

## O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>1</sup>,

Jane Márcia Mazzarino<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe pensar o corpo como lugar central do processo de Educação Ambiental. O corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo (GONÇALVES, 2001). Negar o corpo é, também, negar a experiência (GRÜN, 2008). Para retomar a importância do corpo na Educação Ambiental, este trabalho debruça-se sobre a compreensão de experiência proposta por Larrosa (2002; 2014), que propõe pensá-la como o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece. Entender a relação do corpo com o mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1999) e como lugar onde a Educação Ambiental pode alojar-se, desenvolver-se e frutificar é o caminho sugerido para a ressignificação da relação do homem consigo, com o outro e com o ambiente.

**Palavras-chave:** Corpo. Experiência. Educação Ambiental.

### The body as a place touched by the environmental education experience

**Abstract:** In this article we propose to think of the body as the core place in the Environmental Education process. The body is where the individual's transcendence links with the world (GONÇALVES, 2001). To deny the body is to also deny the experience (GRÜN, 2008). In order to resume the importance of the body in Environmental Education, this paper ponders over the understanding of experience proposed by Larrosa (2002;2014), who proposes to think about it as being what is acquired throughout life and the way we make sense of happenings that take place around us. Understanding the relation of the body with the world being experienced (MERLEAU-PONTY, 1999) and as the place where Environmental Education may shelter, develop and yield

---

<sup>1</sup> Centro Universitário UNIVATES. Professor e Coordenador do Curso de Educação Física – Licenciatura. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento. E-mail: [derlijul@univates.br](mailto:derlijul@univates.br)

<sup>2</sup> Centro Universitário UNIVATES. Doutora em Ciências da Comunicação (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento. E-mail: [janemazzarino@gmail.com](mailto:janemazzarino@gmail.com)

fruits is the path suggested for a re-significance of the relation between humans and themselves, others, and the environment.

**Keywords:** Body. Experience. Environmental Education.

## **Introdução**

Vive-se um tempo em que as preocupações com o meio ambiente se acentuam. Aquecimento global, extinção de espécies, produção elevada de lixo, diminuição da disponibilidade de água potável, crescimento desordenado dos centros urbanos, desigualdades sociais, necessidade de produção de energia a partir de fontes renováveis, entre outras. É um tempo de paradoxos, pois, mesmo com todo o avanço científico e tecnológico, não se está conseguindo reverter os agravantes ambientais gerados pela ação humana.

O homem tem tido dificuldade de se reconhecer como parte integrante do meio em que vive, entendendo que a “natureza” está a seu serviço. Essa compreensão legitima-se desde o período das civilizações antigas. Grün (2011, p. 24) menciona que, no Velho Testamento, no Gênesis, encontra-se: “Deus disse: Façamos o Homem a nossa imagem e semelhança, e que *ele domine* sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam na terra” (grifo nosso).

Contudo, é na Idade Moderna que a ação predatória do homem se acentua e se encontram os pressupostos que nos auxiliam a compreender a crise ambiental atual. Carvalho (2002) salienta que o domínio da natureza selvagem, que passa a ser considerada ameaçadora e esteticamente desagradável, está na base do *ethos* moderno antropocêntrico, período em que se afirma um modelo urbano de viver, no qual civilidade e cultura se constituem como polos opostos à natureza: “As pessoas criadas na cidade eram consideradas mais educadas que aquelas que viviam nos campos. A natureza, tida então como o Outro da civilização, representa uma ameaça à ordem nascente” (CARVALHO, 2002, p. 41).

A natureza, na modernidade, passa a ter valor a partir da sua utilidade em relação às necessidades humanas. Essa compreensão dominadora, a antropocêntrica, acentuou-se a partir de Descartes, na medida em que se atribuiu ao homem a tarefa de conduzir seu próprio destino. Na compreensão de Descartes, não podemos dominar algo de que fazemos parte. Por essa razão, para dominar a natureza foi preciso nos situarmos fora dela e objetificá-la. “O sujeito é o cogito e o mundo seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir desta cisão a

natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico” (GRÜN, 2011, p. 36).

