



KLS

Atividades Alternativas e Meio Ambiente

Atividades Alternativas e Meio Ambiente

Cae Rodrigues

© 2019 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Dirceu Costa Junior

Editorial

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rodrigues, Cae

R696a Atividades alternativas e meio ambiente / Cae Rodrigues.
– Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.
184 p.

ISBN 978-85-522-1362-8

1. Atividade física. 2. Meio ambiente. 3. Atividades Alternativas. I. Rodrigues, Cae. II. Título.

CDD 300

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2019

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 — Londrina — PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1

A natureza como “lugar” das atividades alternativas.....	7
Seção 1.1	
A invenção do “ambiental”.....	10
Seção 1.2	
Horizontes da natureza.....	24
Seção 1.3	
A essência “alternativa” das experiências na natureza	37

Unidade 2

A construção das relações corpo-meio ambiente	51
Seção 2.1	
Contextualização histórica das relações corpo-meio ambiente	53
Seção 2.2	
Problematização filosófica das relações corpo-meio ambiente.....	65
Seção 2.3	
Potencialidades ecopedagógicas das relações corpo-meio ambiente	77

Unidade 3

Sinergias entre a educação física e o campo ambiental	93
Seção 3.1	
Contextualização histórica das sinergias entre a educação física e o campo ambiental	95
Seção 3.2	
A pesquisa sobre meio ambiente no campo da educação física	109
Seção 3.3	
O ensino sobre meio ambiente no campo da educação física	121

Unidade 4

Atividades alternativas como proposta ecopedagógica.....	139
Seção 4.1	
Possibilidades e limitações das atividades alternativas como proposta ecopedagógica.....	141
Seção 4.2	
Os paradigmas históricos da Educação Física como resistência a propostas ecopedagógicas	153
Seção 4.3	
Atividades alternativas como proposta ecopedagógica: instrumentos e métodos.....	166

Palavra do autor

Nos últimos cinquenta anos a conservação do meio ambiente se transformou em um dos mais importantes tópicos das agendas políticas globais. As inovações tecnológicas provocam, ao mesmo tempo, grandes transformações nos cenários terrestres e nas maneiras como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente. Em meio a essas transformações, a caracterização das “atividades alternativas” é fundamental na própria constituição daquilo que chamamos de “ambiental”, assim como no pensar sobre possibilidades e limitações de nossas interações com o meio ambiente. Diante dessa realidade, o objetivo de estudo desta disciplina é a compreensão das diferentes dimensões que envolvem as experiências na natureza, com foco na essência “alternativa” dessas experiências e nos contextos mais específicos de sinergia com o campo da educação física.

A partir desses objetivos, almeja-se a compreensão dos processos de ambientalização e das origens que influenciam diferentes concepções de natureza, de modo que o aluno consiga resolver com criticidade dilemas envolvendo a experiência de atividades práticas na natureza e seja capaz de reconhecer a ética e a estética do “alternativo”. Pela compreensão do processo sociocultural de construção das relações entre o corpo e o meio ambiente, o aluno também poderá assimilar a problematização e as influências envolvidas nessa relação, criando condições para a realização de experiências ecopedagógicas. Aprender sobre a sinergia entre o campo da educação física e o campo ambiental, com ênfase nas características da produção acadêmica e do ensino sobre meio ambiente nesse campo, permitirá ao aluno uma inserção crítica no âmbito contemporâneo da pesquisa e da educação sobre meio ambiente em contextos da educação física. Por fim, conhecendo as principais características da ecopedagogia, da ecomotricidade e do *vagabonding*, o aluno será capaz de elaborar propostas e realizar experiências ecopedagógicas de forma crítica, considerando possibilidades e limitações, principalmente relacionadas às atividades alternativas e à educação física.

Para tanto, os conteúdos da disciplina serão divididos em quatro unidades. Na primeira, denominada *A natureza como “lugar” das atividades alternativas*, analisaremos os principais fatores para o surgimento e a consolidação

do meio ambiente como tema de grande relevância na sociedade contemporânea, abordando ainda as origens de nossas diferentes concepções de natureza e da essência “alternativa” das experiências na natureza. Na segunda unidade, denominada *A construção das relações corpo-meio ambiente*, contextualizaremos historicamente essas relações diante de problematizações filosóficas e das potencialidades ecopedagógicas. Na terceira unidade, denominada *Sinergias entre a educação física e o campo ambiental*, contextualizaremos historicamente essas sinergias, abordando, principalmente, a pesquisa e o ensino sobre meio ambiente no campo da educação física. Na quarta unidade, denominada *Atividades alternativas como proposta ecopedagógica*, analisaremos as possibilidades e limitações das atividades alternativas como proposta ecopedagógica abordando os paradigmas históricos da educação física como resistência a essas propostas, assim como instrumentos e métodos que podem englobar as atividades alternativas como proposta ecopedagógica.

O conjunto da obra apresentada nessa disciplina reúne algumas das mais atuais e interessantes discussões em torno das questões ambientais em âmbito internacional, com um grande diferencial ao abordar amplamente a essência “alternativa” das experiências na natureza e as sinergias do campo ambiental com o campo da educação física. Assim, você está convidado a fazer parte da discussão ativamente, não só se debruçando sobre as dinâmicas aqui apresentadas, mas também procurando outras fontes que permitam uma amplitude ainda maior de perspectiva sobre as importantes questões abordadas nesta disciplina.

Unidade 1

A natureza como “lugar” das atividades alternativas

Convite ao estudo

Você já parou para pensar como conversas sobre o meio ambiente são cada vez mais recorrentes em sua vida? Já observou como são frequentes as notícias que envolvem as questões ambientais, seja em jornais ou revistas impressas, telejornais ou outros programas televisivos, ou mesmo em seus *feeds* de notícias on-line? Já notou quantas propagandas, dos mais diversos produtos, associam-se a imagens relacionadas ao meio ambiente? Com esse crescente interesse pelas questões ambientais e a incorporação dos discursos associados ao meio ambiente em praticamente todas as esferas sociais, com a popularização global do discurso ambiental, ainda faz sentido pensarmos as atividades associadas ao meio ambiente como “alternativas”? Essa questão é a base de nossas discussões na primeira unidade da disciplina *Atividades Alternativas e Meio Ambiente*, em que veremos como se deu esse processo pelo qual o meio ambiente se tornou um assunto tão relevante em nossas vidas. Daremos ênfase para as diferentes concepções de “natureza” que emergem de nossas interações sociais e, finalmente, à importância da ideia do “alternativo” para a concepção e aceitação do discurso ambiental.

A partir dessas discussões, poderemos entender melhor os processos de “ambientalização” da realidade social, ou seja, como o discurso ambiental é incorporado em diferentes contextos sociais. Na medida em que compreendermos esses processos, poderemos visualizar com mais clareza a maneira como construímos nossas concepções de natureza a partir de interações diversas, compreensão que pode ser fundamental para a resolução crítica de dilemas envolvendo a experiência de atividades práticas na natureza, de maneira que se reconheça, inclusive, a ética e a estética do “alternativo”. O resultado dessa aprendizagem pode ser a elaboração de projetos diversos para diferentes vivências na natureza, contemplando criticamente os processos de ambientalização, as diferentes concepções de natureza e a importância do contexto “alternativo” na construção da ética e da estética ambiental.

Nessa perspectiva, imagine o seguinte contexto: você acabou de se formar em Educação Física e decidiu abrir uma empresa de ecoturismo. Quando começa a levar pequenos grupos a trilhas nas florestas e

cachoeiras em sua cidade, você encontra grande resistência da comunidade local, que julga que aquele espaço deve ser preservado e não deve ter a presença de pessoas. Você decide então fazer propagandas de seu negócio na cidade e investe na construção da imagem de uma empresa sustentável que promove ações de mínimo impacto nas atividades realizadas nas trilhas bem como ações de educação ambiental para os visitantes. Diz ainda que, após iniciar suas atividades nas trilhas, o ambiente ficou mais limpo, pois recolhe o lixo deixado por outros visitantes, uma vez que seu negócio depende do ambiente conservado, e que as pessoas que passaram a frequentar as trilhas com sua empresa se tornaram multiplicadores da educação ambiental, ajudando a conservar o ambiente. Com a propaganda, não só sua imagem melhorou na comunidade, mas o negócio cresceu. Você recebe grupos cada vez maiores e o ambiente ganha notoriedade, atraindo, também, um maior número de visitantes independentes. Você percebe que está cada vez mais difícil manter os padrões de conservação do ambiente e que as atividades realizadas na trilha se tornam mais diversas e complexas. Além disso, vê pessoas fazendo rapel na cachoeira, corridas nas trilhas, fazendo a trilha de bicicleta, depois com motos e quadriciclos. Ao conversar com as pessoas que leva em seus grupos e com outras pessoas que encontra na trilha, admira-se com a diversidade de ideias que cada um tem sobre natureza e com as mais diferentes maneiras que as pessoas imaginam que devem aproveitar seu dia nas trilhas e cachoeiras. No entanto, parece que há algo em comum: o desejo de uma fuga do cotidiano, de poder se sentir livre das obrigações do dia a dia, assim como a enorme vontade de registrar tudo aquilo para poder mostrar para os amigos depois ou simplesmente colorir suas redes sociais com a nova experiência. No início você achava tudo muito interessante e imaginava que a necessidade de compartilhar a experiência vinha da alegria imensa de poder sentir de perto o êxtase proporcionado pela natureza. Mais recentemente, você não para de se perguntar se o verde da trilha não é só mais um pano de fundo para as imagens que preencherão as páginas vazias das redes sociais, como um álbum de figurinhas que precisa ser completado.

As discussões da unidade serão essenciais para lhe ajudar a resolver alguns dos dilemas postos nesse contexto: como os processos de ambientalização pelos quais o discurso ambiental é incorporado em diferentes esferas sociais pode lhe ajudar a adequar seu negócio de acordo com esse discurso? Como ter o conhecimento de diferentes concepções de natureza pode lhe ajudar a propor atividades que explorem essas diversas dimensões? Como compreender a relevância da essência “alternativa” das experiências na natureza pode lhe ajudar a propor atividades que incorporem tal essência em seu planejamento?

Desse modo, a unidade será dividida em três seções: na primeira, denominada *A invenção do “ambiental”*, serão abordados os processos de ambientalização das esferas sociais, assim como discussões contemporâneas em torno da ideia de sustentabilidade; na segunda seção, denominada *Horizontes da natureza*, veremos como concepções de natureza distintas são construídas a partir de diferentes interações e influências; na terceira seção, denominada *A essência “alternativa” das experiências na natureza*, analisaremos a relevância da incorporação do “alternativo” como estética e ética ecológica para a legitimação das práticas ambientais.

A invenção do “ambiental”

Diálogo aberto

Nesta seção buscaremos a compreensão de como a questão do meio ambiente se tornou tão importante na sociedade contemporânea. Para tanto, abordaremos o conceito de “ambientalização”, observando exemplos e contextos nos quais ocorrem os principais processos de ambientalização bem como limitações atuais à continuidade desses processos, como a prevalência de “políticas de insustentabilidade” e a perspectiva da “virada pós-ecológica”.

Para trazer essas questões para a prática, o contexto de aprendizagem da unidade apresenta uma situação na qual você acabou de se formar em Educação Física e abriu uma agência de ecoturismo. Como proprietário, você precisa lidar com os processos de ambientalização desse mercado e as consequentes demandas de seu público-alvo. Para se diferenciar dos concorrentes, você decide trazer para o seu negócio ideais ambientais, buscando que sua agência seja conhecida como a mais “verde” de sua cidade. Quais atrativos poderiam ser implementados nessa direção e como você transformaria esses atrativos em propaganda para seu negócio?

Para resolver essa situação-problema você terá o aporte dos conteúdos apresentados nesta seção, os quais possibilitarão uma melhor compreensão dos processos de “ambientalização” da realidade social, ou seja, você aprenderá como o discurso ambiental é incorporado em diferentes contextos sociais (inclusive na perspectiva das empresas e dos mercados). Como pensará na situação-problema a partir da perspectiva do empreendedor, você deverá levar em consideração os diferentes aspectos envolvidos nos processos de “ambientalização” e buscar adequar suas estratégias de mercado aos fatores que impulsionam esses processos. Tenha em vista ainda os contextos apresentados ao final da seção, que apresentam importantes questões dos discursos ambientais na atualidade.

Não pode faltar

Se observarmos com mais atenção, veremos que atualmente é difícil nos sentarmos diante da televisão para assistir nosso programa favorito, pegarmos uma revista ou jornal para ler ou mesmo navegarmos pela internet, inclusive em nossas redes sociais, sem nos depararmos com algum assunto ou menção sobre o meio ambiente. Mas como essa temática se tornou tão importante para nós? Será que sempre pensamos e discutimos tanto sobre

isso? Sempre tivemos, como sociedade ou em nossas ações individuais, essa atenção e preocupação em cuidar e proteger o meio ambiente, essa tal ideia de conservação? E já que estamos fazendo tantas perguntas, assumindo que nós, como sociedade, aceitamos essa ideia de conservação em algum ponto da história, será que tal perspectiva continua importante em nossa agenda social? Se a resposta for afirmativa, será que estamos sendo bem-sucedidos nesse projeto de conservação? Esses são os principais questionamentos que serão abordados nesta primeira seção da Unidade 1. Começaremos com um pouco de história para entendermos como o tema meio ambiente se tornou tão importante para nós.

Inicialmente é muito importante compreendermos que aquilo que chamamos de “ambiental” é caracterizado a partir de um conjunto de conhecimentos e de práticas específicas que são resultado de uma constante disputa de forças nos campos e espaços pelos quais essa temática transita. Imagine, por exemplo, como a ideia de ambiental pode ser diferente para um cientista, um político, um empresário e um ativista ambiental. Mesmo se pensarmos somente em cientistas, imagine as possíveis diferenças de compreensão da natureza de um químico, um físico e um biólogo; ou ainda mais radical, de um engenheiro, um cientista social ou um profissional de educação física. Nesse sentido, para começarmos a pensar em como a ideia de “ambiental” foi construída e legitimada, precisamos compreender a importância dos jogos de força e disputas de poder entre todos os atores que têm interesse na “perspectiva ambiental”. O resultado dessas disputas foi a construção de conceitos que são mais ou menos aceitos de “meio ambiente”, de “natureza”, de “sustentabilidade”, etc. Como essas disputas são constantes, tais conceitos estão em contínua transformação: quem se interessa pelo conceito mais aceito tenta manter esse conceito atual; quem não se beneficia do conceito atual constantemente busca sua transformação. Assim, compreender a construção e as transformações da ideia de “ambiental” é compreender um pouco da história dos conflitos sociais da humanidade em relação a seus interesses pela natureza.



Assimile

O papel das disputas no contexto de jogos de poder está muito presente nas teorias que descrevem a sociedade de acordo com suas estruturas formais. Por exemplo, a sociologia de Pierre Bourdieu compreende a possibilidade de se construir representações do mundo social como um conjunto de espaços com diferentes características (mas que sempre se relacionam de forma sistêmica) nos quais os agentes ou atores (indivíduos ou grupos) ocupam uma posição relativa de acordo com a força ou poder que exercem naquele espaço (ou campo). Sendo a posição que um ator ocupa em um espaço sempre definida em relação aos outros atores

que ocupam o mesmo espaço (por isso posição “relativa”), os jogos de força ou de poder são essenciais para a contínua reconfiguração desse espaço constituído por posições de dominância e posições periféricas, que são, desse modo, dinâmicas. No plano mais específico do discurso, incluindo a relevância do discurso nos jogos de força (ação e reação; dominação e resistência), também se destacam os estudos de Michel Foucault, que descrevia o próprio discurso como um espaço de articulação do saber e do poder. Especificamente importante para a discussão proposta nesta unidade, Carvalho (2001) identifica o meio ambiente como um espaço de produção cultural, uma vez que tem em sua estrutura agentes/atores que compartilham e, principalmente, que divergem em pontos de interesse do campo, sendo caracterizada a disputa por posições de dominância.

É nessa perspectiva que o conceito de “ambientalização” pode nos ajudar em nosso caminho para entender como esse assunto de meio ambiente se tornou tão importante para nós. De maneira geral, podemos compreender o conceito de ambientalização a partir dos processos pelos quais o discurso ambiental é adotado por diferentes grupos sociais, assim como a maneira como justificativas ambientais são incorporadas para validar (legitimar) práticas em diferentes contextos sociais, sejam esses contextos institucionais (por exemplo, as instituições educacionais), políticos ou científicos (ACSELRAD, 2010). Um processo de ambientalização pode ocorrer de duas maneiras: ou se cria um novo contexto como consequência da emergência do discurso ambiental, ou seja, um contexto que não existia antes e passa a existir a partir da “invenção” da ideia de ambiental; ou há uma reconfiguração de um contexto já existente a partir do momento em que este incorpora o discurso ambiental, compreendendo tanto uma mudança na linguagem como nas práticas decorrentes.

Vamos a alguns exemplos: imaginemos uma cidade rodeada por atrativos naturais, como áreas conservadas de floresta e algumas cachoeiras. No entanto, isso nunca foi muito significativo para a cidade, exceto para alguns poucos moradores que, eventualmente, aventuravam-se em trilhas rústicas para chegar até as cachoeiras e aproveitar alguns momentos de lazer. Porém com a crescente atenção à perspectiva ambiental e valorização da natureza como patrimônio, os moradores da cidade começam a perceber e valorizar suas florestas e cachoeiras. Os atrativos se tornam conhecidos, aparecem nos programas televisivos, ganham notoriedade entre as agências de turismo e os moradores se orgulham de falar, para familiares e amigos, que ali habitam, sempre exaltando as belezas naturais de sua cidade. Além disso, quando recebem visitas, sempre faz parte da programação uma visita a uma das belas cachoeiras do município, conduzida por um dos guias locais ou inserida em

pacotes mais elaborados pelas agências de ecoturismo da cidade. Esse é um exemplo de ambientalização no qual um novo contexto é produzido a partir da incorporação do discurso ambiental; uma nova linguagem ambiental é incorporada pelos atores que fazem parte do contexto e novas práticas começam a fazer parte do cotidiano.

Imaginemos agora uma indústria que há muitos anos tem uma prática de produção altamente poluente. Como consequência, muitos dos trabalhadores da empresa ficam constantemente doentes. Buscando melhores condições de trabalho, os trabalhadores organizam manifestos, passeatas e greves, mas sempre são repreendidos pela empresa e pela própria comunidade na qual a empresa está localizada. Porém a partir do aparecimento do discurso ambiental, os trabalhadores reorganizaram seus protestos afirmando que a poluição produzida pela indústria causa danos ambientais, afeta a qualidade do ar e da água e, conseqüentemente, causam problemas de saúde para toda a comunidade. Essa nova “roupagem” ambiental a problemas previamente enquadrados como problemas de saúde e de direito trabalhista é algo que toda a comunidade compreende como um “problema social”. Diferentes grupos, como órgãos do governo, associações de moradores e até mesmo a igreja local se organizam para apoiar o movimento “ambientalista” dos trabalhadores. Em pouco tempo, a indústria, pressionada tanto pelo mercado como por ações judiciais desfavoráveis, é obrigada a transformar sua prática de produção, adequando-se a novas normas “ambientais” (que inclusive se transformam, posteriormente, em novas normativas legais), conseqüentemente, atendendo às demandas antigas dos trabalhadores em relação às condições de trabalho e questões de saúde. Esse é um exemplo de ambientalização no qual antigos discursos são “vestidos” de uma nova “roupagem” ambiental e um contexto já existente é modificado a partir da incorporação do discurso ambiental; novamente, uma nova linguagem ambiental é incorporada pelos atores que fazem parte do contexto e novas práticas começam a fazer parte do cotidiano. Em outro exemplo similar, podemos pensar em um catador de lixo que passa a ressignificar seu trabalho e sua própria identidade por habitar uma sociedade na qual o material reutilizado e reciclado passa a ter valor positivo diante da moral ambiental (CARVALHO; TONIOL, 2010). Nesse exemplo, a prática continua a mesma, porém, a partir de uma nova roupagem ambiental (ambientalização), o papel socialmente negativado de “catador de lixo” é ressignificado positivamente diante da ética ambiental, oferecendo ao indivíduo o status de “reciclador”.



Pesquise mais

O exemplo da indústria poluidora é baseado em uma história verídica de uma grande fábrica siderúrgica instalada na cidade de Volta Redonda (RJ). A história completa dos conflitos entre a fábrica e os trabalhadores, posteriormente envolvendo outros atores da comunidade, é um excelente exemplo de como os processos de ambientalização estão associados aos conflitos sociais. Leia a respeito no material indicado a seguir.

LOPES, J. S. L. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, [S.l.], ano 12, n. 25, p. 31-64, 2006.



Exemplificando

Um exemplo concreto e amplo da aplicação do conceito de ambientalização na área de educação física é a incorporação de conteúdos e práticas relacionadas ao meio ambiente nos currículos de educação física, desde disciplinas que trazem perspectivas de educação ambiental ou das atividades recreativas e esportivas na natureza em contextos de formação profissional, no âmbito do ensino superior, à incorporação desses mesmos conteúdos em contextos do ensino básico, cada vez mais comum, especialmente (mas não exclusivamente), no setor privado. Essa abertura do currículo aos conteúdos associados ao meio ambiente se faz possível, em grande parte, a partir dos processos descritos de ambientalização, aparecendo como uma nova área de atuação e mercado para profissionais da educação física.

O que podemos observar a partir dos exemplos apresentados é que os processos de ambientalização implicam transformações que ocorrem de maneira simultânea no comportamento das pessoas em suas atividades cotidianas e no Estado, que passa a incorporar e promover as novas práticas por meio da instituição de novas leis e políticas públicas. Observando como essas transformações ocorreram na perspectiva da ambientalização, Lopes (2006) cita cinco fatores que foram essenciais para tais processos:

a) A maneira como a esfera institucional do meio ambiente cresceu, especialmente a partir dos anos 1970, motivada por uma grande diversidade de fatores, que correspondem a questões estéticas, como a percepção da fragilidade da terra flutuante no espaço a partir das fotografias feitas nas primeiras viagens à lua, e a questões éticas-políticas, como a crescente percepção da poluição como um fenômeno global, ou seja, a poluição que se produz em um canto do mundo inevitavelmente atingirá as outras partes.

Essas percepções levam à constituição de diversas instituições de controle ambiental, que, por sua vez, promovem (legalmente/institucionalmente) novos padrões de comportamentos ambientais.

b) Com a criação desses novos padrões de comportamento, entram em cena os efeitos dos conflitos sociais. Os atores desses conflitos trazem para o âmbito local a interiorização dessas novas práticas, ou seja, é a partir dos conflitos sociais que se concretiza, nas realidades locais, aquilo que aparece como “nova regra” ditada pelas instituições de controle ambiental. Isso pode ser observado no exemplo do conflito ocorrido na indústria poluidora, cujos trabalhadores buscavam melhores condições de trabalho.

c) Nesse mesmo contexto dos conflitos sociais, a questão ambiental aparece (e ganha força) como fonte renovada e inovadora de argumentação. Podemos ver isso também no exemplo da indústria poluidora, em que os trabalhadores ganham o apoio necessário para a mudança a partir do momento em que renovam suas reivindicações a partir da perspectiva ambiental.

d) Como fonte renovada e legitimada de argumentação, a perspectiva ambiental oferece a oportunidade para diferentes atores, sejam eles indivíduos ou grupos, promoverem ou participarem de novas reivindicações no âmbito local, regional e global, “participação” que está diretamente associada à ideia de empoderamento dos sujeitos e das comunidades.

e) Por fim, a incorporação da perspectiva ambiental a partir das interações pedagógicas, especialmente pela educação ambiental, é oferecida como um código renovado de conduta no plano individual e coletivo.

Esse conjunto de fatores, claramente interligados, eleva a perspectiva ambiental a discurso de interesse em praticamente todas as esferas da vida pública e privada. Lopes (2006) destaca algumas instâncias nas quais a incorporação do discurso ambiental se torna bastante evidente, especialmente a partir da década de 1970:

a) Na sociedade civil, principalmente em contextos de conflitos sociais, diferentes grupos se destacam ao apropriar-se da linguagem ambiental como base para a argumentação, inclusive, com a comum participação dos cidadãos.

b) Nas empresas, principalmente por meio das gerências ambientais, que influem diretamente nas gerências de produção. Grande evidência dessa influência da perspectiva ambiental nas dinâmicas de produção, envolvendo autorregulação empresarial e, conseqüentemente, do mercado internacional, são as diferentes formas de licenciamento ambiental consolidadas após o aparecimento das instituições de controle ambiental. Esse

licenciamento controla a produção por meio de avaliações que são realizadas a partir de indicadores previamente definidos como “ambientalmente corretos”, atribuindo diferentes formas de “selos ambientais” que normatizam as formas de produzir a partir de preceitos ecológicos ou sustentáveis. Vale ainda destacar que, nessa dinâmica, torna-se muito importante a figura do “especialista”, aquele que poderá definir quais são os critérios ou indicadores para as avaliações ambientais, abrindo um “novo” campo de formação e atuação profissional e levando a perspectiva ambiental para os currículos do ensino superior de diferentes áreas e disciplinas.



Refleta

Na medida em que, como consequência dos processos de ambientalização, a sociedade e o mercado começam a incorporar os valores da ética ambiental, criam-se padrões de controle para a instauração do licenciamento ambiental. Entre as alternativas para os empreendedores que não conseguem se adequar a esses padrões, há uma série de ações “compensatórias”. Um exemplo dessas ações é o plantio de árvores ou a compra de créditos de carbono, que permitem pouca ou nenhuma mudança na dinâmica de produção, porém, garantem ao empreendedor o selo ambiental ou de sustentabilidade. Isso permite, muitas vezes, até um aumento na produção original, uma vez que o empreendedor disfruta das vantagens simbólicas de ter um produto “ambientalmente responsável” ou “ecologicamente amigável”. A mesma lógica de compensação pode ser imaginada com empresas que têm históricos negativos em relação à participação em projetos com alto potencial de degradação da natureza, por outro lado, financiam altas quantias para projetos socioambientais, muitas vezes sustentando importantes instituições pró-ambientais que não conseguiriam se manter sem esse financiamento. Nesses casos, reflita: pensando na lógica de compensação como uma regra geral (sem pensar caso a caso para evitar os julgamentos de valores), os fins justificam os meios, sendo os fins as compensações ambientais promovidas pelos empreendedores e os meios as formas de degradação ambiental causada pelos empreendedores?

c) Em novas áreas jurídicas, avançando especialmente em direção à área de direito ambiental, inevitavelmente associado novamente à perspectiva dos conflitos sociais, a perspectiva ambiental conquista notória legitimidade, além de também instigar uma nova área de formação e de atuação específica no âmbito do direito ambiental.

d) As quais, especialmente por meio das perspectivas de educação ambiental, exercem função primordial nos processos de legitimação e “naturalização” (processo pelo qual incorporamos modos de ser e pensar ao nosso *habitus*, não mais os questionando) da “linguagem ambiental” (essencial para a reprodução do discurso ambiental). Dessa maneira, muito além do conhecimento sobre o mundo natural, na perspectiva das cadeias ecológicas e de diferentes ameaças ao equilíbrio dessas cadeias, a educação ambiental exerce um papel fundamental de reprodução de códigos comportamentais supostamente ecológicos ou sustentáveis, relacionados, por exemplo, ao uso de mínimo impacto aos recursos naturais (água, energia elétrica, combustíveis) e à disposição do lixo (redução, reutilização, reciclagem). Vale aqui novamente um destaque para a figura dos especialistas, aqueles que têm a legitimidade para definir quais são os indicadores e padrões para condutas “ambientalmente corretas”, quase sempre a partir da racionalidade e de cálculos matemáticos, resgatando a lógica econômica e mercadológica (por exemplo, quantidade “disponível” de certo recurso define padrões de consumo e valor econômico do “bem” como “produto”).



Refleta

Um dos principais fundamentos da educação ambiental, referente à maneira que se desenvolve como conceito nas últimas décadas, é sua essência crítica. Ela implica, entre outros elementos, o questionamento da função normativa dos discursos vigentes, especialmente da maneira como tais discursos levam à certa forma de pensar e agir que são, essencialmente, parciais (consideram apenas um lado da história) e insustentáveis. A educação ambiental, por sua vez, promulga um novo conjunto de saberes como “regras ecológicas” pautadas na ideia de sustentabilidade que, invariavelmente, impulsionarão (regularão) novas formas de pensar e agir, inclusive criando distinções entre aqueles que têm e que não têm conhecimento dessas regras, como um “manual de etiquetas” (LOPES, 2006). Retomando a ideia da crítica como o questionamento a discursos parciais e insustentáveis, reflita: exercendo uma função inevitavelmente reguladora e normativa (uma vez que define e regula maneiras de pensar e agir), porém, a partir de regras ecológicas que buscam a formação de comportamentos sustentáveis, a educação ambiental se apresenta como um projeto sustentável?

Conhecidos os processos de ambientalização da esfera social, assim como os principais fatores que contribuíram para a emergência e consolidação desses processos, podemos compreender os efeitos ou consequências deles, em seu conjunto, como uma significativa transformação na estrutura social que envolve linguagem e ação, ou seja, uma mudança paradigmática

na relação da sociedade com o meio ambiente a qual podemos denominar “virada ambiental”. No entanto, quase meio século após o período reconhecido como grande *boom* inicial para essa virada, na década de 1970, deparamo-nos com alguns questionamentos importantes sobre a real dimensão dessa suposta virada paradigmática, em que nos perguntamos se de fato podemos reconhecer as transformações advindas da virada ambiental, se já não estamos diante de um novo paradigma caracterizado por uma nova mudança na estrutura social, novamente envolvendo linguagem e ação, que poderia ser caracterizada como uma “virada pós-ecológica”.

Os questionamentos em relação à real dimensão da virada ambiental surgem, especialmente, ao final dos anos 2000, quando uma série de ações e acontecimentos convergem para uma transformação mais radical em relação aos direitos ambientais em âmbito global. Alguns exemplos são as conferências sobre mudança climática realizadas pelas Nações Unidas, as quais apontam dados alarmantes em relação ao aquecimento global e à urgência de mudanças na estrutura social; a crise da economia global, evidenciando a insustentabilidade do atual modelo econômico e o grande sucesso do filme documentário *Uma verdade inconveniente*, que apresenta, com uma série de dados de diferentes pesquisas, a realidade catastrófica da degradação ambiental causada pelo ser humano. No entanto, o que se viu após essa onda de acontecimentos com grande potencial para um projeto global em direção a uma estrutura mais sustentável é o exato oposto, evidenciado, principalmente, pelo grande fracasso dos objetivos propostos para a Conferência de Mudanças Climáticas das Nações Unidas de 2009 (COP15). A falência desse projeto evidencia, na realidade, uma profunda crise ecológica (desigualdades insustentáveis no âmbito ecológico, econômico e social), a não existência de uma comunidade internacional e a fragilidade de propostas normativas internacionais relacionadas a políticas ambientais; ou seja, um grande “paradoxo ecológico”, no qual se evidencia o reconhecimento nunca antes visto da necessidade de mudança radical nas políticas ambientais, ao mesmo tempo, incapacidade e indisposição para executar tais mudanças (BLUHDORN, 2011).

As evidências de que a sociedade contemporânea está tão firmemente vinculada a essas políticas de insustentabilidade, encontrando maneiras de lidar com os dilemas de um projeto paradoxal que sustenta o insustentável, inclusive de lidar com problemas que é incapaz ou está indisposta a resolver, justificam o argumento de que há motivos suficientes para acreditarmos que as transformações associadas à virada ambiental nunca ocorreram, ou já se encontram ameaçadas por uma nova transformação paradigmática a qual pode ser denominada “virada pós-ecológica” (BLUHDORN, 2011). Outra clara evidência dessa nova virada ocorre no plano da linguagem, em contextos nos quais o discurso ambiental, muito presente nos processos de

ambientalização, é substituído por uma linguagem que privilegia a linguagem econômica e tecnológica. Um exemplo atual são as propostas das “cidades inteligentes”, desenhadas como “cidades do futuro”, sendo a sustentabilidade ponto central da proposta. No entanto, o projeto para se alcançar a sustentabilidade é todo baseado na lógica da “eficiência” e do “aproveitamento”, quase sempre associado a inovações tecnológicas.

Sem medo de errar

Tendo passado por esta seção, você agora tem bons elementos para retornar à situação-problema na qual você, como recém-formado no curso de Educação Física, deve pensar em estratégias para tornar sua própria agência de turismo uma referência de empreendimento “verde” em sua cidade. Vamos pensar juntos em algumas estratégias:

a) Considerando o campo ambiental como um espaço de disputas, no qual diferentes conceitos buscam, constantemente, posições de dominância, você deverá compreender os diferentes conceitos que constituem esse campo e definir um conceito forte para sua empresa: o que promoverá é um turismo de mínimo impacto? Sustentável? Ecológico? Após essa definição, o conceito deve moldar a sua prática e estar presente na maneira como “vende” seu negócio (propaganda).

b) Tendo em vista as duas formas em que ocorrem os processos de ambientalização, a saber, constituição de novas práticas e ressignificação de antigas práticas a partir de uma nova “roupagem” ambiental, faça uso das duas formas para pensar suas estratégias de mercado: crie novas atividades de turismo com foco específico na perspectiva ambiental e adequue atividades “comuns” do mercado de turismo à perspectiva ambiental (resgatando, sempre, o conceito forte escolhido para caracterizar sua empresa).

c) Sabendo que as pessoas das comunidades onde serão realizadas as viagens promovidas por sua empresa também vivenciam os processos de ambientalização, ressignificando seu ambiente a partir da perspectiva ambiental, crie discursos de valorização dos locais de visitação como patrim nios, associando sua prática a histórias e atrativos locais.

d) A partir do fato de que o guia de turismo tem uma identidade culturalmente já pré-concebida, procure reconstruir essa identidade ressignificando a ideia do “guia” a partir do conceito forte escolhido para a empresa. Por exemplo, se o conceito forte escolhido for o de “mínimo impacto”, o guia assumir  uma postura de um agente que compartilha a experiência da natureza a partir dos preceitos do mínimo impacto, buscando interagir com as pessoas com quem compartilha a experiência de modo que possam se

tornar multiplicadoras dessa ideia.

e) Levando em conta a importância das instituições de controle ambiental e da esfera jurídica nos processos de ambientalização, a empresa deve não só estar atenta, mas ser uma agente das leis e regulamentações ambientais, reforçando-as em sua prática, buscando, inclusive, a atribuição de “selos” ambientais. As certificações não só garantem a legitimação do empreendimento diante de sua proposta de atuação, mas são cada vez mais relevantes na hora da escolha de clientes em suas opções de consumo.

f) Pensando na importância dos conflitos sociais nos processos de ambientalização, a empresa deve estar atenta aos conflitos ambientais historicamente situados nas localidades de visitação. Ela deve buscar parcerias que a posicionem na perspectiva dos direitos do meio ambiente e posicionar-se na comunidade local como alguém que “faz bem” ao meio ambiente, um agente da conservação.

g) Considerando a importância da educação ambiental nos processos de ambientalização, a empresa deve buscar incorporar a suas práticas os preceitos desse tipo de educação, fazendo parceria com instituições de ensino, especialmente escolas e universidades. Nesse mesmo contexto, há a possibilidade de incorporar discussões sobre as políticas de insustentabilidade, situando os indivíduos como atores ativos da sociedade que podem fazer parte dos processos de transformação.

h) Sabendo da presença da tecnologia em nossas interações com o mundo na contemporaneidade, a empresa deve buscar incorporar a suas práticas elementos discursivos e práticos da tecnologia. Inclusive, ela deve associar as inovações tecnológicas a possibilidades de conservação, por exemplo, a partir do uso de aplicativos já desenvolvidos ou da criação de aplicativos próprios que reforcem o conceito forte da empresa e criem interações particulares dos clientes com a experiência proporcionada pela empresa.

O conjunto de estratégias apontado aqui é um exemplo de elaboração crítica (na medida em que questiona padrões estabelecidos) de um projeto específico para vivências na natureza, resultado de aprendizagem que leva em consideração, principalmente, os processos de ambientalização da esfera social, tema abordado nesta seção.

No meio do caminho, havia uma banana!

Descrição da situação-problema

Durante uma trilha promovida por sua agência de ecoturismo, apesar de toda a contextualização prévia aos participantes do passeio, explicando que a empresa promove um turismo de mínimo impacto, um dos indivíduos, após comer uma banana e uma maçã, joga na mata a casca da banana e os restos da maçã. Você presencia o ato, assim como vários outros indivíduos, e ninguém fala nada, alguns continuam como se nada tivesse acontecido e outros olham para você. Nesse momento, o que você faz?

Resolução da situação-problema

O caso do lixo orgânico na trilha é sempre uma boa discussão. Afinal, se o lixo é orgânico e será decomposto rapidamente na mata, qual a necessidade de levar esse lixo de volta, colocá-lo em um saco plástico para que, somente depois, seja transportado para um local de despejo, gastando grande quantidade de energia e um tempo muito maior para a decomposição?

