservar muito por causa dos animais e também para que tenhamos um ar puro”*. A ideia de que, se preservamos teremos recursos como o ar puro, que garantirá nossa sobrevivência.

O aspecto de sobrevivência também traz a busca pela harmonia, afirmado em: *“...sem natureza nós não vivemos. Por isso que eu não toco fogo nela porque sem ela nós não vivemos.”* e *“Acho muito importante ser um cuidador da natureza porque é através dela que vem o ar saudável.”*. Como proposto por Reigota (2010), que a educação ambiental deve procurar educar

as pessoas para que possam viver em equilíbrio com a natureza afim de garantir sua permanência no mundo.

Essa visão utilitarista até cria um certo senso de responsabilidade, quando os alunos pontuam falas que mostram que eles procuram fazer a parte deles, mas dentro de uma ética ponderada pelo medo de deixar de existir, de deixar de ter, como nas relações de alguns indígenas e das civilizações mais tradicionais (PEIXOTO, 2008).

As percepções aqui, elas abrem espaço para uma educação ambiental, uma vez que por mais que os alunos se afirmem como pertencentes da natureza, há uma relação de dependência, eu só existo se algo existe. Esse olhar caracteriza que o distanciamento das relações não estão tão longe, há uma interdependência.

A categoria científica foi identificada apenas na resposta de um aluno, da escola 2, nessa categoria a natureza é “abordada como uma máquina inteligente e infalível, dotada de um conjunto de instrumentos essenciais e eficientes” (TAMAIIO, 2012, p.45). Tal abordagem é corroborada por Ramos (2010), que diz que com o advento do conhecimento científico, a natureza passou a ser vista pela metáfora da máquina, para adaptar as explicações quanto seu funcionamento e produção. Interligando-se com a categoria utilitarista que consome os produtos dessa engenharia natural.

Categorizadas como generalistas, as respostas aqui definem “a natureza de uma forma muito ampla, vaga e abstrata: ‘tudo’ é natureza” (TAMAIIO, 2012, p.45). Santos e Imbernon (2014), pontuam que dentro do geral tudo o que se vê e é existente define-se como natureza, sendo esta onipresente.

Essa categoria generalista pressupõe que o aluno não sabe definir o que é natureza e por isso, natureza para ele explica-se como tudo. Todavia, quando ele diz que “*é o sol, as nuvens... porque quando eu saio de casa é só isso que eu vejo*”, na percepção dele, a natureza é o mundo em que ele está inserido, é o que todos os dias se apresenta e interage com ele, sendo o que ele pode contemplar, deixa de ser um conceito vago e geral e passa a ser a ideia de quem se vê inserido na natureza, porém não pertencente a ela.

Segundo Tres, Reis e Schlindwein (2011), há uma relação dialética entre sujeito e natureza, porém o primeiro é autor de sua história e ditador de suas leis, assim mesmo vinculando-se a natureza e percebendo-se dentro dela, ele não se reduz a esta. Merleau-Ponty ao trazer uma visão fenomenológica ao conceito de espaço, traz a dimensão da experiência no contexto em que o ser é localizado e contempla as coisas que está ao seu redor como objetos (MATTEWS, 2011). Quando o aluno sai de casa ele se posiciona no espaço e daqui ele

objetifica o que está a sua volta, interpretando por uma visão histórica de que ele é o sujeito estabelecido na natureza, o eu no mundo, próximo e afastado.

No entanto, para Eichenberger e Pereira (2016), a relação ser no mundo é esperançosa pela óptica da hermenêutica, pois nesse espaço existem relações complexas do ser com o mundo, e nessas relações há transformações mútuas, na medida que eu transformo sou também transformado, superando o sujeito cartesiano inatingível.

A ideia de uma natureza que não sofreu as ações da transformação humana caracteriza a categoria naturalista. Representada pelas seguintes falas: “*As plantas, árvores, lugar limpo, as matas e o ar sem poluição.*”, “*Para mim natureza é um lugar de muita beleza e riquezas que não descobrimos ainda.*”, “*Um mundo sem desmatamento, as plantas e as matas vivas.*” Essas ideias remetem a sensibilidades que são criadas pelo sufocamento da civilização moderna, que traz ao ser humano a necessidade de procurar paisagens desconhecidas, naturais, com bens e valores que não são criações humanas, um espaço onde tudo é vivo e harmonioso (CARVALHO, 2009).

De acordo com Diegues (2008), o naturalismo criou um mito em torno da natureza, na ideia de haver espaços desta que ainda não foram alcançados e domesticados pelo ser humano, sendo selvagem, pura, intocada. Para ele tal descrição é um mito por dois motivos: o primeiro considera que embora as civilizações modernas não tenham acessado essa natureza, outros povos viveram ou vivem lá, apenas não a transformaram como um ambiente da civilização. O segundo, ressalta que é fácil enaltecer uma natureza selvagem que aos olhos estéticos apresentasse com belezas, mas quando se depara com ambientes hostis, o ser humano não consegue ver essas belezas e mistérios do ambiente natural.

Esse entendimento é ratificado por Dean, que com maestria faz uma descrição da frustração do ser humano ao encontrar-se com esse tipo de natureza selvagem:

O chão sombrio da floresta oferece a nossa espécie poucas atrações estéticas. Seus habitantes são solitários, fantasmagóricos. A maioria de seus pássaros é taciturna, de cores moderadas. Suas flores são minúsculas, brancas ou verdes e sem perfume... Na distância, macacos uivadores rugem seu desafio matinal diante do vazão esmeralda. Em seguida, faz-se o silêncio. Ouvimos apenas o vago de um galho ou, talvez, um estranho som inexplicável... (DEAN, 1996, p.29).

O autor nos mostra que a contemplação de cima e ao longe, faz com que tudo pareça belo, mas é preciso entrar e experimentar para assim ter uma compreensão sem estereótipos. O que nos confirma isso é o fato dessa categoria aparecer apenas nas respostas, da escola 1 localizada na zona urbana.

A categoria socioambiental apresenta uma “abordagem histórico-cultural” (TAMAIO, 2012, p.46), trazendo de volta o homem a natureza, essa volta no entendimento dos alunos pode ser por uma questão de atração, inserção ou cultura.

A atração: “*A natureza não só atrai os animais, como também os seres humanos, porque é muito bonita.*”, relaciona-se com o olhar estético em que pela beleza exuberante os animais e seres humanos são seduzidos por ela (MARIN; KASPER, 2009).

Inserção: “*A natureza é a minha casa...*”, provém da relação eu no mundo (EICHENBERGER; PEREIRA, 2016), citada anteriormente.

E a cultura: “*Para mim natureza é vida, e arte, e cultura e ponto turístico.*”, representa para Pelegrini (2006), uma volta do ser humano para o meio marcada pelo novo naturalismo que enxerga cultura nas paisagens, transformando-as em patrimônios naturais (ou ponto turístico como mencionado pelo aluno), esse movimento transforma as paisagens tornando-as identidade de uma determinada civilização. Torna-se perigoso quando a natureza começa a perder sua identidade sendo vista como arte ou cultura, produtos humanos.

Dessa forma, as relações socioambientais caracterizam-se como o encontro entre ser humano e natureza e das relações que se sucedem a partir desse encontro, sendo o ser humano ativo nessa relação transformando o meio onde se encontra (CARVALHO, 2014).

A categoria sagrada representa o movimento do ser em busca de se conectar com o divino, vendo a natureza como Deus. Como dito por um aluno: “*A natureza é como paz, a natureza pra mim é Deus.*”. Observamos que não há aqui uma questão de transcendência de Deus para com a matéria natureza, como era interpretado nas primeiras civilizações gregas a partir do mito (RAMOS, 2010). A imagem de Deus na natureza vem pelas sensações que esta desperta aproximando-se com o pensamento de Spinoza, que sentia uma paz harmoniosa na natureza das coisas criadas e das que se criavam, sendo essas últimas divinas por seu princípio de gênese e as primeiras provinham de uma criação divina, sendo assim a natureza é Deus (CHAGAS, 2006).

Nos trabalhos de Carvalho e Steil (2013), encontramos uma análise dos movimentos da ecologia de volta a natureza a partir de conexões espirituais, esse movimento não é religioso, é ecológico. No entanto, essa interface assemelha-se com a ideia de reconexão com Deus, não através da transcendência deste, mas de um eu íntimo que se conecta com o sagrado por meio de suas experiências harmoniosas. Para esses autores essas novas conexões sejam ecológicas ou religiosas, ajudam a quebrar o paradigma científico-racional, pois o objeto passa aqui a ser sujeito.

Na categoria refúgio encontramos a natureza sendo vista como um local de alívio, descanso e inspiração. Diegues (2008), afirma que essa ideia de natureza *refugiadora* é resultante de dois mitos: do naturalismo, que traz a ideia de paisagens e lugares em que o ser humano possa se aliviar de sua vida cotidiana e recarregar suas forças e o segundo advém do pensamento de paraíso perdido, um lugar natural e enaltecido buscado pelo ser após ser excluído do Éden.

Carvalho (2009, p.143) defende que para além desses mitos, essa busca pelo refúgio natural vem desde o século XVIII, com a exploração da Revolução Industrial que levou o ser humano a querer fugir para o campo, para o selvagem, imaginar paraísos onde pudesse aventurar-se e ser livre, como escrito e pintado na literatura e arte romancista. Semelhante acontece na nossa sociedade, que tem desenvolvido hábitos como “manter em casa um pequeno jardim, criar animais domésticos, fazer passeios ao ar livre, piqueniques nos bosques, ouvir música em ambientes naturais... observar pássaros”.

Corroborado nas narrativas dos alunos: *“A natureza pra mim é uma aventura, um turismo, uma forma de passeio que podemos fazer todos os dias... um monte de flores e plantas que cultivamos.”*, *“A natureza pra mim é a vida, as flores, os pássaros, as árvores. Principalmente o ar puro, o lindo pôr do sol, o cheiro das flores, o canto dos pássaros e que podemos passear sempre que quiser.”*, *“A natureza é uma coisa bela, legal, sentir aquele vento no rosto, legal ver um ninho com vários filhotinhos, legal ver peixes no rio.”*

Essa proposição de fuga da realidade também é acolhida por Diegues (2008), que aponta para um isolamento do eu, da necessidade de se conectar consigo através da contemplação do belo.