A objetificação da natureza gerou consequências desastrosas para o planeta. Vive-se, de acordo com Giddens (1996), num mundo de incerteza artificial: “Os problemas ecológicos revelam o quanto a civilização moderna passou a confiar na expansão do controle e no progresso econômico como um meio de reprimir os dilemas existenciais básicos da vida” (GIDDENS, 1996, p. 241). O autor aponta quatro contextos principais nos quais se enfrentam riscos advindos da incerteza artificial: a) impacto do desenvolvimento social moderno sobre os ecossistemas mundiais; b) desenvolvimento da pobreza em larga escala; c) existência disseminada de armas de destruição maciça e problemas da violência militar global, mas também rotineira; e d) repressão dos direitos democráticos e incapacidade de aumentar o número de pessoas que desenvolvam parte de seu potencial humano.

Em contrapartida à objetificação da natureza, no século XVIII, a partir da percepção do processo de deteriorização do meio ambiente<sup>3</sup> e da vida das cidades – causada pela Revolução Industrial, pela expansão da ordem burguesa e mercantil na Europa –, surgiram novas sensibilidades que passaram a idealizar a natureza como uma reserva de bem, beleza e verdade. Isso é evidenciável na adoção de hábitos como ter um jardim em casa, realizar passeios e piqueniques ao ar livre, observar pássaros. Uma das expressões mais importantes dessa mudança foi a sensibilidade advinda do movimento romântico, que buscou uma valorização da subjetividade, da experiência individual, em oposição ao capitalismo nascente e à uniformidade da razão preconizada pelo Iluminismo. Os românticos recusam a metáfora do mundo e da vida como máquina, a ética utilitarista e egoísta, a objetificação da natureza. Esta compreensão alimenta a busca de reconciliação da vida consigo mesma, estando presente no *ethos* do campo ambiental atual (CARVALHO, 2002).

Entretanto, apenas a partir de 1960 as preocupações ambientais ganham destaque em âmbito mundial. Proliferam eventos mundiais para debater a situação ambiental. De acordo com Soffiati (2008), as preocupações com a relação homem-natureza ganham maior visibilidade e passam a ser questionadas, principalmente, devido à percepção de uma crise ambiental planetária em razão de um possível esgotamento dos recursos naturais não

---

<sup>3</sup> Carvalho (2002) cita como exemplo o caso do *smog* inglês, mistura de nevoeiro e fumaça, que ocorreu na Grã-Bretanha, no final do séc. XVIII, consequência do uso crescente do carvão como combustível nas residências e nas Indústrias.

renováveis, à poluição, à destruição de ecossistemas, à extinção de espécies, ao aquecimento global, à distribuição desigual dos recursos. O autor ressalta que é a primeira vez na história que se fala de uma crise antrópica e planetária, ou seja, produzida pelo homem a nível global. Gradualmente, percebe-se que diferentes áreas do saber passam a se preocupar com as questões ambientais e a incorporar a presença do adjetivo “ambiental” ou o radical “eco”.

Mundialmente, conforme Guimarães (2011), a questão ambiental ganhou repercussão com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo (Suécia), em 1972, quando se discutiu também a educação para o meio ambiente. Logo depois, em 1975, ocorreu em Belgrado (Sérvia) o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental. Na América Latina, os encontros aconteceram, em 1976, em Chosica (Peru) e em Bogotá (Colômbia). Em 1977, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), organizou a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação para o Ambiente, em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), ocasião em que se estabeleceram diretrizes, conceituações e procedimentos para a Educação Ambiental.

Na década seguinte, em 1983, em uma assembleia geral da ONU, foi criada a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que teve por objetivo pesquisar os problemas ambientais em uma perspectiva global. Em 1987, a Unesco organizou em Moscou a segunda Conferência Mundial para tratar da Educação Ambiental e avaliou o que fora realizado na década, traçando planos de ação para a década seguinte. Em 1989, a Comissão Mundial publicou os resultados no “Relatório Brundtland” ou “Our Common Future”, apontando dois importantes conceitos: desenvolvimento sustentado e nova ordem mundial. Este relatório preparou terreno para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. A reunião ficou conhecida como Rio-92 (GRÜN, 2011; GUIMARÃES, 2011). A partir dessas conferências, outras continuaram a acontecer, tal como Rio + 20, ocorrida novamente no Rio de Janeiro, Brasil, em 2012, com o objetivo de discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

Todavia, o paradigma ocidental moderno – industrial, científico, antropocêntrico – regido pela racionalidade instrumental, ainda é preponderante. Capra (2006a) menciona que as pessoas possuem dificuldade em pensar de forma sistêmica e não linear. Entre as razões está o fato de se ter aprendido a pensar a partir da tradição científica, baseada em

cadeias de causa-efeito ou no fracionamento dos saberes. Outra dificuldade é a cultura materialista, que afeta valores e visões de mundo.