Há alguns problemas no descarte do lixo orgânico na trilha ou na mata, assim como, por outro lado, algumas boas possibilidades educativas. Entre os principais problemas estão a poluição visual (afinal, imagine se todo mundo resolvesse jogar uma casca de banana na trilha ou na mata!) e a proliferação de espécies exóticas (que não fazem parte daquele bioma), por exemplo, ao se jogar na mata os restos de uma maçã com sementes. Do lado das possibilidades educativas, podemos pensar em algumas hipóteses:

a) Reforçar o conceito forte que caracteriza a empresa na perspectiva ambiental. Por exemplo, na perspectiva do mínimo impacto, não se deve deixar NADA na trilha que já não esteja lá, ideia geralmente promulgada pelo slogan “só deixaremos pegadas”.

b) Resignificar a identidade do guia de turismo a partir do conceito forte escolhido para a empresa. Na medida em que assume uma postura de um agente que compartilha a experiência da natureza a partir dos preceitos, por exemplo, do mínimo impacto, o guia deve buscar interagir com as pessoas com quem compartilha a experiência de modo que possam se tornar multiplicadoras dessa ideia.

c) Refletir sobre os “comportamentos esperados” em experiências na natureza, inclusive de acordo com as normas e regulações dos órgãos de controle ambiental

e da esfera jurídica que atribuem as certificações (selos) ambientais, podendo promover uma discussão crítica (questionadora) a respeito dessas normas.

d) Discutir a importância da construção de uma imagem que posicione o grupo diante da comunidade local como um agente de conservação.

e) Reforçar a perspectiva de valorização do local como patrimônio, o qual deve ser preservado de poluição (inclusive visual).

f) Apresentar preceitos da educação ambiental, por exemplo, como o ato de levar o lixo orgânico para casa, reforça o *habitus* geral de não jogar lixo no chão ou os cuidados para não se introduzir uma espécie exótica em um bioma. Na perspectiva crítica, é possível ainda a incorporação de discussões, por exemplo, sobre a função normativa da educação ambiental na sociedade.

g) Fazer uso da tecnologia. Por exemplo, em aplicativo criado pela empresa, poderia haver um jogo no qual as questões apresentadas são abordadas de maneira interativa.

Faça valer a pena

1. A Companhia Siderúrgica Nacional é uma grande fábrica siderúrgica instalada na cidade de Volta Redonda (RJ). Por mais de 20 anos os seus trabalhadores, que ficavam constantemente doentes, buscaram melhores condições de trabalho organizando manifestos, passeatas e greves, mas foram sempre repreendidos pela empresa e pela própria comunidade. Porém esse cenário mudou quando uma reorganização na agenda dos protestos resultou em um grande apoio de diferentes grupos, como órgãos do governo, associações de moradores e até mesmo a igreja local. Como consequência desse movimento, a indústria foi pressionada tanto pelo mercado como por ações judiciais desfavoráveis a transformar sua prática de produção, atendendo às demandas antigas dos trabalhadores em relação às condições de trabalho e questões de saúde. Resgatando o exemplo da Companhia Siderúrgica Nacional apresentado nesta seção, indique qual foi o fator chave para a mudança de postura da comunidade em relação às demandas dos trabalhadores da siderúrgica.

a) Organização da pauta de reivindicações com base na má condição de saúde dos trabalhadores.

b) Organização da pauta de reivindicações com base nas condutas capitalistas da empresa, explorando a força de trabalho dos cidadãos.

c) Organização da pauta de reivindicações com base na poluição causada pela fábrica.

d) Organização da pauta de reivindicações com base na falta de investimento da empresa em empreendimentos locais.

e) Organização da pauta de reivindicações com base em escândalos de corrupção associados às práticas comerciais da empresa.

2. O conceito de “ambientalização” é fundamental para a compreensão sobre como o meio ambiente se tornou uma temática tão significativa na sociedade contemporânea. Processos de ambientalização podem ser identificados, de maneira geral, em duas ocorrências: quando um novo contexto é criado como consequência da emergência do discurso ambiental ou quando há reconfiguração de um contexto pré-existente a partir de uma nova “roupagem ambiental”. Assim, podemos compreender o conceito de ambientalização a partir dos processos pelos quais a perspectiva ambiental é incorporada para legitimar práticas em diferentes contextos sociais.

Indique a opção que responde à seguinte pergunta: a ocorrência de um processo de ambientalização pode ser identificada quando há transformações relacionadas diretamente a qual esfera ou dimensão social?

- a) Linguagem.
- b) Práticas coletivas.
- c) Comportamentos individuais.
- d) Ações normativas ou reguladoras.
- e) Linguagem, práticas coletivas, comportamentos individuais e ações normativas ou reguladoras.

3. Quase cinco décadas após o período reconhecido como grande boom inicial para o fortalecimento dos discursos ambientais, alguns questionamentos importantes aparecem sobre a real dimensão de uma suposta mudança paradigmática identificada como uma “virada ambiental”. A principal questão: se de fato podemos reconhecer as transformações advindas de uma virada ambiental, a permanência de “políticas de insustentabilidade” não é evidência suficiente de um “paradoxo ecológico” que configura um novo paradigma que poderia ser caracterizado como uma “virada pós-ecológica”?

Escolha a alternativa que caracteriza o “paradoxo ecológico”.

- a) O reconhecimento da necessidade de mudança radical nas políticas ambientais, ao mesmo tempo, a incapacidade e indisposição para executar tais mudanças.
- b) A condição crescente de inovações tecnológicas, ao mesmo tempo, maior incapacidade em lidar com a degradação ambiental.
- c) A condição crescente de avanços nos meios de transporte e vias de deslocamento, ao mesmo tempo, o maior distanciamento do ser humano da natureza.
- d) A condição crescente de avanços nos meios de comunicação, ao mesmo tempo, o maior distanciamento entre as pessoas.
- e) O maior desenvolvimento da economia global e das técnicas de produção, ao mesmo tempo em que crescem os índices de desigualdade social.

Horizontes da natureza

Diálogo aberto

Nesta seção veremos como os conceitos de natureza são socialmente construídos, ou seja, como as nossas relações do dia a dia, em sociedade, influenciam nossa compreensão de natureza e a maneira como nos relacionamos com o meio ambiente. A compreensão sobre a multiplicidade conceitual em relação à natureza e sobre as diferentes maneiras por meio das quais os indivíduos se relacionam com o meio possibilita uma visão mais tolerante e respeitosa das diferenças. Essa compreensão é igualmente importante no âmbito da formação profissional, à medida que nos desafia a pensar em experiências que possibilitem diferentes formas de interação nas relações ser humano-natureza, abrangendo diferentes pessoas e suas intencionalidades.

Lembrando o contexto de aprendizagem da unidade, você é proprietário de uma empresa de ecoturismo e tem que lidar com os valores ambientais incorporados (a partir dos processos de ambientalização) por seu público-alvo. Agora imagine que, em decorrência do sucesso de sua empresa no âmbito local, outras empresas de ecoturismo começam a operar na sua cidade, ocasionando uma grande concorrência nesse setor. As pessoas que buscam experiências na natureza na cidade estão cada vez mais ansiosas por atividades diferenciadas. Pensando nas diferentes concepções de natureza, quais atividades poderiam ser propostas em sua empresa para explorar as diversas dimensões desses horizontes?

Os conteúdos apresentados na seção nos possibilitarão explorar diferentes dimensões conceituais da natureza, compreendendo os acontecimentos sociais que influenciaram cada uma dessas dimensões. Como você estará novamente pensando na situação-problema a partir da perspectiva do empreendedor, busque, durante as leituras, relacionar as diferentes dimensões da natureza a atividades que potencializem a interação com o meio a partir dessas dimensões. Dessa maneira, poderá pensar em envolver, na prática, indivíduos que possuem diferentes concepções de natureza, consequentemente, que se relacionam de diferentes maneiras com o meio.

Não pode faltar

Quando você escuta a palavra natureza, qual é a primeira coisa que vem a sua cabeça? Qual é a imagem que se forma? E se tivesse que associar essa imagem a palavras, quais seriam? Agora pense se seus pais e seus avós

fizessem esse mesmo exercício. Você acha que eles formariam as mesmas representações de natureza em seus imaginários? Pense ainda em pessoas que vivem em culturas de cotidianos muito diferentes, por exemplo, um indivíduo muito rico e outro muito pobre; ou indivíduos que moram na parte central da cidade de São Paulo e habitantes de comunidades ribeirinhas do Amazonas; ou nômades do deserto do Saara na África e pescadores de uma ilha isolada no meio do Oceano Pacífico. Seriam as imagens e concepções de natureza desses diferentes indivíduos semelhantes às suas?

Nesta seção veremos como “acontecimentos” sociais influenciam diretamente nossos conceitos de natureza. Veremos também como os conceitos de natureza que incorporamos influenciam diretamente a maneira como nos relacionamos com o meio ambiente. Considerando a diversidade de acontecimentos que historicamente influenciaram nossas concepções contemporâneas de natureza, abordaremos com maior ênfase cinco dimensões ou horizontes modernos dessa construção, a saber: o horizonte ecológico, no qual daremos ênfase à influência das ciências naturais; o horizonte ambiental, no qual daremos ênfase à influência do movimento ambientalista; o horizonte ecopedagógico, no qual daremos ênfase à influência da educação ambiental; o horizonte econômico, no qual daremos ênfase à influência dos mercados; e o horizonte virtual, no qual daremos ênfase à influência dos algoritmos e do “novo” universo virtual.



Assimile

“Acontecimentos”, no sentido foucaultiano (atribuído às obras do filósofo Michel Foucault), são caracterizados por ocorrências múltiplas associadas a um mesmo fenômeno que potencialmente abalam a estabilidade de conceitos dominantes em um campo, conseqüentemente, transformando realidades vigentes e provocando “novas” formas de pensar e agir.



Faça você mesmo

Retome a questão do parágrafo inicial: quando você escuta a palavra natureza, qual imagem você constrói em seu imaginário? A partir dessa imagem, descreva em palavras sua concepção própria de natureza. Durante a leitura dos parágrafos seguintes você poderá associar a sua descrição às diferentes concepções de natureza apresentadas, identificando quais “acontecimentos” mais influenciaram a construção de sua concepção.

Desde o início é importante compreendermos que esses horizontes são interligados, ou seja, apesar de se caracterizarem como acontecimentos distintos, abrangendo contextos temporais e culturais específicos, não podem ser compreendidos como uma total ruptura de uma realidade anterior – é continuidade de um mesmo projeto social em uma estrutura na qual os papéis de dominância estão sempre em disputa. Dessa maneira, um novo acontecimento não anula um acontecimento anterior – passam a coexistir disputando um mesmo espaço de legitimação. Em outras palavras, as antigas formas de pensar e agir continuam existindo, apoiadas tanto nas ideias das pessoas como nas mais distintas formas de estrutura social (política, moda, mercados, leis, etc.), mas passam a ser questionadas por “novas” formas de pensar e agir que emergem dos novos acontecimentos, que também começam a conquistar espaços nas ideias das pessoas e nas estruturas sociais. É nesse cenário de disputas das ideias e de formas de agir que os contextos culturais se tornam essenciais. Considerando uma realidade contemporânea globalizada, os acontecimentos sempre ganham proporções universais, ou seja, tornam-se conhecidos e provocam transformações em todo o mundo. No entanto, o grau de ressonância e potencial de transformação de certo acontecimento sempre dependerá de sua relação direta com o contexto cultural. Ou seja, certos acontecimentos terão maior ressonância e causarão transformações mais significativas em determinados contextos, enquanto outros acontecimentos terão maior ressonância e causarão transformações mais significativas em outros contextos. Ao incorporar mais ou menos determinados acontecimentos, diferentes culturas compreendem de maneira diferente um “mesmo” fenômeno, por exemplo, a natureza, influenciando diretamente a maneira como essas diferentes culturas se relacionam com ela.

Sempre considerando a perspectiva do parágrafo anterior, iniciamos nossa conversa pelo horizonte “ecológico”, no qual discutiremos a influência da ciência na construção da concepção moderna de natureza, especialmente as ciências naturais. Pensando mais especificamente nessa relação da ciência com a conceptualização da natureza, podemos pontuar três momentos: o T1 chamaremos de “materialismo clássico”; o T2 de “virada cultural”; e o T3 de “novos materialismos”. O materialismo clássico, tendo origens no século XVIII e sendo fundamentado, principalmente, nas obras do filósofo René Descartes, é caracterizado pela legitimidade da ciência como fonte do conhecimento “verdadeiro”, uma verdade única (objetiva) e segura. A realidade é descrita pela união daquilo que é material – inorgânico (sem vida) e inativo (sem ação; sem agência) – e imaterial ou “espiritual” – que existe no mundo das ideias, sendo vivo e ativo (possui, acima de tudo, agência). Por exemplo, o corpo seria algo material, que só possui vida (agência) enquanto tiver uma mente (que é imaterial).



Assimile

“Agência” é a capacidade de um agente em intervir no mundo. Tal intervenção não é necessariamente determinada por uma intencionalidade orientada à ação (o que implicaria uma agência moral), porém, implica a possibilidade do agente transformar ativamente o mundo que “habita” de forma autônoma, ou seja, sem a intervenção direta de outros agentes.

A exaustão da fenomenologia existencialista e do marxismo estrutural diante de transformações nos contextos sociais, assim como o fortalecimento da política teórica normativa, principalmente, a partir da década de 1970, são marcas de uma “virada cultural” que ocorre nesse período histórico, caracterizado, sobretudo, pela distinção e superioridade da linguagem e pela atribuição de significados à matéria que passam a envolver consciência, agência, imaginação e emoções. Desse modo, a realidade objetiva do materialismo clássico é desafiada pela subjetividade decorrente da complexidade e do caráter relacional de tudo o que existe. Já no início do século XXI, diante de novas transformações nos contextos sociais e da crítica a uma subjetividade que comumente resulta em relativismos extremos, ganha força um conjunto de teorias que têm como principal característica o retorno à essencialidade do mundo material para a compreensão da realidade, porém, a partir de uma concepção bem diferente de matéria em relação ao materialismo clássico (por isso denominadas de “novos” materialismos): uma matéria ativa, (auto)criativa, produtiva e imprevisível, sem fazer distinções entre o “natural” e o “humano”, ou entre o orgânico e inorgânico, sendo agência atribuída a tudo que é material, por exemplo, aos rios e montanhas, aos alimentos e ao lixo, à rede elétrica, etc. (COOLE; FROST, 2010). Compreendendo as diferenças nesses contextos distintos da ciência, que trazem transformações significativas, sobretudo nas ciências naturais e humanas, a concepção de uma natureza “morta”, inativa, previsível (facilmente compreensível), controlável (facilmente manipulável), composta por elementos que simplesmente “são” é desafiada pela concepção de uma natureza “viva”, na qual tudo tem agência, sendo, assim, imprevisível (complexa e sempre relacional) e indomável, composta por elementos que nunca “são” (estaticamente) – estão sempre “sendo” (dinamicamente).



Refleta

Imagine um rio que se torna muito poluído na extensão em que atravessa uma grande cidade. Olhando para esse rio a partir das concepções de natureza associadas ao materialismo clássico e aos novos materialismos, você compreende alguma mudança na maneira em que nos relacionamos com o rio, considerando questões éticas, estéticas e políticas?

Sobre a influência da ciência nas concepções contemporâneas de natureza, especialmente na sociedade moderna, a ciência exerce papel fundamental na constituição das estruturas sociais. A prevalência da concepção de natureza mais associada ao materialismo clássico por mais de 300 anos explica, em grande parte, a dominância ainda hoje dessa concepção, assim como as dificuldades de mudança dessa visão. Mesmo considerando todo o histórico descrito, incluindo a virada cultural e a escalada mais recente dos novos materialismos (entre outras teorias), o desafio de desconstruir estruturas sociais estabelecidas e fortificadas por mais de 300 anos de história não é jornada simples. Essa é, inclusive, uma excelente evidência de como novos acontecimentos não substituem abruptamente realidades anteriores – ao coexistirem, as concepções de natureza associadas ao materialismo clássico (ainda dominantes), à virada cultural e às “novas” teorias disputam, continuamente, os espaços de legitimação.

O segundo horizonte que abordaremos nesta seção será o “ambiental”, associado mais diretamente ao movimento ambientalista. Na seção anterior (A invenção do ‘ambiental’), vimos com mais detalhes os fatores elementares para o desenvolvimento dos processos de ambientalização. Uma das mais importantes decorrências desses processos foi a organização de grupos que passaram a defender a “causa” ambiental, ou seja, grupos que, em seu conjunto, fazem parte de um movimento “ambientalista”, tendo como principal ponto em suas agendas a proteção do meio ambiente. As ações desses grupos passam a ser fundamentais para a inserção da perspectiva ambiental nas mais diferentes esferas sociais, incluindo aspectos éticos, transformando nossos significados de natureza, superando uma visão de mera fonte de recursos e despertando uma sensibilização para uma natureza viva que tem direito a cuidados; aspectos políticos, ao fornecer subsídios para a aprovação de leis e regulamentações ambientais que afetam toda a estrutura social; e aspectos estéticos, na medida em que mexe com os gostos e desejos de uma sociedade que passa a ver na natureza novas possibilidades de consumo, tanto como paisagem (incluindo as mais diferentes formas de lazer e turismo) e produtos (valorização de produtos “naturais”, orgânicos, sem conservantes, tradicionais, etc.).

No entanto, ao abordarmos o horizonte ambiental não podemos nos esquecer da discussão levantada na seção anterior sobre o atual “paradoxo ecológico”, evidenciado pela sustentação de políticas de insustentabilidade e pela “normatização” da crise ecológica.

Trazendo essa discussão à agenda mais específica dos movimentos ambientalistas, podemos identificar uma contradição que justifica, pelo menos em parte, a dificuldade de superação do paradoxo ecológico: de maneira geral, o “compromisso” ambiental defendido e arquitetado pelo movimento

ambientalista é baseado em uma ideia kantiana (relativa às obras do filósofo Immanuel Kant) de que somos sujeitos autônomos possuidores de autodeterminação; no entanto, essa visão se torna simplista quando não contrastada com os limites da mudança (FAY, 1987), associados, principalmente, à dificuldade de superação das estruturas que “naturalizamos” (incorporamos de maneira imperceptível) ao vivermos em sociedade, sendo que a própria ideia de sociedade pressupõe e existência de mecanismos que reforçam seus modos de funcionamento (status quo), por exemplo, a própria educação. Em suma, as mudanças em nossa concepção de natureza decorrentes das ações do movimento ambientalista são visíveis e significativas; no entanto, não podemos deixar de olhar criticamente para essas mudanças questionando, no plano geral, como a sociedade atual lida com os dilemas presentes em um projeto paradoxal que defende a sustentabilidade (movimento ambientalista) ao mesmo tempo em que sustenta tantas políticas de insustentabilidade.



Atenção

O uso do termo “política” é empregado a ações deliberadas para gerar um determinado resultado. Nesse sentido, ao falarmos sobre políticas de insustentabilidade, por exemplo, não podemos apenas pensar nas ações do estado; inclui-se nessa perspectiva as ações domésticas, ou seja, os comportamentos adotados por indivíduos em seus cotidianos que reforçam um projeto de sociedade ambientalmente insustentável.

À medida que novos valores (estéticos-éticos-políticos) emergem a partir das ações do movimento ambientalista ou, num plano mais amplo, dos processos de ambientalização, a educação ambiental é apontada como elemento essencial para a propagação desses valores. Em nossa discussão, compreenderemos a influência da educação ambiental na concepção contemporânea de natureza como o horizonte “ecopedagógico”. Após diretivas sobre a educação ambiental presentes em documentos elaborados em encontros científicos internacionais desde a década de 1970 e a inserção de um capítulo sobre meio ambiente na Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 225), vários estados brasileiros integram em suas constituições o direito à educação ambiental. No contexto escolar, a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999, estabelece a normativa da educação ambiental como prática contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino, orientação que é reforçada por diversos documentos posteriores. No contexto não escolar, a educação ambiental se torna foco da agenda de diversas instituições governamentais e não governamentais, legitimando essas instituições com a “boa imagem” associada a processos educativos, ou seja, repassando para essas instituições a autoridade legítima da educação.



Pesquise mais

Conhecer a história da educação ambiental é fundamental para a compreensão de sua constituição como um dos principais propulsores dos processos de ambientalização e da virada ambiental.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar**: uma sinergia possível. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

A educação ambiental se torna, assim, uma interlocução “direta” dos valores ambientais – de contato direto com as pessoas e com objetivos claros estabelecidos. No entanto, o potencial de uma interlocução clara é desafiado em diversas frentes. Em primeiro lugar, a educação ambiental é, desde o início de sua concepção, orientada como um processo interdisciplinar e transversal. Nesse sentido, não seria propriedade de uma disciplina específica; pelo contrário, deve ser abordada por todas as disciplinas, sendo os sentidos do “ambiental” elaborados pelo resultado das interações entre as disciplinas. O problema é que, almejando a inserção da educação ambiental em todos os lugares, dá-se uma educação ambiental que não acontece, efetivamente, em lugar algum, principalmente em contextos escolares; ou seja, cria-se uma espécie de “não lugar” da educação ambiental, caracterizado pela ausência de um lugar significativo no qual a educação ambiental é essencialmente desenvolvida (RODRIGUES, 2015). Outro problema é que a educação ambiental, como todo projeto educativo, não representa um interesse único, principalmente em seu contexto interdisciplinar e transversal. Nesse sentido, cria-se um campo de disputas sobre qual seria, de fato, os objetivos da educação ambiental, refletindo diretamente em seus conteúdos e métodos. À medida que esse campo de disputas se desenvolve, novas terminologias emergem a partir de diferentes interesses que desafiam os objetivos “originais” da educação ambiental, tais como “educação ambiental crítica”, “educação ambiental transformadora”, “educação para a sustentabilidade”, “alfabetização ecológica”, “educação para o desenvolvimento sustentável”, entre outras.

Mais importante para a discussão proposta nesta seção, cada uma dessas terminologias traz consigo uma visão de mundo e uma visão de natureza diferente; isso significa que, ao adotarem terminologias específicas, diferentes instituições (escolares e não escolares) adotam diferentes concepções de natureza, impactando diretamente na maneira em que os indivíduos que interagem com essas instituições se relacionam com o meio. Outra questão que pode ser levantada é o quanto essa ampla diversidade de significados contribui para a formação do paradoxo ecológico: se há tantos interesses, que constituem tantas verdades, em qual devemos acreditar, se é que devemos acreditar em alguma?



Exemplificando

Imaginemos, por exemplo, um professor de Educação Física que aborda as questões ambientais em suas aulas apenas a partir dos esportes de aventura realizados em ambientes afastados da cidade. Na medida em que privilegia esse único interesse, pode estar reforçando uma concepção de natureza como espaço “selvagem” que serve como mero cenário a ser consumido como um produto em nossas vivências de lazer.

A discussão sobre a diversidade de interesses e significados relativos à natureza é uma ótima entrada para pensarmos sobre o horizonte econômico, no qual consideramos, essencialmente, a influência dos mercados nas concepções contemporâneas de natureza, podendo ser resumida em dois pontos principais: a maneira como os mercados incorporam a perspectiva ambiental em seus processos de produção e os mecanismos que criamos para a precificação da natureza. Sobre a incorporação da perspectiva ambiental nos processos de produção, o mais relevante para nossa discussão é a relação direta entre produção e consumo. O consumidor que vive em uma sociedade que passa por processos de ambientalização incorpora novos valores éticos e estéticos em relação ao meio ambiente, criando uma demanda de produção que precisa se adequar. Ao se adaptar a essa nova ética e estética o mercado não só garante a continuidade de sua produção, como se renova na legitimidade do “ambientalmente responsável”. Mais do que isso, ao criar produtos “ambientalmente amigáveis” o próprio mercado exerce influência na construção de uma concepção de natureza à proporção que estabelece os parâmetros da responsabilidade ambiental.

Isso pode ocorrer mesmo quando a produção resulta em formas de degradação ambiental se a empresa propuser alguma “compensação ambiental”, como a compra de créditos de carbono, o plantio de um número determinado de árvores ou o investimento em ações ambientais, o que nos leva à discussão sobre as formas de precificação da natureza. Ao definirmos um valor quantificável à natureza, por exemplo, pela definição do valor de uma compensação a uma degradação ambiental, tanto como consequência da produção regular de uma empresa ou de um grande desastre ambiental, como um derramamento de óleo ou o vazamento de resíduos tóxicos, colocamos em evidência nossas relações históricas com a natureza, muitas vezes em âmbito regional ou local. A pergunta geralmente feita ao se avaliar uma compensação ambiental é: quanto a natureza que não mais existe ou não mais existirá em determinado lugar vale para as pessoas que se beneficiam dessa natureza? A própria pergunta evidencia uma denotação de “uso”, definindo uma clara concepção de natureza como produto. De maneira geral, ao criar parâmetros de valor para a natureza, o horizonte econômico cria medidas para qualificarmos

nossas experiências na natureza, incluindo padrões aceitos por uma determinada sociedade para avaliarmos essas experiências.

Para finalizar, vamos falar sobre o horizonte virtual, sendo esse o mais recente entre os abordados nesta seção. Essa dimensão basicamente se resume ao crescente uso dos algoritmos computacionais, sendo os algoritmos fórmulas (matemáticas) que empregamos para definir um conjunto de possibilidades ou tendências. Um algoritmo pode ser usado, por exemplo, para determinar quais atitudes precisamos adotar para nos tornarmos indivíduos “ambientalmente responsáveis”. A questão é que cada vez mais os algoritmos têm sido determinados por processos computacionais que utilizam um número muito grande de dados (*big data*) e que são acessíveis a um número muito grande de pessoas. Pensemos novamente no exemplo do algoritmo que determina atitudes ambientalmente responsáveis: quando esse algoritmo se transforma em um aplicativo utilizado por um amplo coletivo, cria um efeito cascata aumentando exponencialmente o número de pessoas que se tornam ambientalmente responsáveis; dessa forma, o algoritmo inevitavelmente desempenha papel fundamental na definição, em larga escala, do que significa ser ambientalmente responsável, assumindo um papel “performativo”. Ainda nesse sentido, algoritmos computacionais mudam conforme recebem novos dados de sua base de usuários e podem criar novos padrões de “ambientalmente responsável” na medida em que interage com a base de usuários, por exemplo. Se compreendermos isso como uma forma de agência, juntamente à ideia de performatividade, podemos atribuir aos algoritmos um papel ativo na (re)constituição das concepções de natureza na atualidade.

Sem medo de errar

Você fez um excelente trabalho em seu primeiro ano como proprietário de empresa de ecoturismo. Orientando suas ações para a perspectiva ambiental, a empresa ganhou notoriedade na cidade e cresce cada vez mais o número de pessoas interessadas em conhecer as belezas naturais de sua região. Com o sucesso do empreendimento, outras empresas de ecoturismo começam a operar no âmbito local e você se vê diante de uma crescente concorrência. Por sua vez, as pessoas que buscam experiências na natureza na cidade criam expectativa por atividades diferenciadas, inclusive pessoas que já foram em passeios anteriores e que gostariam de uma “nova” experiência. Nesse sentido, você começa a pensar nas concepções e tendências que emergem a partir dos diferentes horizontes da natureza, buscando propostas de atividades em sua empresa para explorar as diversas dimensões desses horizontes. Você decide então elaborar um questionário que lhe permite identificar, antes do início dos passeios, qual é o perfil de seu público em relação às concepções de natureza, podendo orientar o passeio de acordo com esse perfil. Tal

análise prévia também permite que você insira no passeio, em momentos apropriados, atividades com orientação a outras concepções de natureza, sendo o contraste entre as concepções do público e das atividades propostas uma boa maneira de trazer o questionamento sobre as diferentes concepções de natureza, podendo ser uma excelente oportunidade de educação (não escolar). Concebido o método, falta você definir atividades orientadas para cada horizonte da natureza.

Pensando no horizonte ecológico, você elabora atividades, com base nos conhecimentos científicos, que despertam a curiosidade em relação aos conhecimentos associados a diferentes disciplinas acadêmicas, principalmente das ciências naturais, como Biologia, Ecologia, Botânica, Geografia, Física, Astronomia, entre outras. Cada passeio é estudado com o apoio de acadêmicos dessas diferentes áreas, que auxiliam na identificação de aprendizagens específicas possíveis a partir da atividade. Juntando os apontamentos desses diferentes profissionais, você elabora uma cartilha de cada passeio, sendo ela estudada pelos guias da empresa. Além disso, toda a base científica compartilhada durante o passeio está disponível no aplicativo da empresa, sendo possível o acesso posterior pelos participantes, um resgate que permite a associação entre a prática e a teoria, estendendo tanto a experiência de lazer como a de aprendizagem.

A partir do horizonte ambiental você elabora atividades de sensibilização que têm como principal objetivo despertar ou ampliar um sentimento coletivo em prol da conservação do ambiente. Ou seja, o mais importante nessa perspectiva é o sentido de conexão com a natureza, a criação de significados que levem ao cuidado pelo meio e à conservação de tudo que ali “habita”. As experiências de interação com a natureza são muito importantes nesse sentido, uma vez que possibilitam uma vivência direta que é dificilmente reproduzida em outros contextos.

O horizonte ecopedagógico remete, principalmente, à maneira como nos relacionamos com a natureza. Nesse sentido, você elabora atividades que levem os indivíduos a refletirem sobre suas relações com o meio no dia a dia, evidenciando que nossas vivências na natureza não ocorrem apenas quando nos afastamos do meio urbano; pelo contrário, é uma vivência cotidiana. Uma reflexão pode ser feita, por exemplo, sobre as maneiras como nos movimentamos na cidade e na trilha; se há diferenças nessas formas de movimento (e geralmente há), abre-se um espaço interessante para conversar sobre as razões dessas diferenças.

As atividades relacionadas ao horizonte econômico realçam a responsabilidade da empresa de ecoturismo na proteção do ambiente. Desse modo, as atividades são centradas em ações instauradas pela empresa (que não existiam antes da abertura da empresa) e que, de alguma maneira, melhoraram as

condições de conservação dos locais visitados. Por exemplo, uma prática de *plogging*, modalidade de corrida na qual os participantes recolhem o lixo durante a atividade.

Por fim, pensando no horizonte virtual, as atividades têm como foco o uso de aplicativos de todos os tipos, por exemplo: relacionados a atividades físicas; à educação ambiental; ao (eco)turismo; à ecologia do lugar; à história local; a possibilidades recreativas (jogos e brincadeiras); entre outros. Há ainda a possibilidade de desenvolvimento de aplicativos direcionados às atividades específicas da própria empresa.

Avançando na prática

Novos conteúdos nas aulas de Educação Física

Descrição da situação-problema

Você é professor de Educação Física em uma escola e recebe um pedido da direção para inserir conteúdos ambientais em suas aulas. Considerando os diferentes horizontes e as concepções de natureza, como orientaria suas aulas para garantir uma boa diversidade de experiências aos seus alunos?

Resolução da situação-problema

Na perspectiva do horizonte ecológico, as aulas seriam mais orientadas ao conhecimento dos conteúdos científicos, principalmente referentes às ciências naturais. Dessa maneira, poderiam ser elaboradas dinâmicas específicas, brincadeiras e jogos que tivessem como foco a aprendizagem de conteúdos referentes aos estudos sobre a natureza. Os jogos e brincadeiras, elementos fortes da Educação Física, podem ser importantes recursos para o aprendizado de conteúdos diversos, inclusive os referentes ao conhecimento científico sobre a natureza.

Na perspectiva do horizonte ambiental, as aulas seriam mais orientadas para a sensibilização ambiental, focando em atividades que dessem ao aluno a oportunidade de interagir ativamente com a natureza. Nessa perspectiva, os estudos do meio são atividades significativas, sendo dinâmicas, nas quais os alunos saem da escola e participam de vivências em diferentes ambientes, incluindo praças, parques urbanos e ambientes afastados da cidade.

As aulas relacionadas ao horizonte ecopedagógico teriam como foco: dinâmicas, jogos e brincadeiras que levassem os alunos a refletirem sobre suas vivências diárias em relação às questões ambientais. Nesse sentido, a

própria escola precisa ser um exemplo, sendo a adoção de ações ambientais no cotidiano escolar de grande relevância para o processo de aprendizagem, inclusive na própria estrutura da escola, incluindo, por exemplo, estruturas de economia de recursos naturais e uso de energia renovável, hortas e jardins, programas de reciclagem, programas de transporte coletivo ou transportes limpos, como a bicicleta, etc.

Aulas na perspectiva do horizonte econômico destacariam a responsabilidade da escola nas ações de conservação ambiental da comunidade em que a escola está inserida (principalmente no caso de escolas particulares, considerando o foco do horizonte econômico no mercado), assim como a responsabilidade dos alunos como consumidores, exercendo pressão no mercado para a produção ambientalmente responsável.

Finalmente, as aulas na perspectiva virtual focariam o uso responsável dos aplicativos, compreendendo que, diante da grande diversidade de algoritmos computacionais disponíveis hoje, a escolha dos aplicativos que usamos e a maneira como usamos esses aplicativos influenciam diretamente o nosso cotidiano, inclusive na maneira como nos relacionamos com o meio.

Faça valer a pena

1. A responsabilidade ambiental é um termo que se torna cada vez mais significativo nas dinâmicas de mercado. Com a legitimação da perspectiva ambiental em praticamente todas as esferas da estrutura social, há uma crescente pressão para que empresas de todos os setores se adequem a uma “nova” ética e estética que se pauta na conservação do meio ambiente. Desse modo, incorporam aos mecanismos de produção elementos que garantam a certificação de um produto “ambientalmente responsável”.

Indique o horizonte da natureza diretamente relacionado à discussão apresentada no texto-base.

- a) Horizonte ecológico.
- b) Horizonte ambiental.
- c) Horizonte ecopedagógico.
- d) Horizonte econômico.
- e) Horizonte virtual.

2. Uma das principais diferenças entre o materialismo clássico e os novos materialismos é na concepção das propriedades da matéria. Enquanto no materialismo clássico a matéria é concebida como inativa (“morta”), nos novos materialismos há uma concepção de que a matéria é ativa, “viva” no sentido em que tem capacidade de transformar ativamente o mundo.

Identifique qual propriedade da matéria está sendo discutida no texto-base.

- a) Força.
- b) Acontecimento.
- c) Rigidez.
- d) Agência.
- e) Organicidade.

3. Ao almejar a ampla inserção da educação ambiental em diferentes espaços sociais corre-se o risco de uma educação ambiental que não acontece, efetivamente, em lugar algum. Isso é constatado, por exemplo, em contextos escolares, realidade apontada por uma grande diversidade de estudos. A ausência de uma orientação mais restrita para o desenvolvimento da educação ambiental pode, desse modo, criar uma espécie de “não lugar”, ou seja, uma dificuldade em se criar espaços significativos para o desenvolvimento da educação ambiental.

Distinga qual das questões relacionadas pode ser apontada como um fator que contribui para a problemática do texto-base desde as diretivas originárias da educação ambiental.

- a) Interdisciplinaridade e transversalidade.
- b) Multiplicidade de interesses em relação aos objetivos da educação ambiental.
- c) Dificuldade de formação de professores.
- d) Falta de interesse da população.
- e) Nenhuma das alternativas.

A essência “alternativa” das experiências na natureza

Diálogo aberto

Nesta disciplina nosso foco principal são as relações entre as atividades alternativas e o meio ambiente. Mas você já parou para se perguntar o que são atividades alternativas? Se tivesse que pensar em sua própria vida, quais atividades você consideraria como “alternativas”? E quais seriam as características que justificam esse rótulo de alternativo para tais atividades? Nesta seção delimitaremos o significado de “alternativo” na perspectiva das “atividades alternativas”, buscando compreender como a ideia do “alternativo” é relevante para a construção da estética e da ética ecológica.

Retomando o contexto de aprendizagem da unidade, você decidiu abrir uma empresa de ecoturismo, investindo pesado na identidade ecológica de seu negócio para atender os valores ambientais incorporados (a partir dos processos de ambientalização) por seu público-alvo. Depois disso, já como consequência do sucesso de sua empresa no âmbito local, teve que lidar com a concorrência de outras empresas que começaram a operar no mesmo setor, tendo que pensar (na perspectiva dos horizontes da natureza) sobre como poderia apresentar atividades diferenciadas ao seu público. Novamente sentindo a necessidade de inovação para se diferenciar de seus concorrentes, você volta a pensar sobre novas estratégias, inclusive buscando atrair novos públicos para seu negócio. Sendo grande conhecedor dos atrativos naturais de sua cidade, você decide elaborar um projeto para vender viagens a esses destinos, como excursões de formatura aos alunos do ensino médio das escolas do município. Para tanto, decide investir na propaganda que vende a viagem como uma “experiência alternativa”. Quais seriam os elementos que destacaria em sua proposta para que a ideia da “experiência alternativa” se tornasse um atrativo comercial?

Os conteúdos apresentados na seção possibilitarão a melhor compreensão sobre o conceito de “alternativo” nos contextos de experiências na natureza. Sendo parte essencial de nossa construção coletiva de uma estética e uma ética ambiental, a essência “alternativa” está intimamente associada a nossas intencionalidades ao nos relacionarmos com a natureza. Desse modo, compreender a essência “alternativa” das experiências na natureza significa um melhor entendimento das próprias relações ser humano-natureza, incluindo o que nos leva a buscar as experiências na natureza e o que esperamos dessas experiências. Desse modo, ao

tratarmos das discussões promovidas nesta seção, procure ter sempre em mente a situação-problema apresentada no parágrafo anterior, buscando pensar sobre como a essência “alternativa” das experiências na natureza pode lhe ajudar na formulação de uma proposta prática que seja atrativa e significativa para seu público-alvo.