Merleau-Ponty questiona-se sobre o que seria esse eu interno e como ele é capaz de projetar-se fora e conectar-se com o meio para então conectar-se consigo internamente. Para ele é preciso romper com esses movimentos de vai e vem, de substância e essência, ser e natureza (FILHO, 2006).

Encontrado nas colocações: *“...uma forma de passeios que podemos fazer todos os dias...”* e *“...que podemos passear sempre que quiser”*. Uma natureza que está posta para mim, eu acesso a ela sempre que preciso ou quero. Assim sendo, o meu *eu* não está fixo nela, apenas transita por ela.

A última categoria foi denominada de ontológica, por representar a complexidade de uma existência em si mesma, nela encontramos dois paradoxos, primeiro, natureza como espaço: *“O ambiente em que os animais, plantas e seres vivos se conectam bem.”*, *“Natureza*

é um lugar onde tem muitas árvores, rios, cachoeiras e a mata atlântica.” e “A natureza é muitas árvores, muita água e muitos animais que vivem na natureza.” Segundo, natureza como vida: “Natureza é vida tanto para o ser humano quanto para os animais que vive nela.” e “Pra mim natureza é mais uma vida importante na terra”.

Acerca do primeiro temos o seguinte questionamento: se retirarmos as plantas, os animais, os seres humanos e todos os outros seres vivos o que nos resta então? O espaço e o lugar, mas então o que seria esse espaço e lugar existente? Encontramos aqui as ideias dos primeiros filósofos ao proporem a divisão entre (*natura naturans*) e (*natura naturata*). Em Descartes visto como essência existente e matéria das coisas que vem a existir (CAMPONOGARA; RAMOS; KIRCHHOF, 2007). Em Spinoza temos o mundo criador e o mundo criado (CHAGAS, 2006).

Para Merleau-Ponty nessa dualidade ocorre uma redução negativa da natureza, onde suas partes exteriores são ligadas a ela, como suspensas de um pano fundo, recordando o pensamento de Hegel de concha vazia (FILHO, 2006).

No segundo paradoxo encontramos essa dualidade, porém aqui há um conceito de natureza como vida, lembrando a ideia de natureza como ser universal, transcendente deixando de ser massa para ser espírito (DIEGUES, 2008).

Percebemos que as compreensões dos alunos perpassam desde romântica, bela e sagrada até utilitarista, essas variações são resultantes das relações que os alunos possuem com a natureza, nos mostrando que o contato pessoal com o local influencia nas percepções deste.

As noções de natureza descritas, refletem na importância que ela se constitui para os alunos. Pois, a construção de significado e sentido está diretamente relacionada a compreensão e a percepção sobre algo.

4.4 IMPORTÂNCIA DA NATUREZA

A análise das respostas, partem do seguinte questionamento: para você qual a importância da Natureza de Bonito? As categorias que serão discutidas surgiram *a posteriori*. Nessa seção achamos interessante fazer as análises das escolas separadamente, pois como as categorias foram *a posteriori*, as análises ocorreram em tempos diferentes.

Quadro 3: categorização das respostas dos alunos da escola 1 sobre qual a importância da natureza do município.

Categoria	Unidades de sentido	Compreensão
Recursos naturais	“Porque tem matas rios, árvores e plantas, animais, pontos turísticos e parque...”	A natureza é importante pelo que ela tem.
Estético	“O clima, a beleza, muitas flores bonitas como o ipê roxo, o ipê rosa e frutos que nasce da natureza como banana, manga, jabuticaba, goiaba, frutapão, seriguela, laranja, jambre...” “As árvores, as matas que faz Bonito mais bonito ainda.” “Ela é bem cuidada, por isso ela é muito bonita” “Porque a natureza que faz Bonito ficar bonita.”	A importância da natureza está no seu valor estético, a beleza dos seus recursos naturais que são preservados e isso confere beleza a cidade de Bonito.
Turismo	“...Bonito precisa da natureza porque sem a natureza não tinha as cachoeiras e nem os pontos turísticos.” “A importância da natureza é porque é ponto turístico.” “A natureza em Bonito é importante para termos vegetação e manter uma beleza natural onde atrai muitos turistas para nossa cidade.” “Os pontos turísticos, a vida dos animais e evitar doenças.” “A natureza de Bonito é o que traz um ar mais puro a nossa cidade e traz as belezas que ainda temos e que atrai muitos turistas.” “Porque a natureza é importante porque Bonito é uma cidade turística” “Ela encanta os povos de outras cidades que chega de longe...”	A natureza é o turismo da cidade, com sua beleza, oferecendo um clima aconchegante e a possibilidade de respirar um ar puro a natureza encanta e atrai pessoas para a cidade, por isso a cidade depende da natureza para continuar sendo uma cidade turística.
Utilitarista	“As importantes matas nos ajudam com as chuvas, as árvores algumas nos dão alimentos como as frutas e os animais contribuem para o meio ambiente.” “A natureza é muito importante para Bonito e também para outras cidades porque sem a natureza nenhum ser humano sobrevivi...” “A natureza é importante para nós cidadãos de Bonito, porque a natureza traz as chuvas, por isso também estamos enriquecidos, os riachos são todos cheios por causa das chuvas.” “Porque as plantas fazem bem, para nosso ar, as cachoeiras servem para nós tomar banho, para nós beber água, fazer comida e etc.” “A água serve para tomar banho, beber, cozinhar e lavar as coisas, as matas e as cachoeiras nos ajudam a respirar.” “As árvores, cachoeiras e rios. Porque é bom para a saúde e as árvores os seres humanos retiram madeira do tronco para construir armários, cadeiras etc.”	A natureza é importante porque possui recursos que podemos utilizá-los e transformá-los para nossa sobrevivência.
Conservacionista	“Não queimar as matas e não jogar lixo nos rios.” “A gente tem que cuidar da natureza e cuidar das árvores.” “As florestas para a gente cuidar, zelar, não queimar. Os rios não colocar lixo. As ruas manter sempre limpa. A escola comer e colocar no lixo.” “Cuidar da natureza e não deixar o povo fazer queimadas e não derrubar as árvores para a natureza ser linda.”	Reprodução de um discurso conservacionista, de ações que não podem ser feitas para garantir a conservação da natureza.
Espiritual	“Porque a natureza é um lugar sagrado e também muito importante para o nosso povo.”	A natureza é um espaço de paz e reconexões.

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria recursos naturais será analisada posteriormente juntamente com a categoria utilitarista.

Na categoria estética, a percepção está votada para a beleza da natureza, os recursos naturais como as árvores, o clima, as matas, as flores e os frutos são vistos como elementos de uma paisagem harmoniosa, que se torna bonita porque é cuidada, ou seja, preservada. Sendo essas paisagens que embelezam a cidade.

De acordo com Amorim, Jardim e Souza (2008), a estética deriva da palavra grega *aisthethiké* e significa sensibilidade, ela relaciona-se com os processos de sentir com os sentidos, despertando significados dentro de um reestabelecimento das relações sujeito e objeto. Abordando esse princípio discute-se a possibilidade de um Educação Estética como possibilidade de promover uma ligação entre habitante e habitado a partir de uma valorização do lugar.

Essa educação nos faz pensar numa ressignificação do mundo, baseada em percepções sensíveis, experienciáveis, partindo da subjetividade de cada ser. Dessa forma novos valores e sentimentos são aplicados ao lugar (MOTA; COUSIN; KITZMANN, 2018).

Se há nos alunos um olhar de contemplação estética, essa percepção deve ser trabalhada ambientalmente a partir dos sentimentos que estão decorrendo, antes que esse olhar seja racionalizado.

A educação contemporânea tem a tendência de racionalizar os fenômenos conceituando-os, o belo e estético passa para o campo artístico e a educação ambiental é reduzida aos moldes científicos. As escolas precisam educar sensivelmente, ter a consciência de que estão formando sujeitos que precisam reconhecer sua existência, seu lugar e suas experiências, concedendo a estes a possibilidade de falar e de se expressar por meio de imagens, sentimentos e imaginação, tudo isso fruto de suas vivências. Educar um ser humano na sua multiplicidade, resgatando o social capaz de comunicar-se com diversas linguagens, não apenas pela lógica racionalista (MARIN, 2007).

A próxima categoria relaciona-se com o olhar estético, já que na apreciação turística há um apelo para o belo. A percepção dos alunos quanto a importância da natureza está voltada para o turismo e embora eles não utilizem o termo ecoturismo, percebemos que é a ele que os alunos se referem, pois eles atribuem o turismo da cidade a natureza, afirmando que sem a natureza não haveria turismo.

O turismo é uma das atividades que mais tem crescido nos últimos anos, atrelado ao meio ambiente. Graças ao turismo as cidades estão abrindo-se para mostrar seus patrimônios naturais,

a natureza que agregam e as experiências nesses espaços, há um sentimento revalorização da natureza que se não for bem administrado, corre o risco de ver mais valor que sentimento, vendendo a natureza. Um turismo de contemplação que passa para a exploração, a medida para evitar tais ultrapassagens é a educação ambiental, trazendo princípios éticos e morais para o desenvolvimento de um turismo sustentável e ecológico, constituindo de fato o ecoturismo (RHEINHEIMER; GUERRA, 2006).

Esses princípios devem ser trabalhados nas escolas, Perinotto (2008), nos apresenta uma alternativa, o turismo pedagógico, essa atividade baseia-se na retirada dos alunos de sala de aula e levá-los aos lugares onde se praticam o ecoturismo, ministrando as aulas nesses espaços, os alunos vivenciam os conceitos e enxergam a realidade dentro de suas limitações e possibilidades.

Nessa categoria, encontramos um fenômeno já citado na questão anterior sobre a noção de natureza, a busca de lugares e “refúgios” que permitam uma conexão com a natureza, pois os alunos afirmam e ainda pontuam que as pessoas vêm de todos os lugares para a cidade por causa da beleza da natureza, do clima e do ar puro. Demonstra que as pessoas procuram esses tipos de lugares para visitar e mostra a percepção que os alunos têm quanto a isso e o reconhecimento que a cidade desfruta dessa natureza procurada.

Figurelli e Porto (2008), corroboram essa ideia, explicando que com o crescente avanço da urbanização, a vida agitada e carregada pelos excessos de trabalho, os índices turísticos demonstram que os destinos para os locais com natureza, tem sido os mais requisitados. É a era do ecoturismo, uma prática que associa lazer e princípios ecológicos, por esses princípios essa atividade tem fortes ligações com a educação ambiental que pode se utilizar dessa prática para seus ensinamentos, principalmente nas escolas, derrubando os muros entre ser humano e natureza, rompendo com o teórico e educando na prática, no contato.