O que se evidencia é a necessidade de mudanças profundas na concepção de mundo, tendo como base novos valores. Não bastam mudanças superficiais, tal como preservar a natureza apenas com o principal objetivo de garantir a exploração futura dos recursos naturais. Essa é uma visão utilitarista, que não propõe uma mudança de paradigma na relação do homem com o meio.

Frente a esta situação, a Educação Ambiental faz-se necessária e entende-se, assim como Guimarães (2011), que deve ser crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania, transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos. Ela desafia a sociedade a criar uma nova ética entre ser humano/sociedade/natureza e objetiva os equilíbrios local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de vida. Além dessa compreensão, Carvalho (2014) ressalta que a Educação Ambiental, como ação educativa, tem sido importante mediadora entre o contexto educacional e o campo ambiental, dialogando com os problemas gerados pela crise socioambiental, produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que buscam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos para esta e para as futuras gerações.

No contexto atual, algumas questões merecem ser apontadas: Em que medida é possível rever a relação homem-natureza que hoje se pauta primordialmente por uma concepção materialista, utilitária e antropocêntrica? Embora haja inúmeras ações promovidas em contextos educacionais, formais e não-formais, que tratam da conscientização em relação ao meio ambiente, por que a crise se agrava? É possível propor outros caminhos para a Educação Ambiental? Ao se almejar mudanças na relação homem-natureza, pode o corpo ser o lugar para uma Educação Ambiental alternativa?

Este artigo propõe pensar o corpo como lugar central do processo de Educação Ambiental já que ele é o lugar em que a experiência nos toca, podendo nos sensibilizar para novas relações conosco, com o outro e com o ambiente.

Parte-se da compreensão de experiência proposta por Larrosa (2002, 2014) e busca-se tensionar o conceito de “experiência” consolidado na compreensão de experimento, entendimento alicerçado no paradigma da modernidade. Na continuidade, aborda-se o corpo como lugar da experiência, buscando-se subsídios em Merleau-Ponty (1999) para discutir a relação homem-mundo através do corpo, em Tuan (1980, 2011) para a compreensão de lugar, assim como em outros autores que problematizam a Educação

Ambiental em relação à tese proposta (GONÇALVES, 2001; GRÜN, 2008, CAPRA, 2006a, 2006b, MORIN, 2005).

### **“Experiência”**

Para Morin (2005), o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas necessidades obrigatórias. O homem da racionalidade é também o da afetividade; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias. Para o autor, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta, aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar, a ser, a viver como humanos do planeta Terra. Para isso, a experiência precisa ser compreendida para além do paradigma científico, que supervaloriza a racionalidade.

A imposição da experiência ou da verdade advinda do paradigma científico moderno é apontada por Hildebrandt-Stramm (2005) como causa para o distanciamento entre o mundo vivido e o conhecimento científico. Houve uma desvalorização da experiência do dia a dia, do mundo da vida, que está relacionada à experiência dos sentidos, ligados, conseqüentemente, ao corpo. O autor salienta:

Os sentidos estão no corpo, por isso a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência cinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel. Posso ver o fio da lâmina. A experiência cinestésica abre a estrutura das coisas (HILDEBRANDT-STRAMM, 2005, p. 86).

Como consequência, não se conhecem mais os fenômenos por experiência própria, mas por meio da visão das coisas que especialistas têm ou projetam delas. Para o autor, “uma experiência se faz quando alguma coisa se contraria em relação a algo conhecido e habitual, quando alguma coisa é desviada do rotineiro” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 28).

Gadamer (2008) sugere que se busque a experiência da verdade em outros campos, para além do científico, tal como nas ciências do espírito, as quais se relacionam a formas de conhecimento humano vinculadas à experiência vivida como forma de apreender. Essa concepção é explicitada na passagem a seguir:

É assim que as ciências do espírito acabam confluindo com as formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. São modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode

ser verificada com os meios metodológicos da ciência (GADAMER, 2008, p. 02).