Não pode faltar

A compreensão das relações entre as atividades alternativas e o meio ambiente é nosso foco principal nesta disciplina. Nas duas seções anteriores nossas discussões se concentraram na ideia de “meio ambiente”, primeiro buscando compreender os processos pelos quais a perspectiva ambiental ganha legitimidade como fenômeno contemporâneo (a “invenção” do ambiental) e, posteriormente, analisando diferentes influências sobre nossas construções conceituais de natureza (horizontes da natureza), pensando sobre as maneiras em que essas diferentes conceptualizações de natureza influenciam nossas relações com o meio. Nesta seção, nosso foco será direcionado às atividades alternativas, mais especificamente à essência alternativa das experiências na natureza.

Para iniciarmos essa discussão, vamos elaborar um pouco melhor a ideia do “alternativo”. Nas seções anteriores falamos sobre a importância das disputas de poder nos processos de construção e legitimação de um campo social (por exemplo: o campo educacional, que envolve todas as questões pertinentes à educação; o campo científico, que envolve as questões pertinentes à ciência; ou o campo ambiental, que envolve as questões pertinentes ao meio ambiente). Retomando, a perpetuação de um campo social é condicionada por uma estrutura na qual a lógica dominante (que ocupa uma posição central no campo, sendo legitimada como “correto”, “verdade”, “justo”, etc.) é constantemente desafiada por racionalidades periféricas. Ao apresentarem “novas” maneiras de pensar e agir diante das problematizações do campo, as racionalidades periféricas buscam deslegitimar a lógica dominante, ocasionando um reposicionamento no campo, de modo que essa “nova” racionalidade “periférica” se torne dominante.



Assimile

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989), podemos compreender a sociologia como uma “topologia social” a partir da qual se torna possível a construção de representações em um universo que é estruturado por diversos “espaços” ou “campos”. Apesar de esses espaços terem características distintas, só é possível compreendê-los a partir de uma concepção relacional e sistêmica, tanto na relação entre diferentes

espaços, como nas relações que ocorrem no âmbito de um espaço específico. Nesse sentido, as diferenciações entre os diferentes espaços ou entre os atores que compõem um espaço específico são atribuídas a um sistema de distribuição de força ou poder. Sendo essa distribuição desigual, ou seja, certos espaços e atores possuem mais força ou poder do que outros, é também hierárquica, definindo uma posição relativa dos espaços no amplo universo de espaços sociais, assim como dos atores (indivíduos e grupos) nas relações dinâmicas de um espaço específico.



Pesquise mais

Ao conceber às propriedades que constituem um espaço um status de “atuantes”, Bourdieu descreve o espaço como um campo de forças. Nesse sentido, todos que estão dentro do campo estão expostos e sujeitos a imposições das forças objetivas ali presentes. Bourdieu faz referência às propriedades atuantes em um campo como espécies de poder ou de capital. Para uma leitura mais completa sobre o assunto, que tal conhecer um pouco melhor o trabalho de Pierre Bourdieu?

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 7-16.



Exemplificando

No campo da Educação Física a perspectiva dominante está tradicionalmente vinculada à área da saúde. Nesse sentido, na distribuição de força ou poder dentro desse campo, há maior legitimidade aos discursos diretamente associados à área da saúde. Isso significa, por exemplo, que atores (indivíduos ou grupos) desse campo que desenvolvem o tema da saúde são reconhecidos como detentores de legitimidade para falar sobre esse assunto à comunidade. Ao contrário, a perspectiva ambiental se apresenta como um discurso mais recente e ainda bastante periférico no campo da Educação Física. Desse modo, ocupa ainda um posicionamento que possibilita poucas oportunidades de expansão no campo, sendo poucos os interlocutores (atores) que se interessam ou atestam ao tema legitimidade. Seguindo o exemplo anterior, isso significa que atores desse campo que desenvolvem o tema ambiental dificilmente serão reconhecidos como detentores de legitimidade para falar sobre o assunto à comunidade. Na prática, seria muito mais fácil vermos um profissional da Educação Física na televisão falando sobre saúde do que sobre meio ambiente.

Nesse sentido, a essência do “novo” como “alternativo” (ao dominante) está imbricada à estrutura de disputas que é basilar para a formação e perpetuação dos campos sociais. Isso se torna bem evidente ao analisarmos os discursos de racionalidades que desafiam a lógica dominante em um campo, nos quais a ideia de uma “nova” ou “alternativa” maneira de pensar e agir se torna um dispositivo para a identificação daquela racionalidade como desafiante à lógica dominante. Uma rápida pesquisa utilizando uma ferramenta de busca de produções acadêmicas (on-line), por exemplo, o Google Acadêmico, a partir da palavra “alternativa” (ou similares, como o masculino “alternativo” e “*alternative*”, em inglês) resulta em um número grandioso de exemplos de como a ideia do “alternativo” está associada a discursos que buscam desafiar uma lógica historicamente dominante em um campo.

Nessa mesma perspectiva da relevância do “alternativo” como dispositivo da afirmação de oposição ao dominante em disputas de poder, podemos pensar nos acontecimentos (novamente na perspectiva foucaultiana, na qual os acontecimentos são caracterizados por ocorrências múltiplas associadas a um mesmo fenômeno que potencialmente abalam a estabilidade de conceitos dominantes em um campo). Um exemplo é o próprio movimento ambientalista. Ganhando força (no escopo das disputas de poder em diferentes campos sociais), principalmente a partir da década de 1970, o movimento ambientalista é parte maior de um movimento social “crítico” que se posicionava “contra” as bases normativas da época, incluindo os movimentos igualitários (feminista; igualdade racial; direitos humanos) e de contracultura (em especial o movimento hippie). Esse movimento mais geral tem como base existencial a ideia do “alternativo”, uma vez que se legitima a partir da clara distinção às estruturas morais e políticas instauradas na sociedade da época. Sendo elemento basilar do movimento ambientalista, a essência alternativa se perpetua nos discursos ambientais e nos processos de ambientalização nos mais diversos escopos da esfera social.



Refleta

Ao se tornar uma bandeira da virada “crítica”, o “alternativo” cria uma associação direta entre a concepção crítica e a necessidade subversiva da contestação, do questionamento. Considerando que a essência alternativa, logo, a necessidade de questionamento está na base da perspectiva ambiental, seria possível estabelecer uma visão “dominante” com base na perspectiva ambiental? Tornando-se dominante, não seria essa perspectiva necessariamente almejada pela crítica de um movimento que vê a necessidade de ser alternativo à moral e política dominante?

Mas a construção da essência alternativa das experiências na natureza não tem raízes apenas no movimento ambientalista. Uma das principais decorências do processo civilizatório, como descrito por Norbert Elias (1993), pode ser descrita como um “afastamento” da natureza, sendo o ser civilizado aquele que se distancia, com destreza, dos modos “selvagens”, estando a ideia de selvagem (como o próprio nome diz) quase sempre associada a uma vida que remete ao contato direto com a natureza (selvagem). Isso fica claro na tese de Norbert Elias quando o autor descreve o “habitus”, referindo-se a estruturas psíquicas individuais que são moldadas a partir das vivências sociais, como uma “segunda natureza”. Um bom exemplo prático seria o uso de talheres, evitando o contato “direto” com a comida, ou as pomposas vestimentas que evitam a exposição de praticamente qualquer parte do corpo “nu” (natural). Ao definir uma ordem social civilizada a partir da determinação de uma etiqueta (na época, especialmente vinculada aos costumes da corte), define-se também, inevitavelmente, os parâmetros para a identificação daquilo que não é civilizado, que está fora da ordem do manual de etiquetas, caracterizando-se o bárbaro e a barbárie.

Na medida em que a etiqueta “civilizada” é legitimada como estética dominante, sendo reproduzida como habitus nas sociedades futuras, tudo aquilo que se aproxima do “natural” passa a estar associado à ideia do alternativo. Podemos pensar, começando por um exemplo mais centrado no indivíduo, sobre o “aventureiro” que busca vivências na natureza. A própria ideia de “aventura”, nesse sentido, expõe o caráter alternativo da experiência em relação ao que estamos acostumados a fazer em nossas práticas cotidianas. Em princípio, o contexto da aventura está associado à perspectiva do risco e da imprevisibilidade ao se explorar o desconhecido; no entanto, a associação à aventura em experiências na natureza se tornou presente mesmo em cenários de baixíssimo risco e alta previsibilidade e controle. Nesse contexto, podemos identificar uma associação direta entre a aventura (como alternativa às atividades cotidianas) e as vivências na natureza (longe da “civilização”).

Em um exemplo mais centrado em práticas coletivas, podemos pensar sobre a medicina ou terapia alternativa, sendo essa uma oposição direta à medicina “convencional”. Nesse sentido, a medicina alternativa estaria mais diretamente associada à cura a partir de métodos com base metafísica ou espiritual, sendo a harmonia com o “mundo natural” essencial; ao contrário, a medicina convencional está mais diretamente associada à cura a partir de métodos com validade científica, ou seja, que possam ser testados e comprovados cientificamente. A curiosidade aqui está nas terminologias: se pensarmos nos métodos de cura mais antigos, ou seja, os métodos mais convencionais segundo a história da humanidade (compreendendo a convenção como aquilo que é estabelecido pelo uso ou pela prática, ou seja,

aquilo que é tradicional), teríamos que imaginar aquilo que hoje chamamos de medicina alternativa. Ao contrário, oferecemos o rótulo de convencional à medicina “científica”, ou seja, aquela que é desenvolvida em laboratórios a partir de métodos rigorosos que se distanciam dos métodos “naturais”, que são, em contraposição, rotulados como “alternativos”.

Em um último exemplo, podemos pensar sobre produtos, assim como os meios pelos quais são produzidos. Seguindo a mesma lógica de argumentação do exemplo anterior, pensemos, por exemplo, em um produto cotidiano, como um pão. Pela lógica da convenção, deveríamos pensar em um pão feito com cereais integrais a partir do processo de fermentação natural, sendo o processo “alternativo” um pão com farinha industrialmente refinada e com adição de produtos químicos para o processo de fermentação. Ao contrário, novamente vemos o rótulo de “alternativo” vinculado ao pão que é feito de maneira “mais natural” possível. O mesmo vale para produtos orgânicos, produzidos sem o uso de aditivos químicos, ou seja, de forma mais “natural”, ocupando também um lugar no mercado como produtos “alternativos”. Evidente que o alternativo nesses casos (tanto das práticas, como a medicina alternativa, como os produtos exemplificados) carrega um significado em números ou proporções, ou seja, o produto orgânico (como os outros exemplos) é alternativo diante da produção muito mais expressiva em número que usa aditivos químicos, tornando-a muito mais “comum”. No entanto, traçado o histórico de associação do alternativo com tudo que mais se aproxima do natural, essa relação também não pode ser ignorada nos exemplos citados.

O ponto mais relevante para nossa discussão nesta seção vem da união dos dois acontecimentos históricos apresentados: de um lado, a legitimação de uma ordem civilizatória que relega à vida natural o status alternativo de experiência “selvagem”, sendo tal atribuição negativa, uma vez que as vivências naturais se afastam da civilidade e se aproximam da barbárie (na corte, a caça, por exemplo, era esporte tipicamente para homens, que possuíam estamina e bravura para enfrentar o selvagem e a barbárie); do outro lado, o movimento ambientalista e os processos de ambientalização que ganharam força a partir da virada crítica na década de 1970, ressignificando os valores da natureza e do natural, nesse processo, ressignificando (com outros movimentos “críticos” da época) o valor do alternativo como algo positivo, tornando-se, inclusive, a principal bandeira de movimentos que se legitimam pela oposição aos modos de pensar e agir (moral e política) dominantes na sociedade da época. Na junção desses dois acontecimentos, o alternativo não pode ser simplesmente visto como algo que faz parte das experiências na natureza; muito mais significativo, o alternativo passa a ser instrumental à legitimação das práticas ambientais.

O ponto retratado no parágrafo anterior é importantíssimo para melhor compreendermos o que as pessoas tipicamente esperam de suas vivências na natureza. Uma vez que compreendemos o alternativo como instrumento de legitimação das práticas ambientais, precisamos relevar como o alternativo passa a fazer parte da maneira como criamos nossos gostos em relação às experiências na natureza. Em outras palavras, o alternativo passa a fazer parte da construção estética de nossas experiências na natureza. Isso implica não só a busca por uma sensação de aventura como uma fuga do cotidiano, mas em um plano mais amplo, na busca de algo que seja tipicamente “diferente”, na essência do alternativo. Desse modo, a aventura esteticamente buscada nas experiências na natureza não está necessariamente associada ao risco ou à imprevisibilidade do inexplorado, mas à alternativa da prática comum, permitindo uma fuga temporária de nossa própria “civilidade” (proximidade com o civilizado e com a civilização).

Nesse sentido, a estética do alternativo a partir da aventura pode estar presente e ser reproduzida muito mais no plano da imaginação do que na própria presença do risco. Isso fica evidente em vivências vendidas e consumidas como aventura, mas nas quais a segurança e previsibilidade garantidas por profissionais altamente qualificados e equipamentos rigorosamente testados são muito maior (estatisticamente, inclusive) do que as próprias vivências do cotidiano, por exemplo: dirigir um carro ou mesmo caminhar na rua em uma cidade com alto índice de criminalidade. Outro exemplo é o mercado dos produtos associados à aventura: ao comprar um carro que tem o prefixo “eco” ou uma orientação comercial toda voltada para a aventura, o indivíduo contempla o imaginário da aventura, mesmo se nunca sair da cidade com o carro; ou ao vestir uma bota de cano alto impermeável e vestimenta testada para alto desempenho nos climas mais hostis, o indivíduo incorpora o espírito da aventura, mesmo se estiver envolvido em uma vivência guiada na qual o risco é altamente controlado.

Compreendendo, assim, o alternativo como parte essencial de nossa construção coletiva de uma estética ambiental, conseqüentemente, como a essência “alternativa” está intimamente associada às nossas intencionalidades ao nos relacionarmos com a natureza, permite-nos um melhor entendimento das próprias relações ser humano-natureza, incluindo o que nos leva a buscar as experiências na natureza e o que esperamos dessas experiências. Na mesma medida, pensar na incorporação do alternativo como estética ecológica nos leva a considerações importantes sobre a influência dessa estética em nossas próprias concepções éticas em relação à natureza, assim como as conseqüências práticas dessa (re)orientação ética (dimensão política). Em outras palavras, uma vez que criamos a expectativa do alternativo em nossas vivências na natureza, o alternativo passa a fazer parte também de nossa ética e, conseqüentemente, política ecológica.

De modo geral, a tríade estética-ética-política não é passível de fragmentação: sempre se desenvolve de maneira relacional e integrada. Ou seja, nossos gostos e desejos estão diretamente relacionados à maneira como pensamos o mundo (ética), incluindo nossas concepções de certo e errado, justo e injusto, feio e bonito, bom e ruim, etc., na mesma medida em que a maneira como pensamos o mundo está diretamente relacionada com a maneira como direcionamos nossas ações no mundo (política), orientando nossos atos por inclinações que identificamos como certas ou erradas, justas ou injustas, boas ou ruins, etc. Ao interagir com o mundo (com as coisas e com os outros), deparamo-nos com maneiras de pensar e agir que diferem das nossas, criando conflitos e contradições que nos levam, constantemente e continuamente, a repensar nossas orientações estéticas, que terão influência direta em nossas orientações estéticas e políticas no mundo. Outro destaque importante é que as relações entre estética-ética-política não ocorrem em um direcionamento específico (por exemplo: a estética influencia a ética, que influencia a política), mais do que uma relação direcional ou mesmo circular, teríamos que pensar em uma relação rizomática, como as raízes de uma planta, na qual as relações não possuem uma ordem ou hierarquia específica, mas se integram como um emaranhado, no qual todas as partes se relacionam sem um direcionamento específico.



Pesquise mais

Apesar da importância de se conceber a tríade estética-ética-política de forma não fragmentária e relacional, os debates do campo ambiental são muito mais centrados no plano da ética e da política, sendo as discussões sobre estética e afetividade comumente relegadas ao âmbito da psicologia ambiental. Quer saber um pouco mais sobre essa discussão?

PAYNE, P. et al. Afetividade em pesquisas em educação ambiental.

Pesquisa em Educação Ambiental, v. 13, Especial, p. 93-114, 2018.

Nessa perspectiva, retomando a conjunção da estética alternativa associada ao mundo natural (diante da distinção entre o civilizado e o selvagem) e a ressignificação do natural em uma ótica positiva diante do movimento ambientalista e dos processos de ambientalização, sendo o “alternativo” bandeira de um movimento que critica uma lógica dominante injusta, a essência alternativa passa a ser parte essencial de uma estética-ética-política ecológica que orienta as expectativas direcionadas às vivências na natureza.

Podemos dizer que você já tem certa experiência como proprietário de uma empresa de ecoturismo. Investiu na identidade ecológica de seu negócio para atender os valores ambientais incorporados por seu público-alvo e foi recompensado com o sucesso de seu empreendimento. Teve que lidar com a concorrência de outras empresas que, inspiradas em seu sucesso, também começaram a oferecer viagens de ecoturismo em sua região. Apresentou atividades diferenciadas ao seu público e novamente garantiu o reconhecimento como empresa mais procurada na região. No entanto, sentindo uma vez mais a necessidade de inovação para se diferenciar de seus concorrentes, você volta a pensar sobre novas estratégias, inclusive buscando atrair novos públicos para o seu negócio. Você decide então elaborar um projeto para vender viagens aos destinos já oferecidos pela empresa como excursões de formatura aos alunos do ensino médio das escolas do município. Para tanto, decide investir na propaganda que vende a viagem como uma “experiência alternativa”, sabendo da relevância do “alternativo” na legitimação das práticas ambientais e na construção estética de nossas relações com a natureza. A partir dessa ideia, você pensa em diferentes maneiras pelas quais a essência “alternativa” das experiências na natureza pode lhe ajudar na formulação de uma proposta prática que seja atrativa e significativa para seu público-alvo.

Inicialmente, você se ocupa em explicar como uma viagem de ecoturismo é “diferente” de uma viagem “comum” de formatura. Ao estabelecer essa distinção, você automaticamente cria as condições para a escolha entre o “comum” e o “alternativo”. O próximo passo é demonstrar ao seu público o que torna a proposta alternativa mais atrativa e significativa para eles do que a proposta de uma viagem de formatura comum ou convencional. Nesse ponto, a própria estética do alternativo, a legitimidade do discurso ambiental, em seus diferentes horizontes, e a crescente (res)significação positiva das vivências na natureza são grandes aliados.

No plano das distinções, ou seja, da própria estética do alternativo, expressões como “fuja do ordinário”, “seja diferente”, “não se satisfaça com o comum”, entre outras similares usadas em propagandas associadas a produtos “alternativos” demonstra o crescente desejo das pessoas em se diferenciarem diante de uma sociedade que naturaliza a exposição do cotidiano. Redes sociais e câmeras em celulares oferecem um panorama global do dia a dia, criando uma demanda por “novas” realidades de contemplação. Nesse contexto, o alternativo se torna produto cada vez mais valioso.

No plano da legitimidade do discurso ambiental, a proposta de uma viagem de ecoturismo “emprста” ou “se contamina” dessa legitimidade ao se associar com a ideia de “turismo sustentável”, “atividades na natureza”,

“contato com o meio ambiente”, etc. Por fim, a “aventura” de uma viagem de ecoturismo, em relação à “monotonia” de uma viagem comum, também explora a essência alternativa das experiências na natureza, mesmo que seja pelo simples imaginário da aventura, ou seja, sem sujeição aos riscos e imprevisibilidade originalmente associados a esse conceito.

Avançando na prática

E aí professores, que tal uma viagem alternativa?

Descrição da situação-problema

Você é professor de Educação Física em uma escola de ensino médio. Todos os anos na entrada da primavera a escola organiza uma viagem com os alunos, geralmente, para um parque de diversões. Este ano, você pensa em fazer uma proposta para que a viagem seja em um parque nacional conhecido por suas trilhas e belas cachoeiras. No entanto, teme que a proposta não seja bem aceita, principalmente pelo receio dos outros professores em relação a questões de segurança. Quais argumentos você usaria para tentar convencer seus colegas a aprovarem a nova proposta de viagem, incluindo elementos da estética do alternativo?

Resolução da situação-problema

Nesse contexto, no qual a viagem está associada a uma instituição educacional, a legitimidade do discurso ambiental pode ser uma grande aliada de uma proposta alternativa de viagem em um parque nacional. Ao se propor uma viagem de “ecoturismo”, pode-se ressaltar o potencial educacional da experiência (horizonte ecopedagógico), na qual os alunos poderiam estender o aprendizado da sala de aula sobre questões ambientais a partir de uma vivência “alternativa” com características lúdicas no parque nacional. A estética do alternativo se apresenta na medida em que a proposta é “diferente” das viagens realizadas por turmas anteriores ou por outras escolas, oferecendo a oportunidade dessa turma se distinguir, inclusive na afirmação como um grupo que gosta das atividades na natureza e se importa com as questões ambientais (resgatando novamente a legitimidade do discurso ambiental).

O risco e a segurança são sempre questões de preocupação em viagens na natureza, talvez ainda mais ressaltado em contextos escolares. Tal insegurança, no entanto, pode ser amenizada ao se apresentar números estatísticos que mostram o baixo risco das atividades na natureza quando acompanhadas de profissionais treinados e equipamentos apropriados. Inclusive,

ao se comparar números de acidentes em trilhas demarcadas em parques nacionais e em parques de diversão, a frequência de acidentes é comumente menor nos parques nacionais. Em outro ponto, a exposição dos alunos em um ambiente no qual precisam seguir um código de conduta específico, envolvendo tanto questões de segurança como de respeito aos códigos de conservação ambiental, tem um grande valor pedagógico.

Faça valer a pena

1. A década de 1970 é marcada por um amplo movimento social que se posicionava “criticamente” contra as estruturas normativas morais e políticas instauradas na sociedade da época, sendo elemento basilar desse movimento a ideia do alternativo.

Aponte qual movimento se enquadra na descrição acima.

- a) Ambientalista.
- b) Feminista.
- c) Igualdade racial.
- d) Hippie.
- e) Todas as alternativas.

2. O sociólogo francês Pierre Bourdieu indica a possibilidade de compreendermos a sociologia como uma “topologia social” pela qual os posicionamentos são determinados relativamente a partir das forças atuantes em um campo, uma vez que a distribuição de forças no campo é desigual.

Empregue o correto termo utilizado para se referir às propriedades (de força) atuantes em um campo.

- a) Espaço.
- b) Capital.
- c) Habitus.
- d) Topologia.
- e) Sociologia.

3. No âmbito do mercado dos produtos associados à aventura, quando um indivíduo compra, por exemplo, um carro que tem uma orientação comercial voltada para a aventura, ele está contemplando o imaginário da aventura, independentemente do contexto concreto no qual irá utilizar o carro.

Analise o texto-base e indique o elemento que se associa ao conceito de aventura apropriado no contexto apresentado.

- a) Imprevisibilidade do inexplorado.
- b) Risco.
- c) Estética do alternativo.
- d) Adrenalina.
- e) Todas as alternativas.

- ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- BLUHDORN, I. The politics of unsustainability: COP15, post-ecologism, and the ecological paradox. **Organization Environment**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 34-53, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- CARVALHO, I. C. M.; TONIOL, R. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **REMEA**, [S.l.], v. especial, p. 28-39, 2010.
- COOLE, D.; FROST, S. **New materialisms: ontology, agency, and politics**. Durham: Duke University Press, 2010.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FAY, B. **Critical social science: liberation and its limits**. New York: Cornell University Press. 1987.
- LOPES, J. S. L. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, [S.l.], ano 12, n. 25, p. 31-64, 2006.
- RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. (Org.). **Motricidade escolar**. Curitiba: CRV, 2015. p.147-172.

Unidade 2

A construção das relações corpo-meio ambiente

Convite ao estudo

Nesta unidade embarcaremos em um diálogo focando as relações corpo-meio ambiente, ou seja, a maneira como orientamos nossos encontros presenciais com a natureza. Você já parou para pensar nisso? O que leva você a interagir com o meio ambiente da maneira que interage? Percebe outras pessoas interagindo de maneiras diferentes? Não precisamos ir muito longe para observar isso, por exemplo, se você observar em uma praça ou um parque próximo de onde mora, como diferentes pessoas interagem com aquele ambiente? Se sentar por alguns minutos no fim de tarde nesse espaço, provavelmente perceberá que há muitas interações diferentes acontecendo: enquanto alguns contemplam o espaço, outros usam apenas como passagem voltando para suas casas, não dando muita atenção ao ambiente; enquanto uns observam, outros engajam em atividades de grande interação com o espaço, subindo em árvores, fazendo jardinagem ou brincando nos gramados; alguns cuidam, enquanto outros vandalizam. O mais importante é compreender que essas interações são sociais e a maneira como as construímos tem uma história, que se materializa pelo corpo em cada nova interação, inclusive com possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Refletindo sobre as relações corpo-meio ambiente, compreenderemos melhor o processo sociocultural de construção dessas relações por assimilar a problematização e as influências envolvidas e por criar condições para o planejamento e a execução de experiências ecopedagógicas. Com isso, você se verá diante da possibilidade de criar contextos de aprendizagem em diferentes vivências na natureza, nas quais indivíduos refletem sobre as diversas maneiras que podem interagir com o meio ambiente, colocando em evidência como essas diferentes interações influenciam suas próprias concepções de natureza e de si próprio, enquanto ser que habita e constrói seu meio ambiente.

Com esse objetivo em mente, imagine o seguinte contexto: você se formou em uma faculdade de Educação Física que dava muita ênfase para as experiências recreativas e esportivas na natureza. Ao terminar a graduação, buscou complementar sua formação nesse sentido na pós-graduação, tornando-se especialista em desenvolvimento sustentável. Decidiu, então, abrir uma empresa que oferece consultoria ambiental. Não demorou muito

para aparecer um primeiro cliente, uma escola particular que lhe perguntou sobre a possibilidade de elaboração de um projeto para inserir atividades alternativas em sua programação extracurricular, ou seja, atividades realizadas aos finais de semana e que são abertas para todos os alunos e seus familiares, a fim de aproximar a família da escola. Embora muito animado com a proposta, você ainda se sente um pouco inseguro diante da responsabilidade de um projeto que envolve tantas pessoas diferentes, de várias idades, em vivências na natureza. Decide então apresentar à escola uma proposta com três segmentos, esperando agradar e incluir uma maior diversidade de pessoas: o primeiro com foco em experiências recreativas, pretendendo, principalmente, o lazer na natureza; outro com foco em experiências esportivas, almejando a iniciação aos esportes na natureza; e um terceiro focando os estudos do meio, principalmente, a educação ambiental. A proposta é muito bem aceita pela escola. Você se prepara para as surpresas que sabe que encontrará na prática!

Como o conhecimento sobre os processos históricos das relações corpo-meio ambiente pode lhe ajudar a resolver possíveis problemas que encontrará na prática no contexto apresentado (ou em outros contextos)? Será que problematizar esses processos em suas instâncias filosóficas também pode ajudar de alguma maneira? Como podemos aproveitar essa discussão para pensar em possibilidades pedagógicas em experiências na natureza?

Para buscarmos respostas a essas questões, iniciaremos a unidade com discussões orientadas à contextualização histórica das relações corpo-meio ambiente, considerando a influência dos relatos naturalistas, da educação ao ar livre e das experiências recreativas e esportivas na natureza. Na segunda seção embarcaremos em problematizações filosófica das relações corpo-meio ambiente, questionando a lógica da racionalidade e da dominação e buscando compreender melhores visões com base na fenomenologia, nos novos materialismos e na perspectiva da interação lúdica. Finalmente, discutiremos as potencialidades ecopedagógicas das relações corpo-meio ambiente, levando em conta os limites da mudança e as possibilidades da interação lúdica e ecológica como experiência ecopedagógica.

Contextualização histórica das relações corpo-meio ambiente

Diálogo aberto

Diante da perspectiva de um final de semana de sol, você recebe um convite de um amigo para ir a um parque nacional, mas nenhuma outra especificação sobre o que vocês vão fazer lá, simplesmente um convite para ir ao parque. O que você imagina? Passarão o final de semana contemplando a natureza por suas belezas naturais, respirando o ar limpo, tentando identificar espécies de plantas e avistar animais selvagens? Ou a proposta será algo mais aventureiro, uma trilha para conquistar algum pico ou percorrer uma longa distância, tendo que montar acampamento no meio do caminho? Talvez um rapel em uma cachoeira ou uma descida de rio com um caiaque? Ou ainda algo mais tranquilo, como um chalezinho no qual possam fazer um churrasco na área externa, jogando conversa fora e aproveitando a tranquilidade da natureza, tendo uma boa noite de sono ao final do dia? Veja só como cada uma dessas experiências pressupõe uma relação muito diferente entre você, seu amigo e o ambiente. Ao mesmo tempo, todas elas resgatam maneiras de se relacionar com o ambiente já vivenciadas por muitas outras pessoas antes de vocês. Como será então que essas vivências de pessoas no passado influenciam as maneiras como imaginamos nossas próprias possibilidades de interação com o ambiente no presente?

Pensar sobre isso também é importante para sua atuação profissional. Retomando o contexto no qual você é proprietário de uma empresa de consultoria ambiental, pensemos em uma situação-problema: digamos que sua empresa é desafiada pela direção de uma escola particular a propor um projeto de atividades alternativas na natureza. As atividades devem ser realizadas aos finais de semana, fora do horário regular de aulas, sendo abertas para todos os alunos da escola e para seus familiares. Como o projeto é realizado aos finais de semana, dias normalmente dedicados ao lazer, sua primeira proposta foca em atividades recreativas, trazendo uma perspectiva de lazer na natureza. No entanto, ao propor atividades com objetivos lúdicos, você percebe que tanto os alunos como os pais estão muito mais motivados pela competição, o que gera, inclusive, princípios de conflitos e descontentamento. Como principal responsável pelo projeto, quais medidas você tomaria para amenizar a situação buscando a retomada dos objetivos lúdicos da proposta?

Para solucionar a situação apresentada, trabalharemos nesta sessão no entendimento das relações corpo-meio ambiente, compreendendo como elas são influenciadas pelos relatos naturalistas, pelos movimentos de educação ao ar livre e pela tradição das experiências recreativas e esportivas na natureza. A inserção nessas discussões possibilitará não só conhecimentos importantes para a elaboração de propostas para vivências diversas na natureza, mas também a compreensão e a possível resolução de problemas que possam aparecer durante o desenvolvimento dessas propostas na prática.

Não pode faltar

Começaremos uma unidade toda dedicada à compreensão das relações corpo-meio ambiente. Se a compreensão dessas relações é tão importante para nossas discussões sobre atividades alternativas e meio ambiente, nada mais justo do que iniciarmos com uma conceituação que nos permita entender o que exatamente estamos nos referindo quando falamos em relações corpo-meio ambiente. Falamos bastante na unidade anterior sobre como criamos significados em relação ao meio ambiente, principalmente, a partir de uma perspectiva social (o papel das estruturas sociais no condicionamento de nossas visões de mundo). No entanto, não entramos a fundo na discussão sobre o papel do corpo nesse processo, visto que é isso que faremos a partir de agora.

Ao nos referirmos ao corpo, entende-se esse como uma unidade indissociável ao mundo o qual habita. Em princípio, isso significa uma não fragmentação entre corpo e mente, ou seja, aquilo que pensamos e a maneira como agimos está intimamente relacionado, não por uma estrutura sequencial (um pensamento que leva à ação ou uma ação que leva a um pensamento), mas como uma unidade rizomática, na qual não há uma subordinação hierárquica como se poderia pensar em uma estrutura sequencial. Quando dizemos “ação”, nos referimos ao engajamento de um corpo, que é simultaneamente pensamento e projeção. O corpo como unidade indissociável ou indivisível significa também uma não fragmentação entre o corpo e o mundo, minha ação está intimamente relacionada ao mundo, novamente, não por uma estrutura sequencial (uma ação que projeta meu corpo ao mundo ou um estímulo do mundo que gera uma ação em meu corpo), mas como uma unidade corpo-mundo que se constitui a cada interação (inter-ação – como ação constituída, mutuamente, pela interatividade), ou seja, ao dialogar com o mundo constantemente e continuamente, transformo-o e sou transformado por ele.



Pesquise mais

A perspectiva de corpo apresentada nesta seção tem como base a corrente fenomenológica, especialmente a partir do conceito de “corpo

encarnado” apresentado pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty. Que tal saber um pouco mais sobre a perspectiva fenomenológica e sobre a concepção de corpo nessa corrente filosófica? Veja dica de leitura que apresenta ambos temas de forma introdutória.

RODRIGUES, C.; LEMOS, F. R. M., GONÇALVES JUNIOR, L. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, G. G. A. **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.73-102. p. 73-82.

Dessa forma, pensar sobre a relação corpo-meio ambiente é, na verdade, pensar sobre como construímos significado a tudo aquilo que chamamos de mundo, mais especificamente pensar sobre como criamos significados ao lançar o corpo ao mundo, atribuindo ao movimento (ou à maneira como me movimento) a ação fundamental da interação corpo-mundo. Eis a importância da contextualização histórica das relações corpo-meio ambiente: considerando que vivemos em sociedade e somos educados na maneira como devemos nos movimentar de acordo com o contexto que se apresenta, podemos aprender muito sobre as atuais relações corpo-meio ambiente compreendendo como definimos, historicamente, as maneiras como devemos nos movimentar em contextos de atividades alternativas e meio ambiente. Afinal, são movimentos altamente expressivos à medida que me guiam à criação de significados em relação ao meio ambiente.



Exemplificando

A aprendizagem da maneira correta de se realizar um movimento, especialmente orientada por estudos em como esse movimento será mais eficiente em termos de desempenho (performance), é algo muito comum em aulas de Educação Física. Ao orientar o movimento de acordo com certo padrão, estamos também moldando a relação da pessoa com o ambiente, por exemplo, ao orientar o aprendizado de um movimento ao desempenho esportivo, a relação da pessoa com o ambiente com o qual ela irá interagir a partir daquele movimento será esportiva, sendo o ambiente apreendido como espaço no qual a atividade esportiva é realizada.

Em nossa longa história de interação com a natureza, criamos e recriamos diferentes maneiras de nos relacionarmos com o meio ambiente, desde práticas mais associadas à subsistência até as interações de caráter lúdico. Novamente, temos que olhar para as transformações que ocorrem com o tempo, não como fragmentos, ou seja, a extinção de uma prática ou visão anterior com o surgimento de uma “nova” perspectiva, mas como um

contínuo, no qual “novas” perspectivas são incorporadas, reconstruindo ou remodelando práticas anteriores, sempre conservando uma parte dos sentidos e significados anteriormente presentes (às vezes mais, às vezes menos, dependendo da “força” da nova perspectiva ou do acontecimento). Considerando a longa história de nossas interações com a natureza, vamos focar em movimentos marcantes da modernidade, a saber, a influência dos relatos naturalistas, da educação ao ar livre e das experiências recreativas e esportivas na natureza nas maneiras as quais comumente interagimos com a natureza atualmente.

Começaremos pelos relatos naturalistas, os quais são associados especialmente a narrativas relativas à viagens pioneiras nas quais os envolvidos engajavam em uma espécie de “recreação selvagem” com a natureza, caracterizada pela dimensão do risco e da aventura na exploração de locais remotos. Essas narrativas tiveram grande influência nas concepções da natureza como *wilderness* (“selvagem”), especialmente, em países como Estados Unidos e Austrália.



Assimile

A tradução do termo *wilderness* para o português como “selvagem” se faz como melhor tradução possível, porém, reconhecendo que há distinções importantes entre esses termos na maneira em que são compreendidos nas distintas línguas. A maior diferença é a conotação existente para “selvagem” na língua portuguesa como algo não civilizado, que seria expresso na língua inglesa pelo termo “savage”. Nesse sentido, o termo “selvagem” como tradução de *wilderness* deve compreender apenas o sentido de um local remoto, especialmente onde se encontram focos de natureza preservada.

A concepção moderna de natureza em países como Estados Unidos e Austrália é muito diferente do que em países europeus como Inglaterra e França, principalmente por questões geográficas ou de território. Nos Estados Unidos e na Austrália, ainda há um sentido de natureza muito associado à perspectiva do “selvagem” (*wilderness*), até porque há nesses países uma maior extensão de natureza “selvagem”. Contudo, na Europa (especialmente Ocidental), a concepção moderna de natureza já abrange uma perspectiva mais cultural, incluindo espaços onde há interação cotidiana entre pessoas e a “natureza”, como no meio rural ou no “campo”. Essa discussão é apresentada em maiores detalhes em um artigo de Marion Fourcade (2011), no qual a autora descreve mecanismos utilizados para quantificar valores para compensações monetárias decorrentes de desastres ambientais causados pelo ser humano. Nesse sentido, as diferenças na maneira como pessoas nos Estados Unidos e em países Europeus (sendo a França o exemplo dado por

Fourcade) concebem a natureza aparecem como importantes indicadores na forma como se definem as compensações ambientais.

O conceito de *wilderness* passa a ser promovido com maior frequência em obras de literatura (novamente, com ênfase aos Estados Unidos - NASH, 1982) no século XIX, com destaque para os romances de Henry David Thoreau e Ralph Waldo Emerson, além dos ricos relatos de John Muir no final do século XIX e início do século XX sobre suas expedições na região hoje demarcada como o Parque Nacional de Yosemite, nos Estados Unidos. Na Austrália, país no qual quase a totalidade da população reside próximo à costa, sendo a parte central terrestre muito árida, o conceito de *wilderness* é transmitido para uma fascinação pela vastidão e amplitude da natureza “selvagem”, de um lado dos oceanos, do outro do “*outback*” (referência à vasta região árida no centro do país ou, de forma mais genérica, regiões remotas e isoladas) e da “*bushland*” (ou “*the bush*”, referência a áreas rurais ou não urbanizadas, não tão remoto quanto o *outback*).