As atividades escolares associadas ao ecoturismo tornam-se um ganho duplo, uma vez que aflora o lado ecológico e sustentável do turismo e desenvolve nos alunos a consciência ética e de responsabilidade, lutando e cuidando para que os patrimônios naturais da sua cidade continuem existindo e resistindo aos impactos humanos (RHEINHEIMER; GUERRA, 2006).

As categorias recursos naturais e utilitarismo relacionam-se, pois ambas vêm de uma percepção do que a natureza tem a oferecer ao ser humano e o utilitarismo propõe que esses recursos nos são oferecidos para usarmos, uma vez que dependemos deles. Alguns alunos falam de um uso para subsistência, outros já expressam a visão de transformação desses recursos para

uso próprio. Essa percepção de que a natureza só tem a função de nos dar as coisas e que podemos utilizar indiscriminadamente é histórica e cultural.

A categoria preservacionista no primeiro olhar parece ser o oposto da utilitarista, aparenta uma percepção de cuidado com a natureza, mas se olharmos bem percebemos que na verdade encontramos uma reprodução de um discurso conservador das ações que não podem ser feitas, para garantir a conservação da natureza.

A educação ambiental partindo dos ideais ambientalistas receosos com a degradação do meio ambiente, focaliza práticas de redução dos danos ambientais, mas não explica suas causas, aponta as práticas erradas que agridem o ambiente, listando ações que devemos combater para preservar a natureza, mas não mostra uma lista das práticas que se podem ser feitas positivamente. Uma educação que se preocupa como ensinar aos alunos práticas ecológicas de comportamento, sem reflexão (NUNES; BOMFIM, 2017).

Tal feito continua acentuado a divisão das partes, a escola que educa o indivíduo, seu comportamento, passando um ensino teórico e correto, achando que dessa forma irá solucionar as crises ambientais, reproduzindo discursos conservadores e técnicos, racionais que valorizam um ideal capitalista e dominador. Essas restrições inviabilizam o todo, o junto e a complexidade de entender as relações do ser humano com seus pares e com o meio (natureza). Para ter uma educação ambiental efetiva é necessário que ela seja crítica, emancipatória e coletiva (GUIMARÃES, 2004).

Essa perspectiva pode ser alcançada a partir de percepções que se enquadram em categorias como a que denominamos de espiritual, pois aqui há uma valorização da natureza, por vê-la como algo sagrado, onde as pessoas acessam a ela para buscar harmonias consigo mesmo, é um lugar que permite reflexões e mudanças.

Carvalho e Steil (2013), relatam que esse é um movimento que tem crescido, não apenas na área religiosa, mas existem trabalhos ambientais que são voltados para o espiritual que é acessado com a natureza, reuniões e práticas ambientais que são feitas dentro de florestas, tomando chás, usando incensos naturais etc. Os autores chamam a atenção para esses movimentos de regresso a natureza, a partir de um contato transcendental e questiona-se se será essas novas percepções aberturas para uma reconexão do ser humano com a natureza? Enquanto não temos respostas para tal questionamento, poderemos usar essas sensibilidades e percepções para dar significado a educação ambiental.

Apesar de não categorizarmos, há uma relação construída pelos alunos entre natureza e saúde: *“Porque é bom para a saúde”* e *“evitar doenças”*. Os alunos não deixam claro sobre

como a natureza pode ser benéfica para a saúde, se é pela alimentação, respirar um ar puro, ajudar na saúde mental, ou se é como um todo. Marin (2007), ressalta que talvez não seja por acaso que o crescimento das doenças humanas se estabeleceu após a separação deste com a natureza, vivendo isolado daquilo que lhe fazia bem.

Por fim, ressaltamos três pontos: Primeiro, as expressões dos alunos sobre “*o que ainda temos*” ou “*o que ainda nos resta*” são expressões de quem tem a percepção de que havia mais natureza preservada no local e que foi reduzida com as transformações. Essa percepção pode vir deles mesmos, mas há a possibilidade de estar atrelada as narrativas da professora Margarida sobre as paisagens e ambientes que havia na cidade.

Segundo, é a relação que os alunos fazem com as mudanças climáticas afirmando que a cidade é quente e precisa da água e que as matas operam nesse sentido proporcionando as chuvas.

O terceiro ponto, é a percepção dos problemas ambientais da cidade, os alunos citaram com frequência a questão de queimadas, este é um problema que a cidade há muito tempo enfrenta, pois, todo período de verão ocorre incêndios criminosos de grandes proporções nas matas do município. O fato de os alunos estarem citando esse assunto, mostra que eles não estão alienados para o que acontece ambientalmente no seu espaço. Sendo esta uma possibilidade de envolver esses alunos com as problemáticas locais do seu cotidiano.

No quadro abaixo estão as respostas categorizadas dos alunos da E2.

Quadro 4: categorização das respostas dos alunos da escola 2 sobre qual a importância da natureza do município.

Categoria	Unidades de sentido	Compreensão
Conservacionista	<p>“...temos que preservar isso tudo, porque não é todas as cidades que têm essa natureza que Bonito tem...”</p> <p>“Bonito precisa de ser preservada... Muitas pessoas não entendem que jogar lixo no chão é errado porque se não tiver limpeza nas ruas pode provocar enchentes e poluição tanto na cidade como nos rios.”</p> <p>“A importância do meio ambiente de Bonito é cuidar da natureza, não jogar lixo na água para não arriscar a vida dos animais e dos seres humanos. Todos nós temos que cuidar para não virar um lugar imundo, tudo isso foi feito para nós temos que ajudar nosso planeta...”</p> <p>“É importante a gente evitar usar agrotóxico, evita desmatamento de matas para termos mais possibilidade de termos água ao nosso redor...”</p> <p>“...devemos cuidar da nossa pequena cidade, não desmatar a natureza cuidar das nossas cachoeiras, dos animais...”</p>	<p>A natureza de Bonito pela sua importância precisa ser conservada, cuidada para evitar danos no meio ambiente e no ser humano, as pessoas precisam ser ensinadas sobre como conservar a sua cidade em ações simples como não jogar lixo nas ruas, nos rios e não fazer queimadas.</p>

	<p>“...temos que limpar e ajudar os garis a limpar a rua, não fazer o serviço deles, mas ajudar sempre a cuidar da natureza...temos que valorizar a cidade que moramos se nós não valorizar quem é que vai fazer isso?” “...Bonito precisa ser preservado para que não fique como o Rio Bonito¹⁶, o rio que deu nome à cidade...hoje em dia está muito poluído e cheio de lixo. Se a população tivesse a consciência de não jogar o lixo no Rio Bonito, talvez até hoje ele tivesse suas belas águas limpas e cristalinas, por isso é muito importante cuidar e preservar a cultura e o meio ambiente em nossa cidade.”</p>	
Cobrança	<p>“Bonito precisa ser mais limpo e não ficar jogando lixo no chão, tem muitas pessoas que jogam muito lixo no chão, aquela feira em Bonito tem que ser mais limpa...”</p> <p>“O prefeito tem que limpar mais a cidade e na colônia também precisa fazer uma limpeza porque tem muito lixo no caminho...”</p> <p>“O ambiente na colônia não é muito bom, porque as vezes tem lixo no meio da estrada. E seria muito bom se pegassem uma caixa de papelão, uma bolsa de plástico ou até mesmo uma caixa que é apropriada para colocar lixos...”</p>	<p>A partir da natureza de Bonito as pessoas e o governo municipal devem se sensibilizar para cuidar mais, evitando a presença do lixo nas ruas, na feira e na estrada, descartando lixo no seu devido lugar e fazendo uma limpeza onde já se encontra sujo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Curiosamente as respostas da escola 2, resumem-se em duas categorias: conservacionista e cobrança. As respostas dos alunos foram mais elaboradas e extensas, porém a essência eram as mesmas, falando sobre a questão de conservação ou cobrando medidas a serem feitas.

Começaremos falando sobre a categoria conservacionista, na escola 1 tivemos essa categoria presente, porém ela era apenas um discurso reproduzido de uma educação ambiental tradicional e comportamentalista. No entanto, nessa categoria aqui, há as ações de comportamento, mas existe um porquê, uma explicação. Essas explicações nós vamos analisá-las como subcategorias:

- a) Pertencimento: Os alunos afirmam que a natureza precisa ser conservada porque é nossa, como nas seguintes expressões: “...*porque não é todas as cidades que têm essa natureza que Bonito tem...*” e “...*tudo isso foi feito para nós temos que ajudar nosso planeta...*”
- b) Problemas ambientais: Os alunos tratam de ações que não podem ser feitas, mas mostram na prática qual a consequência dessas ações, o impacto que elas têm e não apenas para o ser humano, mas para os animais, para as plantas e para as águas também. Como detalhado em suas falas: “*provocar enchentes e poluição tanto na cidade como*

¹⁶ Na verdade, aqui há um equívoco, pois este não é o Rio Bonito que deu nome à cidade, mas a percepção está correta, pois de fato este era um rio com águas limpas usado para o lazer e consumo pessoal, mas transformou-se num esgoto.

nos rios”, “para não arriscar a vida dos animais e dos seres humanos.” e “É importante a gente evitar usar agrotóxico, evitar desmatamento de matas para termos mais possibilidade de termos água ao nosso redor...”

- c) Responsabilidade: Os alunos se enquadram na questão da conservação e convidam para que outras pessoas sintam essa responsabilidade também, porque ela é todos, como argumentado: *“temos que preservar isso tudo...”*, *“Todos nós temos que cuidar para não virar um lugar imundo...”* e *“...temos que limpar e ajudar os garis a limpar a rua, não fazer o serviço deles, mas ajudar sempre a cuidar da natureza...temos que valorizar a cidade que moramos se nós não valorizar quem é que vai fazer isso?”*

Percebemos elementos de uma educação ambiental crítica, pois como argumenta Carvalho (2014), a partir da criticidade é possível estabelecer junto com os alunos uma interpretação dos problemas ambientais emergentes, despertando neles sensibilidades para identificar e problematizar as situações, estabelecendo relações com o ambiente e criando o senso de responsabilidade de alguém que pode intervir na situação, não mais no paradigma individual em que cada um faz a sua parte, mas dentro de uma coletividade, em que todos fazem parte então por isso todos devem cooperar.