De acordo com o autor, a compreensão não exige uma teoria do conhecer (epistemologia) simplesmente porque consiste em um fenômeno existencial. Os esforços compreensivos não se estabelecem ou são fundados pela contemplação teórica, mas estão já e sempre dados do *ser-no-mundo, no mundo da vida*.

O fato de experimentarmos a verdade de uma obra de arte, que não se dá por outro meio, é o que dá importância à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites (GADAMER, 2008, p. 03).

Almeida, Fensterseifer e Bracht (2014, p. 298), ao discutirem a compreensão da experiência de Gadamer, que a apresenta como a experiência da finitude humana, retomam o sentido da Estética referindo-a como “modo de conhecer humano que não se aliena do mundo e do tempo em que este conhecimento se configura”. Assim, o que se vive com o corpo, de acordo com os autores, gera um tipo conhecimento insubstituível e intransponível, relacionado a uma vivência própria e não pode ser reduzido a um conhecimento linguístico ou conceitual.

Portanto, quando se deseja tocar no âmago da crise ambiental que se vive – repensar o paradigma antropocêntrico – torna-se indispensável. Também é necessário rever a compreensão de experiência para além da noção utilizada pela ciência. “Percebemos na esfera da ciência uma tentativa de universalização da experiência, algo que poderia ser definido *a priori* sem considerar o caráter de historicidade da própria experiência e dos sujeitos envolvidos com ela” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER; BRACHT, 2014, p. 297).

A compreensão de experiência proposta por Larrosa (2014) auxilia a pensar novas possibilidades em relação à Educação Ambiental. As discussões pedagógicas das últimas décadas se deram na perspectiva dos positivistas, para os quais a educação é uma ciência aplicada, ou dos chamados críticos, para os quais a educação é uma prática reflexiva. Embora ambos continuem tendo lugar no campo pedagógico, já disseram o que tinham a dizer, afirma Larrosa, pois seus vocabulários, suas gramáticas ou seus esquemas de pensamentos já estão constituídos e fixados. Isso faz com que se tenha uma sensação de “já dito”, de “já pensado”, pois se incorporou a “ordem do discurso” que determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites de nossa língua e de nosso pensamento. O autor, então, propõe pensar a educação a partir de outro ponto de vista, como alternativa do

par ciência/técnica ou teoria/prática, mas para isso é preciso reivindicar a experiência e fazê-la soar de outro modo.

Para entender o que é experiência, de acordo com Larrosa (2002), é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista. Durante séculos, o saber humano foi entendido como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

A palavra experiência<sup>4</sup> vem do latim *experiri* e designa provar (experimentar); no entanto, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, o termo experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. Antes de qualquer coisa, é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta (LARROSA, 2002).

A experiência foi menosprezada tanto na filosofia clássica quanto na ciência moderna, considerada um obstáculo para o verdadeiro conhecimento. Enquanto a razão deve ser pura, “a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios” (LARROSA, 2014, p. 39).

Portanto, para a racionalidade, em razão da subjetividade, o saber não pode estar na experiência. Assim, a ciência moderna captura a experiência, objetiva-a, homogeneiza, controla, convertendo-a em experimento, com vista à universalidade. Elimina-se, dessa forma, o que a experiência tem de experiência, a impossibilidade de objetivação e universalidade. “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2014, p. 40). Dignificar a experiência é reivindicar seu sentido para o corpo que a sente. Cada um deve fazer sua própria experiência, e ninguém deve impor a própria experiência ao outro (LARROSA, 2014).

Todavia, Larrosa (2014) assume a necessidade de distinguir experiência de prática. Isso significa pensá-la a partir da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, e não a partir da ação. O sujeito da experiência é passional, receptivo, aberto, exposto, disponível. Logo, nem toda vivência se tornará uma experiência. Tornar-se-ão uma

---

<sup>4</sup> Em grego encontram-se os termos *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. O *per* grego de travessia, em nossa língua, encontra-se na palavra *peiratês*, pirata. Da mesma forma, em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar e *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo (LARROSA, 2002).



experiência aquelas que nos tocam, que nos fazem refletir, que nos desacomodam, que nos tornam diferentes. Almeida, Fensterseifer e Bracht (2014) reforçam que não é possível propormos “vivências de experiências”, pois uma experiência pode no máximo ser induzida, jamais conduzida.