Aliás, há uma boa quantidade de obras literárias e artigos científicos que discutem que viver na fronteira entre mundos “selvagens” (entre o mar aberto e o *outback*) é expressivo na formação da identidade da cultura australiana (WINTON, 1993; DREW, 1994; HUNTSMAN, 2001).

Ainda nessa onda de discursos naturalistas, a obra *A Sand County Almanac: And Sketches Here and There*, traduzido para o português como *Pensar como uma montanha*, do naturalista Aldo Leopold, é publicada (postumamente) em 1949, tendo grande repercussão nos Estados Unidos e na Austrália. O que essa obra transmite para o sentido do “selvagem” é uma atenção maior à estética ambiental muito presente nos discursos naturalistas, demarcando nessa ênfase a possibilidade (alternativa) de se pensar uma ética e política ambiental. O sentido de beleza transmitido nos discursos naturalistas é convocado de maneira tão extrema que há comumente uma associação ao divino ou a elementos de espiritualidade.

Podemos observar essa associação com frequência, por exemplo, no livro *My first summer in the Sierra*, de John Muir (originalmente publicado em 1911): após uma longa passagem na qual descreve a natureza em sua volta, o autor conclui – “O lugar me parecia sagrado, onde se poderia esperar um encontro com Deus” (MUIR, 2003, p. 65, tradução nossa); “Outra manhã inspiradora, nada melhor pode ser concebido em mundo algum. Nenhuma descrição do paraíso que já tenha ouvido ou lido a respeito me parece próximo em beleza” (MUIR, 2003, p.77, tradução nossa); “O meio dia dourado de sol, as nuvens como montanhas de alabastro, a paisagem radiante com consciência, como a face de um Deus” (MUIR, 2003, p.113, tradução nossa). Em outros exemplos, há também uma associação direta com um sentido de liberdade promovido pela imersão na divina beleza da natureza: “A

vida não parece nem longa, nem curta, e não nos atentamos mais que as árvores ou as estrelas para economizar tempo ou em ter pressa. Isso é verdadeira liberdade, como um tipo bom e prático de imortalidade” (MUIR, 2003, p. 52, tradução nossa). Esses são apenas alguns exemplos, em uma das obras de um dos autores que se dedicavam aos relatos naturalistas da construção de uma estética “espiritual” ou sagrada na descrição da própria natureza, conseqüentemente, sendo também atribuída às experiências na natureza. Essa associação, assim como o sentido de uma liberdade extrema ou radical, ainda está muito presente nos discursos atuais de pessoas que relatam suas experiências na natureza (RODRIGUES, 2018), preservando-se o conceito de uma natureza “selvagem” no sentido dos relatos naturalistas dos séculos passados.

Outro sentido das narrativas naturalistas, o do risco e, especialmente, o da aventura (inicialmente vinculada diretamente à concepção do risco), também teve influência significativa nas relações corpo-meio ambiente, tendo se traduzido mais diretamente nos movimentos de educação ao ar livre no início do século XX. O modelo foi criado na Inglaterra objetivando a formação de caráter em vivências ao ar livre, tendo grande influência da formação moral e de dinâmicas de sobrevivência militaristas. As principais expressões desse movimento, inicialmente, foram o escotismo, fundado por Robert Baden-Powell (tenente-general do Exército Britânico) e a Escola de Educação ao Ar Livre Outward Bound, fundada pelo educador Kurt Hahn.



Reflita

Retomando o conceito de corpo como uma unidade indissociável e indivisível (inclusive na relação corpo-meio ambiente) apresentada no início da seção, quais as possibilidades e limitações em se desenvolver essa concepção em uma educação ao ar livre fundamentada em preceitos militaristas?

O escotismo surge como proposta de educação ao livre a partir da publicação do livro de Roberto Baden-Powell, *Escotismo para Rapazes*, em 1908. A proposta tem como base fundamental a “Promessa” e a “Lei escoteira”, um sistema que segue uma série de conceitos associados à formação civil (presteza, cortesia, respeito pela propriedade, responsabilidade, bom-senso), incluindo códigos de conduta mais associados ao militarismo (honra, integridade, lealdade, disciplina, coragem) e às possibilidades pedagógicas em vivências ao ar livre (amizade, respeito e proteção da natureza, ânimo e autoconfiança por meio da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre). A influência dos discursos naturalistas no início do século XX foi essencial para aceitação e legitimação do escotismo, principalmente à medida que o

escotismo se aproveita da estética do *wilderness* para projetar possibilidades de incorporação de um código moral e ético, que pode ser transferido para a vida em sociedade (educação ao ar livre). Posteriormente, o escotismo tem um papel importante na consolidação das atividades recreativas e esportivas na natureza.

A Escola de Educação ao Ar Livre Outward Bound foi fundada como uma organização educacional internacional independente e sem fins lucrativos. Os programas associados à organização visavam promover o crescimento pessoal a partir do desenvolvimento de habilidades sociais apreendido em expedições ao ar livre, tendo grande influência dos relatos naturalistas associados às práticas excursionistas. O educador Kurt Hahn inaugurou a primeira escola Outward Bound no País de Gales em 1941, originalmente tendo importante impacto nos países do Reino Unido e, posteriormente, em outros países, como os Estados Unidos com o OBUSA, fundado em 1941 e a Austrália com o OBA, fundado em 1956. Assim como o escotismo, o princípio do Outward Bound no desenvolvimento de valores associados ao excursionismo tem relevante influência nas bases primordiais das experiências recreativas e esportivas na natureza na modernidade.

Ainda na perspectiva da educação ao ar livre, os Estados Unidos também ocupam uma posição importante na história, principalmente na segunda metade do século vinte. Ao incorporar a lógica da aventura, tanto a partir dos relatos naturalistas (cada vez mais estimados no país na época) como da importação dos modelos britânicos do escotismo e das escolas de educação ao ar livre, ganham força nos Estados Unidos os modelos educativos que envolvem a aquisição de habilidades a partir do treinamento de liderança em contextos de experiências ao ar livre. Esse movimento tem como maior expressão institucional a *National Outdoor Leadership School* - NOLS (Escola Nacional de Liderança ao Ar Livre), além de outras organizações similares, como a própria Outward Bound. Também se configurando como uma organização sem fins lucrativos, a NOLS foi fundada em 1965 por Paul Petzoldt, alpinista e membro da 10ª Divisão de Montanha do Exército dos Estados Unidos, com a proposta de dedicar-se ao ensino da ética ambiental, porém, com foco claro e objetivo no desenvolvimento de competências técnicas e da liderança (segurança e julgamento) em expedições de longa duração ao ar livre (“selvagens”).

Podemos concluir que a educação ao ar livre se desenvolve historicamente a partir da “utilização” da natureza “selvagem” explorada para fins antropocêntricos, ou seja, sob a bandeira do desenvolvimento pessoal (formação do indivíduo) ou social (desenvolvimento do grupo ou equipe), o núcleo da educação ao ar livre é constituído por objetivos associados à aquisição de habilidades (desempenho [*performance*], condicionamento

[*fitness*], resistência [*endurance*], agilidade) e competências técnicas, como gerenciamento de risco, orientação de segurança, orientação nutricional e navegação. A partir dessa lógica fundamentada em grande parte, no militarismo, a natureza é objetivamente quantificada e classificada, por exemplo, o grau de dificuldade estabelecido para trilhas, corredeiras em rios e vias de escalada, o que possibilita sua instrumentalização para vivências pedagógicas (educação ao ar livre) e para experiências recreativas e esportivas. Por exemplo, ao graduar uma trilha em seu grau de dificuldade, ao mesmo tempo em que se pode definir o potencial para uma aprendizagem específica, tanto na aquisição de habilidades como relativo a competências técnicas, também se definem padrões para quem procura uma vivência recreativa ou esportiva na natureza de acordo com suas habilidades e competências já adquiridas.

Desse modo, a base para a emergência de uma nova onda de atividades recreativas e esportivas na natureza em contextos modernos se faz a partir de discursos movidos, ao mesmo tempo, por uma estética ambiental associada a elementos de espiritualidade e liberdade divina e por uma relação corpo-meio ambiente mediada por habilidades e competências altamente influenciadas pelo militarismo. Portanto, as características predominantes na busca da relação corpo-meio ambiente nesse contexto são, em primeiro lugar, homens jovens, uma vez que as habilidades e as competências militares privilegiam seu desenvolvimento físico; em segundo, equipamentos específicos para o melhor desempenho nessas atividades, bem como o deslocamento para os “lugares de privilégio” nos quais as atividades podem ser desenvolvidas e o envolvimento em cursos preparatórios para apreender as habilidades e competências necessárias para a prática tornam tais experiências bastante elitistas (RODRIGUES; FREITAS, 2011). Logo, considerando as distinções econômicas nos países onde essas atividades se desenvolvem, há maior envolvimento de homens brancos que fazem parte da elite econômica. Por fim, a direta associação com habilidades de cunho militarista também resulta em um processo de “esportivização” dessas atividades, ou seja, uma supervalorização da competição e das características próprias dos espetáculos visuais comumente associados ao esporte de alto rendimento (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009). Nesse sentido, a participação de jovens do sexo masculino, historicamente mais incluídos na cultura desportiva, também é privilegiada. De modo geral, a compreensão das relações corpo-meio ambiente a partir de uma perspectiva histórica é fundamental para se entender as interações almejadas em experiências na natureza em contextos contemporâneos, incluindo possibilidades e limitações de propostas pedagógicas nesses contextos.

Você é proprietário de uma empresa de consultoria ambiental e recebeu uma proposta da direção de uma escola particular para elaborar um projeto de atividades alternativas na natureza aos finais de semana, sendo as atividades abertas para participação de todos os alunos da escola e para seus familiares. Como o projeto é realizado em dias normalmente dedicados ao lazer, você pensa em dinâmicas recreativas, focando o aspecto lúdico em uma perspectiva de lazer na natureza. Mas, na prática, não demora muito para observar que os alunos e seus familiares não estão muito sintonizados com a ludicidade da proposta, e acabam se deixando se levar pela competição por tentarem continuamente levar vantagem para “se dar bem” nos jogos propostos. O clima fica bastante tenso, tanto no sentido da própria competição e como resultado de princípios de conflito que derivam da competição exacerbada, além do descontentamento de algumas pessoas que imaginavam outra dinâmica nessas atividades, que esperavam mesmo uma perspectiva mais lúdica. Você é o principal responsável pelo projeto e observa uma realidade bem diferente da qual imaginou ao fazer a proposta. Como você explica essa realidade que observa na prática? E quais ações você propõe para amenizar a situação, buscando a retomada dos objetivos lúdicos da proposta?

Retomando a perspectiva histórica das relações corpo-meio ambiente, podemos pensar em dois pontos principais para explicar esse “desvio” da proposta lúdica para uma realidade mais competitiva. Por um lado, o foco das atividades ao ar livre, ou da maneira que historicamente construímos, nossa relação com esse tipo de atividade (relação presente em interações educativas entre pais e filhos em experiências na natureza que passam de geração a geração), está intimamente associada à aquisição de habilidades e competências que garantem o melhor desempenho nessas vivências. Esse modelo, com fortes inspirações militaristas, desenha a natureza como um espaço inóspito que pode ser “conquistado” ou “dominado” (sempre com o devido “respeito”) quando formos detentores de conhecimentos e técnicas específicas e altamente especializadas para aquele ambiente. Nesse princípio, as pessoas que possuem esses conhecimentos se tornam (ou se autodefinem) líderes em situações nas quais julgam possuir as habilidades e competências necessárias para o melhor desempenho, como treinamento de liderança ao ar livre, por exemplo. Conflitos aparecem quando há mais do que uma pessoa que julga ter o conhecimento “certo” para a ocasião.

Outra explicação para a exacerbada competição nessas dinâmicas é a caracterização histórica de “esportivização” das atividades ao ar livre, uma consequência dos predicados apontados no parágrafo anterior. Aliás, o mesmo pode ser dito em relação aos jogos aos quais somos educados, prioritariamente, por e para uma interação competitiva. Dessa maneira, a

reação quase que instintiva (considerando um instinto social – socialmente construído) ao nos depararmos com uma situação de jogo ao ar livre é a competição.

Se, por um lado, a competição exacerbada pode ser encarada como um problema para as aspirações lúdicas da proposta inicial com foco no lazer na natureza, por outro, pode ser uma excelente oportunidade para uma rica discussão sobre as relações corpo-meio ambiente. Imagine uma roda de conversa na qual aquilo que foi vivenciado pelo grupo espontaneamente pudesse ser discutido, levantando pontos como: nossa relação dominadora da natureza pelo desempenho de habilidades e competências, que inclusive nos afastam de certas possibilidades de interação com a natureza que poderiam trazer outras perspectivas na relação corpo-meio ambiente; nossa aparente necessidade em impor nossos conhecimentos como a melhor solução em uma dada situação (liderança), muitas vezes nos fechando para a aprendizagem de novos conhecimentos e outras maneiras possíveis; nossa aparente necessidade em estar sempre competindo, com os outros e com o meio, construindo relações de conquistas e dominância em vez de abertura e diálogo.

Além da roda de conversa (ou posteriormente a ela), dinâmicas de simples interação com a natureza em grupos menores, como duplas ou trios, ou dinâmicas cooperativas com grupos maiores podem ser excelentes maneiras para se quebrar a competição e promover uma perspectiva mais focada nas vivências lúdicas. A união entre a espontaneidade das reações às primeiras atividades propostas, a roda de conversa refletindo sobre as ações vivenciadas na prática e uma nova dinâmica de interação sobre o que foi discutido, apresentam-se como contexto de aprendizagem na natureza na qual indivíduos podem refletir sobre as diversas maneiras que podem interagir com o meio ambiente, colocando em evidência como essas diferentes interações influenciam suas próprias concepções de natureza e de si próprio, enquanto ser que habita e constrói seu meio ambiente.

Avançando na prática

Possíveis opções para as atividades alternativas “tradicionais”

Descrição da situação-problema

Como proprietário de uma empresa de consultoria ambiental, você foi convidado a dar uma oficina de atividades alternativas em uma escola.

Pensando na diversidade de pessoas que participariam, você elabora um plano de atividades com dinâmicas variadas, cada uma privilegiando uma habilidade ou competência específica. Desse modo, espera-se conseguir que a maior parte das pessoas presentes se interesse e participe das dinâmicas. No entanto, no dia da oficina você observa que há um interesse muito maior pelas atividades por parte dos meninos, principalmente os mais fortes e mais altos do grupo. Como você explica o ocorrido e quais alternativas poderiam ser colocadas em prática para possivelmente incluir outros alunos nas dinâmicas?

Resolução da situação-problema

O maior interesse pelas atividades alternativas por parte do sexo masculino é resultado de uma longa história na qual as relações corpo-meio ambiente são orientadas por práticas que privilegiam a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências de acordo com um modelo de educação ao ar livre com fortes raízes no treinamento militar. Apesar de uma maior inserção de mulheres em vivências na natureza nas últimas décadas, principalmente como consequência dos movimentos críticos da década de 1970, incluindo o movimento por direitos iguais entre homens e mulheres, ainda há uma forte tendência ao interesse por esse tipo de vivência por parte de homens – em um contexto mais geral, jovens fortes e saudáveis e homens brancos das classes econômicas mais altas. Outra tendência, novamente como resquício de nossa história como sociedade no âmbito das relações corpo-meio ambiente, é que a competitividade aflora em contextos de atividades alternativas, novamente impulsionada pelo histórico de aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências que desencadeia um processo de esportivização nesse tipo de atividade. Portanto, o interesse do público masculino também se sobressairá.

Alternativas na tentativa de incluir outros alunos nas dinâmicas, principalmente do sexo feminino, poderiam incluir atividades com foco no sentido estético das relações corpo-meio ambiente (correndo o risco de perder o interesse dos alunos do sexo masculino); rodas de conversa para discutir coletivamente as razões pelo maior interesse nessas práticas por um grupo específico tanto o interesse de indivíduos do sexo masculino pelas práticas com foco maior na aventura, privilegiando as habilidades e competências, como o interesse de indivíduos do sexo feminino por práticas com foco maior na estética ambiental; dinâmicas diferentes em grupos menores; ou ainda dinâmicas de cooperação com grupos maiores, nas quais a conquista do objetivo depende do resultado coletivo a partir de atividades que privilegiem diferentes habilidades e competências.

1. O modelo foi criado na Inglaterra, tendo como objetivo principal a formação de caráter em vivências ao ar livre a partir dos princípios de formação moral e de dinâmicas de sobrevivência militaristas. Esse modelo serviu de base para importantes instituições do século XX, como o escotismo e a escola Outward Bound.

Aponte o modelo ao qual o texto-base se refere.

- a) Educação ao ar livre.
- b) Relatos naturalistas.
- c) Atividades recreativas na natureza.
- d) Atividades esportivas na natureza.
- e) Movimento ambientalista.

2. As narrativas de John Muir evidenciam a construção de uma estética “espiritual” ou sagrada na descrição da própria natureza, sendo atribuída, de forma mais geral, às experiências na natureza. Assim como o sentimento de uma liberdade extrema, também presente nas narrativas de John Muir, a associação a essa estética “divina” ainda está muito presente nos discursos de pessoas que descrevem suas experiências na natureza na atualidade, preservando-se o conceito de uma natureza “selvagem”.

Identifique a alternativa que classifica as narrativas de John Muir apontadas no texto-base.

- a) Educação ao ar livre.
- b) Relatos naturalistas.
- c) Atividades recreativas na natureza.
- d) Atividades esportivas na natureza.
- e) Movimento ambientalista.

3. Apesar de uma maior inserção de mulheres em vivências na natureza em tempos mais recentes, historicamente tais vivências são almejadas majoritariamente pelo público masculino, mais especificamente homens brancos e jovens que pertencem às classes econômicas mais altas.

Escolha a alternativa que pode ser associada à realidade descrita no texto-base.

- a) Educação ao ar livre.
- b) Relatos naturalistas.
- c) Atividades recreativas na natureza.
- d) Atividades esportivas na natureza.
- e) Todas as alternativas.

Problematização filosófica das relações corpo-meio ambiente

Diálogo aberto

Nesta seção iremos discutir as diferenças entre as relações corpo-meio ambiente associadas a correntes filosóficas historicamente constituídas, em especial, o materialismo clássico, a fenomenologia e os novos materialismos, entendendo essas como representações significativas de paradigmas científicos marcantes na sociedade moderna com expressiva influência em nossas representações de corpo e de natureza. Também buscaremos compreender o conceito de ludicidade, possibilitando reflexões futuras sobre o lúdico como elemento essencial para as relações corpo-meio ambiente, especialmente em contextos de atividades alternativas na natureza.

Para pensarmos nessas relações em contextos mais práticos, vamos retomar o contexto de aprendizagem desta unidade: como proprietário de uma empresa de consultoria ambiental, você propõe um projeto de atividades alternativas na natureza para uma escola particular no qual atividades são desenvolvidas aos finais de semana com alunos da escola e seus familiares. Como situação-problema, imagine que na atual fase do projeto você foca nas atividades esportivas, buscando a iniciação dos envolvidos em alguns esportes na natureza. Porém, ao desenvolvê-las, percebe a dificuldade que algumas pessoas têm em realizar as atividades de forma descontraída, sentindo um clima um pouco tenso no grupo. Quais motivos você imagina que podem ser responsáveis por essa dificuldade e como elas podem ser amenizadas ou superadas no contexto das atividades propostas?

Veremos nesta seção como a racionalidade e a dominação derivam do materialismo clássico como valores que influenciam significativamente as relações corpo-meio ambiente na modernidade. Veremos também alcances e limitações de correntes filosóficas que desafiam a lógica da racionalidade e da dominação nas relações corpo-meio ambiente. Com a situação-problema apresentada, leia atentamente os conteúdos que serão abordados na seção, refletindo sobre como essa compreensão de correntes filosóficas historicamente constituídas na sociedade moderna pode lhe ajudar a lidar com possíveis problemáticas que se apresentam nas práticas que envolvem atividades alternativas e meio ambiente.

Na unidade anterior, já fez parte de nossas discussões as diferenças entre algumas correntes filosóficas que são bastante representativas, como paradigmas científicos da modernidade: o materialismo clássico, a fenomenologia e o conjunto de “novas” teorias que vem sendo denominado de novos materialismos. Ao conhecermos um pouco mais sobre essas correntes na unidade anterior, discutimos, principalmente, como foram significativas para a constituição de nossas concepções modernas de natureza, discussão justificada pela importante relação entre nossas concepções de natureza e as maneiras como nos relacionamos com o meio. Nessa seção, retomamos o diálogo sobre essas correntes filosóficas para compreender, inicialmente, como influenciaram nossas concepções de “corpo”, para depois podermos pensar de maneira mais relacional as associações corpo-meio ambiente.

Para começar, vamos voltar para o século XVII. Em meio a grandes descobertas, a ciência ganha cada vez mais legitimidade como caminho para a produção de conhecimento e para a emancipação do ser humano (civilização), se oferecendo como alternativa aos dogmas religiosos e à magia para esses fins. Entre exemplos expressivos das descobertas científicas, podemos citar os estudos astronômicos de Galileu Galilei (contestação ao geocentrismo) e de Johannes Kepler (elaboração da lei do movimento elíptico dos planetas ao redor do sol), ou os estudos de fisiologia de William Harvey (descrevendo a circulação sanguínea) e a publicação dos desenhos de anatomia de Leonardo da Vinci (161 anos após sua morte). A crescente legitimação da ciência como meio para a compreensão do mundo instaura na sociedade uma estética do saber científico, ou seja, um gosto e um querer associado à “explicação” das coisas. Cria-se, assim, a demanda por métodos que garantam que aquilo que a ciência apresenta como verdade sobre o mundo possa ser realmente (com) provado. Poucas publicações foram tão influentes nesse sentido como as obras *Novum Organum*, publicada em 1620 por Francis Bacon, e *Discurso sobre o método*, publicada em 1637 por René Descartes (sendo ainda mais esclarecedora a tradução literal do título original em francês: *Discurso sobre o método* para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência).

Ambas obras descrevem métodos que conduzem a uma lógica científica explicativa com ênfase na racionalidade mecanicista (explicações com base em “fatos” determinados por uma causalidade linear em um universo compreendido como “mecanismo”, no qual uma mesma ação sempre causará o mesmo resultado quando as condições forem similares). No discurso sobre o método, Descartes descreve quatro regras básicas: clareza e distinção: apenas pode ser considerado como “verdadeiro” aquilo que está acima de qualquer dúvida; análise: divisão daquilo que se apresenta como dificuldade em quantas partes forem necessárias para a resolução do problema; ordem: a

resolução dos problemas mais simples deverão dar o sentido para a resolução dos problemas mais complexos; enumeração: para certificar que todos os fatores foram avaliados, todas as partes devem ser revisadas e enumeradas (DESCARTES, 1973). Essa meticulosa fragmentação das partes de um “problema” para sua compreensão incide diretamente tanto na concepção moderna de natureza como na de corpo. A natureza, seguindo a lógica já estabelecida na física de Galileu, é compreendida como linguagem matemática, podendo ser “decodificada” e transformada em um conjunto de fórmulas e leis imutáveis e gerais (causalidade linear), já o ser humano é dividido em suas qualidades “pensantes” (*res cogitans* – literalmente, “coisa pensante”, sentido atribuído à mente) e seu corpo físico (*res extensa* – literalmente, “coisa extensa”, sentido atribuído à matéria). Mais do que uma divisão, se estabelece uma clara relação de oposições: no plano humano, o corpo, sujeito a interações com o mundo que podem resultar em subversões dos fatos, é posto como “obstáculo” à mente; no plano material, o humano possui uma mente e se difere dos outros seres vivos que, por serem “puro corpo”, podem ser explicados mais facilmente por uma lógica mecanicista.

A ideia da racionalidade como fundamento primordial para a compreensão do mundo juntamente com a “simplificação” da natureza pela sua fragmentação em partes menores que poderiam ser mais facilmente compreendidas pelo método científico (uso da razão), também engrandece a possibilidade de um maior controle sobre os processos naturais, mais amplamente, o possível domínio da natureza em benefício do ser humano. Esse é um dos principais focos da “grande restauração” (*instauratio magna*) proposta por Francis Bacon, também uma proposta de método para investigação dos “fatos” buscando se estabelecer o “império do homem” (*imperium hominis*) sobre as coisas, seguindo a máxima de “saber é poder” e colocando o conhecimento como principal meio de se ter poder sobre a natureza (BACON, 1979). O principal objetivo de Bacon era colocar em evidência os “erros” recorrentes da filosofia e da ciência, afastando-se dos métodos “danosos” que ele associa às “antecipações da mente” e se aproximando, pelo método indutivo (dados empíricos e método/processo científico rígido – axiomas médios para se chegar aos gerais), do verdadeiro método de interpretação da natureza (BACON, 1979). No plano das fragmentações, além das divisões mente-corpo e corpo-natureza também associadas à teoria de Descartes, destaca-se na teoria de Bacon a separação entre as ciências: a poesia sendo considerada a ciência da imaginação; a história sendo ciência da memória (dividida em natural e civil); ficando a cargo da filosofia a função de ciência da razão (dividida em filosofia da natureza e antropologia).

A organização em métodos objetivos (“seguros”) possibilitou a crescente legitimação da ciência nos séculos seguintes, desempenhando função fundamental na produção das tecnologias que possibilitaram a Revolução

Industrial. A objetividade como fonte de legitimação da ciência se torna regra, influenciando fortemente também as ciências humanas. Com o nome inicial de “física social”, já apontando para uma direta associação às ciências naturais, Auguste Comte introduz a sociologia como nova ciência voltada ao estudo das leis fundamentais das relações sociais a partir do princípio da objetividade, sendo fundamentais a não interferência das emoções e a ausência de metas preconcebidas (COMTE, 1978). Pouco mais de meio século após a publicação do último dos 6 volumes do Curso de filosofia positiva de Auguste Comte, o também francês Émile Durkheim publica, em 1895, *As regras do método sociológico*, obra na qual o autor estabelece as condições para que a sociologia possa se estabelecer como ciência: deve ter como objeto de estudo os fatos sociais, que são categorias analíticas definidas a partir da observação de tramas sociais, e devem ser explicados objetivamente a partir de um método científico que garanta a supressão de preconceitos e de julgamentos subjetivos. Nesse contexto, Durkheim não considera o estudo do indivíduo como campo frutífero da sociologia, mas sim o estudo dos coletivos nos quais indivíduos estão inseridos, ou seja, as realidades sociais objetivas que se encontram “acima” dos indivíduos (representações coletivas), condicionando-os em e a partir de suas vivências sociais (DURKHEIM, 2007).

Ambas as abordagens de Comte e Durkheim fortalecem a visão do corpo como “obstáculo” para a compreensão dos “fatos”, desconsiderando as subjetividades particulares que emergem das interações corpo-mundo como formas legítimas de compreensão do mundo. Com raízes nas ciências naturais e nas ciências humanas, tal perspectiva influencia, ao longo do século XX, os mais diversos campos da ciência, tendo os procedimentos metodológicos quase sempre como regra fundamental a eliminação das “interferências subjetivas”, fortalecendo uma visão duplamente fragmentada: do próprio corpo (mente e corpo) e da relação corpo-mundo, por consequência, corpo-meio ambiente.

Um dos principais movimentos filosóficos de oposição ao paradigma materialista e positivista, principalmente na relação desses paradigmas com as ciências humanas, é a fenomenologia. Ainda no início do século XX, em 1901, o filósofo alemão Edmund Husserl publica a obra *Investigações lógicas*, na qual apresenta a fenomenologia como a ciência das essências, tendo como desígnio a descrição (não explicação) dos modos típicos em que os fenômenos se apresentam à consciência. Sendo uma oposição direta ao método indutivo para estudo dos fatos, o método descritivo de Husserl se baseia na apreensão do fenômeno na maneira em que é percebido pelo indivíduo em seus atos intuitivos e vivências próprias, portanto, compreende que a própria coisa (fenômeno) é constituída como mundo objetivo à medida que é percebida pelo sujeito (HUSSERL, 2014). Tal proposição articula uma visão de corpo e da relação corpo-mundo completamente diferente daquelas

decorrentes dos paradigmas materialistas e positivistas: em vez de um corpo fragmentado em corpo e mente, compreende-se um corpo íntegro que só pode ser entendido na relação corpo-mente – intencionalidade e ação como um só movimento; em vez de um corpo como obstáculo para a compreensão do mundo, percebe-se que o mundo só pode ser compreendido em sua relação com o corpo. No entanto, considerando a construção secular do racionalismo como fonte de legitimação da ciência, o desenvolvimento do método fenomenológico dependeria de uma desconstrução desse paradigma científico, inclusive em suas concepções de corpo e natureza. Nesse sentido, dois estudiosos se tornaram referências no século XX: Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty.

A principal crítica formulada por esses autores em relação ao modelo dominante de ciência foca na primazia da razão como um culto à mente, ao mesmo tempo em que concebe o corpo como mero invólucro que pode ser analisado e explicado por uma lógica mecanicista. Em contrapartida, a fenomenologia sugere uma primazia na percepção, sendo o corpo (integral) elo essencial para a criação de significados que constituem o mundo próprio do indivíduo, o corpo encarnado (MERLEAU-PONTY, 1996). Desse modo, o corpo não pode ser compreendido como uma reunião de órgãos que são analisados de maneira independente, mas como uma integridade composta pela união de todos os órgãos em contínua interação, do mesmo modo que uma bengala para uma pessoa cega ou a prancha de um surfista não podem ser compreendidos como meros objetos, pois a bengala é para o cego uma extensão de seu próprio corpo – não há distinção entre corpo e bengala na interação do cego com o mundo, o mesmo valendo para a prancha e o surfista. Corpo e objeto não se distinguem, pois ao interagirem, só podem ser compreendidos pela relação corpo-mundo ou corpo-meio ambiente (MERLEAU-PONTY, 1996).



Assimile

O conceito de “carne” em Merleau-Ponty é uma radicalização que oferece ao mundo uma posição de expressão. Em oposição à relação de oposição corpo-mundo presente no materialismo cartesiano, no qual objetos são condicionados ao plano de matéria inexpressiva, a relação de continuidade entre o corpo e o mundo compreendida na perspectiva fenomenológica oferece aos objetos a condição de expressão, mesmo sem ter ciência, ao terem expressão na relação ao mundo, são sensíveis. Nesse contexto, o corpo humano se distingue pela forma que exerce reflexividade (unicamente senciente). Portanto, o “corpo encarnado” é compreendido pela continuidade entre o corpo humano e a carne do mundo.

Se, por um lado, a perspectiva fenomenológica desafia a fragmentação do próprio corpo e do corpo com o mundo, há uma divisão que é reforçada: a distinção entre seres humanos e outros seres vivos. A perspectiva fenomenológica é construída, em grande parte, a partir do conceito de motricidade, o qual é uma oposição direta ao conceito de movimento associado ao campo da física e adotado pelo paradigma materialista. O movimento seria, assim, caracterizado como mero deslocamento de um corpo entre dois pontos, conceito inclusive bastante utilizado no âmbito da Educação Física. No entanto, na condição de não fragmentação do corpo com o mundo imposto pela teoria fenomenológica, uma ação humana nunca é concebida como mero deslocamento, pois toda (inter)ação humana possui uma “intencionalidade”. Assim, a motricidade evoca um corpo “vivo” que está continuamente em interação intencional e transcendente com o mundo. Pois é exatamente com base nos conceitos de intencionalidade e de transcendência que a fenomenologia classifica a motricidade como qualidade exclusiva do ser humano.



Exemplificando

Para compreendermos as diferenças entre o conceito tradicional de movimento e a proposta conceitual da motricidade, pensemos em um exemplo associado à Educação Física: em uma aula de anatomia, o professor explica o deslocamento do antebraço do ponto A ao ponto B (movimento) como consequência de uma contração do bíceps. Na perspectiva da motricidade, o movimento foi realizado, antes de qualquer contração do bíceps, pela intencionalidade do indivíduo em deslocar seu antebraço do ponto A ao ponto B, ou seja, o movimento só pode ser compreendido em sua integridade a partir da continuidade entre a intencionalidade da ação e a interação com o mundo, uma vez que o braço não se move fora do corpo ou fora do contexto de mundo.



Pesquise mais

A ciência da motricidade humana, cunhada pelo filósofo português Manuel Sérgio, tem como objetivo central a superação dos reducionismos associados às oposições corpo-mente e corpo-mundo, sendo uma crítica direta à concepção mecanicista de corpo e de movimento dominante no campo da Educação Física.

RODRIGUES, C.; ZOBOLI, F.; CALAZANS, L. H. Motricidade humana como tema de produção em periódicos da educação física brasileira. **Motricidades**, v. 2, n. 1, p.32-44, 2018.

Da mesma forma que a fenomenologia ganha legitimidade no século XX questionando a radicalidade de um projeto de ciência limitado ao plano materialista/racionalista, tendo importantes implicações na virada crítica, principalmente, a partir da década de 1970 (como discutimos na unidade anterior), no início do século XXI, teorias que questionam o relativismo extremo de um projeto de ciência que desconsidera a essencialidade da matéria ganham forças. Esse conjunto de “novas” teorias é genericamente enquadrado sob o guarda-chuva dos “novos materialismos”, tendo como principal característica um retorno ao materialismo como ponto de partida para a compreensão do mundo, mas entendendo a relevância das estruturas subjetivas em toda sua complexidade no condicionamento das relações corpo-mundo, incluindo os mecanismos de poder e a potencialidade de agência da matéria (COOLE; FROST, 2010). Nesse último ponto, pensando nas relações corpo-meio ambiente, podemos imaginar que se abre caminho inclusive para a superação da distinção humano-não humano, ou seja, o reconhecimento da agência como potencialidade da matéria significa o reconhecimento da relação corpo-meio ambiente independente do corpo ao qual estamos nos referindo.



Refleta

Se considerarmos a potencialidade de agência da matéria, isso significaria reconhecer que elementos da natureza, como rios e montanhas, teriam direito à vida, inclusive garantidos por lei, como é o caso de outros seres vivos?



Pesquise mais

A potencialidade de agência da matéria reconhecida pelos novos materialismos traz interessantes debates em relação ao direito à vida de elementos da natureza, que historicamente não são reconhecidos como seres vivos pela sociedade, tais como rios e montanhas. Essas discussões têm importantes implicações filosóficas, assim como no âmbito judicial com possíveis consequências relevantes para a conservação do meio ambiente.

LOPES, R. Em ação inédita no país, Rio Doce entra na Justiça contra desastre. 2017. **Gazeta online**.

Vimos nesta seção como diferentes perspectivas filosóficas influenciam diretamente a maneira como concebemos as relações corpo-meio ambiente à medida que promulgam visões de mundo que têm influência em nossas construções estéticas-éticas-políticas de corpo e natureza. Nesse sentido, analisamos algumas correntes filosóficas que são representativas dos paradigmas filosófico-científicos modernos, como a primazia racionalista e mecanicista na corrente materialista, a primazia da percepção e da intencionalidade (humana) na corrente fenomenológica e a primazia da complexidade e da agência (humana-e-não-humana) nos novos materialismos. Porém, ao considerar as relações corpo-meio ambiente no contexto das experiências na natureza, não há como terminar a seção sem pensarmos em outro elemento fundamental nessa relação: o lúdico.

Há uma vasta literatura que discute as características essenciais do lúdico, apresentando uma diversidade de conceituações. Para nossas discussões, compreenderemos o lúdico como a essência do prazer ou da alegria/felicidade que dá significado a uma experiência vivida, sendo os limites contextuais (temporais e espaciais) da ludicidade definidos objetivamente a partir das interações particulares corpo-mundo. Dessa forma, uma interação é lúdica quando o prazer ou a alegria/felicidade dão significado à experiência vivida, sendo sempre circunstancial – a interação é lúdica para aquele corpo, naquele contexto temporal e espacial específico (RODRIGUES, 2018). Com essa definição, pensar nas interações corpo-meio ambiente a partir de uma perspectiva lúdica nos oferece um terreno fértil para discussões sobre as possibilidades e limitações de se considerar as experiências na natureza como meio para a construção de uma estética-ética-política ecológica ou ambiental. Em geral, uma boa pergunta fica no ar para discutirmos nas próximas seções: como será que a intencionalidade ao prazer ou à alegria/felicidade influencia as relações corpo-meio ambiente?

Sem medo de errar

Vamos relembrar a situação-problema apresentada no início da seção: você é proprietário de uma empresa de consultoria ambiental e propôs um projeto de atividades alternativas na natureza atendendo ao pedido de uma escola particular. De acordo com a demanda da escola, as atividades são desenvolvidas aos finais de semana com os alunos e seus familiares. Você decide então aproveitar essa oportunidade para promover uma iniciação aos esportes na natureza buscando agradar aqueles que já são apaixonados por esportes, bem como apresentar uma face diferente dos esportes para aqueles que, por algum motivo, não gostam tanto das práticas esportivas. Ao desenvolver as atividades na prática, você busca criar desde o início um contexto tranquilo, sem cobranças, no qual as pessoas podem participar da

maneira que fiquem mais confortáveis, se familiarizando com as práticas até se sentirem seguras a evoluírem na atividade. No entanto, você percebe que algumas pessoas têm grande dificuldade em realizar as atividades de forma descontraída e que isso está gerando um clima um pouco tenso que começa a contagiar uma boa parte do grupo. Você pensa nos motivos que podem ser responsáveis por essa dificuldade nas relações corpo-meio ambiente de forma descontraída, assim como em possíveis estratégias para amenizar ou superar essas dificuldades no contexto das atividades propostas.