Quintas (2014) estabelece que tal posicionamento é legitimado por Lei, ao lembrar que no artigo 225 da Constituição Federal está exposto que todos nós, políticas públicas somadas a todos os cidadãos, temos o dever de preservar nosso bem comum, ou seja, a natureza. Para o autor, apesar de ser uma imposição a conservação deve partir das relações subjetivas entre ser humano e natureza, no encontro das emoções, do reconhecimento e do respeito, os grupos sociais devem unir-se para assim preservar nossos bem naturais.

Dentro dessa educação ambiental crítica e transformadora, encontramos como base a relação histórico-cultural, onde as representações históricas e culturais podem trazer consciências do impacto das transformações humanas (GUIMARÃES, 2014). Como no caso um(a) aluno(a) que faz o resgate histórico da cidade para refletir sobre a importância da conservação: *“...Bonito precisa ser preservado para que não fique como o Rio Bonito, o rio que deu nome à cidade...hoje em dia está muito poluído e cheio de lixo. Se a população tivesse a consciência de não jogar o lixo no Rio Bonito, talvez até hoje ele tivesse suas belas águas limpas e cristalinas, por isso é muito importante cuidar e preservar a cultura e o meio ambiente em nossa cidade.”* Há uma reflexão sobre como seria se a conservação fosse efetiva, por isso a conservação faz sentido, porque existe uma sensibilidade dos valores que estão perdendo-se devido aos impactos humanos de poluição e degradação.

Na seguinte categoria temos uma cobrança de políticas públicas e de ações da comunidade para a limpeza dos ambientes da cidade, tanto na parte urbana como na rural, os autores Arnaldo e Santana (2018), ressaltam que as políticas ambientais precisam da sustentação do Estado e de outras esferas do governo para atuar e resolver as demandas que são reivindicadas pelas populações.

Os alunos reconhecem os impactos e danos ambientais, mas assumem uma posição diferente dos alunos da categoria anterior, exercem sua cidadania em denunciar e cobrar ações, tal ato é importante, mas como abordamos nos parágrafos acima, não podemos apenas esperar soluções vindas das políticas públicas, nós também temos o dever de nos envolvermos com as questões ambientais.

Chamamos atenção, para o fato desses alunos estarem situados no mesmo local, passam pelas mesmas estradas todos os dias e, no entanto, as percepções são diferentes, um grupo considera que temos uma natureza preservada e devemos cuidar para que continue assim, todavia outro grupo percebe sujeira, lixo e odores. Questionamos o que atua na visão dos alunos para gerar percepções divergentes sobre o mesmo ambiente.

Encontramos a resposta nas reflexões de Matthews (2006), que afirma que as percepções criam mundos que são próprios e distingue-se, essa distinção é operada pelos significados, porém estes não são criados, eles estão lá e são encontrados, relacionados e dão coerência a visão de mundo. Então essas composições dos significados terão significativas diferentes.

Por fim, encontramos fora das categorias, a visão do ser humano como superior em relação aos animais e as plantas, quando um(a) aluno(a) impõe sua visão sobre a Lei dos Direitos Ambientais da cidade: “...*aqui em Bonito foi aprovada uma Lei onde as árvores e outras obras da natureza tem o mesmo valor do que a vida de uma pessoa, embora eu ache isso um absurdo, mostra que o governo está preservando a sua beleza.*” Visivelmente o(a) aluno(a) reconhece que as políticas públicas estão agindo a favor da natureza, mas considera absurdo colocar no patamar de igualdade a natureza e os seres humanos, corroborando a discussão que levantamos no referencial teórico dessa pesquisa.

Em geral, observamos que as percepções dos alunos são variadas e expressam diferentes níveis de aprendizagem dos conteúdos ambientais, atrelado a essas aprendizagens estão as visões de mundo, a cultura, a história e o contexto em que esses alunos estão inseridos.

Importante destacar que há sensibilidades sendo construídas, valores e reconhecimento do ambiente que são gradativos respaldados por um processo de movimentação ambiental e ecoturística que vai reestabelecendo as relações aos poucos.

Existem percepções simplistas e reducionistas que precisam de uma atenção, principalmente as utilitaristas, para que esses discursos não ganhem rigor na formação desses alunos como cidadãos.

4.5 PERCEPÇÃO TURÍSTICA

Buscamos compreender se o contexto ecoturístico de fato chega nas escolas, colocando-o em suspensão e tentando ver como os estudantes enxergam esse fenômeno turístico no seu local de vida e aprendizado. Para isso, aplicamos o segundo questionário, composto das seguintes questões: você considera a cidade de Bonito uma cidade turística? Por quê? Quais os lugares turísticos da cidade que você conhece e com frequência você vai para esses lugares?

Os resultados da primeira questão (você considera a cidade de Bonito uma cidade turística? Por quê?) estão expostos nos quadros abaixo.

Quadro 5: Respostas dos estudantes da escola 1 localizada na Zona Urbana.

E1	sim	Porque tem muitos pontos turísticos, como cachoeiras, balões, teleférico e muito mais.
E2	sim	Porque temos o teleférico, piscina, cachoeiras e outras atrações como o Mucury Himalaia ¹⁷ , temos floresta, rios e lagoas.
E3	sim	Porque temos muitos lugares para visitar como: tirolesa, rapel, teleférico e muito mais.
E4	sim	Porque tem também as cachoeiras, teleférico e também o passeio de balão e porque Bonito é muito visitado por causa dos pontos turísticos e tem o caldo de cana ¹⁸ que é um ponto turístico.
E5	sim	Porque é uma cidade que tem várias coisas para a agente visitar, como por exemplo, o teleférico, cachoeiras, passeio de helicóptero e muito mais para nós ver.
E6	sim	Porque tem várias cachoeiras, piscinas, teleférico, passeio de balão etc.
E7	sim	Porque tem vários pontos turísticos um mais belo do que o outro.
E8	sim	Porque tem vários lugares bonitos e também a cidade é um lugar muito lindo, por isso que botaram o nome dessa cidade de Bonito.
E9	sim	Porque tem algumas variedades de turismo.
E10	sim	Porque há lugares belíssimos.
E11	sim	Por causa das cachoeiras, rios, pontos bonitos, mas pode se acabar em breve por causa da poluição.
E12	sim	Porque tem o teleférico tem as cachoeiras, tem as barragens e tem muitas coisas.
E13	sim	Porque nossa cidade é linda se todos cuidar.
E14	sim	Porque ela tem muitas coisas como as cachoeiras, as plantas, as florestas etc.
E15	sim	Porque temos as cachoeiras, trilhas e o teleférico.

¹⁷ Unidade de conservação da cidade.

¹⁸ Ponto comercial á caminho das cachoeiras, no qual foi construído um mirante com vista ampla da cidade, tornando-se um ponto turístico.

E16	sim	Porque todos os dias Bonito recebe os turistas para conhecer um pouco da cidade.
E17	sim	Pois há muitas coisas para se ver aqui como: o teleférico, as cachoeiras, as piscinas etc.
E18	sim	Porque Bonito é uma cidade boa tem vários lugares bons.
E19	sim	Porque a cidade de Bonito na avenida principal tem comércio para as pessoas comprarem e as paisagens bonitas.
E20	sim	Porque tem cachoeiras, tem piscinas, tem o teleférico da capelinha etc.
E21	sim	Porque vem pessoas de fora e eles vem para conhecer a cidade, eles vão para as cachoeiras, para o teleférico e as florestas que são muito bonitas, assim a cidade fica muito conhecida.
E22	sim	Porque é cheia de matas, tem pista e também é uma cidade muito bonita cheia de lugares etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise dessa questão nos questionamos sobre o nosso próprio questionamento, pois o que torna uma cidade turística? Quais são os elementos ou parâmetros que nos permitem classificarmos uma cidade como turística? Dentro desse questionar encontramos em Bandeira (2013), a afirmação que a cidade é como um texto a ser lido, incluindo em suas linhas o turismo e é nessa leitura que encontramos apontamentos para o que seria ou o que torna a cidade turística, segundo os seus leitores. A partir da análise fenomenológica dessas leituras nós compreendemos como o fenômeno ecoturismo apresenta-se para esses estudantes.

Na primeira escola a afirmação sobre o perfil turístico da cidade foi unânime, quanto aos motivos que a tornam turística, destacamos três leituras: presença dos pontos turísticos, presença de turistas e desenvolvimento do comércio.

Na leitura intitulada presença de pontos turísticos, o ecoturismo apresenta-se como o enredo e os ambientes naturais os principais personagens, pois aqui a classificação da cidade como turística dá-se pela presença das cachoeiras, rios, matas e o teleférico que embora não seja natural, foi construído para facilitar o acesso a um espaço de mata preservado.

A próxima leitura é marcada pela presença de turistas na cidade, a visitação de pessoas de outros locais é traduzida pelos estudantes como um fator de que a cidade é turística, independente do que a cidade ofereça em seus aspectos fixos o seu fluxo é que a torna viva.

A última leitura é embasada em capítulos econômicos e de desenvolvimento, pois a soma do aprimoramento do comércio e das estruturas urbanas com a presença de pessoas que precisam desses serviços com qualidade resulta na caracterização de um cenário turístico.

Quadro 6: Respostas dos estudantes da escola 2 localizada na Zona Rural.

E1	sim	Porque tem as cachoeiras e várias coisas lindas
E2	sim	Porque lá tem muitas coisas legais e divertidas, tem muitas lojas e praças com árvores
E3	Sim	Porque tem praças com árvores e flores, é muito lindo e divertido
E4	Sim	Porque tem vários lugares lindos tipo cachoeiras, teleférico etc.

E5	Sim	Porque tem várias coisas legais e divertidas, tipo: parques, praças, cachoeiras etc.
E6	Sim	Por causa das praias, cachoeiras e rios
E7	Não	Porque algumas pessoas nunca preservam a natureza e nunca limpam a cidade
E8	Sim	Porque tem vários pontos turísticos
E9	Sim	Tem um monte de cachoeira e um teleférico
E10	Sim	Porque os povos de fora vêm fazer turismo na nossa cidade e vem fazer turismo em todos os lugares

Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda escola na afirmação sobre o perfil turístico da cidade houve contradições, embora a grande maioria tenha afirmado positivamente encontramos um estudante que contraria a grande maioria.