Outra precaução é evitar fazer da experiência um conceito. É preciso resistir à pergunta “o que é?” e pensá-la a partir de uma lógica do acontecimento, como o que acontece. A palavra experiência se aproxima da palavra vida, da palavra existência. “E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma a possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2014, p. 43). É uma coisa para você e outra para mim; uma coisa hoje, outra amanhã. O conceito termina o real, determina o que é.

“A *experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21, grifo nosso). Experiência é aquilo que “ao nos passar nos forma e transforma”. Para o autor, no entanto, vive-se em um tempo em que nunca se passaram tantas coisas e, em contrapartida, a experiência é cada vez mais rara. Segundo o estudioso, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que nos acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). O sujeito da experiência se define pela sua passividade, por sua receptividade, disponibilidade e abertura: “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSSA, 2002, p. 25).

Sendo o saber da experiência um saber particular e subjetivo, diferencia-se da compreensão de conhecimento buscada pela ciência moderna, a qual busca convertê-la em um elemento do método com propósito de apropriação e domínio do mundo, convertendo-a em experimento, ou seja, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. Houve uma contaminação no sentido da palavra experiência, pois o experimento é preditível e previsível, enquanto a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza, “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28).

Uma vez esclarecida a compreensão de experiência adotada neste artigo, volta-se para o corpo, lugar da experiência, da sensibilidade, da subjetividade, por onde o mundo nos chega e nos toca.

### **O corpo lugar**

O corpo é o lugar onde processos de Educação Ambiental podem nos tocar. Assim como a experiência, o corpo também foi colocado em segundo plano, principalmente pela supervalorização da racionalidade, não sendo mais reconhecido como lugar.

Nesse processo de “descorporalização”, segundo Gonçalves (2001), o homem foi perdendo a comunicação empática do corpo com o mundo, reduziu sua capacidade de percepção sensorial e aprendeu a controlar a manifestação de seus sentimentos. Na mesma linha, Le Breton (2003) aponta que, com os avanços da cibernética, o contato corporal entre as pessoas e a vontade de se relacionarem presencialmente tem diminuído. O sentimento de se libertar do corpo que preside os usuários do espaço cibernético diz muito sobre a condição depreciativa do corpo na contemporaneidade e fala também sobre o desprezo sobre si mesmo, na medida em que se entende o corpo como matéria-prima, um suporte da pessoa, algo que pode e deve ser aprimorado, mas desprovendo-o de afetos.

Com a fenomenologia, apresenta-se a possibilidade de reapropriar-se dos lugares, começando-se pela experiência que toca o corpo, conforme caracterizado por Larrosa (2014, 2002). “Na verdade, estamos sempre em lugares, não vivemos no espaço, mas a percepção predominante é ainda a do espaço desnudo de qualidades” (GRÜN, 2008, p. 04). Grün (2008, p. 08) ressalta que é preciso encontrar um caminho para o lugar, e este é o corpo: “A apreensão dos corpos aos lugares se dá através de um *estar-com* que é inexorável a nossa condição no mundo da vida. Negligenciar o mundo da vida é negar a experiência do corpo-vivido”, ou seja, negar o corpo é, também, negar a experiência e vice-versa.

O conceito de topofilia, definido por Tuan (1980), remete a “o elo entre a pessoa e o lugar ou ambiente, difuso como conceito, vivido e concreto como experiência” (TUAN, 1980, p. 05). O meio ambiente é um estímulo sensorial. Para o autor, os conceitos de lugar e espaço se fundem e se diferenciam pelo fato de o lugar ser um espaço que nos é familiar, que tem significado para a pessoa, tal como nossa casa. É a experiência com o espaço que o torna um lugar.

O sentido de lugar, de acordo com Tuan (2011), é adquirido após um período de tempo, que não pode ser definido, mas, quanto mais tempo se permanece em determinada

localidade, melhor se a conhece, tornando-se mais significativa para quem nela está. Portanto, espaço, tempo e lugar são categorias sobrepostas da experiência humana.