Primeiramente, ao pensar sobre os motivos que podem ser responsáveis pela dificuldade nas relações corpo-meio ambiente de forma descontraída, você resgata aquilo que aprendeu nas aulas sobre a influência das correntes filosóficas nas relações corpo-meio ambiente. Você se lembra da relação de quase 400 anos que nós temos, como sociedade, com um paradigma filosófico-científico dominante baseado na racionalização e dominação da natureza, perspectiva pela qual a natureza é compreendida como lugar inóspito no qual precisamos ter o controle e o domínio a partir de conhecimentos específicos (“saber é poder”). Essa visão se consolida como discurso e ocupa lugar expressivo em nossos imaginários sobre a natureza, como nos mostram os mais diversos programas de televisão, filmes, obras literárias e outras representações de natureza que pregam o “respeito” à força da natureza e a “atenção” para não se descuidar daquilo que sabe, possivelmente se encontrando em uma situação na qual não se tem o domínio. A partir dessa visão, temos duas tendências principais: de um lado, a pessoa que é detentora dos conhecimentos específicos associados a vivências na natureza e que busca, a todo momento, aplicar esses conhecimentos para ter o controle das situações que se apresentam nessas vivências; do outro lado, a pessoa que não é detentora desses conhecimentos e se encontra extremamente intimidada por uma natureza imaginada ou corporalmente incorporada como lugar inóspito. Em ambos os casos, vemos uma tendência à relação de tensão muito maior do que uma tendência à relação descontraída nesses contextos. Além desse panorama no plano dos imaginários construídos de natureza a partir da incorporação das perspectivas filosófico-científicas dominantes na sociedade moderna, para muitas das pessoas presentes no projeto que você apresenta, há também a não familiaridade com os esportes, mais especificamente, com os esportes na natureza. Associado ainda ao imaginário do radical ou da aventura comumente vinculado aos esportes, principalmente os esportes na natureza, a não familiaridade com essas atividades, por si, já gera certo desconforto, dificultando a interação descontraída. Ou seja, a união entre um espaço imaginado como inóspito e uma atividade imaginada como radical ou aventureira pode justificar, duplamente, o clima tenso que contagia uma boa parte do grupo.

No segundo passo, ao pensar em possíveis estratégias para amenizar ou superar essas dificuldades no contexto das atividades propostas, você desvia

o foco, momentaneamente, das atividades esportivas na natureza e desenvolve duas atividades “quebra gelo”, que têm como objetivo a familiarização dos presentes com o meio, buscando quebrar a tensão inicial da não familiaridade com o “lugar”. Após esse primeiro momento, passa para duas atividades associadas a jogos populares que a maior parte do grupo provavelmente já conhece, como pega-pegas, mas com adaptações para introduzir, a partir de uma dinâmica comum a todos, novos movimentos que poderão ser associados às atividades esportivas na natureza que irá propor posteriormente. Uma vez que o grupo está mais familiarizado com o meio e com os movimentos, decide que é uma boa hora para introduzir as dinâmicas específicas associadas à iniciação dos esportes na natureza. Ao final, você também propõe uma roda de conversa na qual discute com o grupo as dificuldades encontradas, buscando evidenciar como os relatos apresentados podem ser associados aos imaginários de natureza que criamos a partir da incorporação de paradigmas filosófico-científicos dominantes em contextos modernos.

Avançando na prática

Trilha de possibilidades

Descrição da situação-problema

Você leva uma turma de adolescentes para fazer uma trilha em um ambiente de cerrado que lhe é bastante familiar. Como a trilha é bem demarcada, você informa o grupo que percorrerá a trilha primeiro e passa as orientações para que façam o percurso sozinhos, objetivando uma integração deles com o meio sem muita interferência ou explicações. Apesar de curto, o percurso passa por bonitos cenários, com árvores típicas do cerrado, arbustos floridos e um rio de águas claras. Ao receber os alunos do outro lado da trilha você observa que estão ofegantes, mas com grande expectativa, logo lhes pergunta sobre o que observaram durante o percurso. Porém, fica desapontado ao ouvir que não repararam muito no percurso, pois aproveitaram o contexto ao ar livre para promover uma corrida entre eles. Como você justificaria a atitude do grupo e qual seria sua proposta para que seus objetivos iniciais fossem contemplados pela atividade.

Resolução da situação-problema

Retomando a perspectiva filosófica-científica dominante da modernidade baseada no domínio e controle sobre a natureza, a atitude dos alunos se justifica ao compreendermos a corrida promovida por eles como

um demonstrativo técnico de competência e habilidade do domínio do ambiente. Nesse contexto, o objetivo de contemplação almejado pela atividade não é atingido, uma vez que a natureza é instrumentalizada como mero palco para o desempenho técnico dos adolescentes envolvidos na corrida, prestando a eles um “serviço”, à medida que é concebida como cenário ideal para uma demonstração de destreza que tem implicações nas relações de poder do grupo. Isso pode ser comumente observado, por exemplo, em grandes competições esportivas realizadas ao ar livre, como provas de triatlo, maratonas ou em provas de ciclismo como a famosa Volta da França. Nesses contextos, o que dá significado à experiência é a competição, não a contemplação lúdica da natureza.

Buscando retomar os objetivos inicialmente almejados pela atividade, você propõe que façam a trilha novamente, mas dessa vez apresenta aos adolescentes um desafio com base na dinâmica de uma gincana de solicitações, buscando encontrar no percurso sempre a maior variedade possível de cada elemento: (a) cores; (b) formas geométricas; (c) evidências de vida animal; (d) texturas; (e) cheiros. Orienta que devem fazer as observações sozinhos, sendo as descobertas anotadas em um caderno. Explica também que não devem ter pressa, pois um bom tempo será dado à observação e que a atenção é geralmente mais eficiente do que a velocidade nesse contexto. Por fim, eles farão uma roda de conversa na qual os achados são compartilhados. Você finaliza discutindo as duas interações que os adolescentes tiveram com o meio: a primeira por meio da corrida promovida por eles próprios e a segunda por meio da dinâmica proposta. Nesse momento, você toma cuidado para desviar o foco da conversa dos julgamentos de valor (qual experiência foi melhor), evidenciando que ambas possibilitam diferentes tipos de interação corpo-meio ambiente. Conforme a conversa se desenvolve, você inclui elementos para associar as interações apontadas pelos adolescentes com as maneiras em que as relações corpo-meio ambiente são influenciadas por diferentes correntes filosóficas.

Faça valer a pena

1. Em sua mais famosa obra, Descartes descreve o método que oferece as bases para o desenvolvimento de uma lógica científica explicativa com ênfase na racionalidade, ou seja, com base em fatos determinados por uma causalidade linear em um universo compreendido como mecanismo, no qual uma mesma ação sempre causará o mesmo resultado quando as condições forem similares.

Aponte as regras básicas descritas por Descartes no *Discurso sobre o Método*.

a) Objetividade, análise e ordem.

- b) Clareza, racionalidade e objetividade.
- c) Racionalidade, análise e enumeração.
- d) Clareza e distinção, análise, ordem e enumeração.
- e) Objetividade, racionalidade e mecanismo.

2. A fragmentação das partes de um “problema” para sua compreensão incide diretamente nas concepções modernas de natureza e de corpo, estabelecendo relações de oposição, tanto no plano humano (corpo-mente) como na relação do humano com o mundo (corpo-mundo).

Indique quais autores, considerando suas propostas de método científico, contribuem para a realidade descrita no texto-base.

- a) René Descartes e Francis Bacon.
- b) Auguste Comte e Émile Durkheim.
- c) René Descartes, Francis Bacon e Auguste Comte.
- d) René Descartes, Francis Bacon, Auguste Comte e Émile Durkheim.
- e) Nenhuma das alternativas.

3. O conceito de motricidade concebe a intencionalidade e a transcendência como fatores essenciais das interações do ser humano ao mundo. Nesse sentido, é apresentado pela perspectiva fenomenológica como uma oposição ao conceito de movimento associado ao campo da física e adotado pelo paradigma materialista.

Avalie quais relações de oposição são desafiadas pelo conceito de motricidade apresentado no texto-base.

- a) Mente-corpo e corpo-mundo.
- b) Mente-corpo e humano-não humano.
- c) Mente-corpo, corpo-mundo e humano-não humano.
- d) Corpo-mundo e humano-não humano.
- e) Nenhuma dessas oposições é desafiada.

Potencialidades ecopedagógicas das relações corpo-meio ambiente

Diálogo aberto

Iniciaremos esta seção construindo as bases para uma melhor compreensão sobre o conceito de ecopedagogia. Entre várias outras terminologias vinculadas a processos pedagógicos que abrangem a perspectiva ambiental que surgem como consequência da virada ambiental, a ecopedagogia desfruta de certa legitimidade no Brasil, principalmente, pela sua associação com a pedagogia crítica de Paulo Freire. A partir dessa conceptualização, discutiremos sobre as possibilidades e limitações ecopedagógicas da interação lúdica e ecológica com a natureza, sempre levando em consideração os limites da mudança.

Pensando sobre os pontos apresentados no parágrafo anterior, imagine que você, após terminar sua graduação em Educação Física e ter feito uma especialização em Desenvolvimento Sustentável, se torna proprietário de uma empresa de consultoria ambiental e é convidado a elaborar um projeto no qual atividades alternativas são desenvolvidas nos finais de semana com alunos de uma escola particular e seus familiares. Buscando agradar e incluir pessoas diferentes, você propõe diversos tipos de atividades. Assim, após a proposição de atividades recreativas e esportivas na natureza, você desenvolve um estudo do meio com uma programação específica voltada para a educação ambiental. O estudo do meio é um enorme sucesso: todos se envolvem nas atividades e uma roda de conversa ao final aponta que os envolvidos mudaram algumas de suas concepções sobre as relações corpo-meio ambiente, percebendo, inclusive, a importância em mudar algumas de suas atitudes cotidianas para práticas mais sustentáveis. Imaginando as mudanças que serão promovidas no dia a dia dessas pessoas em direção a uma vida mais sustentável, você se sente feliz e realizado como um especialista em desenvolvimento sustentável que está fazendo sua parte. No entanto, ao visitar a escola nas semanas seguintes, observa que nada mudou nos hábitos dos alunos e na maneira como se relacionam com o recinto escolar referente às questões ambientais. Quais motivos você apontaria para essa falta de mudança e quais seriam as possíveis soluções diante dessa problemática?

Ao discutirmos sobre as possibilidades e limitações ecopedagógicas das interações lúdicas e ecológicas na natureza durante essa seção, busque relacionar nossas reflexões com essa situação-problema, principalmente quando estivermos falando sobre os limites da mudança. Pensar sobre

essas questões é um passo muito importante para a criação de contextos de aprendizagem em diferentes vivências na natureza, nas quais indivíduos possam refletir sobre as maneiras que podem interagir com o meio ambiente, colocando em evidência como essas interações diversificadas influenciam suas concepções de natureza e de si próprio, enquanto seres que habitam e constroem seu meio ambiente.

Não pode faltar

Como vimos na seção anterior, o crescente interesse de uma maior parcela da população em experiências recreativas e esportivas na natureza em contextos modernos, principalmente a partir do século XX, é altamente influenciado pelos relatos naturalistas e pelo processo de positivação das vivências ao ar livre vinculado a movimentos como o escotismo e as escolas de educação ao ar livre. Nesse contexto, se fortalece a ideia de uma associação possível, ou mesmo desejada, entre as vivências na natureza e uma “pedagogia ambiental”. No entanto, o foco dessa pedagogia é a formação moral do indivíduo e o desenvolvimento de habilidades e competências para o domínio sobre a natureza, ou seja, uma instrumentalização da natureza para a educação e desenvolvimento do ser humano.

A partir da virada ambiental e dos crescentes processos de ambientalização das esferas sociais, principalmente a partir da década de 1970, a demanda por uma pedagogia voltada à compreensão das questões ambientais e para o aprendizado de condutas ambientalmente corretas e sustentáveis passa a fazer parte, cada vez mais, dos discursos políticos, sendo ênfase de importantes eventos internacionais (inclusive organizados pelas Nações Unidas) e de novas leis e regulamentações governamentais. De maneira geral, essa demanda é respondida, inicialmente, pelos propósitos da educação ambiental.



Pesquise mais

A maneira como a educação ambiental é compreendida pela sociedade em diferentes instâncias e períodos históricos possibilita um olhar analítico sobre alguns dos principais dilemas do campo ambiental. Um breve histórico conceitual da educação ambiental pode ser encontrado na referência indicada.

RODRIGUES, C. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 26, p.169-182, 2011.

À medida que os objetivos da educação ambiental são formulados e reformulados a partir dos encontros com diferentes áreas do conhecimento e com diversas instituições que ganham legitimidade para falar sobre meio ambiente (escolares e não-escolares), cria-se um espaço de disputas para a definição de quais interesses sociais devem ser representados por essa proposta pedagógica. Diante da dificuldade de uma só proposta incluir a diversidade de interesses vinculados a áreas do conhecimento tão diversas, como biologia e engenharia ou de instituições tão distintas, por exemplo, universidades e bancos, uma grande diversidade de novos conceitos começa a ser vinculada à possibilidades de educação que objetivam a compreensão e orientação das relações corpo-meio ambiente. Cada um desses conceitos traz consigo uma visão ou representação de mundo específica, inevitavelmente refletindo os interesses promulgados pela instituição proponente, conseqüentemente, cada conceito propõe uma maneira diferente de se pensar nas relações corpo-meio ambiente, compreendendo formas distintas de interação, ou seja, moldando diferentes perspectivas estéticas-éticas-políticas sobre, para e pelas as relações corpo-meio ambiente.



Assimile

A construção e a institucionalização dos ideários do ambiental em contextos pedagógicos envolve uma diversidade de termos que refletem o grande volume de interesses por trás de propostas na perspectiva das pedagogias ambientais. Exemplos representativos em uma perspectiva histórica incluem: educação para a sustentabilidade (TILBURY, 2004; LANG, et al., 2006; HOLDSWORTH, et al., 2008; STUBBS; SCHAPPER, 2011); educação sobre a sustentabilidade (THOMAS; NICITA, 2002; O'CONNELL, et al., 2005; MOORE, 2005); educação para o desenvolvimento sustentável (DOWN, 2006; KYBURZ-GRABER, et al., 2006; SHERREN, 2008; KATAYAMA; GOUGH, 2008; JOHNSON, 2011); educação verde (DYER, 1997; NOONAN; THOMAS, 2004) e alfabetização ambiental (MARTIN, 2008; FRANCIS, 2011).

Nesse contexto de disputas, as particularidades geo-culturais/históricas desempenharam um papel importante na legitimação de conceitos dominantes de pedagogias ambientais em diferentes contextos geográficos. Por exemplo, enquanto em países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, os conceitos de educação para a sustentabilidade e educação para o desenvolvimento sustentável aparecem como alternativas para o conceito de educação ambiental, que perde força diante da crítica de não conseguir incorporar no âmbito pedagógico a dimensão econômica das relações corpo-meio ambiente, na América do Sul, o conceito de “educação ambiental” é articulado como crítica à suposta impossibilidade pedagógica de uma orientação

com foco centralizado na econômica, como os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável vinculados às Nações Unidas (CARVALHO, 2002). No Brasil, há ainda outro acontecimento notável nessa disputa: na perspectiva de uma educação ambiental crítica que busca se diferenciar da educação ambiental originalmente promulgada pelos documentos produzidos nas conferências internacionais nas últimas décadas do século XX e nas leis criadas nesse mesmo período, há uma orientação associada mais diretamente aos pilares da pedagogia crítica do educador brasileiro Paulo Freire (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007; LOUREIRO, 2012), que se desenvolve, principalmente, sob a bandeira da ecopedagogia (AVANZI, 2004; GADOTTI, 2005).

Nesse sentido, o conceito de ecopedagogia resgata os ideais de justiça, dialogicidade, aprendizagem significativa e práxis presentes na pedagogia crítica de Paulo Freire na proposição de uma pedagogia ambiental. Sob a perspectiva de justiça ambiental, questionam-se as ideologias neoliberais e imperialistas historicamente presentes nas relações sociedade-meio ambiente; sob a perspectiva da dialogicidade questiona-se a fragmentação do corpo e da natureza como entidades distintas; sob a perspectiva da práxis questiona-se a fragmentação entre a teoria e a prática em projetos ambientais; sob a perspectiva da aprendizagem significativa questiona-se o potencial de propostas pedagógicas a partir da relação corpo-meio ambiente em contextos que não sejam culturalmente relevantes ao indivíduo, considerando sua história de vida.

Tais questionamentos também podem ser críticas significativas considerando-se propostas de pedagogias ambientais, como programas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências para as e pelas relações corpo-meio ambiente, dificultando o diálogo (interação igualitária) entre humanos e natureza como possível caminho para a construção de uma relação menos antropocêntrica e mais justa com o próprio meio; programas que fundamentam a ideia de aprendizagem na simples interação corpo-natureza a partir da justificativa de que tal interação, independentemente da maneira em que ocorra, resultará em uma maior sensibilidade pelo meio, consequentemente, em uma conscientização ambiental que pode ser concebida como processo educativo. A crítica, nesse caso, é baseada na centralidade da aprendizagem significativa como elemento fundamental dos processos educativos. Também podem ser considerados programas pautados em propostas idealistas, descontextualizadas da realidade concreta de mundos vividos por indivíduos em diferentes universos sociais, compreendendo que a impossibilidade da práxis é um fator altamente limitante a propostas pedagógicas.

Sobretudo, ao evocar a justiça, o diálogo, a práxis e a aprendizagem significativa nos processos educativos para as e pelas relações corpo-meio

ambiente, a ecopedagogia abre novos caminhos para o reconhecimento dos limites da mudança. No geral, tais limites são associados aos processos de naturalização das estruturas sociais, ou seja, pela maneira como indivíduos que vivem em sociedade incorporam (in-corpo-ação) maneiras de pensar e de agir passando a reproduzir essas formas como um padrão automatizado (sem mais questioná-las; passam a fazer parte do “ser”). Assim, a perspectiva de mudança só poderia ser pressuposta diante de um processo anterior de desconstrução, geralmente incitado por uma nova experiência na qual o indivíduo se defronta com outras maneiras de pensar e de agir (se relacionando com outras pessoas ou com o meio), pelas quais as estruturas naturalizadas voltem a um estado no qual o questionamento pelo próprio indivíduo se torna novamente possível. É importante destacar que esse processo não resulta, necessariamente, em uma mudança, mas na possibilidade do (auto) questionamento que pode (ou não) levar a uma mudança (RODRIGUES, 2015; PAYNE; WATTCHOW, 2009).

Outro fator importante para a compreensão dos limites da mudança são premissas idealistas habitualmente associadas à mudança, como descreve o filósofo Brian Fay (1987). Podemos começar pela premissa de que os comportamentos sociais seriam causados, exclusivamente, pelas ideias que as pessoas têm sobre o mundo: uma relação mecanicista (linear) pela qual a concepção de uma “boa” ideia resultaria, a partir de um processo lógico e racional, na apreensão dessa ideia, conseqüentemente, na mudança. Por exemplo: a ideia de que não devemos descartar lixo fora dos locais apropriados para o seu descarte é não só logicamente fundamentada, visto que faz sentido para a maior parte da população mundial, e coletivamente aceita, mas também é uma ação com fácil implementação prática, uma vez que há ampla estrutura para execução da prática. Colocando em termos gerais e pensando no processo lógico e racional proposto pela linearidade da premissa “ideia” seguida da “mudança de comportamento”, não é uma mudança difícil de ser incorporada pelo indivíduo que tinha o hábito anterior de não descartar seu lixo de maneira apropriada; porém, o descarte inapropriado do lixo continua a ser uma das formas mais comuns de poluição do planeta, sendo muito fácil avistarmos diferentes tipos de lixo espalhados ao caminhar, por exemplo, pelas ruas de uma cidade, na areia da praia ou em uma trilha em diferentes partes do mundo. O exemplo dado pode até ser considerado, em certa medida, generalista ou simplista, porém, demonstra com clareza o idealismo da associação direta entre a concepção de uma (boa) ideia e sua apreensão lógica e racional, mesmo em casos nos quais a ideia inquestionavelmente traz um avanço no plano individual ou coletivo sem a necessidade de grandes sacrifícios (energéticos, econômicos, temporais, sociais, etc.) ao indivíduo.



Refleta

Vamos ver outro exemplo da premissa de que os comportamentos sociais seriam causados, exclusivamente, pelas ideias que as pessoas têm sobre o mundo. Pare por alguns minutos e pense em seu próprio cotidiano. Consegue pensar em uma ideia que você poderia transformar em prática em sua própria vida sem a necessidade de mudanças radicais, mas que você não apreende como algo efetivo em seu cotidiano, mesmo sabendo o que tem que fazer para implementar essa ideia e que isso melhoraria sua vida de alguma forma?

Uma segunda premissa idealista apontada por Brian Fay é novamente uma associação direta e linear: indivíduos mudam conforme suas ideias se alteram sobre o que são, ou quem são e “como” são, ou como fazem as coisas. Nessa premissa, ao refletir sobre si mesmo e sobre como faz as coisas, o indivíduo supostamente conceberia outras possibilidades de “ser”, adotando-as à medida que julga uma melhora na mudança. Apesar de essa premissa ser próxima da anteriormente apresentada, há uma distinção sutil e importante: na primeira, a ponte feita é entre a concepção de uma ideia e a apreensão dessa ideia como consequência linear; no segundo caso, a ponte feita é entre uma ideia já apreendida e a mudança de comportamento como consequência linear. Entre a apreensão de uma possível mudança e a efetiva mudança de comportamento há processos complexos que não devem ser julgados como simples ou lineares. A partir dessa afirmação, podemos retomar a ideia do necessário processo de desconstrução de estruturas naturalizadas ao pensarmos na possibilidade da mudança, implicando não só na apreensão de novas perspectivas (ou ideias), processo já bastante complexo considerando nosso habitus construído (corporalmente instituído), mas também em um salto do questionamento potencialmente gerado pela apreensão de novas ideias para uma (auto)legitimação dessa nova perspectiva como uma maneira diferente de pensar ou agir que consigo transformar em novo elemento incorporado ao meu habitus.



Exemplificando

A Educação Física é um campo fértil para exemplos sobre como uma ideia já apreendida não se desenvolve como mudança de comportamento a partir de uma direta relação causal. Dois exemplos comuns são as dietas alimentares e os exercícios físicos regulares. Mesmo entre as pessoas que incorporam a ideia sobre a importância de dietas e exercícios regulares para a boa saúde, poucas conseguem efetivamente transformar a ideia da dieta e do programa regular de exercícios em práticas cotidianas, ou seja, incorporadas no habitus.

Uma terceira premissa idealista apontada por Brian Fay faz referência à ideia de que pessoas respondem logicamente a análises racionais de suas vidas, ou seja, novamente uma linearidade entre o conhecimento sobre como posso ou devo mudar (a partir de uma análise pessoal, não genérica, como parte de um coletivo) e a consequente mudança no sentido apontado. Essa premissa desconsidera a complexidade do processo de construção de nossos valores estéticos-éticos-políticos resultante de nossa contínua interação corpo-mundo, valores que se encaixam no corpo não como simples ideias que julgo certas ou erradas, mas como significados que dão sentido àquilo que eu tenho como mundo. A mudança desses valores com possíveis implicações na práxis dependem, também, de processos complexos de desconstrução e reconstrução, como descrito no final do parágrafo anterior, sendo o potencial de uma análise exterior limitada ao primeiro passo desse processo – um possível questionamento embrionário daquilo que está naturalizado em meu habitus.

Ao assinalarmos o idealismo, compreendido como o distanciamento das possibilidades concretas da ação, como um dos principais obstáculos da práxis educativa, podemos assinalar, na direção contrária, o reconhecimento dos limites da mudança como elemento essencial de propostas pedagógicas críticas (RODRIGUES, 2016; RODRIGUES, 2015). Dessa forma, a mudança é compreendida não como resultado de processos lineares e mecanicistas que se desenvolvem na relação fragmentária de pensamento e ação ou de ação e reação, mas sim de complexas interações corpo-mundo que se desenvolvem na integridade da relação estética-ética-política. Trazendo a discussão para o contexto ainda mais específico das relações entre atividades alternativas e o meio ambiente, nosso principal foco nessa disciplina, pensar em possibilidades de mudança nesse contexto implica uma busca constante pela interação “ecológica”, sendo o sentido de “ecológico” atribuído à interação corpo-meio ambiente pela qual se desenvolvem a estética-ética-política ambiental. Essa perspectiva nos traz de volta às potencialidades ecopedagógicas das relações corpo-meio ambiente, delineando a ecopedagogia diante da discussão dos parágrafos anteriores a partir da práxis educativa que objetiva a mudança na direção de uma estética-ética-política ambiental, ou seja, uma práxis educativa desenvolvida a partir da interação ecológica.

No entanto, como vimos nas duas seções anteriores, no contexto específico das atividades alternativas em experiências na natureza, há importantes influências históricas e filosóficas nas relações corpo-meio ambiente que precisam ser consideradas ao imaginarmos possibilidades e limitações para a ecopedagogia. Um contexto representativo da maneira como essas influências resultam em uma potencialidade contrastante é na interação lúdica como possibilidade de experiência ecopedagógica, a qual pode ser um caminho de abertura prazerosa e alegre na relação corpo-meio ambiente, se apresentando como experiência sensível que abala as estruturas naturalizadas pelo

indivíduo, resultando na potencial desconstrução e reconstrução de significados no sentido de uma transformação que contemple os ideais ecopedagógicos. Por outro lado, o indivíduo pode resgatar, por meio da interação lúdica, os valores comumente atribuídos (historicamente/filosoficamente) às experiências recreativas e esportivas na natureza, reforçando relações fragmentárias corpo-mente e corpo-meio ambiente; ou, voltando à perspectiva de abertura a novos questionamentos a partir da interação lúdica com o meio ambiente, tais questionamentos podem simplesmente desaparecer um tempo qualquer após a experiência, sucumbindo aos limites da mudança. Em ambos os casos, o potencial ecopedagógico não foi alcançado.

No mesmo sentido, a própria interação ecológica, como objetivo ecopedagógico, não pode ser pressuposta fora do contexto das influências históricas e filosóficas das relações corpo-meio ambiente, ou desconectada da perspectiva dos limites da mudança, uma vez que “[...] o contato esporádico do ser humano com a natureza não é o suficiente para justificar uma mudança de comportamento perante as questões ambientais [...]”. Isso significa que, apesar da reconhecida importância da criação desses laços afetivos entre o ser humano e a natureza, uma abordagem que objetiva, pela sensibilização, a admiração por uma natureza bela, a preservação de uma natureza frágil ou o respeito por uma natureza distante, não só é demasiada simplista como pode na verdade reforçar a visão fragmentária entre ser humano e natureza, notoriamente uma das principais causas da crise ambiental contemporânea (RODRIGUES, 2010, p. 504).

De modo geral, podemos concluir com a afirmativa de que as potencialidades ecopedagógicas em experiências na natureza precisam sempre ser consideradas diante das possibilidades e limitações condicionadas pelos contextos específicos construídos nas relações entre o indivíduo (corpo) e o meio, reconhecendo a importante influência das perspectivas históricas e filosóficas incorporadas pelo indivíduo relativo às relações corpo-meio ambiente, assim como as restrições associadas aos limites da mudança. O reconhecimento dessas limitações e a construção de orientações específicas para superá-las são processos essenciais para a elaboração de projetos e programas que buscam a práxis educativa a partir da interação ecológica, inclusive no contexto específico das atividades alternativas e das interações lúdicas na natureza.

Você terminou sua graduação em Educação Física em um curso que deu bastante ênfase na relação entre atividades alternativas e o meio ambiente, emendou uma especialização em Desenvolvimento Sustentável e se tornou proprietário de uma empresa de consultoria ambiental. Pouco depois de abrir a empresa, você foi convidado a elaborar um projeto para desenvolver atividades alternativas aos finais de semana com alunos de uma escola particular e seus familiares. Se preocupando em incluir diversas pessoas, você propôs diversos tipos de atividades, entre elas, um estudo do meio focando dinâmicas de educação ambiental. Você fica muito feliz em ver todos se envolvendo nas atividades, mais ainda ao fazer uma roda de conversa ao final das práticas, na qual observa que os envolvidos mudaram algumas de suas concepções sobre as relações corpo-meio ambiente, inclusive reconhecendo o que precisam mudar em suas atitudes cotidianas para a adoção de práticas mais sustentáveis. Contudo, ao visitar a escola nas semanas seguintes, você observou que os alunos não mudaram seus hábitos nem a maneira como se relacionam com o recinto escolar referente às questões ambientais. Quais motivos você apontaria para essa falta de mudança e quais seriam as possíveis soluções diante dessa problemática?

Como em qualquer programa cujo objetivo é algum tipo de mudança, o projeto de educação ambiental proposto precisa reconhecer a complexidade dos processos de mudança, especialmente diante das estruturas previamente naturalizadas pelo indivíduo e dos limites da mudança descritos nesta seção. Relembrando: entre o conhecimento de uma nova ideia, a apreensão dessa nova ideia como possibilidade de mudança e a efetiva mudança de comportamento há processos complexos que não devem ser julgados como simples ou lineares. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade da desconstrução de estruturas previamente naturalizadas pelo indivíduo ao pensarmos na possibilidade da mudança, implicando a apreensão de novas perspectivas, ou ideias, seguido do questionamento potencialmente gerado pela apreensão dessas novas ideias se transformando em uma (auto)legitimação dessa perspectiva como maneira diferente de pensar ou agir, sendo incorporada ao meu habitus de movimento. Todo esse processo de mudança ainda tem como desafio mexer com valores estéticos-éticos-políticos que são resultantes da contínua interação corpo-mundo, valores que não são para o indivíduo simplesmente ideias voláteis que julgam como certas ou erradas, mas são significados que dão sentido àquilo que ele tem como mundo.

Sendo a mudança resultado de uma construção que se dá a partir das relações corpo-mundo, é difícil imaginar que uma experiência isolada realizada durante um final de semana será suficiente para contrapor aquilo que o indivíduo vive todos os dias como manifestação estética-ética-política,

por mais expressiva ou marcante que essa experiência singular possa ter sido. Desse modo, um projeto que objetiva a mudança precisa de tempo e engajamento, possibilitando uma “cotidianidade” ao que se propõem como mudança para possivelmente conceber os processos de desconstrução, questionamentos e superação de limites da mudança. A proposta apresentada aos alunos e seus familiares durante o final de semana pode ser uma excelente maneira de instigar o início dessa cotidianidade, mas o objetivo da mudança se torna mais alcançável se houver a possibilidade de uma continuidade da proposta, transformando a experiência singular em uma relação lúdica recorrente potencialmente orientada à interação ecológica. Desse modo, poderia ser proposta à direção da escola uma continuidade do projeto, com a justificativa da necessidade dessa cotidianidade para a almejada mudança em direção aos ideais ecopedagógicos. Mais especificamente, a cotidianidade do projeto se justifica pela possibilidade da criação de contextos de aprendizagem em diferentes vivências na natureza em que indivíduos possam refletir sobre as maneiras que podem interagir com o meio, evidenciando como essas interações influenciam suas próprias concepções de natureza e de si próprio à medida que habitam e constroem seu meio ambiente.

Avançando na prática

A práxis pedagógica em vivências ao ar livre

Descrição da situação-problema

Você é contratado por uma escola para levar um grupo de alunos do ensino fundamental para um acampamento de dois dias em um parque da região que oferece espaço apropriado para acampamentos. O grupo de alunos está cursando uma disciplina de educação ambiental e a escola solicita a você que reforce os ensinamentos de sala de aula a partir de vivências ao ar livre. Qual estratégia você utiliza para possibilitar uma vivência ampla e que aborde diferentes perspectivas das relações corpo-meio ambiente?

Resolução da situação-problema

Uma abordagem interessante para uma vivência ampla de pedagogia ambiental, que aborde diferentes perspectivas das relações corpo-meio ambiente, pode ser realizada a partir de pedagogias diversificadas que possibilitam contrastes importantes para: (a) a identificação de diferentes maneiras em que se manifestam as relações corpo-meio ambiente; (b) a inclusão de pessoas com diferentes interesses na dinâmica pedagógica; (c) o

possível questionamento e potencial desconstrução de padrões naturalizados de movimento.

Elaborando mais detalhadamente cada ponto:

(a) A maneira como cada indivíduo se relaciona com o meio traz uma série de preconcepções que são naturalizadas em seu habitus de movimento; tais concepções são construídas a partir de suas vivências anteriores, principalmente em contextos nos quais aprende como deve se movimentar ou se comportar, por exemplo, na natureza. Uma vez que o indivíduo naturaliza essas concepções, ou seja, define “sua” maneira de se relacionar com a natureza, não há muito espaço ou “razão” para questionamentos sobre outras formas possíveis de se movimentar na natureza. Desse modo, a vivência em dinâmicas diversificadas que possibilitam diferentes relações corpo-meio ambiente é essencial para a própria identificação de que há diferentes maneiras em se relacionar com o meio. Por exemplo: vivências mais esportivas (focando habilidades, competências e a competição); mais recreativas (focando a essência lúdica da vivência); ou com orientações mais pedagógicas (incluindo diferentes abordagens, por exemplo, da educação ambiental; da ecopedagogia; ou mesmo da aprendizagem lúdica).

(b) Como diferentes pessoas constroem diferentes habitus de movimento com base em suas experiências pessoais (educativas, escolares e não escolares) e envolvendo uma série de características e representações sociais (sexo, idade, classe, etc.), inclusive na perspectiva das relações corpo-meio ambiente, uma abordagem que traz pedagogias diversificadas pode contemplar os interesses de pessoas com diferentes perspectivas e intencionalidades sobre as relações corpo-meio ambiente.

(c) Complementando o primeiro ponto, o questionamento das maneiras em que o indivíduo se relaciona com o meio, em geral já naturalizadas em seu habitus de movimento, se torna possível a partir de novas vivências que apresentem contrastes a seus saberes constituídos. Somente a partir desse questionamento inicial podemos imaginar uma potencial desconstrução de padrões naturalizados de movimento, trazendo possibilidades não idealistas de mudança no âmbito das pedagogias ambientais.

Faça valer a pena

1. No contexto das disputas de força, as particularidades geo-culturais/históricas desempenharam um papel importante na legitimação de conceitos dominantes de pedagogias ambientais em diferentes contextos geográficos. No Brasil, observa-se uma notável legitimidade de uma educação ambiental crítica que busca se diferenciar da educação ambiental originalmente promulgada pelos documentos produzidos nas

conferências internacionais nas últimas décadas do século XX e nas leis criadas nesse mesmo período.

Aponte a pedagogia ambiental desenvolvida no contexto brasileiro descrito no texto-base.

- a) Educação para a sustentabilidade.
- b) Ecopedagogia.
- c) Educação para o desenvolvimento sustentável.
- d) Educação verde.
- e) Nenhuma das alternativas.

2. Pensando nas potencialidades ecopedagógicas das relações corpo-meio ambiente, podemos delinear a ecopedagogia pela práxis educativa desenvolvida a partir da interação corpo-meio ambiente pela qual se desenvolvem a estética-ética-política ambiental.

Indique a relação que apreende o sentido de uma interação corpo-meio ambiente pela qual se desenvolvem a estética-ética-política ambiental.

- a) Atividades alternativas e meio ambiente.
- b) Interação lúdica.
- c) Interação ecológica.
- d) Relação corpo-meio ambiente.
- e) Nenhuma das alternativas.

3. O conceito de ecopedagogia resgata os ideais presentes na pedagogia crítica de Paulo Freire na proposição de uma pedagogia ambiental, provocando questionamentos em relação às ideologias neoliberalistas e imperialistas historicamente presentes nas relações sociedade-meio ambiente, à fragmentação do corpo e da natureza como entidades distintas, à fragmentação entre a teoria e a prática em projetos ambientais e ao potencial de propostas pedagógicas a partir da relação corpo-meio ambiente em contextos que não sejam culturalmente relevantes ao indivíduo.

Selecione o ideal associado à pedagogia freireana que oferece a base para os questionamentos descritos no texto-base.

- a) Dialogicidade.
- b) Justiça.
- c) Práxis.
- d) Aprendizagem significativa.
- e) Todas as alternativas.