Analisando as afirmações positivas encontramos três leituras: presença dos pontos turísticos, presença de aspectos urbanos e em menor frequência a presença de turistas. Surge no contexto dessa escola uma nova leitura, confirmando o que Bandeira (2013), nos aponta sobre como essas leituras são particulares devido aos significados, sentimentos e percepções que traduzem essa leitura.

Em análise, a leitura dos pontos turísticos que aparece em ambas as escolas é permeada de aspectos naturais descritos anteriormente, nessa leitura nós encontramos paralelos com algumas categorias das compreensões de natureza e das percepções ambientais. Uma vez que essa relação de destaque aos espaços naturais como geradores de turismo, decorre das compreensões de uma natureza romântica, naturalista, sagrada e como refúgio e das percepções do ambiente como estético e turístico.

Essa relação de como os estudantes compreendem a natureza e percebem o ambiente reflete numa leitura de que a cidade é abençoada por ter esses lugares belos, naturais no sentido de preservados e refúgios pessoais e espirituais e que por isso torna-se singular e atrai pessoas para essas experiências e contextos singulares encontrados no município.

Tal leitura interpretada nas entrelinhas, traz consigo as compreensões dos movimentos apontados por Carvalho (2009), de volta a natureza, necessários ao ser humano nesse período considerado pós-modernismo e já iniciado desde a Revolução Industrial, principalmente na Inglaterra, com a busca das montanhas, dos ambientes bucólicos e da natureza preservada como uma forma de escape da vida cotidiana.

E é esse tipo de movimento junto com essas compreensões de natureza e percepção do ambiente que apresentam a percepção do fenômeno do ecoturismo.

A segunda leitura também encontrada nos dois contextos escolares, trata da presença de turistas, um olhar que segundo Rheinheimer e Guerra (2006), é comum de ser percebido, pois a oferta do turismo tem por seu efeito a atração de pessoas para consumir os produtos do

turismo, sendo muito mais perceptível nos estudantes da Zona Urbana porque todo esse fluxo movimenta mais a cidade.

Trazendo a próxima leitura que é lida apenas no contexto da escola urbana, o desenvolvimento econômico. Endres (1998), afirma que essa leitura é o produto esperado do investimento turístico e no caso do ecoturismo espera-se que esse favorecimento econômico seja tanto dos grandes setores como dos menores: o comércio local, a gastronomia informal, os artesanatos e as produções das comunidades.

Ele torna-se perigoso quando começa a fazer alterações na cidade, na fala de estudantes que ressaltam avenidas e pistas, há uma preocupação em ter estruturas que permitem o conforto dos turistas, então nesse sentido o desenvolvimento deixa de ser sustentável causando impactos e transformações (HINTZE, 2009).

A última leitura realizada apenas pela escola do contexto rural traz uma visão turística dessas estruturas urbanas e comerciais, deixando de ser o turismo da natureza para ser um turismo urbano. Ao nos colocarmos nos lugares desses estudantes, compreendemos que eles se veem como os turistas que moram distantes da cidade e por isso a sua apreciação turística está voltada para o novo, o emergente que é o espaço urbano. Aqui o movimento é contrário, o natural é casa e o construído é o exótico.

Essa forma do ser no mundo apresenta as recriações de outros mundos e como esses mundos e suas recriações estão mais próximos de uns do que de outros, essas aproximações e distanciamentos explicam no contexto ambiental as compreensões que destoam entre romântica e utilitarista, porque esses estudantes uma vez que não experenciam esse mundo, criam suas projeções do que é ser no mundo e com o mundo a partir de suas leituras.

Apresentamos os resultados da segunda questão: Quais os lugares turísticos da cidade que você conhece e com que frequência você vai para esses lugares? Nesse ponto tentamos trazer uma análise qualitativa, buscando compreender como os estudantes participam do turismo da cidade e quantitativa ao buscar a frequência dessa participação. As respostas das escolas 1 e 2 estão distribuídas nos quadros seguintes.

Quadro 7: Respostas dos estudantes da escola 1 localizada na Zona Urbana.

Estudante	Frequência	Lugares
E1	-	Cachoeiras, igrejas, teleférico e balões
E2	Uma vez	Ecoparque, Véu da Noiva II (cachoeira), poço da nega ¹⁹ (rio)
E3	Não fui ainda	Teleférico, rapel, tirolesa e caminhadas na mata

¹⁹ Rio com uma queda de água entre as rochas, localizado em fragmentos de mata e muito utilizado para o lazer.

E4	-	Cachoeiras véu da noiva I e II, Ecoparque, vale dos lagos ²⁰ , cachoeira de Barra Azul, Cachoeira da corrente e cachoeira do paraíso
E5	Não fui ainda	Cachoeiras, teleférico e a capelinha ²¹
E6	Vou em alguns finais de semana, nas férias	Teleférico, cachoeiras, piscinas, vale dos lagos
E7	Registrou a frequência de turistas que lotam a cidade e as cachoeiras	Cachoeiras
E8	Eu nunca fui	Cachoeiras
E9	Nas férias (cachoeiras)	Cachoeiras, balões, teleféricos
E10	Vou sempre as cachoeiras	Cachoeiras e teleférico
E11	De vez em quando vou nas cachoeiras	Cachoeiras, rios e teleférico
E12	Eu vou para as barragens	Barragens e cachoeiras
E13	Nunca fui	Cachoeira e teleférico
E14	Eu vou sempre	A pedra do Rodeadouro ²² , as cachoeiras, as barragens e o teleférico
E15	Já fui nas cachoeiras e na pedra do Rodeadouro, nunca no teleférico	O teleférico, cachoeira e pedra do Rodeadouro
E16	-	Cachoeiras, teleférico, balões, piscinas
E17	No teleférico fui uma vez e nas cachoeiras algumas vezes, nas piscinas mais vezes	Teleférico, cachoeiras e piscinas
E18	Já fui na igreja	Teleférico, igreja, parque, hotel, piscina
E19	Vou sempre	Avenida, o comércio e a praça de São Sebastião
E20	Às vezes	Cachoeiras e teleférico
E21	Às vezes	Cachoeiras e teleférico
E22	Às vezes	Alto-Bonito ²³ , Caruaru ²⁴ , Bentivi etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os estudantes da escola um, do contexto urbano, 19% frequentemente visitam os lugares turísticos da cidade, 32% apenas ocasionalmente, 36% nunca foram e 13% não registraram sua frequência. Quanto aos lugares citados destacam-se as cachoeiras e o teleférico, ambos amplamente divulgados como cartão-postal do município, destacam-se ainda o registro de outros municípios e locais citados como pontos turísticos da cidade.

Quadro 8: Respostas dos estudantes da escola 2 localizada na Zona Rural.

Estudante	Frequência	Lugares
E1	Nem sei quando fui	As cachoeiras, o teleférico, o açaí, entre outros
E2	As vezes	Cachoeiras
E3	As vezes	Cachoeiras e rios
E4	-	As cachoeiras e o teleférico

²⁰ Espaço particular com parte de mata preservada e nascentes de água, oferecendo ao turista trilhas na mata e banhos nos lagos de águas naturais.

²¹ Parte de mata reservado onde encontra-se uma pequena igreja e destino do teleférico.

²² O Rodeadouro fica na Zona Rural apresenta fragmentos de mata em sua paisagem e uma formação rochosa com valor histórico, religioso e ambiental.

²³ Distrito da cidade.

²⁴ Município vizinho a Bonito.

E5	Só as vezes	As cachoeiras, lagoas e árvores
E6	-	Caruaru
E7	Nunca fui tenho vontade de ir	Cachoeira véu da noiva I
E8	Alguns feriados	Cachoeiras
E9	De ano em ano e olhe lá	As cachoeiras
E10	As vezes	Cachoeiras Véu da noiva I e II, do paraíso, correntes e a piscina do violão

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os estudantes da escola dois, do contexto rural, 70% visitam os lugares turísticos apenas ocasionalmente, 10% nunca foram, 20% não registraram sua frequência e não há registro entre os estudantes de uma frequência constante há esses lugares. Quanto aos lugares citados destacam-se as cachoeiras em menor presença o teleférico e ainda o registro de outro município citado como ponto turístico da cidade.

A partir das respostas dos estudantes percebemos que o ecoturismo se apresenta como uma vitrine, apresentando os potenciais turísticos dos ambientes naturais e propagando as belezas da cidade. No entanto, essa vitrine precisa ser mais explorada pelos estudantes, na relação de ter o contato com a natureza dentro da educação ambiental.

Buscando compreender como que seria esse fenômeno que nós denominamos como vitrine, que está presente, mas não permite uma troca e um espaço dentro da educação ambiental, encontramos em Bandeira (2013), a concepção de turismo imaginário.

De acordo com a autora essa ideia desenvolvida pelo sociólogo Michel Maffesoli, não diz respeito a sonho ou ilusão, mas de uma faceta real que é vista a partir de um imaginário, ou seja, existe um real que é trabalhado a partir de um imaginário, construído a partir de sentimentos, significados e intuições, uma vez que o ser humano não é apenas racional ele é também intuição e emoção. Esse imaginário projeta algo sobre o real e permite que os indivíduos se movimentem dentro dessa projeção.

Essa projeção cria uma força propulsora atingindo um coletivo social que passa a sentir o imaginário, este é como uma atmosfera perceptível no campo das sensações, mas não é quantificável (ANAZ *et al*, 2014).

Nessa perspectiva, essa vitrine do ecoturismo configura-se como o imaginário projetado, existe o real que se apresenta para nós, a natureza presente no local, de fato ela está e existe, mas a percepção ecoturística de paraíso é imaginada, ou seja, projetada. Por isso o ecoturismo não atinge a educação ambiental como um todo, mas em partes, pois uma vez que sentimentos e emoções são particularidades de cada ser, nem todos conseguem movimentar-se dentro desse imaginário projetado.

Compreendemos que as noções e compreensões sobre a natureza, revelam o significado e que ela possui para aquele que o compreende. Sendo assim, o ser cria uma projeção de como ele quer apresentar aquilo que ele compreende e significa para ele.

A educação ambiental permeia por entre essas relações do que é compreendido, sentido e apresentado, o ecoturismo para a educação ambiental, intercala entre uma possibilidade de ser produto daquilo que é apresentado e projetado, dentro de uma intencionalidade de criar sensibilidades, identidade e significado para a natureza do local. Em outras perspectivas que talvez precisem ser mais exploradas, visam a prática do ecoturismo como forma de ampliar essas compreensões e significados por meio de uma reconexão com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação ambiental no município de Bonito segue por um caminho gradativo, neste caminho encontramos algumas dificuldades que estão relacionadas com a falta de infraestrutura, formação continuada adequada para os professores, criação de materiais que auxiliem nos trabalhos de educação ambiental entre outros.