É nesse sentido que necessitamos refletir sobre o corpo para além da compreensão de apenas se ter um corpo. Merleau-Ponty (1999) aborda o corpo fenomenal, contrapondo-se ao pensamento científico clássico que o vê como objeto. Para ele, o corpo é o modo próprio de ser-no-mundo.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. [...] O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03 e p. 05).

O autor salienta que buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, mas é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização. O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo. Em outras palavras, “O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 09).

Grunenvaldt, Surdi, Pereira e Kunz (2012) destacam que a fenomenologia é a concepção que melhor entende expressividade e corporeidade como sinônimos. O corpo é o que eu sou. É um corpo adjetivado, que trabalha, sonha, brinca, chora, dói, que caracteriza as experiências no mundo. Este corpo revela nosso potencial de criação e expressão frente ao mundo que percebo. “A corporeidade é isso, uma unidade indivisível, que proporciona a construção do mundo da vida como todas as possibilidades e dimensões” (GRUNENVALDT; SURDI; PEREIRA; KUNZ, 2012, p. 383).

Para a fenomenologia, o mundo está por fazer-se. O significado das coisas aparece nas relações entre o eu, o outro e o mundo, e é através do corpo que os fenômenos são sentidos, que se experiencia e se vivencia o mundo. Nosso corpo deve ser entendido como um todo, no qual pensamento, palavra e movimento existem um para o outro (GRUNENVALDT; SURDI; PEREIRA; KUNZ, 2012)

Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não há outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, cada um é o corpo na medida em que tem um saber adquirido, afirma Merleau-Ponty (1999). A experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em

ideia, e não em experiência do corpo ou o corpo em realidade. A natureza do corpo é sentir. O sensível, menciona Gonçalves (2001, p. 66), apresenta-se como uma significação central na vida humana, adquirindo uma dimensão ontológica, que abre uma nova direção no pensamento antropológico, e “o corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo”, ou seja, sentir, pensar e agir se fundem na experiência de ser do homem como ser-no-mundo.

Assim sendo, há necessidade de se compreender o corpo como lugar de aprendizagem, lugar onde a experiência acontece. Essa compreensão é fundamental ao se propor Educação Ambiental visando à construção de uma nova relação homem-natureza, homem-mundo.

No campo da ecologia entende-se que é por meio da experiência que cada pessoa toma consciência de que faz parte da teia da vida, inserida em um ecossistema social e natural. A alfabetização ecológica estimula a criação de vínculos emocionais com a natureza. A experiência da ecologia na natureza proporciona um senso de lugar a que se pertence (CAPRA, 2006b).

Por fim, cabe lembrar Le Breton (2003, p. 221): “É certo que continuamos a ser carne [...]. Abandonar a densidade do corpo seria abandonar a carne do mundo, perder o sabor das coisas”. Dessa forma, reitera-se a necessidade de pensar o corpo como lugar onde a experiência da Educação Ambiental pode nos tocar.

### **Considerações Finais**

Entende-se que o distanciamento do sujeito da modernidade em relação à natureza e à sua corporeidade é um dos elementos que agravam tanto a crise ambiental quanto a crise humana. Como caminhos possíveis para o reencontro do homem com a natureza e consigo mesmo, aponta-se a necessidade de reconhecer e experimentar novas formas de saber, dentre as quais aquelas vinculadas à valorização da subjetividade, o que passa pela compreensão da experiência proposta por Larrosa (2002).

A compreensão de corpo a partir da fenomenologia contribui para repensar a forma como cada sujeito se situa no mundo, se relaciona com o outro e com o meio em que vive, o que se constitui na razão de ser da Educação Ambiental. Uma das maneiras de fazê-lo é abrir espaços para a experiência corporal como forma de aprendizagem, rompendo as amarras das matizes culturais do conhecimento cartesiano e técnico-científico.

Ao longo do século XX e início do século XXI, surgiram propostas de vivências com a natureza que valorizam o corpo como lugar da experiência. Entre elas, pode-se citar Método Aprendizado Sequencial (CORNELL, 2008a, 2008b), Atividades Físicas de Aventura na Natureza (SCHWARTZ, 2006; BETRÁN; BETRÁN, 2006), Trilhas da Vida ou Trilhas Sensitivas (MATAREZI, 2006; PASQUALETO; MELO; 2007); *Slow Pedagogy of Place* (PAYNE; WATTCHOW, 2009). São iniciativas oriundas de diferentes países (Estados Unidos da América, Brasil, Espanha, Austrália) e estão se difundindo pelo mundo. Em comum, solicitam o reconhecimento da natureza como educadora, a importância de vivências com a natureza como forma de construção de uma experiência corporal que sensibilize o ser humano em relação ao outro e ao meio, a exploração e a reeducação dos sentidos corporais e a necessidade de uma visão sistêmica de mundo.