Referências

- AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004. p. 35-49.
- BACON, F. *Novum Organum*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- CARVALHO, I. C. M. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, tomo I, p. 85-90.
- COMTE, A. Curso de filosofia positiva; discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- COOLE, D.; FROST, S. *New materialisms: ontology, agency, and politics*. Durham: Duke University Press, 2010.
- DESCARTES, R. Discurso do método. In: DESCARTES, R. Discurso do método, Meditações. Objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.33-79.
- DOWN, L. Addressing the challenges of mainstreaming education for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 7, n. 4, p. 390-399, 2006.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DREW, P. *The coast dwellers: Australians living on the edge*. Ringwood: Penguin, 1994.
- DYER, K. Environmentalism as social purpose in higher education: a green education agenda. *Australian Journal of Environmental Education*, v. 13, p. 37-47, 1997.
- FOURCADE, M. Cents and Sensibility: Economic valuation and the nature of the “nature”. *American Journal of Sociology*, v. 116, n. 6, p.1721-77, 2011.
- FRANCIS, C. Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis: the ecopedagogy movement. *Environmental Education Research*, v. 17, n. 5, p. 705-708, 2011.
- GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p. 239-244.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Schooling and environment in Latin America in the third millennium. *Environmental Education Research*, v. 13, n. 2, p.155-169, 2007.
- HOLDSWORTH, S.; WYBORN, C.; BEKESSY, S.; THOMAS, I. Professional development for education for sustainability: how advanced are Australian universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 9, n. 2, p.131-146, 2008.
- HUNTSMAN, L. *Sand in our souls: the beach in Australian history*. Melbourne: Melbourne University Press, 2001.

- HUSSERL, E. *Investigações lógicas: prolegômenos à lógica pura*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- JOHNSON, SUE. Higher education and sustainable development: paradox and possibility. *Environmental Education Research*, v. 17, n. 2, p. 281-284, 2011.
- KATAYAMA, J.; GOUGH, S. Developing sustainable development within the higher education curriculum: observations on the HEFCE strategic review. *Environmental Education Research*, v. 14, n. 4, p. 413-422, 2008.
- KYBURZ-GRABER, R.; HOFER, K.; WOLFENBERGER, B. Studies on a socio-ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, v. 12, n. 1, p. 101-114, 2006.
- LANG, J.; THOMAS, I.; WILSON, A. Education for Sustainability in Australian Universities: where is the action? *Australian Journal of Environmental Education*, v. 22, n. 2, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. 39 v.
- MARTIN, P. Teacher qualification guidelines, ecological literacy and outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, v. 12, n. 2, p. 32-38, 2008.
- MOORE, J. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: a guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 6, n. 4, p. 326-339, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MUIR, J. *My first summer in the Sierra*. New York: The Modern Library, 2003.
- NASH, R. *Wilderness and the American Mind*. 3. ed. New Haven: Yale University Press, 1982.
- NOONAN, D.; THOMAS, I. Greening universities in Australia: progress and possibilities. *Australian Journal of Environmental Education*, v. 20, n. 2, p. 67-79, 2004.
- O'CONNELL, T. S.; POTTER, T. G.; CURTHOYS, P. A call for sustainability education in post-secondary outdoor recreation programs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 81-94, 2005.
- PAYNE, P. G.; WATTCHOW, B. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 14, p. 15-32, 2009.
- RODRIGUES, C. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. *The Journal of Environmental Education*, v. 49, n. 2, p. 88-102, 2018.

RODRIGUES, C. Limites da mudança e propostas vagabundas: perspectivas práticas da educação ambiental. In: ARAÚJO, M. I. O.; NEPOMUCENO, A. L. O.; SANTANA, C. G. Educadores ambientais: caminhos para a práxis. Aracaju: Criação Editora, 2016. p. 15-30.

RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. Motricidade escolar. Curitiba: CRV, 2015. p.147-172.

RODRIGUES, C. Observando os “estudos do meio” pela lente da Educação Ambiental Crítica. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 24, p. 503-517, jan./jul., 2010.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. Educação física, educação ambiental e educação infantil: confluências em experiências lúdicas. In: GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA, D. A.; RODRIGUES, C. Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.13-40.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. Revista Motriz, v. 15, n. 4, p.987-995, out./dez. 2009.

SHERREN, K. A history of the future of higher education for sustainable development. Environmental Education Research, v. 14, n. 3, p. 238-256, 2008.

STUBBS, W.; SCHAPPER, J. Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 259-268, 2011.

THOMAS, I.; NICITA, J. Sustainability education and Australian universities. **Environmental Education Research**, v. 8, n. 4, p. 475-492, 2002.

TILBURY, D. Rising to the challenge: education for sustainability in Australia. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 20, n. 2, p. 103-114, 2004.

WINTON, T. **Land's edge**: a coastal memoir. Ringwood: Penguin, 1993.

Unidade 3

Sinergias entre a educação física e o campo ambiental

Convite ao estudo

Imagine que você conhece uma pessoa e, eventualmente, lhe pergunta sobre seu trabalho; ela responde que trabalha com meio ambiente; você pergunta sobre sua formação e a pessoa, então, responde que fez graduação e pós-graduação em educação física. Você ficaria surpreso com essa resposta? Com certeza o contexto em que uma pessoa com formação em educação física trabalha com meio ambiente ainda seria recebido com surpresa por muitas pessoas, mesmo com a crescente inserção do tema “meio ambiente” nessa área de estudo. Esse será nosso principal tópico de discussão nesta unidade: os contextos históricos e cenários atuais das sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental.

A compreensão dessas sinergias, com ênfase nas características da produção acadêmica e do ensino sobre meio ambiente na educação física, é muito importante para se trilhar uma inserção crítica no âmbito contemporâneo da pesquisa e da educação sobre meio ambiente em contextos da educação física. A partir dessa inserção crítica, abrimos caminhos para a inserção da temática “meio ambiente” em projetos de pesquisa e de ensino em diferentes contextos da educação física.

Para tornar a discussão ainda mais interessante, vamos considerar durante esta unidade o seguinte contexto de aprendizagem: seu objetivo ao cursar a graduação em educação física sempre foi voltado para o âmbito administrativo. Após terminar a graduação, você fez um curso de especialização em Administração, prestando atenção em possíveis mercados nos quais poderia trazer seu conhecimento na área de educação física. Após se envolver com alguns projetos temporários, você conquista o trabalho de seus sonhos: é contratado para ser coordenador dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) em uma renomada instituição de ensino superior. Logo na primeira conversa com o diretor do centro de ciências da saúde, no qual os cursos de educação física estão locados, você é informado que a principal razão de sua contratação é a demanda por inovações nos cursos de educação física diante de novas normativas governamentais e novas perspectivas no mercado de trabalho. Como você terminou sua graduação na área há pouco tempo, a instituição espera que você possa trazer as

adequações necessárias para suprir essa demanda de inovação a partir do âmbito administrativo. O diretor então aponta algumas das demandas mais urgentes, quase todas relacionadas aos Temas Transversais constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entre as demandas apontadas, a prioridade é a revisão dos cursos em relação ao conteúdo “meio ambiente”, sendo essa revisão demandada tanto pelos órgãos governamentais que avaliam os cursos como pelos próprios alunos à medida que percebem o crescente mercado de trabalho que envolve essa temática. Você garante ao diretor que é a pessoa certa para o trabalho, já imaginando o grande desafio que terá pela frente, especialmente considerando o pouco que viu sobre o tema em sua formação acadêmica.

Imagine-se nesta situação: quais fontes você procuraria para fundamentar a sua proposta (não só na teoria, mas também na prática? Como diria aos professores dos cursos de educação física que precisam, agora, desenvolver a temática “meio ambiente”, sendo que, provavelmente, viram pouco (ou nada) sobre isso em suas próprias formações? Buscando um aporte para tais questões, conversaremos na primeira seção desta unidade sobre a contextualização histórica das sinergias entre a educação física e o campo ambiental e, posteriormente, sobre os contextos da pesquisa (segunda seção) e do ensino (terceira seção) com relação ao meio ambiente no campo da educação física.

Contextualização histórica das sinergias entre a educação física e o campo ambiental

Diálogo aberto

Quando você decidiu que faria uma graduação em Educação Física, você pensava em estudar ou trabalhar com o tema meio ambiente? Se sua resposta for sim, podemos lhe garantir que você é uma exceção à regra. Apesar de o meio ambiente ser um tema de crescente interesse tanto no contexto específico da formação profissional em educação física como em contextos mais gerais (como vimos nas unidades anteriores), as sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental são bastante recentes e, em geral, ainda bem limitadas. Nesta seção, analisaremos contrastes entre representações “tradicionais” do campo da educação física e “novas” proposições incorporadas pela área a partir de interações com os discursos do campo ambiental. A partir dessa análise poderemos compreender melhor as sinergias contemporâneas entre o campo da educação física e o campo ambiental, assim como as representações presentes da relação educação física-meio ambiente, tais como a ação, a aventura, além de outras possibilidades emergentes, como as experiências desviantes na natureza.

Ao desenvolvermos essa discussão durante a seção, podemos imaginar a seguinte situação-problema: você foi contratado para coordenar os cursos de educação física (Bacharelado e Licenciatura) em uma renomada instituição de ensino superior e tem como primeiro desafio revisar os cursos em relação ao conteúdo meio ambiente, sendo que o modelo atual não vem sendo bem avaliado, nem pelos órgãos de educação, nem pelos alunos, que observam o crescente mercado de trabalho que envolve a temática. Você, então, faz um estudo aprofundado sobre como esse tema está sendo abordado em cursos de educação física de outras instituições, delineando as principais tendências. A partir desse estudo, você formula um plano de inserção do conteúdo meio ambiente nos cursos de educação física da instituição em que trabalha seguindo as principais tendências de outros cursos, com foco nas atividades de ação e aventura na natureza. Assim, você decide que, antes de implementar o plano oficialmente, vai submetê-lo a um colega que trabalha em um órgão de educação e também para um grupo diversificado de alunos, pedindo para que avaliem o plano segundo suas expectativas. Apesar de receber uma boa crítica de seu colega que trabalha no órgão de educação, o mesmo não pode ser dito da avaliação dos alunos, que julgam que o plano é muito limitado às atividades de ação e de aventura, não contemplando o

mercado mais amplo de trabalho relacionado às experiências na natureza. A partir dessas considerações, como você ampliaria o escopo do plano para abordar outros contextos?

Pensando nesse problema, você terá a oportunidade de refletir sobre como as raízes epistemológicas da educação física (tradicional) contrastam com os discursos incorporados pela área ao interagir com o campo ambiental, considerando como os contextos contemporâneos das relações entre a educação física e o campo ambiental, tais como a ação e a aventura, mas também a própria “crítica” e as experiências desviantes, podem ser abordadas por projetos (pedagógicos) em diferentes contextos.

Não pode faltar

Nosso ponto de partida para as discussões desta seção é a compreensão de que a relação entre educação física e o tema meio ambiente nem sempre existiu. Aliás, podemos dizer que a construção dessa relação é bastante recente e que está longe de ser homogênea ou consensual ainda nos dias de hoje. Há, por exemplo, consideráveis diferenças nas maneiras em que essa relação é compreendida em diferentes contextos geoculturais/históricos (PAYNE; RODRIGUES, 2012). Desse modo, conversaremos nesta seção sobre algumas representações importantes das raízes epistemológicas da educação física caracterizada como “tradicional”, possibilitando uma melhor compreensão sobre como essa educação física tradicional dialoga, em certo contexto histórico, com as “novas” proposições do campo ambiental. Compreendendo a relação entre o campo da educação física e o campo ambiental a partir de uma perspectiva historicamente contextualizada, poderemos voltar nosso olhar para os contextos contemporâneos dessa relação, sendo esse nosso principal objetivo da seção.

As origens da educação física (nos contextos de área ou campo de conhecimento e da prática como conhecemos hoje) são comumente associadas à própria origem da instituição “escola” (BRACHT, 1992; COSTA, 1992). Nesse contexto “tradicional” da educação física, há uma ênfase acentuada em esportes que são desenvolvidos a partir da reconfiguração de elementos da cultura corporal de movimento, especialmente jogos das classes populares e da nobreza inglesa (BRACHT, 1997).



Assimile

A palavra “tradicional” é comumente atribuída a dois sentidos principais: (a) para a caracterização de práticas ou características de culturas ou populações “tradicionais”, por exemplo, culturas ou populações indígenas, e (b) para a caracterização de práticas ou características históricas dentro de um contexto social específico. Nesta seção, o termo “tradicional” será atribuído à caracterização histórica do campo da educação física, mais especificamente às características que remetem à representação do campo da educação física em seus processos primordiais e originários de existência como área de conhecimento e de prática.

Na primeira metade do século XIX, o Movimento Ginástico Europeu promoveu a inserção da ginástica científica em diversas instituições escolares do continente europeu, modelo que consolidou na educação física a ideia do treinamento do corpo a partir da técnica mecanicista predominante nos paradigmas científicos da época (SOARES, 1998), legitimando na área as concepções filosófico-científicas, materialistas e positivistas, consequentemente, a visão fragmentária das/nas relações corpo-mente (físico-mental), corpo-mundo, teoria-prática, etc. (como vimos na unidade anterior). A instauração desse modelo fortaleceu também o potencial da educação física como “meio para” a institucionalização disciplinar dos padrões comportamentais da sociedade vigente (ANJOS, 1995); ou seja, não só se fortalecia a ênfase da educação física como “instrumento” para a manutenção da saúde e para o desenvolvimento “físico” da população, mas também como instrumento de reprodução dos valores dominantes da sociedade (SOARES et al., 1992), seguindo o padrão de reprodução das forças de dominação mais amplamente associado ao sistema escolar, como evidenciam Bourdieu e Passeron na obra *A reprodução* (1982).



Refleta

O sistema escolar é legitimado em nossa sociedade como um fator de mobilidade social pelo qual, a partir de uma ideologia de “escola libertadora” e de “igualdade para todos”, a transformação no âmbito individual e coletivo (social) seria não só possível, mas também almejada. No entanto, se considerarmos que cada indivíduo possui uma herança cultural diferente, uma educação igual para todos não estaria privilegiando quem possui uma herança cultural mais próxima à da cultura escolar? Nesse sentido, não teria a transformação almejada um direcionamento específico de acordo com a cultura escolar? Sendo esse o caso, como é definida a cultura escolar (quem são os atores? Quais são os processos?) E quem se beneficiaria pela reprodução dessa cultura?

Trazendo a discussão para o contexto nacional, a educação física emergiu no Brasil, inicialmente, pela influência de hábitos de ginástica que imigrantes europeus reproduziram no país e de publicações trazidas de Portugal, resultando na criação e na ampliação de espaços para o desenvolvimento de práticas esportivas e da ginástica, assim como as primeiras inclusões da ginástica em currículos escolares (TUBINO, 1996).



Pesquise mais

O conhecimento dos instrumentos legais e processos históricos que fizeram parte da constituição e da evolução do campo da educação física no Brasil é muito importante para a compreensão das dinâmicas contemporâneas do campo no contexto nacional. Para uma leitura mais completa sobre o assunto, vale a leitura das referências a seguir.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Páginas: (69-78).

FILHO, L. C. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade). (Páginas: 13-25).

BENITES, L. C.; NETO, S. S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008. (Páginas: 345-358).

Desse modo, são importantes para a compreensão da consolidação da educação física no contexto brasileiro: (a) os processos simbólicos – força (no contexto dos embates de força que constituem as estruturas sociais) de uma proposta importada da Europa como modelo “moderno” de treinamento do corpo; e (b) os processos formais – legitimação e fortalecimento desse modelo a partir de sua institucionalização (criação de normativas legais; inserção no sistema escolar). Nesse contexto, apesar das tentativas anteriores de introdução das atividades corporais nos currículos escolares propostas por filantropos, como Guts Muths e Pestalozzi, as influências principais para a constituição da educação física brasileira vêm dos métodos ginásticos importados da Europa, especialmente quando adotados pelas instituições militares brasileiras, oferecendo legitimidade ainda maior para sua reprodução em outros contextos (BRACHT, 1992). A partir dessa contextualização histórica, podemos delinear pontos significativos das raízes epistemológicas da educação física como características “tradicionais” da área: um foco na manutenção da saúde e no desenvolvimento “físico” da população, naturalizando a função instrumental de reprodução dos valores (dominantes) da sociedade e reforçando os paradigmas

filosófico-científicos materialistas/positivistas (separação corpo e mente, corpo e mundo, teoria e prática, etc.).



Exemplificando

As características da educação física tradicional podem ser facilmente observadas, por exemplo, no esporte, fenômeno associado às origens da área (BRACHT, 1986), sendo conduzido pela rigidez das regras (fortalecendo a ideologia do respeito às regras e reproduzindo os valores almejados pela “ordem” de uma sociedade capitalista e das instituições militares), pela conquista e merecimento da vitória (naturalizando a competição e a meritocracia pela competência) e pela excelência do desempenho “físico” e da superação das adversidades impostas pelo meio (reforçando a visão fragmentária corpo-mente/corpo-mundo).

Foi apenas na década de 1970 que um número mais expressivo de críticas à educação física tradicional começou a se destacar, especialmente no âmbito da pesquisa e do ensino. Retomando o que aprendemos anteriormente sobre o movimento mais amplo na década de 1970, caracterizado como uma “virada crítica”, é justificada com mais clareza a razão pela qual a crítica à educação física tradicional ganhou força nesse período histórico. Lembremos que é nesse mesmo contexto de questionamentos das estruturas sociais vigentes (assim como das bases filosófico-científicas que sustentam a visão de mundo que alicerça tais estruturas) que ganharam maior legitimidade as perspectivas filosófico-científicas fenomenológicas, assim como as bases fundantes dos movimentos ambientalistas e dos processos de ambientalização. Dessa forma, questionamentos são levantados tanto em relação às estruturas injustas reproduzidas pela educação física tradicional como em relação à concepção materialista/positiva de corpo e da relação corpo-mundo.



Pesquise mais

Há uma diversidade de autores e trabalhos que fazem parte do movimento de contestação da educação física tradicional a partir da (re) conceptualização do corpo vinda de uma abordagem fenomenológica. Para uma leitura mais completa sobre como essa abordagem fenomenológica de corpo é inserida no campo da educação física, incluindo alguns autores que fizeram parte desse movimento, veja a referência indicada.

RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. **Motricidade escolar**. Curitiba: CRV, 2015. p.147-172. (Páginas: 150-157).

Entre os principais questionamentos às bases tradicionais da educação física, questiona-se a limitação da área a objetivos de manutenção da saúde e de desenvolvimento “físico”, assim como a restrição desses objetivos às atividades recreativas e esportivas. Na mesma medida, abre-se espaço para a associação da educação física a uma grande diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento, entre elas, as experiências (corporais) na natureza. Pois é nesse contexto que começam a se desenhar mais claramente as relações entre a educação física e o campo ambiental, sendo importante resgatarmos o que já sabemos sobre esses dois campos no contexto histórico apresentado: (a) em relação à educação física, o momento é de “crise de identidade” no qual suas bases tradicionais são questionadas (por exemplo, pela crescente demanda pelo esporte como meio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas críticas, decorrente da influência dos movimentos de educação democrática); no entanto, sua história mais longa legitimada por importantes instituições (como o sistema escolar e as instituições militares) e normativas legais (documentos governamentais; leis) garante sua perpetuação, de maneira geral, a partir de suas bases tradicionais (por exemplo, pedagogias desenvolvidas com base no esporte com foco na melhora de desempenho e na aquisição de habilidades) (TUBINO, 1996); (b) em relação ao campo ambiental, o período é de enorme legitimação, porém, diante da dificuldade de atender aos diversos interesses de vários grupos e instituições, incorpora uma grande diversidade de conceitos e paradigmas de diferentes áreas do conhecimento, o que também pode ser configurado como uma (precoce) crise de identidade. No plano educacional, mais especificamente, há grande influência do movimento ambientalista (perspectiva conservacionista de educação) e do movimento de educação ao ar livre (perspectiva pedagógica a partir da aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências em experiências ao ar livre).

Há nessa descrição uma questão que muito nos interessa em relação às nossas discussões sobre as sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental: existe alguma ligação entre essas aparentes crises de identidade, em ambos os campos e uma maior abertura para possíveis diálogos entre seus atores? Evidentemente, as interlocuções entre os campos é, em grande parte, resultado de normativas legais associadas à educação ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999), que reafirma a proposição de educação ambiental anteriormente formulada em encontros internacionais sobre meio ambiente, compreendida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino; e a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que oferece princípios e diretrizes operacionais para integrar transversalmente a PNEA no âmbito das políticas curriculares nos diferentes níveis e

modalidades de ensino. No entanto, a efetiva abertura do campo da educação física à perspectiva ambiental só se torna possível diante do questionamento de suas diretrizes tradicionais, uma vez que tais questionamentos trazem como possibilidade “alternativa” outras visões de mundo e “novas” bases conceituais a partir das quais o campo potencial da educação física se expande, embarcando outras dimensões da cultura corporal do movimento que vão além das atividades recreativas e esportivas tradicionais (em grande parte ainda vinculadas aos métodos ginásticos importados da Europa). Por outro lado, a abertura do campo ambiental a uma proposta de transversalidade (que possibilita a inserção da perspectiva ambiental em todas as disciplinas, incluindo a Educação Física) é, em grande parte, definida pela enorme dificuldade em se adequar dentro de paradigmas já constituídos diante dos horizontes epistemológicos tradicionais (ROHDE, 1996). Essa dificuldade de adequação paradigmática, conseqüentemente de uma maior precisão epistemológica, traduz-se em uma grande diversidade de objetivos, como evidenciado, por exemplo, nos objetivos fundamentais da educação ambiental apontados na PNEA: “[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999, Art. 5º). Essa enorme variedade de objetivos e metas almejadas resulta em certo caos conceitual (GUTIÉRREZ-PÉREZ, 2005), tendo conseqüências nos desenhos metodológicos (principalmente no âmbito da pesquisa) e pedagógicos (no âmbito do ensino) do campo ambiental à mesma medida em que abre caminhos para a proposta da interdisciplinaridade e transversalidade do tema meio ambiente. Em suma, retomando nossa questão sobre a possível ligação entre as aparentes crises de identidade do campo da educação física e do campo ambiental e a maior abertura para possíveis diálogos entre os atores desses campos, fica evidente como a crítica se configura como elemento essencial dos possíveis encontros entre os dois campos.

Compreendendo o processo de abertura do campo da educação física ao tema meio ambiente, outra boa questão pode ser formulada: quais seriam as representações de meio ambiente que passam a ser associadas ao campo da educação física? Ou, considerando que, à medida que a temática ambiental é inserida no campo da educação física e passa a interagir com os paradigmas tradicionais desse campo, quais seriam as representações de meio ambiente que são construídas no âmbito da educação física? Apesar de as normativas legais apontarem para a inserção transversal do tema meio ambiente em todas as disciplinas com base na perspectiva da educação ambiental, as representações de meio ambiente são interpretadas de maneira diferente, partindo das relações construídas com os paradigmas históricos de cada disciplina. Assim, enquanto a inserção do tema meio ambiente em diferentes

disciplinas pode gerar questionamentos e, potencialmente, transformações nos paradigmas tradicionais dessas disciplinas, as próprias representações tradicionais desse tema também podem ser questionadas e, potencialmente, transformadas a partir das interações com os paradigmas particulares de diferentes disciplinas.

No caso específico da educação física, uma questão foi determinante para a definição dessas representações: no cenário previamente discutido de abertura da educação física tradicional a novas manifestações da cultura corporal de movimento não compreendidas anteriormente pela área, quais manifestações da cultura corporal de movimento podem ser consideradas a partir da temática meio ambiente e como tais manifestações se distinguem em relação às já compreendidas pela educação física tradicional? Nesse sentido, se destacaram como “novidade” as atividades ao ar livre que se distinguiam das atividades convencionais (da educação física tradicional) por não serem realizadas sob condições espaço-temporais pré-determinadas e bem controladas; ao contrário, eram caracterizadas como “territorialidades instáveis” (AUGUSTIN, 1997), ou atividades “provisórias/levianas” (JESUS, 2003), sendo tal representação diretamente associada a um imaginário de ação, liberdade e aventura. A ênfase nas atividades ao ar livre também abre espaço para a associação entre a almejada inserção da perspectiva da educação ambiental na educação física (a partir das normativas legais) e as representações pedagógicas dos movimentos de educação ao ar livre, ou seja, as perspectivas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente no âmbito da educação física são majoritariamente associadas às experiências na natureza, especialmente as atividades recreativas e esportivas, reproduzindo, predominantemente, os objetivos da educação ao ar livre – aprendizagem técnica associada à aquisição de habilidades e ao desenvolvimento de competências para o domínio das situações de vivências na natureza, sendo esse contexto pedagógico estimulado pela sensação de aventura associada à imprevisibilidade da ação (ou pelo menos à imaginada imprevisibilidade da ação).

A dominância dessa representação de meio ambiente em contextos contemporâneos da educação física é evidenciada tanto no âmbito da pesquisa como no âmbito do ensino, como veremos nas próximas duas seções desta unidade. No entanto, vale ressaltar que há um movimento, ainda que tímido, de resistência a essa vertente dominante com foco nas atividades recreativas e esportivas na natureza a partir dos princípios da educação ao ar livre. A parte maior dessa resistência vem de autores que trazem para o contexto da educação física a vertente conservacionista da educação ambiental, focando mais a conservação da natureza do que a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de capacidades para fins recreativos e esportivos na natureza. Mas há também trabalhos desenvolvidos em torno de conceitos que buscam superar tanto as limitações de abordagens técnicas, como as comumente

associadas à educação ao ar livre, mas também as limitações de abordagens conservacionistas, como as tipicamente associadas à educação ambiental, buscando um equilíbrio entre o antropocentrismo típico de abordagens técnicas e o ecocentrismo típico de abordagens conservacionistas. A crítica principal seria em relação a todas as experiências na natureza que são ignoradas, não representadas ou não presenciadas como práticas ecopedagógicas ou como tópicos de pesquisa da educação física por não se enquadrarem como atividades recreativas, esportivas (abordagem técnica), ou ambientais (abordagem conservacionista) (RODRIGUES, 2018).

Nesse contexto, poderíamos citar como exemplo as experiências não-usuais e desviantes de lazer, caracterizadas como experiências lúdicas que não operam na lógica dominante das práticas de lazer (não-usuais), ou mesmo como experiências lúdicas ilícitas (que desafiam a lei, por isso, desviantes) (PIMENTEL, 2010). Vejamos o exemplo a seguir:

“PP e BJ são adolescentes cariocas, residentes no morro da Formiga, favela ao lado do Parque Nacional da Tijuca. Nessa floresta, nossos heróis resolveram passar a noite acampando, tendo utilizado a tarde para fazer piquenique e passear pelas trilhas de aventura. PP saca uma trouxinha de maconha e junto com BJ resolvem fazer o consumo recreativo daquela droga. Estão contemplando as estrelas e o canto noturno dos pássaros, quando começa a chover, formando corredeiras. BJ tem a ideia de utilizar um pedaço de tábua para realizar uma espécie de surf morro abaixo. PP adere à prática, mas sem uso de material, desce rolando, tendo, inclusive ficando nu. Os dois são flagrados pela vigilância do Parque e perseguidos pela mata, tendo de subir em frondosas árvores e se camuflar nelas. Passadas algumas horas, retornam furtivamente ao local do acampamento, tendo capturado pelo caminho um tatu, que lhes servirá de refeição. (PIMENTEL, 2013, p. 693).

Quais dessas manifestações de cultura corporal do movimento podem ser caracterizadas como experiências (recreativas, esportivas, lúdicas, de aventura, etc.) na natureza? E quais as potencialidades ecopedagógicas dessas diferentes experiências ou da composição de todo o relato como uma só experiência? Esse é o tipo de questionamento que precisamos fazer em relação às possibilidades e limitações das diferentes abordagens sobre “meio ambiente” em contextos da educação física, considerando tanto seus contextos tradicionais como contemporâneos.

Depois de analisar e entender os contextos históricos das sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental, vamos retornar à nossa situação-problema: imagine que, após terminar sua graduação em educação física e uma pós-graduação em administração, você é contratado na função de coordenador para administrar os cursos de bacharelado e licenciatura em educação física de uma renomada instituição de ensino superior. Ao assumir o cargo, você se vê diante do primeiro grande desafio: revisar ambos os cursos em relação ao conteúdo meio ambiente, uma vez que o modelo atual não vem recebendo boas avaliações nesse quesito dos órgãos de educação; além disso, os próprios alunos, observando o crescente mercado de trabalho que envolve a temática meio ambiente, vêm cobrando uma maior inserção do tema em suas formações. Tendo visto muito pouco sobre a temática em sua própria formação acadêmica, você decide começar o processo de revisão fazendo um estudo aprofundado sobre como cursos de Educação Física de outras instituições abordam a temática ambiental, buscando delinear algumas tendências. A partir desse estudo, você segue as principais tendências de outros cursos para elaborar um primeiro plano de inserção do conteúdo ambiental para os cursos de Educação Física, focando nas atividades de ação e aventura na natureza. Seguindo o que aprendeu em sua pós-graduação em administração, antes de implementar oficialmente o novo plano, você o submete a um processo de validação enviando-o para um grupo diversificado de alunos e pedindo para que avaliem o plano segundo suas expectativas; além disso, você também envia o plano para um de seus colegas dos tempos de graduação e que atualmente trabalha em um órgão de educação. Você fica contente ao receber uma boa crítica dele, porém, fica surpreso ao receber uma avaliação nem tão positiva dos alunos, que afirmam que o plano não contempla a amplitude do mercado de trabalho relacionado às experiências na natureza, sendo muito limitado às atividades de ação e de aventura. A partir dessas considerações, como você ampliaria o escopo do plano para abordar esses outros contextos?

A tendência da maior parte dos cursos de educação física em focar a inserção da temática ambiental nas atividades de ação e aventura na natureza se explica a partir de dois pontos principais: (a) a legitimação da representação do tema meio ambiente no campo da educação física a partir das atividades ao ar livre, criando uma distinção dessas experiências em relação às manifestações “tradicionais” da cultura corporal do movimento abordadas pelo campo da imprevisibilidade das (inter)ações na/com a natureza, consequentemente criando uma associação entre (inter)ações e sensações de aventura ao sentido de ação. A abordagem a partir das atividades ao ar livre também abre espaço para a incorporação dos valores atribuídos aos movimentos de

educação ao ar livre, sendo a ação e a aventura grandes motivadores para a aprendizagem técnica (aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências) para o domínio das situações em vivências na natureza. (b) A legitimação da abordagem com foco nas atividades ao ar livre e nos valores da educação ao ar livre também no contexto das normativas governamentais (documentos oficiais), que regem a inserção da temática meio ambiente no campo da educação física. Esse contexto explica, inclusive, a boa avaliação recebida pelo colega que trabalha no órgão de educação. No entanto, uma das principais críticas contemporâneas a essa abordagem é a limitação imposta por uma abordagem com foco apenas nas atividades de ação e aventura, considerando a enorme amplitude daquilo que podemos configurar como experiências na natureza ou manifestações da cultura corporal de movimento em interação com a natureza. Nesse sentido, o profissional de educação física com uma formação ampla para a atuação em experiências diversas na natureza poderia ampliar seu campo de atuação muito além das atividades de ação e de aventura, abrangendo, por exemplo, experiências lúdicas (em um contexto bem mais amplo do que a intencionalidade da ação e da aventura), ecopedagógicas (com foco na interação ecológica, como visto na unidade anterior) ou não-usuais (abrangendo experiências usualmente não consideradas como atividades na natureza, por exemplo, práticas urbanas, como o skate, o parkour e a espeleologia urbana). Uma estratégia interessante para a ampliação do escopo da proposta de inserção do tema meio ambiente nos cursos de educação física poderia envolver: (a) uma pesquisa com os próprios alunos sobre suas expectativas em relação a essa inserção; (b) uma pesquisa de trabalhos científicos que debatem as relações corpo-meio ambiente em âmbitos que não envolvem propriamente a educação física, observando possibilidades de inserção dessas discussões no campo específico da área; (c) uma pesquisa sobre a formação profissional relacionada às interações corpo-meio ambiente em outros contextos geoculturais/históricos no contexto internacional, analisando similaridades e diferenças com as abordagens e tendências no Brasil e possibilidades e limitações em relação ao contexto brasileiro.

Pensando neste problema, você deverá refletir criticamente sobre as possibilidades e limitações de sinergias entre a educação física e o campo ambiental, considerando os limites da mudança, especialmente diante dos paradigmas históricos do campo da educação física (tradicional) e do campo ambiental; as tendências legitimadas (socialmente, legalmente) em contextos contemporâneos das relações entre a educação física e o campo ambiental (por exemplo, a ação e a aventura e a abordagem da educação ao ar livre); a crítica potencial (e consequente potencial de mudança) a partir da ampliação do escopo das abordagens contemporâneas, envolvendo, por exemplo, as experiências não-usuais na natureza e em discussões sobre as experiências desviantes na natureza.

Além da ação e da aventura

Descrição da situação-problema

Você é guia de uma empresa de ecoturismo que tem entre suas propostas de atuação trilhas de educação ambiental realizadas em um parque do município e que são projetadas, especialmente, para grupos escolares. O proprietário da empresa lhe comunica que em sua próxima saída para a trilha você estará acompanhando um grupo de alunos do ensino médio e que a escola deu orientações precisas: espera a realização de uma trilha que aborde os valores da ecopedagogia, tirando o foco da ação e da aventura, criticando essa abordagem como foco de trilhas anteriores que a escola realizou com outras empresas. Quais atividades você proporia para a trilha a fim de contemplar os objetivos da escola?

Resolução da situação-problema

Recebendo o desafio de guiar alunos do ensino médio em uma trilha realizada em um parque do município, abordando valores da ecopedagogia, você elabora as seguintes estratégias e atividades: (a) a primeira surpresa para os alunos vem logo quando o grupo encontra você – o guia que os conduzirá na trilha – isso porque você não está vestido com as roupas que os alunos esperam ver em um guia de ecoturismo, mas sim roupas “comuns”, como as que são vestidas pelas populações que vivem nas redondezas do parque no qual a trilha será realizada; sua vestimenta é um grande contraste com as roupas vestidas pelos próprios alunos: todos com roupas vendidas em lojas esportivas, produzidas com alta tecnologia para suportar diferentes condições climáticas, com calçados que se adaptam a diferentes terrenos e todo tipo de equipamento para atividades ao ar livre. (b) Durante a trilha, você adota um ritmo bastante lento, com diversas paradas, durante as quais você não dá muita informação sobre o ambiente, apenas indica que ficarão naquele lugar por alguns minutos e depois seguirão adiante. (c) Em uma das paradas, pede que alguns alunos compartilhem histórias pessoais sobre experiências prévias na natureza que lhe marcaram de alguma maneira.

Finalmente, vocês chegam ao final da trilha em um lugar com uma vista deslumbrante do parque. Nesse momento, enquanto desfrutam o almoço que cada um trouxe de sua própria casa, propõe uma roda de conversa. Primeiro, você discute a questão da vestimenta, dialogando sobre a relação que construímos com o ambiente a partir das roupas que usamos para interagir com o meio; em seguida, pergunta se os alunos conhecem a origem e os processos de produção das roupas que usam e pede para que justifiquem a escolha

daquelas que estão sendo usadas para a realização da trilha naquele dia; por fim, você promove uma discussão contrastando as roupas e os equipamentos utilizados pelos alunos e as vestimentas que você está usando, afirmando que suas roupas são similares às roupas que as pessoas que moram nas redondezas usam em suas vivências cotidianas com aquele ambiente.

Após essa primeira discussão, passa a conversar com os alunos sobre o que acharam do ritmo lento da trilha, discutindo sobre a dificuldade de desconstruirmos nosso anseio pela ação e pela aventura nas interações com a natureza, não a partir do julgamento negativo da ação e da aventura, mas enfatizando as possibilidades que se abrem a partir de vivências lentas com esse lugar. Retomando os relatos compartilhados pelos alunos sobre vivências marcantes que tiveram em experiências na natureza, você discute sobre a importância de nossas memórias afetivas para a construção de nossas relações com a natureza, então questiona nossa percepção de natureza apenas como aquela distante de nossas vidas cotidianas, perguntando novamente se alguém gostaria de compartilhar alguma história marcante em vivências com o meio, mas incluindo contextos rurais ou mesmo urbanos. Em seguida, você conversa com os alunos sobre os alimentos que trouxeram de suas casas para o almoço, perguntando se conhecem a origem e os processos de produção e se conseguem associar essa pergunta a questões ambientais. Por fim, você retorna com os alunos pela trilha, fazendo o mesmo percurso e seguindo as mesmas estratégias, observando potenciais mudanças na maneira como eles se relacionam com o meio após a roda de conversa, promovendo um último bate-papo com os alunos sobre suas observações ao final da trilha.

1. Os conhecimentos sobre os instrumentos legais e processos históricos que fizeram parte da constituição e da evolução do campo da educação física no Brasil são de grande importância para a compreensão das dinâmicas contemporâneas do campo no contexto nacional.

Indique qual processo foi importante para a consolidação da educação física no contexto brasileiro.

- Influência de hábitos de ginástica reproduzidos por imigrantes europeus no Brasil.
- Inclusão da ginástica em currículos escolares do Brasil.
- Adoção dos métodos ginásticos por instituições militares brasileiras.
- Influência de publicações sobre a ginástica europeia trazidas de Portugal.
- Todas as alternativas.

2. O termo tradicional pode ser atribuído à educação física para caracterizá-la historicamente, remetendo às características que representam o campo da educação física em seus processos primordiais e originários de existência como área de conhecimento e de prática.

Indique a característica associada à representação tradicional do campo da educação física.

- Conceptualização do corpo a partir de concepções filosófico-científicas materialistas e positivistas.
- Visão fragmentária das relações corpo-mente e corpo-mundo.
- Função instrumental de manutenção da saúde e desenvolvimento “físico” da população.
- Função instrumental de reprodução dos valores dominantes da sociedade.
- Todas as alternativas.