Todavia, percebemos que os percalços se transformam em estímulos para ampliação dos horizontes nessa jornada, buscando rotas que levem a uma expansão da educação ambiental, ao reestabelecimento da relação ser humano e natureza e ao desenvolvimento de um ecoturismo sustentável.

A presença de um calendário não se distancia muito da prática tradicional de realizar atividades ambientais em datas comemorativas, o diferencial está na forma como as atividades são realizadas. As metodologias que são empregadas estimulam a criatividade, o contato com a natureza, o uso da tecnologia, a aplicação do método científico por meio de pesquisas e projetos que conferem autonomia aos alunos nesse processo de aprendizagem e o alcance de diversos públicos, envolvendo gestão escolar, corpo docente, a comunidade e os alunos.

Entre os significados que estabelecem a relação da educação ambiental com a natureza local, encontramos o ecoturismo, pois é nítido que as práticas ambientais se voltaram para as escolas, após a ideia de desenvolver o ecoturismo local, com o objetivo de criar uma cultura de valorização da natureza local e o enaltecimento desta, visando despertar nas novas gerações o sentimento de pertencimento dessa riqueza natural e por consequência a consciência de conservação.

Entretanto, a partir de um olhar fenomenológico encontramos também os sentimentos que alicerçam o desenvolvimento das práticas ambientais, gerados em professoras e coordenadoras que se empenham para desenvolver uma educação ambiental efetiva. Por meio destes sentimentos, obstáculos são ultrapassados e novos desafios são trilhados, adequando a caminhada aos contextos e com passos firmes em direção aos objetivos. São os entusiasmos e a disposição do vamos fazer que permitem que essas práticas saiam do papel e sejam realizadas, mas esses sentimentos encontram-se pontuados em seus micros contextos e em suas caminhadas individuais, porém se unidos poderiam trilhar grandes maratonas ambientais nas escolas.

As percepções ambientais dos alunos revelam que ainda há um distanciamento entre eles e a natureza, principalmente dos alunos que moram na Zona Urbana, apesar desse

distanciamento há uma contemplação e admiração da natureza, porém com limites quanto a compreensão desta, que ora é vista como algo belo, romântico e sagrado e ora vista como fornecedora de recursos numa óptica utilitarista. Tais contradições demonstram que a mesma natureza apresenta valores e significados diferentes, permeados pelas relações, ou a falta delas, que são estabelecidas com o meio natural.

Os alunos percebem o valor do ecoturismo na cidade, sendo este o motivo dos alunos expressarem com rigor discursos de conservação da natureza, no entanto, percebemos que embora o ecoturismo tenha sido o ponto de partida para o desenvolvimento das práticas ambientais nas escolas, ele ainda não se comporta como ponte entre estas e a natureza, sendo um ganho e uma perda ao mesmo tempo.

Ao fim da nossa navegação por essas águas, enxergamos um processo de desenvolvimento da educação ambiental na cidade que caminha atravessando dificuldades em alguns pontos, mas superando-se em outros. Precisando aproveitar melhor o ecoturismo local para a educação ambiental, alargando suas práticas nesses contextos a fim de superar o dualismo entre ser humano e natureza, não apenas com discursos de “preserve porque isso aqui é nosso”, mas por meio de práticas que tragam a sensibilização do sentir, do perceber, do vivenciar, do ver-se pertencente a este lugar, por experimentá-lo, por abrir-se a ele e enxergar-se nele, fazendo então sentido preservar o que eu conheço e sinto como parte de mim.

Nossa trajetória foi apenas contemplativa e experiencial no sentido de mergulhar para ver além do raso e compreender os fenômenos que revelassem como as práticas ambientais eram desenvolvidas dentro do contexto ecoturístico do município, comportando-se como uma viagem diagnóstica e de percepção. Reconhecemos também a possibilidade de se fazer mais exercícios hermenêuticos sobre esses resultados, amadurecendo o olhar fenomenológico, relacionando as compreensões e com fôlego para imersões ainda mais profundas.

Para futuras navegações esperamos retornar a essas rotas, com horizontes mais ampliados, e experimentar outras viagens como, intervenções práticas, dialéticas e reflexivas que somem as percepções dos alunos, com os sentimentos do fazer dos professores e coordenadores e com a natureza do local, para a possibilidade de encontrar resultados que estimulem ainda mais o desenvolvimento da educação ambiental de forma prática no município.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. G. R.; MELO, L. C. B.; SANTOS, V. M. S. A. Educação do campo e Educação ambiental: interconexões possíveis para a construção de um ensino crítico e transformador. **Debates em Educação**, v.9, n.18, p.87-97, 2017.
- AMORIM, A. P.; JARDIM, D. B.; SOUZA, R. M. Educação ambiental e Educação Estética como prática pedagógica no espaço escolar através do projeto de educação estético-ambiental: “a complexidade do simples ato de jogar lixo no chão da escola”. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v.21, 2008.
- ARNALDO, M. A.; SANTANA, L. C. Políticas públicas de Educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018.
- AZEVEDO, A. K. N.; CAMAROTTI, M. F. Conhecendo a Percepção Ambiental de estudantes do Ensino Fundamental II, através de desenhos em turmas de 8º e 9º anos. **VII Congresso Nacional de Educação CONEDU**, 2020.
- BARROS, M. R. M., MÓL, G. S. Práticas docentes sobre educação ambiental interdisciplinar e contextualizada a partir da realidade do aluno. **V Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa**, 2016.
- BARBOSA, M. F. A Noção de Ser no Mundo em Heidegger e sua aplicação na Psicopatologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.18, n.3, p.2-13, 1998.
- BARBOSA, L. C. Políticas públicas de Educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. **IV Encontro Nacional da Anppas**, 2008.
- BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e Educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, REV. ADM. MACKENZIE**, v. 12, n. 3, São Paulo, 2011.
- BERCHIN, I. I.; CARVALHO, A. S. C. O papel das conferências internacionais sobre o meio ambiente para o desenvolvimento dos regimes internacionais ambientais: de Estocolmo a Rio +20. In: **Debates Interdisciplinares VII**. Organizadores: Rogério Santos da Costa, José Baltazar Salgueirinho Osório de Andrade Guerra, Taísa Dias. Palhoça: Ed. Unisul, 2016.
- BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E. C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v.24, 2010.
- BICUDO, M. A. V. **Sobre a fenomenologia**. In: Bicudo A, Espósito VHC (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BORBA, J. M. P. A Fenomenologia em Husserl. **Revista do Nufen**, v.1, n.2, p.90-111, 2010.
- BRASIL, Ministério do Turismo. Ecoturismo: orientações básicas. Brasília: Ministério do Turismo, 2008.

BUENO, F. P.; PIRES, P. S. Ecoturismo e educação ambiental: possibilidades e potencialidades de conservação da natureza. **IV SeminTUR – Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL**, Jul, 2016.

CABRAL, F. J. G. **Bonito: das caçadas às indústrias**. FLAM-CEHM, Recife, 1988.

CAMPANOGARA, S.; RAMOS, F. R. S.; KIRCHHOF, A. L. C. Reflexões sobre o conceito de natureza: aportes teórico-filosóficos. **Revista Eletrônica do Mestrado em educação ambiental-REMEA**, v.18, p.482-500, 2007.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da Hermenêutica e da Fenomenologia para uma epistemologia da Educação ambiental. **Cad. Cedes, Campinas**, v.29, n.77, p.99-115, 2009.

CARVALHO, I. C. M. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **CONFLUENZE**, v.1, n.1, p.136-157, 2009.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Natureza e imaginação: o Deus da ecologia no horizonte moral do ambientalismo. **Ambiente & Sociedade**, v.16, n.4, p.103-120, 2013.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação ambiental: UNESCO, 2007.

CARVALHO, A. B. P.; ESCOBAR, L. O. C.; CADEMARTORI, C. V. A Educação ambiental através do turismo pedagógico. **Applied Tourism**, v.2, n.3, p.26-36, 2017.

CARVALHO, I. C. M. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Confluence**, Bologna, v. 1, n. 1, p. 136-157. 2009

CHAGAS, E. F. Feuerbach e Espinosa: Deus e natureza, dualismo ou unidade? **Trans/Form/Ação**, v.29, n.2, p.79-93, 2006.

CORREIA, C. B. S. **Evolução do ecoturismo no Brasil: de 1993 a 2003**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2003.

CUNHA, A. S.; LEITE, E. B. Percepção ambiental: implicações para a Educação ambiental. **Sinapse ambiental**, 2009.

DEMOLY, K. R. A.; SANTOS, J. S. B. Aprendizagem, Educação ambiental e Escola: modos de enagir na experiência de estudantes e professores. **Ambiente & Sociedade**, v.21, 2018.

DEAN, W. **A ferra e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. Tradução: Cid Knipel Moreira, revisão técnica: José Augusto Drummond, São Paulo: Companhia das letras, 1996.

- DIAS, G. F. Os quinze anos da Educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, v. 10, n. 49, p.3-14, 1991.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- DINIZ, A. M. A. Análise do sentimento de insegurança em Belo Horizonte. **Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**, Londrina, 2005.
- DULLEY, R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric.** v. 51, n. 2, p. 15-26, 2004.
- EICHENBERGER, J. A.; PEREIRA, V. A. Filosofia Hermenêutica e suas contribuições para a Educação ambiental. **Poliética**, v.4, n.1, p.6-36, 2016.
- ENDRES, A. V. Sustentabilidade e Ecoturismo: Conflitos e Soluções a Caminho do Desenvolvimento. **Turismo em Análise.** v. 9, n. 1, p.37-50, 1998.
- ENGELMANN, A. A Psicologia da Gestalt e a Ciência Empírica Contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, p.001-016, 2002.
- FIGURELLI, A. H.; PORTO, I. A relação entre turismo e Educação ambiental e suas contribuições na luta por um mundo mais justo e preservado. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v.20, 2008.
- FILHO, O. F. Natureza, individuação e logoi em Merleau-Ponty. **VERITAS**, v.51, n.2, p. 37-54, 2006.
- FREITAS, F. M.; ZAMBAM, N. J. O utilitarismo e o princípio responsabilidade para o desenvolvimento sustentável. **Revista Direito Ambiental e sociedade**, v.5, n.2, p.28-53, 2015.
- FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GORRESIO, K. Da natureza e do inconsciente coletivo. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, v.35, n.2, p.59-68, 2017.
- GRAÇAS, E. M. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME-Rev. Min. Enf.**, v.4, n.1/2, p.28-33, 2000.
- GUIMARÃES, M. **Educação ambiental crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.
- GUIMARÃES, R.; FONTOURA, Y. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, n. 3, p. 508-532, Rio de Janeiro, Set. 2012.