Sentir o calor, o frio, a umidade, a claridade, a escuridão, os diferentes odores, as texturas: o corpo é o lugar de *estar-com*. A experiência é sentida e vivida no e pelo corpo. Para tanto, é necessário que processos de Educação Ambiental se tornem experiências, ou seja, toquem, sensibilizem, modifiquem as pessoas, pois os problemas ambientais são problemas humanos e, caso se deseje tocar no âmago da crise ambiental que se vive, torna-se indispensável que as mudanças comecem por nós mesmos.

Portanto, pensar o corpo como lugar onde a experiência da Educação Ambiental nos toca pode ser uma alternativa para conseguir mudanças de atitudes frente à atual crise ambiental. Isso implica reconhecer que o homem é parte constituinte da natureza, opondo-se à perspectiva de objetificação da natureza e do próprio corpo. É compreender que cada sujeito constrói a sua própria experiência e que a “ideia da coisa não substitui a coisa propriamente dita”, como bem mencionou Merleau-Ponty (1999). É acreditar na possibilidade de que, no contato com o outro, vivências se tornem experiências, ou seja, nos transformem, nos auxiliem a perceber diferenças, singularidades, possibilitando a escuta e o diálogo, o reconhecimento e a compreensão do outro como legítimo outro”.

## Referências

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; BRACHT, Valter. Experiência. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2014. p. 297-302.

BETRÁN, Javier Oliveira; BETRÁN, Alberto Oliveira. Proposta Pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física do Ensino Médio.

In.: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Viagens, lazer e esporte**. Barueri: Manole, 2006. p. 180-210.

CAPRA, Fritjof. (a). Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In.: STONE, Michel K.; BARLOW, Zenólia (Orgs). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 46-57.

\_\_\_\_\_. (b). Como a natureza sustenta a vida. In.: STONE, Michel K.; BARLOW, Zenólia (Orgs). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CORNELL, Joseph (a). **Vivências com a natureza 1**: guia de atividades para pais e educadores. 3 ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

\_\_\_\_\_. (b). **Vivências com a natureza 2**: novas atividades para pais e educadores. São Paulo: Aquariana, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. Tradução de Alvaro Hattner.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educ. Ambiental**. Rio Grande, v. especial, p. 1517-1526, dez., 2008.

GRUNENVALDT, José Tarciso; SURDI, Aguinaldo César; PEREIRA, Daniele, Alves; KUNZ, Elenor. Expressividade, corporeidade e a fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 380-403, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3155/1990>>. Acesso em: 16/07/2014.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na Educação**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Experiência: uma categoria central na Teoria Didática das Aulas Abertas. In.: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 79-98.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

\_\_\_\_\_ **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas, SP: 2003.  
MATAREZI, José. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar**. Curitiba, n. 27, p. 181-199, 2006. Disponível em:  
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/6460/4651>>. Acesso em: 15/08/2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUALETTO, Antonio; MELO, Emair Lucas. Trilha sensitiva no Memorial do Cerrado da Universidade Católica de Goiás. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v.18, p. 01-11; jan./jun., 2007. Disponível em:  
<<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3308/1968>>. Acesso em: 15/08/2015.

PAYNE, Phillip G.; WATTCHOW, Brian. Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14. p. 15-32. 2009. Disponível em:  
<<http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/view/883>>. Acesso em: 15/08/2015.

SCHWARTZ, Maria Gisele (Org.). **Aventuras na Natureza**: consolidando significados. Jundiaí, SP: 2006.

SOFFIATI, Arthur. Algumas palavras sobre uma teoria da eco-história. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Paraná. n. 18, p.13-26. jul./dez., 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. RJ: DIFEL, 1980.

\_\_\_\_\_ Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**. Niterói, v. 01, n. 1, Inverno, p. 04-15, 2011. Disponível em:  
<<http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/1>>  
. Acesso em: 15/08/2015.