3. À medida que se abre espaço para a compreensão de uma grande diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento como novos objetos de estudo e de ensino associados ao campo da educação física, começam a se desenhar mais claramente as relações entre a educação física e o campo ambiental.

Indique o acontecimento que justifica a abertura do campo da educação física a novos objetos de estudo e de ensino no âmbito das manifestações da cultura corporal de movimento.

- Movimento mais amplo na década de 1970 caracterizado como uma “virada crítica”.
- Normativas legais associadas à educação ambiental.
- Proposta de transversalidade da educação ambiental.
- Dificuldade do campo ambiental em se adequar dentro de paradigmas já constituídos diante dos horizontes epistemológicos tradicionais.
- Característica de interdisciplinaridade da educação ambiental.

A pesquisa sobre meio ambiente no campo da educação física

Diálogo aberto

Imagine que você está lendo uma publicação com os resultados de uma pesquisa acadêmica sobre meio ambiente, mais especificamente, sobre o potencial ecopedagógico de uma trilha na natureza. Após terminar a leitura, você vê o nome do pesquisador responsável e fica curioso em saber um pouco mais sobre sua formação e sua atuação profissional. Você imaginaria que esse pesquisador poderia ser um profissional de educação física? Realmente, não é uma associação que muitas pessoas fazem de maneira direta, mesmo quando o contexto envolve manifestações da cultura corporal de movimento, como a trilha mencionada no exemplo anterior. Mas o fato é que há uma boa diversidade de publicações acadêmicas que descrevem pesquisas realizadas por profissionais da educação física e que abordam o tema meio ambiente. Nesse sentido, nosso principal objetivo nesta seção será compreender melhor os alcances e limites vigentes da pesquisa em meio ambiente no campo da educação física. Para tanto, discutiremos o papel da pesquisa na produção do conhecimento e analisaremos características importantes dos principais atores da pesquisa sobre meio ambiente no campo da educação física no Brasil.

Para melhor contextualizar nossas discussões, pensemos na seguinte situação-problema: formado em educação física e especialista em administração, você consegue um emprego como coordenador dos cursos de Educação Física (bacharelado e licenciatura) em uma renomada instituição de ensino superior. Como desafio inicial, recebe a tarefa de revisar os cursos em relação ao conteúdo meio ambiente, buscando uma melhor avaliação nesse quesito dos órgãos de educação e dos alunos do curso. Parte da sua estratégia para a reformulação é incentivar o engajamento dos professores dos cursos em pesquisas que abordam questões ambientais. Porém, considerando a formação da maior parte dos professores em educação física em um contexto tradicional, as primeiras propostas de pesquisas que você recebe, ainda que relacionadas ao tema meio ambiente, são todas orientadas para a saúde e para o esporte. Considerando a amplitude de pesquisas possíveis a partir das sinergias do campo da educação física e do campo ambiental, como você buscaria ampliar o escopo das pesquisas para abordar outros contextos da relação entre a atividade e o meio ambiente?

Pensando nesse contexto, que se enquadra no âmbito da discussão sobre o papel da pesquisa na produção do conhecimento, fique atento aos elementos desta seção que podem lhe ajudar a delinear caminhos diversificados para a produção acadêmica sobre meio ambiente no âmbito da educação física levando em consideração os atores envolvidos nesta dinâmica de produção (por exemplo, os autores que já publicam sobre o tema e o foco e escopo dos veículos de publicação) e os alcances e limites do conjunto de produções já existente no campo da educação física. Com certeza essas reflexões lhe serão úteis quando for definir suas futuras pesquisas como profissional de Educação Física.

Não pode faltar

Nosso principal objetivo na seção é a compreensão sobre os alcances e limites vigentes da pesquisa em meio ambiente no campo da educação física. Mas antes de entrarmos diretamente neste assunto, conversaremos sobre o papel da pesquisa nas dinâmicas de produção do conhecimento, sendo essa discussão essencial para melhor compreendermos o objetivo proposto.

Para compreendermos o papel da pesquisa nas dinâmicas de produção de conhecimento, voltamos a falar sobre o conceito de “campo” (BOURDIEU, 1989), mais especificamente, neste caso, o “campo científico”. Retomando os conteúdos abordados nas unidades anteriores, pensando na sociedade a partir de estruturas (concretas e simbólicas) que condicionam as interações sociais, um campo é determinado a partir da emergência de um espaço (social) no qual as (inter)ações são condicionadas segundo leis (institucionalizadas ou moralmente naturalizadas), instituídas pelos próprios atores do campo, que são a base para a definição de suas posições (agentes e instituições) dentro dele. Enquanto as posições de centralidade (associadas ao que é legitimado no campo como certo, bom, verdade, etc.) são ocupadas por atores que possuem maior capital simbólico, as posições periféricas (associadas ao questionamento do presentemente legitimado, buscando um novo ou alternativo sentido para certo, bom, verdade, etc.) são ocupadas por atores que possuem menor capital simbólico; dessa forma, as relações de poder e a distribuição de capital simbólico são sempre desiguais, o que significa dizer que as relações de poder são mediadas por certa “violência”, uma vez que um ator que possui maior capital simbólico sempre exercerá poder sobre um ator que possui capital simbólico menor. É importante ainda dizer que essa violência ocorre naturalmente, ou seja, mesmo quando os atores envolvidos não intencionam, percebem ou questionam a ocorrência de uma imposição.

Considerando a constante disputa dos atores do campo pelo poder (econômico, político, cultural), tal estrutura se encontra em permanente

tensão, sendo o tipo de conhecimento que ocupa maior ou menor espaço dentro do campo (discursos centrais e periféricos), em grande parte, definido pela posição no campo dos atores que constroem e defendem esses discursos (BOURDIEU, 1989).



Assimile

Compreende-se por capital toda forma de poder que se manifesta em contextos sociais, por exemplo, capital econômico (significado especialmente a partir da associação à renda/ao salário e posse de bens materiais); capital cultural (significado na relação entre saberes e conhecimentos, especialmente quando são legitimados por diplomas e títulos) e capital social (significado a partir de relações sociais à medida que podem ser convertidas em recursos de dominação). Compreender como todas essas formas de capital se referem a um capital simbólico significa entender que as desigualdades sociais não decorrem unicamente de desigualdades econômicas, mas sim do conjunto de entraves que são causados pelo déficit de capital no acesso a uma diversidade de bens simbólicos (BOURDIEU, 1989).

A partir dessa conceptualização, podemos pensar, mais especificamente, nas estruturas do campo científico, sendo a posição dos atores e as relações objetivas entre eles determinadas, sobretudo, pelo “capital científico” – uma forma de capital simbólico que depende do reconhecimento de uma competência “científica”, especialmente pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do próprio campo científico, ou seja, dos próprios atores do campo científico (FARIAS, 2008). Há também uma importante correspondência no campo científico de capitais associados ao poder político (institucional e institucionalizado), sendo esse atribuído a uma lógica “burocrática” associada a posições que asseguram certo poder diante dos meios de produção no campo, por exemplo, posições de relevância em instituições científicas, cargos de direção (como centros e departamentos), participação em comissões especiais e comitês de avaliação e editoração de veículos de publicação científica (BOURDIEU, 2004).

A partir dessa correspondência de capitais (científico e político), podemos delinear: (1) a relevância da pesquisa acadêmica nas dinâmicas sociais de produção do conhecimento – legitimação do saber científico como “verdade”, principalmente a partir das características de imparcialidade e fidedignidade da ciência; (2) a relevância do posicionamento dos atores no campo científico para a compreensão das dinâmicas de produção e reprodução de “pontos de vista” dominantes no campo e, conseqüentemente, na sociedade, ou seja, a dimensão política do conhecimento como ponto fundamental para

a compreensão tanto das próprias dinâmicas do campo científico como dos mecanismos sociais de produção de conhecimento.

Posicionando-nos diante da dimensão política do conhecimento, podemos analisar como diferentes áreas do conhecimento (compostas por diferentes atores, com relações objetivas próprias entre eles) constantemente disputam espaços de dominância no contexto mais amplo do campo científico, uma busca contínua pelo que poderíamos chamar de um reconhecimento de autoria sobre os símbolos em disputa (BOURDIEU, 2004), ou seja, uma forma de apropriação da razão que se estende aos diferentes temas e problemas que se apresentam à sociedade. Desse modo, tais temas e problemas (que podem ser compreendidos como símbolos e estruturas que constituem diferentes saberes ou conhecimentos associados a fenômenos socioculturais – por exemplo, o tema “meio ambiente” ou o “problema ambiental” constituem a base do “saber ambiental”) são (re)construídos e (re)definidos quando são associados às dinâmicas particulares de diferentes áreas do conhecimento.



Pesquise mais

O conceito de racionalidade ambiental situa-se no campo dos conflitos (cisões, lutas) que ocorrem em diferentes espaços (e práticas institucionais) das distintas áreas do conhecimento; como consequência, os modos de sua constituição são constantemente questionados nesses domínios.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Páginas: 248-256).

Trazendo essa discussão para o contexto mais específico do tema ambiental, conforme o tema é incorporado às estruturas particulares dos campos de produção cultural relacionados a diferentes áreas disciplinares e científicas, os saberes (conhecimentos, valores, sensibilidades) ambientais são (re)constituídos e (re)produzidos a partir das inter-relações com os contextos históricos (paradigmas instituídos, concepções legitimadas, formas de organização, métodos predominantes, etc.) de cada área específica (FARIAS, 2008). Nessa perspectiva, pensar na produção acadêmica sobre meio ambiente na educação física é um exercício importante não só para a compreensão sobre como os paradigmas históricos da educação física são desafiados pelos saberes ambientais, mas também para a compreensão sobre como os saberes próprios do campo dessa área desafiam e, potencialmente, transformam (reconstituem) os saberes ambientais.

Como vimos na última seção, os diálogos entre o campo da educação física e o campo ambiental se tornam mais presentes após a década de 1970,

em grande parte como resultado do movimento mais amplo da época caracterizado como uma virada crítica, gerando importantes questionamentos em relação a paradigmas historicamente instituídos em ambos os campos.

No campo da educação física, esse contexto histórico reflete, especialmente a partir da década de 1980, um movimento renovador (CAPARROZ; BRACHT, 2007) que traz possibilidades de se (re)pensar a “educação física” como disciplina (acadêmica) que produz seus próprios conhecimentos. Esse movimento se constitui, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de quebra na ideia da Educação Física muito mais como uma área de aplicação do que de produção de conhecimento (BRACHT, 1999) e como um tipo de “libertação” em relação a um suposto colonialismo epistemológico (GAMBOA, 1995) relacionado a “disciplinas-mãe”, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Biologia e a Biomecânica. Desde então, torna-se cada vez mais relevante (e recorrente), no âmbito da pesquisa em educação física, o mapeamento e a avaliação da produção de conhecimento na área (RODRIGUES; ZOBOLI; CALAZANS, 2018), sendo tais práticas justificadas pela necessidade de um olhar constante sobre as possibilidades e limitações (em seus mais diversos contextos teórico-práticos) ao dialogar com temas e problemas emergentes da sociedade contemporânea.

Partindo dessa premissa, um olhar sobre a produção acadêmica que aborda o tema meio ambiente no âmbito da educação física vai ao encontro da necessidade de mapeamento e avaliação da “história escrita” das sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental, principalmente se considerarmos que essa história já vem sendo construída (de forma mais expressiva) desde as décadas de 1970-1980.

Destaca-se ainda a possibilidade de análises que podem fornecer importantes quadros de referência para o planejamento (análise de conteúdo, avaliação de métodos e instrumentos, possibilidades e limitações de implementação) de projetos e programas na perspectiva da ambientalização da educação (física) (RODRIGUES; FREITAS, 2014). Em outras palavras, o monitoramento (crítico) dos processos de ambientalização na educação física no âmbito pedagógico e da produção de conhecimento, torna possível o acompanhamento de sua evolução (no sentido das “adaptações” necessárias diante dos encontros com o campo ambiental, considerando suas realizações, seus mitos, seus problemas, seus resultados e consequências), assim como o arquivamento dessas memórias para servirem de futura referência para outros projetos e programas (PAYNE, 2001), especialmente os que envolvam sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental.

Esse monitoramento se torna ainda mais importante diante da multiplicidade de conceitos associados ao campo ambiental, assim como a rápida evolução desses conceitos conforme o tema meio ambiente interage com

diferentes disciplinas acadêmicas. Tal contexto, em certa medida, favorece a emergência de discursos que reproduzem ou simplesmente se apropriam de chavões discursivos do campo ambiental para se tornarem mais modernos (considerando a representatividade do tema meio ambiente como problema atual da sociedade) ou para se adequarem a normativas de institucionalização do tema ambiental (por exemplo, normativas à incorporação da perspectiva ambiental em currículos escolares). Nessa perspectiva, tais discursos se legitimam como atuais e inovadores, ao mesmo tempo em que reproduzem antigas práticas e símbolos de dominância, processo tipicamente denominado *greenwashing* (RODRIGUES; PAYNE, 2017).



Assimile

O termo *greenwashing*, traduzido literalmente para o português como “lavagem verde”, é comumente utilizado na língua inglesa para se referir a estratégias de marketing que são usadas de forma maliciosa e enganosa a fim de promover a percepção de políticas (ações) ambientalmente corretas ou amigáveis.



Exemplificando

Uma empresa de ecoturismo que se beneficia do uso de slogans associados à conservação ambiental ao mesmo tempo em que promove práticas turísticas que causam grande impacto ao meio ambiente é um bom exemplo de *greenwashing*.



Refleta

Considerando a ideia de *greenwashing*, ao mesmo tempo em que se perpetuam práticas potencialmente prejudiciais ao meio ambiente, a importância de se pensar sobre o meio ambiente em diferentes contextos se fortalece. Nesse sentido, como seria possível medir se uma prática de *greenwashing* está sendo predominantemente benéfica ou prejudicial no contexto mais amplo da conservação ambiental?

Uma vez que estabelecemos o capital científico como uma forma de capital simbólico sustentado pela força (legitimidade) do campo científico, sendo esse o espaço no qual a comunidade acadêmica legitima símbolos e práticas que são altamente influentes em processos que, continuamente, (re)constituem as fronteiras dos fenômenos socioculturais, reconhecemos também o significativo papel dos atores (indivíduos e instituições) do campo acadêmico na constante (re)constituição dos fenômenos socioculturais. Assim, os veículos de publicação científica, especialmente os periódicos, estão entre os principais instrumentos de criação e reprodução de capital científico, uma

vez que as pesquisas ou, de maneira mais ampla, os discursos publicados em periódicos necessariamente passam pela avaliação de pesquisadores que são reconhecidos como especialistas pelos seus pares da comunidade acadêmica. Portanto, destacamos dois importantes atores do campo acadêmico: os autores que publicam suas pesquisas (discursos) em periódicos científicos, acumulando capital, podendo, eventualmente, tornar-se um especialista, possivelmente um revisor, passando a avaliar outras pesquisas e discursos que possuem mérito para publicação; e os próprios periódicos, uma vez que exercem papel importante na atribuição de capital científico, além de também serem avaliados por instituições privadas ou do governo, conquistando capital simbólico assim que melhoram seu desempenho, sendo esse definido por medidas como fator de impacto ou outras ordenações classificatórias, como o sistema de classificação por letras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. Voltando à importância da investigação (mapeamento e avaliação) sobre a história (escrita) do campo da educação física, nos próximos parágrafos conversaremos um pouco mais sobre esses atores, porém, no contexto mais específico da pesquisa sobre meio ambiente no campo da educação física, foco de nossas discussões nesta seção.

Em uma pesquisa publicada no ano de 2014, Rodrigues revela resultados de uma análise sobre o desenvolvimento de processos de ambientalização no âmbito da pesquisa acadêmica no campo da educação física, destacando quem são os autores que publicam sobre o tema meio ambiente, quais são os periódicos que publicam esses trabalhos e quais são as temáticas específicas abordadas nessas publicações e, consequentemente, quais são os discursos construídos e legitimados na perspectiva de sinergia entre o campo da educação física e o campo ambiental.

Começando pelos autores que publicam sobre o tema meio ambiente no âmbito da educação física, a maior parte teve formação inicial (graduação) na área, apesar de uma boa diversidade de cursos aparecerem na análise de formação inicial, como Pedagogia, Biologia, Turismo, Direito e Filosofia, por exemplo.

Quando se trata da formação de pós-graduação dos autores, a diversidade é ainda maior, sendo os mais frequentes os cursos de Educação e de Educação Física. Em relação aos estágios de pós-doutoramento, chama atenção a grande incidência de estágios realizados em países de língua portuguesa ou espanhola. Outros dados significativos sobre os autores, considerando a análise sobre a pesquisa em meio ambiente no âmbito da Educação Física: dos vinte e três autores analisados, (a) sete defenderam trabalhos de conclusão (especialização, mestrado ou doutorado) que abordavam as relações entre Educação Física e questões ambientais; (b) nove já ministraram

disciplinas que abordam relações entre educação física e questões ambientais (ou, mais especificamente, educação ambiental); (c) oito já estiveram envolvidos em projetos de pesquisa, projetos de extensão ou cursos que abordaram as relações entre a Educação Física e questões ambientais (ou educação ambiental); (d) dez possuem mais do que uma produção (artigos; livros ou capítulos de livro; publicações em anais de eventos) abordando relações entre a educação física e questões ambientais; (e) apenas duas autoras frequentam eventos científicos na área ambiental; dessas duas, apenas uma frequenta também eventos científicos na área de educação física.

A partir desses dados, podemos delinear algumas tendências em relação à pesquisa sobre meio ambiente no âmbito da educação física: (a) a potencialidade da práxis evidenciada por autores que publicam sobre a temática ambiental ao mesmo tempo que duelam com a prática desse encontro ao ministrar disciplinas ou participar de projetos de pesquisa e extensão que aproximam o campo da educação física e o campo ambiental; (b) a dedicação de alguns autores à pesquisa sobre meio ambiente no âmbito da educação física, considerando, principalmente, os autores que possuem várias produções sobre o tema; (c) a dependência do desenvolvimento de pesquisas envolvendo questões ambientais no âmbito da educação física a autores/pesquisadores que se dedicam ao tema por interesses próprios (não institucionais); (d) a não participação dos autores em eventos científicos do campo ambiental, sendo apenas uma autora frequentadora de eventos, tanto na área de educação física como na área de meio ambiente, significando que, enquanto a temática ambiental parece começar a conquistar certo espaço (ainda que periférico) nos eventos da educação física, pouco (ou nada) sobre as sinergias entre a educação física e a temática ambiental parece chegar aos eventos do campo ambiental. A inclusão dessa discussão em eventos de ambas as áreas seria um importante passo em direção a pesquisas mais críticas em relação às possibilidades e aos limites da sinergia entre o campo da educação física e o campo ambiental; além disso, a inserção do debate sobre essas sinergias também em eventos do campo ambiental seria importante no sentido de possíveis questionamentos advindos dos contextos particulares da educação física aos paradigmas instituídos no campo ambiental.

Voltando a discussão para os trabalhos (discursos) publicados, a pesquisa de Rodrigues (2014) evidencia que, apesar do frequente destaque para a necessidade de abordagens alternativas, sendo esse destaque quase sempre acompanhado de críticas a abordagens tradicionais da educação física, não é difícil identificar, nas novas propostas, abordagens com foco na técnica e na racionalidade instrumental e aliadas a visões limitadas, à perspectiva conservacionista de meio ambiente. De modo geral, parece ainda faltar à maior parte dos discursos publicados certa maturidade teórica, principalmente em relação aos questionamentos com potencial crítico, sendo que as

problemáticas apresentadas pouco colaboram para o avanço daquilo que já é discutido/conhecido no campo ambiental. Apesar da importância da inserção dos discursos ambientais em pesquisas e publicações da Educação Física, considerando o potencial para a promoção de investigações que podem emergir como significativas contribuições para questionamentos e, possivelmente, (re)construções em relação aos paradigmas vigentes no campo da educação física e no campo ambiental, é necessário também reconhecer que esse potencial é fragilizado diante de discursos que não possuam uma maturidade teórica (incluindo contextualizações empíricas) capazes de promover o questionamento crítico que emerge no encontro desse dois campos.

De maneira geral, considerando os alcances e limites da pesquisa sobre meio ambiente no campo da Educação Física, temos, por um lado, as dificuldades impostas pela posição ainda bastante periférica dos discursos construídos a partir dos encontros da educação física e do tema meio ambiente. Há uma relação direta entre a construção de um diálogo crítico e questionador e o volume de discursos publicados (reconhecidos, legitimados), sendo no contraste desses discursos que emergem as semelhanças e divergências que constituem o debate crítico. Por outro lado, as evidências do aumento de atores (incluindo pesquisadores/autores e veículos de publicação) envolvidos em dinâmicas que envolvem encontros entre o campo da educação física e o campo ambiental (como evidenciado em Sacramento e Rodrigues, 2017) consolidam um movimento particular que dialoga com uma diversidade de áreas de produção de conhecimento mais diretamente associadas ao campo da educação física ou ao campo ambiental, por exemplo, os espaços de construção do esporte, do lazer e do turismo. Desse movimento, originam-se diferentes olhares que podem gerar questionamentos aos paradigmas (dominantes) que fazem parte da construção histórica desses diversos campos.

Sem medo de errar

Voltando à situação-problema apresentada no início da seção, após se formar em Educação Física e se tornar especialista em administração, você consegue o emprego de seus sonhos coordenando os cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física em uma renomada instituição de ensino superior. Ao receber o desafio de revisar os cursos em relação ao conteúdo meio ambiente, uma de suas primeiras ações é incentivar o engajamento dos professores de Educação Física em pesquisas que abordam as questões ambientais. Ao receber as primeiras propostas de pesquisas você observa que, mesmo que relacionadas ao tema meio ambiente, todas são orientadas para a saúde e para o esporte, o que pode ser explicado, em grande parte, pela formação da maior parte dos professores em um contexto tradicional da

educação física. Tendo conhecimento sobre a amplitude de pesquisas possíveis a partir das sinergias do campo da educação física e do campo ambiental, você deve agora buscar estratégias para ampliar o escopo das pesquisas propostas para que abordem outros contextos da relação entre a educação física e o meio ambiente.

Pensando nesta situação-problema, no âmbito da discussão sobre o papel da pesquisa na produção do conhecimento e, mais especificamente, na perspectiva da importante ampliação das pesquisas e consequentes publicações que avançam sobre os presentes discursos que caracterizam as sinergias entre a educação física e o meio ambiente, uma primeira estratégia para a ampliação dos temas de pesquisa propostos pelos professores poderia envolver dinâmicas pelas quais se torne conhecido a amplitude possível de pesquisas que abordam questões ambientais em contextos da educação física. Essencialmente, essas dinâmicas precisam focar a necessidade de ampliação do escopo tradicional da educação física (fortalecendo, inclusive, a abertura do campo a novas manifestações da cultura corporal de movimento), assim como o escopo conservacionista de meio ambiente (fortalecendo a visão de uma perspectiva mais ampla de natureza e das relações corpo-meio ambiente). Nessa perspectiva, podemos pensar em reuniões com os professores nas quais seriam apresentados dados de pesquisas que mapeiam e avaliam a história escrita da relação entre o campo da educação física e o campo ambiental, incluindo perspectivas sobre os atores (pesquisadores/autores que publicam resultados de pesquisas envolvendo essa relação; foco e escopo dos veículos de publicação nos quais as pesquisas são vinculadas como artigos científicos) e sobre as próprias publicações, discursos legitimados pelo capital simbólico do campo científico. Outra dinâmica interessante seria um exercício de *brainstorming* pelo qual os professores reunidos poderiam contribuir trazendo perspectivas possíveis da relação entre a Educação Física e o meio ambiente a partir de suas áreas específicas de pesquisa. Tal dinâmica poderia ainda ser acompanhada por um especialista do campo ambiental que, em um processo dialógico com os professores, ajude a desenvolver as ideias apresentadas na dinâmica em potenciais temas de pesquisa envolvendo questões ambientais e contextos específicos da educação física.

Esse tipo de dinâmica está diretamente relacionado aos resultados de aprendizagem desta unidade à medida que possibilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa em diferentes contextos da educação física, diretamente relacionados a questões ambientais, abordando os conhecimentos sobre as perspectivas contemporâneas de produção acadêmica e envolvendo meio ambiente na educação física brasileira.

O que será que a educação física tem a dizer sobre o tema “meio ambiente”?

Descrição da situação-problema

Você trabalha em uma editora de livros e é responsável por todas as publicações na área de educação física. No presente ano, a editora faz um grande investimento em publicações que envolvem o tema meio ambiente e solicita que você elabore um projeto para a publicação de um livro na área da educação física abordando essa temática.

Buscando contemplar as principais discussões levantadas, como você estruturaria o livro?

Resolução da situação-problema

Podemos pensar na resolução da situação-problema a partir de duas perspectivas principais: (a) um livro que faça um “estado da arte” das publicações existentes, sendo uma grande compilação das principais publicações na área de educação física sobre a temática ambiental; (b) um livro que, a partir da pesquisa sobre as principais publicações existentes, não só apresente as discussões centrais envolvendo a temática ambiental no campo da educação física, mas também elabore uma análise crítica sobre as possibilidades e limitações das relações entre o campo da educação física e o campo ambiental, considerando os contextos históricos dessa relação, o cenário atual e projeções futuras.

A primeira perspectiva é importante no sentido da necessidade de constante análise (mapeamento e avaliação) da história (escrita) do campo da educação física; nesse caso, nas formas em que interage com a temática ambiental, tornando possível o acompanhamento da evolução (adaptações necessárias) do campo considerando suas realizações, seus mitos, problemas, resultados e suas consequências, assim como o arquivamento dessas memórias para servirem de futura referência para outros projetos e programas.

A segunda perspectiva é importante para o contínuo desenvolvimento crítico das relações (possibilidade e limitações) entre o campo da educação física e o campo ambiental, sendo esse desenvolvimento essencial para a legitimação da Educação Física como área (ator) que pode oferecer contribuições, de forma mais ampla, para discussões sobre o meio ambiente.

1. Esse termo é comumente utilizado para se referir a estratégias de marketing que são usadas tipicamente de forma maliciosa e enganosa para promover a percepção de políticas (ações, práticas, discursos) ambientalmente corretas ou amigáveis.

Indique o termo adequado considerando a conceptualização apresentada no texto-base.

- a) Marketing verde.
- b) Propaganda ambiental.
- c) Greenwashing.
- d) Ambientalização do mercado.
- e) Todas as alternativas.

2. Pensando nas estruturas do campo acadêmico, a posição dos atores e as relações objetivas entre eles são definidas, sobretudo, por uma forma de capital simbólico que depende do reconhecimento da competência acadêmica, especialmente pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do próprio campo acadêmico.

Indique a forma de capital simbólico significado pelas estruturas do campo acadêmico descritas no texto-base.

- a) Capital social.
- b) Capital científico.
- c) Capital cultural.
- d) Capital econômico.
- e) Nenhuma das alternativas.

3. Considerando os alcances e limites da pesquisa sobre meio ambiente no campo da educação física, podemos observar as dificuldades impostas pela posição ainda bastante periférica dos discursos construídos a partir dos encontros da educação física e do campo ambiental.

Indique a razão que justifica, considerando o âmbito da pesquisa acadêmica, a posição periférica dos discursos que abordam questões ambientais no campo da Educação Física.

- a) Pouca participação de pesquisadores que constroem esses discursos em eventos científicos do campo ambiental.
- b) A pouca maturidade teórico-crítica das publicações que legitimam esses discursos.
- c) A dependência do desenvolvimento do tema ambiental no âmbito da educação física a pesquisadores que se dedicam ao tema por interesses próprios.
- d) O pequeno volume de publicações sobre o tema.
- e) Todas as alternativas.

O ensino sobre meio ambiente no campo da educação física

Diálogo aberto

Você já parou para pensar sobre os conteúdos que estão presentes no currículo de educação física? Já observou que às vezes são bem diferentes em outras instituições? Por acaso se questionou sobre a escolha desses conteúdos, quem está envolvido nessa escolha e quais são os processos para institucionalização de um conteúdo específico? Essas questões são centrais para nossas conversas nesta seção, que terão como foco a inserção do tema meio ambiente nos currículos de educação física. Portanto, discutiremos o conceito de ambientalização curricular, conhecendo alguns processos e atores na relação com o campo da educação física e contextos geoculturais/históricos específicos desses processos na maneira como ocorrem no “norte global” e no “sul global”.

Para ampliar as possibilidades de contextualização em nossas conversas, vamos considerar a seguinte situação-problema: como coordenador recém-contratado dos cursos de educação física (bacharelado e licenciatura) de uma renomada instituição de ensino superior, você é responsável pela revisão dos cursos em relação ao conteúdo meio ambiente, almejando uma melhora na avaliação dos cursos perante os órgãos de educação e perante os próprios alunos. Entre as principais estratégias de seu plano de reformulação está a inserção do tema meio ambiente de maneira transversal no currículo dos cursos de educação física, ou seja, esse tema deverá ser abordado em todas as disciplinas, sempre relacionado aos conteúdos tradicionais da educação física (já desenvolvidos nas diferentes disciplinas). No entanto, ao solicitar aos professores da área que incluam a perspectiva ambiental em seus planos de ensino e nas ementas de suas disciplinas, você é surpreendido com um movimento geral de resistência à ideia e, posteriormente, pela grande dificuldade dos professores na execução dessa inserção. Como você explicaria a resistência e a dificuldade dos professores em inserir a perspectiva ambiental em seus planos de ensino e quais estratégias você colocaria em prática para tornar a mudança mais palpável em direção à ambientalização curricular?

Pensar nesse problema envolve o reconhecimento das limitações históricas dos processos de ambientalização curricular, incluindo como esses processos ocorrem ou não no Brasil e em outros contextos geoculturais/históricos, por exemplo na caracterização de um não-lugar do meio ambiente nos currículos de educação física. Essas questões serão amplamente discutidas

nesta seção, então fique atento, pois possíveis respostas para a situação-problema estarão ao seu dispor.

Não pode faltar

Nosso principal tópico de discussão nesta seção são os processos de ambientalização curricular. Para conceituar esse termo, precisamos retomar, ainda que brevemente, alguns tópicos e conceitos discutidos em seções anteriores.

O primeiro tópico que precisamos lembrar está associado à questão sobre como a problemática socioambiental configura-se como um acontecimento (na perspectiva foucaultiana), à medida que se desencadeia uma série de pontos de ruptura naquilo que é apresentado ou concebido socialmente como algo natural. Assim, novos questionamentos emergem em relação aos discursos e estratégias associados aos jogos de força (re)produzidos no âmbito das relações sociais, incluindo as formas de produção, organização e reprodução do conhecimento. Retomando, portanto, a contextualização da virada ambiental como um acontecimento, discussões sobre as formas (processos) como as questões ambientais são internalizadas pelos sistemas de produção e reprodução do conhecimento se tornam centrais, principalmente, no âmbito das políticas de currículo (FARIAS, 2008). É nesse contexto que precisamos lembrar um segundo tópico já discutido em seções anteriores, a saber, o conceito de ambientalização, definido por Carvalho (2010) como o processo pelo qual a questão ambiental é internalizada nas diferentes esferas sociais, conseqüentemente, exercendo significativa influência na formação moral dos indivíduos. Nesse sentido, o conceito de ambientalização curricular lida, especificamente, com o processo pelo qual a questão ambiental é internalizada em contextos curriculares, envolvendo processos e atores que atuam diretamente nas políticas de currículo nas diferentes instâncias de produção, organização e reprodução do conhecimento.



Exemplificando

A partir do conceito de ambientalização curricular poderíamos analisar os processos pelos quais a questão ambiental é incorporada pelas estruturas curriculares, por exemplo de cursos de educação física de universidades federais do Brasil, considerando a emergência de novas disciplinas curriculares, a inserção de novas discussões em disciplinas que existiam previamente, novos projetos de pesquisa e extensão, adequações nas estruturas físicas, como uso de energia solar para aquecimento da piscina, etc.

O ponto de partida para a discussão sobre a ambientalização curricular, incluindo os processos e atores envolvidos, traz uma realidade contrastante: por um lado, a constatação de um crescente reconhecimento (inclusive formalizado), especialmente a partir da década de 1970, da necessidade de se gerar conhecimentos no âmbito das problemáticas socioambientais, por outro, a observação de que a incorporação da temática ambiental em contextos acadêmicos se depara historicamente com grandes dificuldades, sobretudo a resistência para a transformação como consequência direta do convencionalismo do campo educativo (CARVALHO, 2001; RUPEA, 2007). Como instituição complexa que congrega “inteligências” reconhecidas e recompensadas de acordo com um sistema muito bem estruturado de regras, a escola (compreendida aqui em sentido amplo, incluindo o ensino básico e superior) demonstra, historicamente, privilegiar o desenvolvimento de conhecimentos legitimados por paradigmas já constituídos ao mesmo tempo em que resiste ao desenvolvimento de conhecimentos que ofereçam questionamentos a esses paradigmas. Bird (2001) faz tal afirmação em relação a universidade, sendo a crítica aqui dilatada para o contexto mais amplo da escola. Essa dinâmica cria certo distanciamento entre a aclamada necessidade de inovações no âmbito escolar e a efetiva inovação ou renovação, ou seja, uma contradição desvelada pelos embates entre a imaginação criativa (e por vezes idealista) da ciência e o conservadorismo (historicamente constituído) da instituição escolar.

O reconhecimento desses embates entre a demanda por mudanças e a resistência institucional é fundamental para a compreensão das dinâmicas associadas a processos de ambientalização curricular, inclusive destacando o papel da Escola na conservação dos paradigmas dominantes da sociedade. Nesse sentido, Bourdieu (2003, p. 41) afirma que

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’ quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Considerar a relevância dessa afirmação significa o reconhecimento de que qualquer análise sobre as políticas curriculares com atenção especial à ambientalização deve ter como base uma visão panorâmica sobre as mudanças aclamadas pelos movimentos ambientais e as transformações efetivamente promovidas no contexto das reformas curriculares visando

a incorporação do tema ambiental. Nessa perspectiva, a ambientalização curricular abrange o conjunto de elementos reconhecidos como questões da discussão sobre os significados de ambiente que são incorporados na (re) organização das práticas curriculares, assim como as variadas formas em que esses elementos são reconhecidos e recontextualizados como resultado da práxis curricular.

Retomando ainda outra discussão de seções anteriores, a ambientalização curricular evidencia como a escola se posiciona como agente de grande relevância no contexto em que a questão ambiental se legitima como nova fonte de argumentação nos conflitos sociais (LOPES, 2006). Conforme a educação ambiental é vinculada à escola, ela passa a exercer papel central nos processos de naturalização do tema ambiental. A partir desses processos, são instituídas e reforçadas distinções entre indivíduos que possuem ou não uma educação ambiental, sendo essa caracterizada e reconhecida essencialmente pelo conhecimento e prática das regras ambientais. Essa espécie de etiqueta é (re)formulada e incorporada como uma espécie de idioma ambiental (COMAROFF; COMAROFF, 2001), surgindo como operador de legitimidade sobre questões relacionadas ao meio ambiente e configurando-se como crença e identidade cultural diretamente relacionada à emergência e consolidação de um “habitus ecológico” (CARVALHO, 2010).

Isso posto, ao partirmos das dinâmicas de produção da política relacionada a processos de ambientalização curricular, podemos pensar sobre elementos que contribuem na demarcação do lugar que o debate ambiental ocupa no campo escolar, compreendendo ainda que tais políticas agregam importantes significados ao debate ambiental, considerando o prestígio da instituição escolar como agente de produção de conhecimento. Dessa maneira, práticas e discursos produzidos nesse contexto corporificam disputas entre os atores envolvidos e constituem/legitimam “novos” tipos de poderes e saberes (FARIAS, 2008). Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar para a última década do século XX, quando políticas educacionais começam a abordar, mais enfaticamente, a necessidade de institucionalização da educação ambiental em contextos escolares. Tal processo ocorre, sobretudo, como resultado de cartas e declarações elaboradas em importantes encontros acadêmicos, recomendando a introdução e ampliação da educação ambiental em todos os níveis da escola.



Pesquise mais

O conhecimento sobre os processos históricos de institucionalização da educação ambiental em contextos escolares é essencial para a melhor compreensão sobre os processos de ambientalização curricular em diferentes áreas do conhecimento. Uma apresentação mais detalhada desses processos pode ser encontrada na referência a seguir.

RODRIGUES, C. **A ambientalização curricular da Educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 2013. 335 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. (Páginas: 64-71).

Sendo desafiados a buscar instrumentos e estratégias para a incorporação da temática ambiental, as instituições escolares configuram conteúdos curriculares a partir dos debates particulares que ocorrem no âmbito das políticas de currículo de cada disciplina acadêmica. No contexto mais geral dos processos de ambientalização curricular, dois problemas se destacam: (a) estratégias demasiadamente simplistas de inserção da temática ambiental nos currículos, desprezando as possibilidades de diálogo interdisciplinar e, com isso, do questionamento crítico que poderia potencialmente emergir dos encontros entre o campo ambiental e as diferentes disciplinas; e (b) a propagação da ideia, também simplista, de que a prevenção e a solução dos problemas ambientais dependessem, predominantemente, de ações individuais (abordagem comportamentalista-individualista), abordagem que ameaça a compreensão da complexidade dos problemas ambientais, ao mesmo tempo em que desvia a atenção de atores (indivíduos e instituições) que deveriam ser responsáveis/responsabilizados pela prevenção e solução desses problemas (discussões mais aprofundadas sobre esses problemas são encontradas, em: GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007; LIMA, 2004; LOUREIRO, 2004; QUINTAS, 2004).