HINTZE, Hélio César. Ecoturismo na cultura de consumo: possibilidade de Educação ambiental ou espetáculo? **Revista Brasileira de Ecoturismo**. v.2, n.1, p. 57-100, 2009.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.2, p.233-250, 2005.

KAWASAKI, C.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em Educação ambiental. **Educação em Revista**, v.25, n.03, p.143-157, 2009.

KONDRAT, H.; MACIEL, M. D. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 55, 2013.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. **Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 2012.

LENOBLE, R. **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LIMA JÚNIOR, J. H. A Prática do Ecoturismo em Propriedades Rurais. **Especialize**, 2012.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, Educação ambiental na escola: tá na lei... In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação ambiental: UNESCO, 2007.

LOPES-JÚNIOR, J. Behaviorismo radical, epistemologia e problemas humanos. *Psicol. cienc. prof.* v.14, n.1-3, p.34-39, 1994.

LOUREIRO, C. F. B. COSSIO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação ambiental: UNESCO, 2007.

LOREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação ambiental: UNESCO, 2007.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, 2005.

MACHADO. A. L. M.; CONTO, S. M. Práticas ambientais para a minimização de impactos ambientais do ecoturismo: informações de gestores de agências de viagem do Rio Grande do Sul. **CULTUR Revista de Cultura e Turismo**. n.14, p. 31-46, 2013.

MARCHIORATO, H. B. Educação ambiental: a tecnologia a favor da natureza. **Kínesis**, v. 10, n.23, p.85-99, 2018.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.24, n.3, p.581-598, 2018.

MARIN, A. A.; KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, v.25, n.2, p.267-282, 2009.

MARIN, A. A. A percepção no *logos* do mundo estético: contribuições do pensamento de Merleau-Ponty aos estudos de percepção e educação ambiental. **Interacções**, 2009.

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

MARIN, A. A. Pesquisa em Educação ambiental e Percepção Ambiental. **Pesquisa em Educação ambiental**, v.3, n.1, p.203-222, 2008.

MARIN, A. A.; LIMA, A. P. Individuação, percepção, ambiente: Merleau-Ponty e Gilbert Simondon. **Educação em Revista**. v.25, n.03, p.265-281, 2009.

MARCELLOS, C. F. O Introspeccionismo ainda não Considerado: O Caso de Edward Titchener. **Psicologia em Pesquisa**, v.8, n.1, p.127-131, 2014.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução: Marcus Penchel. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, R. A. A doutrina das causas finais na Antiguidade. 2. A teleologia na natureza, segundo Aristóteles. **Filosofia e História da Biologia**, v.8, n.2, p. 67-209, 2013.

MEDEIROS, G. S.; ROCHA FILHO, J. B. Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XVIII, n 36, p. 139-152, 2016.

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. ed.2. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MELO, R. G. C. Psicologia Ambiental uma nova abordagem da Psicologia. **Psicologia**, v.2, n.1, p.85-103, 1991.

MELAZO, G. C. Percepção ambiental e Educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**, n. 6, p. 45-51, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, L. L.; OLIVEIRA, P. S. N.; SOUZA FILHO, J. A.; SOUSA, S. K. R. B. A Relação Universidade-Escola na Formação de Professores: Reflexões de uma Pesquisa-Intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n.2, p.301-315, 2018.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1988.

MOTA, J. C.; COUSIN, C. S.; KITZMANN, D. I. S. A Educação ambiental Estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, v.20, n.45, p.207-226, 2018.

NASCIMENTO, J. F. A escola de Frankfurt e seus principais teóricos. **PIDCC**, v.3, n.5, p.244-249.

NAVES, J. G. P.; BERNARDES, M. B. J. A relação histórica homem/natureza e sua importância no enfrentamento da questão ambiental. **Geosul**, v.29, n.57, p.7-26, 2014.

NÓBREGA, T. P. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento**, v.20, n.3, p.1175-1196, 2014.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v.13, n.2, p.141-148, 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n.74, 2001.

NUNES, L. S. R.; BOMFIM, A. M. Estética e Educação ambiental: primeiras reflexões sobre cenários e imagens no processo de alienação da natureza. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v.34, n.3, p.245-262, 2017.

OLIVEIRA, L. Percepção do meio ambiente e Geografia. **OLAM- Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, p.14-28, 2001.

OLIVEIRA, N. A. S. A Educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v.16, 2006.

OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação ambiental: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, K. A., CORONA, H. M. P. A percepção ambiental como ferramenta de propostas educativas e de políticas ambientais. **Revista Científica ANAP Brasil**. Paraná, v. 1, n. 1, p.53-72, 2008.

- OLIVEIRA, A. O.; MOURÃO-JÚNIOR, C. A. Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v.5, n.1, p.41-53, 2013.
- OLIVEIRA, D. F.; MONTEIRO, L. V. G. Ecodesenvolvimento: uma abordagem sob o contributo de Ignacy Sachs. **Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável**. v. 1, n. 2, p. 29 – 48, Jul/Dez. 2015.
- ORSI, R. F. M.; WEILER, J. M. A.; CARLETTO, D. M.; VOLOSZIN, M. Percepção ambiental: Uma experiência de resignificação dos sentidos. **Revista Eletrônica do Mestrado em educação ambiental-REMEA**, v.32, n.1, 2015.
- PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, v.24, n.68, p.81-101, 2010.
- PASSOS, L. A. Metodologia da pesquisa ambiental a partir da fenomenologia de Maurice Merlau-Ponty. **Pesquisa em Educação ambiental**, v.9, n.1, p.38-52, 2014.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BONITO-PE. Dados do Município. Acesso em: 20.nov.2018.
- PROFICE, C. C. Educação ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. **REDE–Revista Eletrônica do PRODEMA**, v.10, n.1, p.22-37, 2016.
- PEIXOTO, S. T. M. Natureza: um conceito natural? **Espaço & Geografia**, v.11, n. 2, 2008.
- PELEGRINI, S. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, v.26, n.51, p.115-140, 2006.
- PERINOTTO, A. R. C. Turismo pedagógico: uma ferramenta para educação ambiental. **Caderno Virtual de Turismo**, v.8, n.1, 2008.
- PINHEIRO, L. B. C.; LIMA, F. S.; ROCHA, T. T.; TAVARES-MARTINS, A. C. C. Resignificação das concepções de natureza, meio ambiente e educação ambiental através de uma trilha ecológica. **Revista brasileira de educação ambiental Revbea**, São Paulo, V. 11, No 1: 196-214, 2016.
- PONCZEK, R. L. **Deus, ou seja, a natureza Spinoza e os novos paradigmas da Física**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 352 p. ISBN 978-85-232-0904-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- POTT, C. M.; ESTRELA, C. C. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estud. av. [online]**, v.31, n.89, p.271-283, 2017.
- PIRES, Paulo dos Santos. A dimensão conceitual do ecoturismo. **Turismo - Visão e Ação**. v.1, n.1, p.75-91, 1998.
- QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas**

em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação ambiental: UNESCO, 2007.

RAMOS, E. C. **Educação ambiental: evolução histórica, implicações teóricas e sociais.** Uma avaliação crítica. Curitiba. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar, Curitiba**, n. 18, p. 201-218, 2001.

RAMOS, E. C. O processo de constituição das concepções de natureza. Uma contribuição para o debate na Educação ambiental. **Ambiente & Educação**. v.15, n.1, p. 67-91, 2010.

REIGOTA, M. **O que é Educação ambiental.** Editora brasiliense, São Paulo, 2 Ed, 2010.

RHEINHEIMER, C. G.; GUERRA, T. A Educação ambiental como Pressuposto para um Turismo Sustentável. **IV SeminTUR – Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL**, 2006.

RIBEIRO, W. C.; LOBATO, W.; LIBERATO, R. C. Notas sobre fenomenologia, percepção e Educação ambiental. **Sinapse ambiental**, 2009.

ROCHA, E. M. Animais, homens e sensações segundo Descartes. **KRITERION**, n.110, p. 350-364, 2004.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. **Iluminuras**. v. 9, n. 21, 2008.

RODRIGUES, M. L.; MALHEIROS, T. F.; FERNANDES, V.; DARÓS, T. D. A percepção ambiental como instrumento de apoio na gestão e na formulação de políticas públicas ambientais. **Saúde Soc. São Paulo**, v.21, supl.3, p.96-110, 2012.

SANTOS, E. M. **Diagnóstico da Geodiversidade e potencial Geoturístico do município de Bonito, Agreste de Pernambuco.** 2012. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

SANTOS, A. G.; SANTOS, C. A. P. A inserção da Educação ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais-REMOA**, v.15, n.1, p. 369-380, 2016.

SANTOS, J. A. E.; IMBERNOM, R. A. L. A concepção sobre “natureza” e “meio ambiente” para distintos atores sociais. **Terra e Didática**, v.10, n.2, p.151-159, 2014.

SEIBT, C. L. Heidegger: da Fenomenologia ‘reflexiva’ à Fenomenologia hermenêutica. **Princípios Revista de Filosofia**, v. 19, n.31, p.79-98, 2012.

SENA, A.; FREITAS, C. M.; BARCELLOS, C.; RAMALHO, W.; CORVALAN, C. C. Medindo o invisível: análise dos objetivos de desenvolvimento sustentável em populações expostas à seca. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 3, n. 21, p.671-683, 2016.

SILVA, C. A. A. Educação ambiental na escola: atividades, desafios, atitudes e perspectivas. **Interbio** v.6 n.1, p.4-12, 2012.

SILVA, J. M. O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem-REBEN**, v. 2, n. 61, p. 254-257, 2008.

SILVINO, A. M. D. Epistemologia Positivista: Qual a sua influência hoje? **Psicologia Ciência e Profissão**, v.27, n.2, p.276-289, 2007.

SILVA, O. V. As grandes revoluções do século XVIII e o Iluminismo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v.17, n.30, 2018.

SILVA, G. M.; MORAIS, F. A. M.; OLIVEIRA, J. C. P.; OLIVEIRA, A. L.; MARTINS, M. A. N. S. Os saberes docentes e suas implicações na formação e no ensino. **III CONEDU Congresso Nacional de Educação**, 2016.

SOUZA, V. S.; TRICÁRDIO, L. T.; ANDRADE, D. A. C. Percepção ambiental, fenomenologia e alguns conceitos de Bakhtin e seu círculo: em busca de um método interpretativo para mapas mentais na pesquisa em turismo. **Anais Associação Nacional de Pesquisa-ANPTUR**, 2012.

SOUSA, M. S. Educação e concepções ambientais no Câmpus Jataí do IFG. **Revista Itinerarius Reflectionis – UFG**. V. 10, n. 2, 2014

STEIN, E. Gadamer e a consumação da Hermenêutica. **Problemata: R. Intern. Fil.** v.5, n.1, p.204-226, 2014.

STEIN, E. Da Fenomenologia hermenêutica à Hermenêutica filosófica. **VERITAS**, v.47, n.1, p.21-34, 2002.

TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza**: uma experiência de Educação ambiental. São Paulo: Annablume, WWF, 2002.

TISSOT, T. R. G.; MENEGHINI, L. M.; RODRIGUES, D. B. Educação ambiental no olhar de Tbilisi. **XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**. 2015.

TREVISOL, J. V. **Educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade**. Joçaba: UNOESC, 2003

TRES, D. R.; REIS, A.; SCHINLINDWEIN, S. L. A construção de cenários da relação homem-natureza sob uma perspectiva sistêmica para o estudo da paisagem em fazendas produtoras de madeira no planalto norte catarinense. **Ambiente & Sociedade**, v.14, n.1, p. 151-173, 2011.

VIEIRA, F. P. Uma abordagem fenomenológica na Educação ambiental: percepções sobre sustentabilidade. **Anais do XI ENANPEGE**. 2015.

VIEIRA, V.; BIACONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de Ciências. **Educação não-formal/artigos**, p. 21-23, 2005.

VIZEU, F.; MENEGHETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cad. EBAPE.BR**, v.10, n.3, p.569–583, 2012.

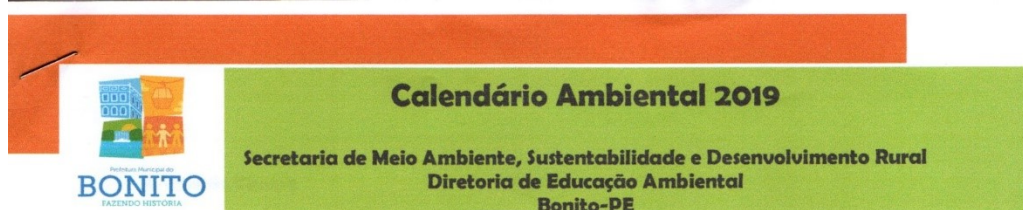
VELTRONE, L. R. **O conceito de natureza em diferentes Ciências**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

VERGARA, L. C.; LEMES, F. G.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. As concepções de natureza e meio ambiente dos educandos da educação de jovens e adultos (EJA). VIII **Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão – Conpeex**, 2011.

ZACCHI, G. P. Turismo ecológico e ecoturismo: diferenças e princípios éticos. **Diálogos & Ciência**. Ano II, n. 4, jun. 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – Calendário Ambiental 2019



Temática para o ano 2019: Bonito e os Direitos da Natureza.

Bonito é a primeira cidade brasileira a reconhecer na sua legislação os Direitos da Natureza, fazendo dela modelo para o Brasil, diante das políticas ambientais que vêm sendo implantadas além do grande potencial natural e de biodiversidade.

Objetivo: Realizar atividades de educação ambiental relacionando datas comemorativas com a temática de Bonito e os Direitos da Natureza, na perspectiva da ecoalfabetização e no reconhecimento de pertencimento à Natureza.

CALENDÁRIO 2019

Fevereiro

22 – Dia da Criação do IBAMA.

Participação da Formação dos Gestores e Professores do início do ano letivo de 2019.

Março

01 – Dia do Turismo Ecológico

16 – Dia Nacional da Conscientização sobre as Mudanças Climáticas

21 – Início do Outono

22 – Dia Mundial da Água

Sugestões de atividades:

1º Passeio Fotográfico de Natureza – Bonito de Ver, Viver e Preservar!

#Contação de Histórias (Dia Mundial da Água)

Trilhas Ecológicas no Parque Natural Municipal Mata da Chuva

Abril

15 – Dia da Conservação do Solo

22 – Dia da Terra

28 – Dia da Caatinga

III Oficina Audiovisual.

Maio

5 - Dia do Campo

17 – Dia Mundial da Reciclagem

22 – Dia Internacional da Biodiversidade

27 – Dia da Mata Atlântica

Junho

05 – Dia Mundial do Meio Ambiente

08 - Dia Mundial dos Oceanos

17 – Início do Inverno

V Cine Ambiental

Julho

17 – Dia da Proteção das Florestas

26- Dia Mundial dos Manguezais

28- Dia Mundial do Agricultor

Agosto

05 – Dia Nacional da Saúde

09 – Dia Internacional dos Povos Indígenas

14 – Dia do Combate à Poluição

Setembro

03 – Dia Nacional do Biólogo

16 – Dia Internacional da Preservação da Camada de Ozônio

21 – Dia da Árvore

23 – Início da Primavera

Outubro

03 - Dia Mundial dos Animais / Dia da Natureza

15 – Dia do Consumo Consciente

16 – Dia Mundial da Alimentação Saudável

Novembro

07 – Dia da Floresta e do Clima

19 – Aniversário do Ministério do Meio Ambiente – MMA

23 – Dia Mundial sem Compras.

Dezembro

03- Dia Internacional de luta contra os Agrotóxicos

21 – Início do Verão

29 – Dia Mundial da Biodiversidade

✓ Projetos Permanentes:

#Trilhas Ecopedagógicas no Parque Natural Municipal Mata da Chuva (Todas as terças-feiras)

Obs.: As visitas fora do dia determinado pela Secretaria de Meio Ambiente (terças-feiras) só serão permitidas com guias credenciados mediante prévio agendamento. Os valores cobrados pelos guias e correrão a cargo da Unidade de Ensino. Sobre transporte fica por responsabilidade da instituição de ensino.

#Visita a Propriedades em Transição Agroecológica – Agricultores do Mercado da Vida.

Visita guiada ao Mercado da Vida – Bonito Sustentável – Dias de feira (quinta , sexta e sábado das 6h Às 16h)

Agendamento na Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Desenvolvimento Rural (Parceria com Secretaria de Educação e Cultura e Associação de Guias).

Email: secambientebonitope@gmail.com (Descrevendo o título da atividade desejada)

ANEXO 2 – Questionário para professor

Não é preciso se identificar

Qual a sua formação?

licenciatura em Geografia

Há quanto tempo você leciona?

4 anos

Há quanto tempo você leciona Educação Ambiental?

1 ano

Além de professor(a) de Educação Ambiental, você também ministra outras disciplinas? Se sim, quais?

Sim, H.E.P, Religião, W.H, Ed. e Trabalho, Geografia

Você sabe por que a disciplina Educação Ambiental é ministrada apenas no 6º ano?

não

Como a Educação Ambiental é desenvolvida? Quais os assuntos/temas trabalhados nas aulas?

São trabalhadas as questões de conscientização ambiental, a atual situação do meio ambiente (queimadas, desmatamentos, educação em geral) entre outros temas.

Você encontra dificuldades e facilidades em ministrar a disciplina de Educação Ambiental?

As dificuldades, não apenas pela falta de materiais didáticos,

as facilidades, são pelo fato de se trabalhar a disciplina com o público de 6º ano, o qual apresenta uma maior facilidade para conscientização.

Em relação aos alunos, como você percebe a interação e atenção dos alunos quanto a disciplina?

Há uma boa interação, observa-se que eles gostam de interagir e os conteúdos trabalhados nessa disciplina.

ANEXO 3

a) Questionário para aluno – Temática Natureza

Qual a importância da natureza de Bonito?

As importantes matas das-
matas nos ajuda com a
chuvia das chuvas algumas
vezes nos alimentos do
sua frutas e os animais con-
têm para meu ambiente

Para você o que é natureza?

natureza é uma parte do
nosso cidade com mata que
ajuda com o meio ambiente
ajuda com nossas chuvas
e muito importante pra nós.

b) Questionário para aluno – Temática Turismo

Você considera a cidade de Bonito uma cidade turística? Por que?

Sim? Por que temos muitos luga-
res para visitar como: Tirolsa,
arbel, Telericos e muitos mais.

Quais os lugares turísticos da cidade que você conhece? E com que frequência você vai há esses lugares?

Telericos | arbel | Tirolsa e
caméridas são alguns lugares
turísticos
mas não foi ainda.

ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal Rural de Pernambuco
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa “SEGUINDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: história, natureza e práticas educativas em escolas públicas de um município ecoturístico”, de autoria de Rita Maria José Farias da Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), orientada pela Professora Dra. Carmen Roselaine Farias. O referido estudo tem como objetivo compreender como a trajetória histórica e o contexto ecoturístico do município de Bonito tem influenciado nas atividades de Educação Ambiental nas escolas públicas do referido município.

Quanto à metodologia, a pesquisa pressupõe uma abordagem etnográfica e recorrerá à observação sala de aula e em atividades práticas, diários de campo, fotografias e entrevistas semi-estruturadas.

Declaro ter sido devidamente informado/a pela pesquisadora dos objetivos da pesquisa, das metodologias e das dinâmicas que serão empregadas e dos possíveis desdobramentos da pesquisa.

Ciente disto:

() Autorizo a pesquisadora a utilizar as informações que fornecerei (em encontros coletivos, entrevistas individuais e/ou nas observações de sala de aula) na elaboração da sua pesquisa de mestrado e de outras possíveis publicações (contanto que me sejam previamente informados).

() Autorizo a pesquisadora a utilizar imagens da escola (registrada através de fotografias) na elaboração da sua pesquisa de mestrado e de outras possíveis publicações (contanto que me sejam previamente informadas).

Data: _____ Email: _____ Telefone: _____

Orientadora: Dr^a Carmen Roselaine Farias

Mestranda: Maria José Farias da Silva

Assinatura (Participante da Pesquisa)