Refleta

Pare um pouquinho para pensar sobre propagandas e campanhas que você se lembra com foco em ações de conservação ambiental. Se não se lembra de nenhuma, faça uma pesquisa rápida na internet. Agora responda: quem é o sujeito que mais aparece como responsável pela mudança no sentido da conservação?

Tais problemas contextualizados no âmbito de uma abordagem conservacionista ou preservacionista de educação ambiental, com frequência sustentada por um modelo bancário (FREIRE, 1987) de educação que objetiva apenas fornecer conhecimento, se distancia de propostas que se enquadram na perspectiva crítica de educação ambiental, que incluem, por exemplo: (a) a representação de diferentes atores direta ou indiretamente envolvidos ou afetados por questões ambientais (líderes comunitários; funcionários do governo; representantes de organizações sociais; representantes de corporações e instituições privadas, etc.); e (b) a formação de agentes multiplicadores da ação/prática para a prevenção e solução de riscos e problemas ambientais no âmbito local, minimizando a naturalização de políticas de insustentabilidade associadas a propostas idealistas e possibilitando o empoderamento de agentes locais e o aumento da participação social (tais perspectivas são apontadas/discutidas com maior aprofundamento, por exemplo, em: MININNI; SANTOS, 1999; GUIMARÃES, 2004a; 2004b; AVANZI, 2004; GUTIÉRREZ-PÉREZ, 2005).

Em relação às vertentes de educação ambiental incorporadas pela escola, o debate mais geral gravita em torno de duas matrizes discursivas dominantes: uma está mais associada ao discurso da sustentabilidade, na qual as dimensões econômica e tecnológica oferecem a base para a ideia do mercado como caminho para o desenvolvimento sustentável, desde que sejam promovidos instrumentos e mecanismos de desenvolvimento “limpo” ou “verde” e processos de produção-consumo regulamentados por avaliações ambientais, sendo os padrões dessas avaliações determinados por indicadores específicos para cada tipo de relação mercado-ambiente. Essa matriz, construída a partir da potencial conciliação entre o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental, é a vertente mais difundida nos eventos internacionais e programas governamentais sobre meio ambiente e desenvolvimento promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). A segunda matriz, que emerge em grande parte como crítica à primeira, fundamenta-se na ideia da democracia participativa para consolidar uma vertente na qual a sociedade civil desempenha papel central na conservação ambiental. O mosaico de ideias que compõe essa matriz inclui propostas nas quais há maior ou menor participação do Estado, sendo um ponto de convergência entre as diferentes propostas à crítica direcionada ao capitalismo como racionalidade econômica hegemônica (uma discussão mais ampla sobre essas matrizes pode ser encontrada em LIMA, 2004). Considerando a maneira como essas diferentes matrizes influenciam vertentes distintas de educação ambiental, há importantes distinções na maneira como tais vertentes são incorporadas pela escola, na perspectiva da ambientalização curricular, em contextos do “sul global” e do “norte global” (uma análise aprofundada das distinções entre os

processos de ambientalização curricular em contextos do “sul global” e do “norte global” pode ser encontrada em PAYNE; RODRIGUES, 2012).



Assimile

A distinção entre o “sul global” e o “norte global” é construída, especialmente, a partir de indicadores econômicos. Dessa forma, independentemente do ponto geográfico em que ocupam no globo, os países considerados “em desenvolvimento” ou “emergentes” (considerando-se indicadores econômicos) são caracterizados como países do “sul global”, enquanto países considerados “desenvolvidos” (novamente em relação a indicadores econômicos) são caracterizados como países do “norte global”.

Por exemplo, a vertente do desenvolvimento sustentável dominante em contextos do “norte global” e amplamente promovida pela ONU como possível marco conceitual-discursivo, desenvolvida na educação ambiental nas abordagens de “educação para o desenvolvimento sustentável”, “educação para um futuro sustentável” e “educação para a sustentabilidade” (entre outras), encontra forte resistência em contextos latino-americanos, uma vez que um conceito que nasce do coração do status quo coloca em risco uma identidade e tradição local/regional de luta contra-hegemônica e emancipatória (CARVALHO, 2002). Nesse contexto, ganham força em contextos latino-americanos propostas ecopedagógicas com base na educação emancipatória, como abordagens relacionadas à pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Porém, resgatando novamente a resistência do sistema escolar em incorporar discursos periféricos, a contestação dos discursos dominantes do desenvolvimento sustentável na América Latina se desenvolve, principalmente na periferia do sistema de educação escolar, favorecendo o aparecimento de estratégias vinculadas a diferentes injustiças sociais, por exemplo habitação e serviços em bairros e aglomerados urbanos, recuperação do usufruto de recursos naturais e movimentos agrários em comunidades rurais. Esse desenvolvimento histórico resulta em um enquadramento discursivo bastante particular de educação ambiental na América Latina, no qual há um componente político quase sempre claramente identificável (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

No Brasil, outro fator relevante na constituição das vertentes iniciais de educação ambiental em contextos de ambientalização curricular é atribuído à emergência da questão ambiental sob o signo da ditadura militar, período no qual os movimentos sociais são enfraquecidos e ações governamentais em relação ao meio ambiente primam pela propagação de discursos naturalistas, fortalecendo uma visão de educação ambiental como instrumento com

finalidades pragmáticas para a resolução de problemas ambientais e para a adequação comportamental seguindo o código de conduta do “ambientalmente correto” (LOUREIRO, 2004). Desse modo, considerando o contexto histórico brasileiro, é preciso reconhecer, por um lado (com ênfase na resistência contra-hegemônica e emancipatória latino-americana aos modelos dominantes de desenvolvimento sustentável), o importante potencial de articulação da educação ambiental com outros campos emergentes da educação, tais como direitos humanos e justiça social, igualdade de gênero e educação para a saúde (sendo esse último particularmente relevante para as sinergias entre o campo ambiental e o campo da educação física), assim como é preciso reconhecer, por outro lado (com ênfase na promoção histórica do discurso naturalista que data da época do regime militar), a larga institucionalização dos discursos “oficiais” (dominantes) da educação ambiental, não só em contextos escolares, como também em recursos didáticos (incluindo, mais recentemente, softwares interativos) promovidos por organizações governamentais e não governamentais, geralmente com ênfase em “boas práticas ambientais” (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

Se analisarmos essas “faces” da educação ambiental na maneira como se desenvolvem nas políticas nacionais brasileiras direcionadas ao meio ambiente, observaremos, por um lado, propostas nas quais a educação ambiental assume um caráter mais instrumental, almejando atender padrões para o desenvolvimento sustentável estabelecidos internacionalmente, especialmente os promulgados em documentos e programas da ONU, e, por outro lado, propostas que associam à educação ambiental os objetivos vinculados ao desenvolvimento social, sendo as relações socioambientais fundamentadas a partir de valores culturais (moral, ética), locais e a conservação do meio ambiente dependente, sobretudo, da participação pública. Enquanto a educação para o desenvolvimento sustentável com base em padrões estabelecidos internacionalmente fundamenta-se num discurso universalizado, ou seja, embasado em deveres e necessidades que podem/devem ser adaptados globalmente e adotados localmente (SAUVÉ; BRUNELLE; BERRYMAN, 2005), a educação ambiental a partir dos preceitos do desenvolvimento social foca no empoderamento dos atores locais e na valoração de culturas e relações socioambientais particulares.

No contexto mais específico da educação física, a orientação para a inserção do tema meio ambiente na estrutura curricular se enquadra, mais amplamente, nas normativas de interdisciplinaridade e transversalidade da educação ambiental encontradas em documentos como a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012); e, mais especificamente, nas Diretrizes Curriculares da Educação física (BRASIL, 2004), seguindo o objetivo presente nos PCN para a educação física no Ensino Fundamental de

que o aluno seja capaz de “[...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1997, p. 5). Além disso, a normativa encontrada nos PCN para a educação física no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) argumenta que os temas transversais, entre eles, o meio ambiente, devem ser inseridos nos currículos da educação física de maneira transversal, em todos os níveis de ensino. Esse último documento é bastante importante no contexto específico dos processos de ambientalização curricular no âmbito da educação física, uma vez que apresenta orientações mais específicas: de maneira geral, as orientações estão associadas à prática, com foco nas atividades corporais em ambientes abertos e próximos da natureza, destacando possibilidades a partir dos esportes radicais (surfe, alpinismo, bici-cross, jet-ski), do lazer ecológico (montanhismo, caminhadas, mergulho, exploração de cavernas), ou pela utilização de espaços da escola ou áreas próximas (por exemplo, parques, praças e praias) para práticas que possibilitem discussões sobre a adequação desses espaços para práticas da cultura corporal.

Seguindo a tendência dos trabalhos científicos que abordam relações entre meio ambiente e o campo da educação física (como vimos na seção anterior), o documento citado no parágrafo anterior coloca em evidência as atividades na natureza associadas, especialmente, ao esporte e ao lazer. Apesar de o documento alertar para potenciais problemas de uma proposta de educação ambiental com esse foco, principalmente, o risco de associação dessas atividades a processos de esportivização e à indústria do lazer, mesmo ele sedo uma das poucas referências oficiais da área com orientações para a inserção do tema meio ambiente nas estruturas curriculares da educação física, acaba-se fortalecendo abordagens de ambientalização curricular a partir das atividades esportivas e recreativas na natureza. Dessa forma, as potenciais sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental em contextos curriculares que envolvem abordagens críticas da educação ambiental, especialmente diante das possibilidades ecopedagógicas associadas a movimentos contra-hegemônicos e emancipatórios da América Latina (como já vimos nesta seção e em unidades anteriores), é, pelo menos em parte, minada pelas limitações de abordagens tradicionais da educação física (uma análise aprofundada sobre os processos de ambientalização curricular da educação física em contextos do “sul global” e do “norte global” pode ser encontrada em Rodrigues e Payne, 2017).

Trazendo dados mais concretos para a afirmação do parágrafo anterior, podemos ter como referência uma pesquisa realizada em 2013 sobre a inserção do tema meio ambiente nos currículos de educação física no âmbito do ensino superior em Universidades Federais do Brasil (RODRIGUES, 2013). Na época em que a pesquisa foi realizada, apenas 15 das 44 Universidades Federais do

país que possuem cursos de educação física contavam com disciplinas que abordavam questões ambientais na estrutura curricular do curso, sendo que boa parte dessas disciplinas eram optativas. A pesquisa também evidenciou que o tema ambiental era abordado quase que exclusivamente a partir de abordagens com foco nos esportes de aventura, sendo raras as abordagens que incluíam discussões que fossem além das relações mais diretas com o esporte e com o lazer. De maneira geral, a pesquisa reafirma a constatação de outras pesquisas sobre ambientalização curricular (em diferentes disciplinas e níveis de ensino – ver RODRIGUES, 2013): a espécie de “não-lugar” ocupado pela educação ou temática ambiental em contextos escolares, resultante de um conjunto de fatores, tais como a complexidade dos conceitos e diversidade das compreensões associadas ao tema meio ambiente e a ideia de transversalidade que sugere uma (difícil) inserção da dimensão ambiental em todas as disciplinas escolares. O reconhecimento do “não-lugar” do meio ambiente na práxis curricular da educação física (RODRIGUES, 2015), assim como o conhecimento dos fatores que fortalecem essa condição, são passos essenciais para possíveis transformações dos presentes processos de ambientalização curricular da educação física.

Sem medo de errar

A situação-problema desta seção é construída a partir do imaginário de que você é o novo coordenador dos cursos de educação física de uma renomada instituição de ensino superior e deve revisar os cursos de bacharelado e licenciatura em relação ao conteúdo meio ambiente, tendo como principal objetivo a melhora na avaliação dos cursos, tanto em relação aos órgãos de educação como perante os próprios alunos. Seguindo as normativas de documentos oficiais do governo orientados à educação, você planeja, entre suas ações de reformulação, a inserção transversal do tema meio ambiente no currículo dos cursos de educação física, estabelecendo que o tema deverá ser abordado em todas as disciplinas já existentes no currículo, sendo responsabilidade dos professores de tais disciplinas a construção das relações necessárias para associar o tema meio ambiente aos conteúdos já desenvolvidos. No entanto, após solicitar aos professores dos cursos de educação física que façam as adequações necessárias para a inclusão da perspectiva ambiental em seus planos de ensino e nas ementas de suas disciplinas, você observa um movimento geral de resistência à ideia, além disso, você observa uma grande dificuldade dos professores na execução dessa inserção. Como você explicaria a resistência e a dificuldade dos professores em inserir a perspectiva ambiental em seus planos de ensino e quais estratégias você colocaria em prática para tornar a mudança mais palpável em direção à ambientalização curricular?

A dificuldade encontrada pelos professores em inserir a perspectiva ambiental em seus planos de ensino e ementas de suas disciplinas pode ser justificada, sobretudo, por duas razões: em primeiro lugar, a dinâmica de resistência à mudança instaurada, no plano mais geral, no sistema escolar. Como vimos nesta seção, a escola demonstra (historicamente) privilegiar mais os conhecimentos legitimados por paradigmas já constituídos do que os conhecimentos que ofereçam questionamentos a esses paradigmas. Sendo os professores atores imersos no universo escolar, a naturalização dessa resistência a viradas paradigmáticas é justificável. A segunda razão está diretamente relacionada ao “não-lugar” do tema meio ambiente nos currículos escolares, inclusive nos currículos do ensino superior, como evidenciado pela pesquisa citada anteriormente (Rodrigues, 2013). Se concluirmos, a partir dessas evidências, que há pouca probabilidade de os professores que atuam nos cursos de educação física terem visto algo sobre o tema meio ambiente em suas próprias formações, também podemos compreender a dificuldade e a resistência à incorporação desse tema em suas próprias atuações como professores, tanto pela falta de legitimidade do tema no contexto escolar e, mais especificamente, em contextos curriculares da educação física (se eles próprios não viram o tema em suas formações, o que justificaria essa inserção agora?), como pelo desafio de lidar com uma temática nova, tendo pouco conhecimento sobre ela.

Dessa forma, o almejado processo de ambientalização do currículo dos cursos de educação física se tornaria mais palpável a partir da familiarização prévia dos professores com a temática e com as possibilidades de integração da temática com os conteúdos tradicionais da área. Então poderiam ser promovidos cursos, oficinas (pedagógicas e de pesquisa), vivências coletivas, estudos do meio, festivais com atores do campo da educação física que atuam na interface com a natureza, entre outras dinâmicas que promovam maior familiaridade com as possibilidades de sinergia entre o campo da educação física e o campo ambiental. Seria importante ainda que os próprios alunos participassem de algumas dessas dinâmicas, podendo compartilhar suas expectativas e angústias em relação à inserção do tema meio ambiente em seus projetos de formação profissional. Com tempo e imersão, os professores e alunos criarão seus próprios significados em relação a essa temática, minando a resistência e diminuindo as dificuldades relacionadas ao processo de ambientalização curricular, especialmente a partir da possível elaboração de projetos propostos pelos próprios professores e alunos. De maneira geral, ter conhecimento sobre e saber lidar com as dificuldades de inserção do tema ambiental nos contextos curriculares da educação física é essencial para a elaboração de projetos de ensino em diferentes contextos diretamente relacionados a questões ambientais.

Para além da sala de aula

Descrição da situação-problema

Você é proprietário de uma agência de consultoria ambiental e é contratado para estruturar um programa de ambientalização curricular para uma escola particular. Imediatamente, você começa a pensar em disciplinas que poderiam ser inseridas na estrutura curricular da escola, porém, é comunicado pela escola que uma empresa contratada anteriormente estruturou sua proposta apenas pensando nas disciplinas curriculares, sendo esse o motivo pelo qual estavam procurando uma proposta alternativa. Diante desse dilema, como você estruturaria um programa de ambientalização curricular para a escola que fosse além da simples inserção de novas disciplinas curriculares?

Resolução da situação-problema

A restrição do conceito de ambientalização curricular apenas às disciplinas é um reflexo direto da comum restrição do conceito de currículo apenas à dimensão das unidades disciplinares. Obviamente, é necessário reconhecer a relevância particular que disciplinas curriculares possuem como representação de processos geoculturais/históricos-políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais. Contudo, nessa mesma lógica, é necessário reconhecer que por “práticas curriculares” se compreende um escopo de atividades que não se restringe às disciplinas curriculares, incluindo, por exemplo, projetos de pesquisa, projetos de extensão e as transformações do próprio espaço físico/material das instituições de ensino. Assim sendo, um programa de ambientalização curricular amplo precisaria considerar: (a) as possibilidades de inserção da temática ambiental em disciplinas já existentes na estrutura curricular da escola, possibilitando discussões a partir das relações entre as matrizes curriculares tradicionais e as questões ambientais; (b) a partir da análise da estrutura curricular já existente, a necessidade de inserção de novas unidades curriculares para suprir possíveis carências em relação a questões ambientais não contempladas; (c) a criação de espaços de diálogo entre as diferentes disciplinas em relação às questões ambientais, tanto presenciais (eventos para apresentação de trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, encontros temáticos com participação de especialistas, etc.), como virtuais (plataforma compartilhada para a promoção e divulgação de dinâmicas envolvendo o tema ambiental); (d) a promoção de projetos de pesquisa e de extensão com a participação de professores das diferentes disciplinas, construídos a partir das relações entre o tema ambiental e tópicos associados

às diferentes disciplinas. Os projetos de pesquisa seriam abertos para a participação de alunos que se interessem pelas temáticas específicas e os projetos de extensão seriam abertos à comunidade; (e) adaptações às estruturas físicas da escola incorporando preceitos da ética ambiental, por exemplo, coleta seletiva de lixo para reciclagem, utilização de formas alternativas de energia, projetos participativos de redução e manejo do lixo produzido, construção e manutenção coletiva de hortas e jardins, programas e estrutura para o incentivo à redução do uso de meios de transporte poluentes, estrutura para refeições coletivas, promovendo a educação alimentar, estrutura para momentos lúdicos compartilhados (na escola e fora da escola), promovendo a educação para o lazer na natureza, etc. Também seriam necessários projetos específicos para a familiarização dos funcionários da escola, dos alunos e dos pais dos alunos em relação às ações ambientais, incluindo cursos, oficinas, encontros, festivais, etc.

Faça valer a pena

1. Nos contextos de ambientalização curricular da educação física no Brasil (seguindo o exemplo de outros contextos ao redor do globo), orientações para a inserção do tema meio ambiente na estrutura curricular se enquadram em normativas sancionadas pelo governo.

Indique o documento que possui orientações (diretas ou indiretas) para a inserção do tema meio ambiente nos currículos de educação física no Brasil.

- a) Política Nacional de Educação Ambiental.
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- c) Diretrizes Curriculares da Educação física.
- d) PCN para a Educação física no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.
- e) Todas as alternativas.

2. Sendo desafiados a buscar instrumentos e estratégias para a incorporação da temática ambiental, as instituições escolares configuram conteúdos curriculares a partir dos debates particulares que ocorrem no âmbito das políticas de currículo de cada disciplina acadêmica.

Indique o problema comumente identificado em análises sobre os processos de ambientalização curricular.

- a) Estratégias simplistas de inserção da temática ambiental nos currículos.
- b) Abordagens com foco comportamentalista e individualista de educação ambiental.
- c) Abordagens conservacionistas ou preservacionistas de educação ambiental.
- d) Abordagens com base no “modelo bancário” de educação.
- e) Todas as alternativas.

3. De maneira geral, o que se vê nos contextos específicos da educação física reafirma a constatação sobre uma espécie de “não-lugar” ocupado pela educação ou temática ambiental em contextos de ambientalização curricular em diferentes níveis de ensino.

Indique a definição apropriada para o conceito de “não-lugar” no contexto apresentado no texto-base.

- a) Reconhecimento de que a educação ou temática ambiental não deveria ser inserida em estruturas curriculares do sistema escolar.
- b) Contestação dos paradigmas dominantes do sistema escolar a partir da inserção da educação ou temática ambiental nas estruturas curriculares.
- c) Indicação da transversalidade do tema ambiental, justificando uma política contrária à inserção da educação ou temática ambiental nas estruturas curriculares de disciplinas específicas.
- d) Presença não significativa da educação ou temática ambiental nas estruturas curriculares do sistema escolar.
- e) Todas as alternativas.

Referências

- ANJOS, J. L. **Corporeidade, higienismo e linguagem**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1995.
- AUGUSTIN, J. P. Les territoires incertains du sport. **Cahiers de Géographie du Quebec**, v. 41, n. 114, p. 405-411, 1997.
- AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.
- BIRD, E. Disciplining the interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum. **British Journal of Sociology of Education**, v. 22, n. 4, p. 463-478, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. (Série Educação em Questão).
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 39-65.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.
- BRACHT, V. **Educação física e a aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação física. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.795, de 27.04.1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, I. C. M. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, set. 2010. p. 28-39.

CARVALHO, I. C. M. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em educação ambiental**: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, tomo I, p. 85-90.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. L. Naturalizando a nação: estrangeiros, apocalipse e o Estado pós-colonial. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 57-106, jul., 2001.

COSTA, L. P. As ecologias da educação física e do esporte no futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

FARIAS, C. R. O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental**: problematizações e desafios. 2008. 215 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivência**, Florianópolis, n. 8, p. 31-45, 1995.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Schooling and environment in Latin America in the third millennium. **Environmental Education Research**, v. 13, n. 2, p. 155-169, 2007.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004a.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004b. p. 25-34.

GUTIÉRREZ-PÉREZ, J. Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed 2005. p. 177-211.

JESUS, G. M. A leviana territorialidade dos esportes de aventura: um desafio à gestão do ecoturismo. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. **Turismo, lazer e natureza**. Barueri: Manole, 2003. p. 75-99.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 85-112.

LOPES, J. S. L. Sobre processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, ano 12, n. 25, jan./jun., 2006, p. 31-64. Porto Alegre.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 65-84.

- MININNI, M. N.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PAYNE, P. G. Evaluating VCE Outdoor Education: a partial response to Robbo Bennetts. **Journeys**, v. 6, n. 2, p. 15-18, 2001.
- PAYNE, P. G.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: a critical dialogue of south-north framings. **Perspectiva**, v. 30, n. 2, p. 411-444, 2012.
- PIMENTEL, G. G. A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 687-700, 2013.
- PIMENTEL, G. G. A. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, L. M. (Org.). **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá: Eduem, 2010. p. 81-112.
- QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 113-140.
- RODRIGUES, C.; FREITAS, D. A educação física diante do acontecimento ambiental: perspectivas no âmbito da pesquisa acadêmica e do ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 75-96, 2014.
- RODRIGUES, C.; PAYNE, P. Environmentalization of the physical education curriculum in Brazilian universities: Culturally comparative lessons from critical outdoor education in Australia. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 17, n. 1, p. 18-37, 2017.
- RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. **Motricidade escolar**. Curitiba: CRV, 2015. p. 147-172.
- RODRIGUES, C. O. **A ambientalização curricular da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 2013. 335 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- RODRIGUES, C. O. A pesquisa acadêmica sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física no Brasil. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 194-206, 2014.
- RODRIGUES, C. O. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**, v. 49, n. 2, p. 88-102, 2018.
- ROHDE, G. M. **Epistemologia Ambiental**: uma abordagem filosófico-científica sobre a efetuação humana alopoiética. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia, 37).
- RUPEA. Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007. (Série Documentos Técnicos, 12). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt12.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- SACRAMENTO, A. L.; RODRIGUES, C. **A ecomotricidade no estado de Sergipe**: construção de um corpo teórico. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017. (Relatório de projeto de pesquisa).

SAUVÉ, L.; BRUNELLE, R.; BERRYMAN, T. Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 3, p. 271-283, 2005.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L.; et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TUBINO, M. J. G. O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. *In*: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL, Rio de Janeiro. **Memórias**: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

Unidade 4

Atividades alternativas como proposta ecopedagógica

Convite ao estudo

Se você já esteve em alguma situação em que precisou elaborar uma proposta prática para um contexto de ensino, deve saber que nem sempre é fácil transformar aquilo que vemos na teoria em uma proposta prática. Pois esse é o foco principal desta unidade, na qual daremos ênfase em discussões sobre as potencialidades ecopedagógicas associadas às atividades alternativas. Basicamente, conversaremos sobre os principais obstáculos e dificuldades para se colocar em prática uma proposta ecopedagógica de atividades alternativas associada ao tema meio ambiente; e pensaremos em alguns métodos para superar esses obstáculos/dificuldades. Nesse processo, conheceremos algumas das principais características da ecopedagogia, do *vagabonding* e da ecomotricidade, pensando em como essas perspectivas nos ajudam na elaboração de propostas para experiências ecopedagógicas que envolvem o desenvolvimento crítico, especialmente em relação às possibilidades e limitações associadas às atividades alternativas e à educação física, possibilitando a organização de diferentes vivências ecopedagógicas na natureza.

Para aproximar nossas discussões ainda mais da prática, vamos imaginar o seguinte contexto: está chegando o dia: sua formatura já está organizada, amigos e familiares convidados e você começa a se despedir de seus professores. Em alguns dias, você será um profissional de educação física. Com isso, aquela inevitável pergunta se torna cada vez mais frequente: o que você vai fazer depois de se formar? Como costuma ser o caso, você faz planos e desenha diferentes cenários diante de um futuro que parece lhe reservar mais surpresas do que certezas. Mas uma certeza você tem: quer trabalhar com atividades alternativas e meio ambiente na área de educação física. Esse desejo foi despertado, inicialmente, ao cursar uma disciplina sobre a temática durante a graduação. Após esse primeiro contato, você realizou dois estágios relacionados ao tema: o primeiro, em uma agência de atividades de aventura, e o segundo, em uma escola que tem alguns projetos de educação ambiental (apesar de nenhum deles ser relacionado diretamente com a disciplina de Educação Física). Agora, muito próximo de se tornar um profissional de Educação Física, você decide fazer as coisas com calma. Nesse novo caminho que começa a ser traçado, uma questão se repete em sua cabeça: por que

não começar retornando às minhas referências da graduação, quem sabe podendo contribuir de alguma maneira para o desenvolvimento dos empreendimentos que me receberam tão bem durante meus períodos de estágio? Você desvia seu olhar para o lado e vê seu telefone ao alcance, sabendo que nele encontrará as informações de contato dos lugares em que fez seus estágios. Ao estender seu braço para pegar o telefone, sente um friozinho na barriga que traz em um só sentimento seus receios e anseios de uma nova fase da vida que está apenas começando.

Diante das possibilidades que se abrem a partir desse contexto, você se imagina elaborando propostas de atividades alternativas na perspectiva ecopedagógica que possam agradar as pessoas envolvidas com a direção de uma escola ou com a administração de uma empresa particular, por exemplo, uma agência de ecoturismo ou de atividades de aventura? Você se sente preparado para enfrentar os desafios que possam aparecer na prática? Você acredita que possui o conhecimento e que sabe lidar com os recursos que podem lhe ajudar nesse empreendimento? Pensando nessas questões, começaremos nossas discussões nesta unidade conversando sobre possibilidades e limitações das atividades alternativas como proposta ecopedagógica; posteriormente, analisaremos como alguns paradigmas históricos da educação física se apresentam como resistência a propostas ecopedagógicas; finalmente, veremos alguns instrumentos e métodos para o reconhecimento das atividades alternativas como possibilidade de proposta ecopedagógica.

Possibilidades e limitações das atividades alternativas como proposta ecopedagógica

Diálogo aberto

Quando o assunto é educação ambiental, há uma tendência em se valorizar os contextos da prática, comumente associando a sensibilização ambiental a saídas de campo e excursões que possibilitem um contato “mais direto” com a natureza, acreditando na importância desse contato para uma maior “conexão” entre o ser humano e o meio ambiente. No âmbito da Educação Física, tais propostas encontram ressonância, principalmente nas atividades alternativas, as atividades de ação e os esportes de aventura. Mas será que as propostas pedagógicas a partir de dinâmicas de aprendizagem experiencial consideram todas as possibilidades, assim como as limitações, de dinâmicas que envolvem interações corpo-natureza? Nesta seção, buscaremos uma compreensão clara sobre o conceito de ecopedagogia, conhecendo semelhanças e diferenças com outras referências da pedagogia ambiental (inclusive a educação ambiental); a partir dessa compreensão, discutiremos os objetivos almejados e as limitações dos estudos do meio e outras dinâmicas de educação experiencial, considerando o alternativo como limitação e referência ecopedagógica.

Considerando essa discussão principal, poderemos considerar resoluções para a seguinte situação-problema: recentemente formado em Educação Física você decide entrar em contato com um dos lugares em que fez estágio durante sua graduação: uma escola que tem alguns projetos de educação ambiental. Tendo percebido durante seu estágio que nenhum dos projetos de educação ambiental da escola estava relacionado diretamente com a disciplina de Educação Física, você propõe para a escola a elaboração de um estudo do meio que inclui atividades alternativas em uma perspectiva ecopedagógica, sendo esse executado no âmbito da Educação Física, inclusive com a participação direta do professor da disciplina. A escola concorda em fazer um primeiro estudo do meio na perspectiva proposta, solicitando uma avaliação posterior mostrando se os objetivos do projeto foram alcançados. Você elabora o projeto delineando como principal objetivo a incorporação de preceitos ecopedagógicos pelos participantes, especialmente associados à justiça ambiental, com destaque para o empoderamento de atores para a “com-vivência” com a natureza no âmbito local. Como avaliação do projeto, você propõe um questionário que deve ser respondido pelos participantes após o estudo do meio, evidenciando se os preceitos ecopedagógicos

almejados foram incorporados pelos participantes. Na prática, a proposta tem uma excelente adesão de alunos e professores da escola, que participam com entusiasmo das dinâmicas e discussões. No entanto, ao realizar a avaliação, você percebe que os participantes tendem a repetir respostas padronizadas, diretamente associadas a uma visão conservacionista das relações corpo-natureza; ou seja, há poucas evidências de que os preceitos ecopedagógicos almejados foram realmente incorporados pelos participantes. Nesse contexto, como você justificaria para a escola a necessidade da continuidade do projeto?

A resposta para a questão posta a partir da situação-problema está entrelaçada nas discussões da seção – basta olhar com cuidado. Se me permite uma dica: retome as características essenciais da ecopedagogia, assim como as relações entre os objetivos almejados e as limitações de dinâmicas de educação experiencial; nesse contexto, você poderá enquadrar tanto suas expectativas como seus resultados no âmbito do “alternativo” como limitação e como possibilidade de referência ecopedagógica.

Não pode faltar

Como vimos em unidades anteriores, as disputas em torno das nomenclaturas que caracterizam as diferentes abordagens e os movimentos pedagógicos no campo ambiental colocam em evidência a multiplicidade de interesses presentes em um campo que se torna cada vez mais amplo em suas proposições e em seus objetivos, na medida em que interage com atores das mais diferentes esferas sociais. Por um lado, essa diversidade traz uma riqueza de significados na relação ser humano e meio ambiente, possibilitando a inserção da temática ou problemática ambiental em praticamente todas as esferas sociais; por outro lado, a amplitude de interesses e objetivos almejados dificulta o estabelecimento de um campo epistemológico claramente definido, em certa medida criando um cenário de relativismo no qual tudo pode ser caracterizado no âmbito do ambiental – como já vimos em nossas discussões sobre os processos de ambientalização curricular, essa dinâmica na qual a questão ambiental pode (ou deve) estar presente em todos os lugares pode resultar na consolidação de “não lugares”, contexto no qual a questão ambiental não se faz presente de forma significativa em lugar algum.

Quando discutimos terminologias, trazemos para o debate tudo que está envolvido na constituição de um nome: essencialmente, linguagem e cultura; mais importante, as interações sociais que se constituem como “novas” maneiras de pensar e agir diante de um fenômeno a partir das interações de diferentes atores com os processos de contestação ou legitimação de uma nova terminologia. Nesse sentido, uma terminologia associada a processos

pedagógicos envolvendo as questões ambientais nunca é meramente descritiva, sempre envolvendo significações profundas e significativas das relações ser humano-meio ambiente – quais são as relações construídas e suas significações contemporâneas (em contextos locais/regionais/globais)? Quem é essa pessoa que interage dessa maneira com o ambiente? Por que essa pessoa escolhe interagir dessa maneira com o ambiente? O que essa pessoa busca e o que a motiva a buscar isso? O que essas interações dizem a respeito dessa pessoa e como isso a situa diante de seus contextos sociais? O que essa pessoa aprende nessas interações?



Refleta

Se você tivesse que associar sua concepção de natureza a uma palavra, qual seria essa palavra? Após responder a essa primeira pergunta, considere os questionamentos levantados no parágrafo anterior. O que essa palavra diz sobre suas relações com a natureza? Como essas relações contrastam com as significações contemporâneas de natureza (em contextos locais/regionais/globais)? Quais razões você atribui à maneira particular com que você interage com a natureza (evidenciada pela palavra escolhida)? O que essas interações dizem sobre você e como o situam diante de seus contextos sociais? Quais possibilidades de aprendizagem você acha que essas interações lhe oferecem?

Reconhecendo que a discussão sobre terminologias envolve, essencialmente, linguagem e cultura, podemos compreender como diferentes significados podem ser atribuídos a uma mesma terminologia em diferentes contextos culturais. Apesar das disputas de poder em um campo terem relevância e alcance no âmbito mais global, comumente os contextos particulares das disputas de poder no âmbito regional ou mesmo local são determinantes nos processos de contestação e legitimação de uma dada terminologia. Nessa perspectiva, os contextos culturais particulares da América Latina e, mais especificamente, do Brasil foram determinantes para a significação da “ecopedagogia” na região, especialmente a forte influência das propostas pedagógicas do educador brasileiro Paulo Freire. Tendo em Moacir Gadotti a voz mais expressiva (pelo menos inicialmente, com a publicação do livro *Pedagogia da Terra*, em 2000), a ecopedagogia é concebida mais como um movimento do que uma “pedagogia a mais”, na medida em que se clama por um projeto alternativo no âmbito global que ultrapasse as preocupações de conservação da natureza, buscando um novo modelo de civilização (mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais) no qual a ideia de sustentabilidade seja pautada pelo sentido ecológico (GADOTTI, 2000).

Resgatando o sentido de “ecológico” que trabalhamos em unidades anteriores – construção ou incorporação de uma estética-ética-política ambiental – uma perspectiva pautada na sustentabilidade no sentido ecológico se coloca como crítica direta a conceptualizações de sustentabilidade que se pautam, predominantemente, na ordem do desenvolvimento econômico, marca de terminologias associadas ao lema de “desenvolvimento sustentável” que ganham força (principalmente em contextos do norte global) tendo como porta-voz importantes instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas. Na mesma medida, dirige-se uma crítica à perspectiva de educação ambiental que se pauta, predominantemente, na relação “saudável” com o meio ambiente que deve ser alcançada a partir de uma maior sensibilização para a reconstrução de uma suposta “conexão” perdida com a natureza; colocando-se como potencialidade de uma ecoeducação, a ecopedagogia se constrói na cotidianidade das relações corpo-meio ambiente, ou seja, um “ser” ecológico nas relações do/com o cotidiano, implicando uma mudança de postura diante de minhas relações com os outros (incluindo tudo aquilo que não é humano) e com o mundo a partir de uma visão não antropocêntrica.



Pesquise mais

O antropocentrismo é caracterizado pela centralidade do ser humano, seja nos processos de conceptualização da realidade ou nas ações decorrentes dessas conceptualizações. Nessa perspectiva, o ser humano ocupa uma posição de superioridade em processos estruturais categorizadas a partir de um ordenamento hierárquico. A descentralização do ser humano em processos pedagógicos é uma condição emergente em teorias com base em preceitos ecológicos, incluindo a ecopedagogia. Para uma leitura mais aprofundada sobre o assunto, procure a referência indicada a seguir, e leia da página 591 a 599.

RODRIGUES, C. Horizontes ecopedagógicos da ecomotricidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER, 7, 2017, Aracaju; São Cristóvão. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2017. p. 591-601.

A crítica às abordagens predominantes de educação ambiental é também dirigida à incapacidade histórica dessas abordagens na ação ou prática para a mudança. Buscando atender a interesses cada vez mais diversos e almejando uma quantidade cada vez mais inacessível de objetivos, ao mesmo tempo criando diferentes estratégias, modelos e teorias para sustentar essa diversidade de interesses/objetivos, a educação ambiental tende a se tornar cada vez mais teórica e, em muitos contextos, idealista. Retomando nossas discussões anteriores sobre os perigos de idealismos na composição de propostas

pedagógicas, o poder cada vez mais fragilizado da educação ambiental para a promoção de mudanças significativas nas estruturas sociais se transforma em um ponto recorrente de críticas, especialmente considerando-se a importância da ação ou da prática em contextos de justiça socioambiental. Nesse sentido, a ecopedagogia resgata as utopias de libertação das décadas de 1960 e 1970 para inserir a justiça ambiental como elemento central das pedagogias ambientais, novamente afirmando a práxis ambiental do/no cotidiano como fundamento indispensável. De maneira geral, a ecopedagogia clama por uma “com-vivência” ambiental nas relações construídas em contextos do cotidiano.



Pesquise mais

O termo “com-vivência” enfatiza o caráter humano implícito nas expressões de convivência – um “viver com”, considerando a complexa teia de relações acionada (e continuamente (re)constituída) nas interações de seres humanos com os outros e com o meio (incluindo tudo aquilo que não é humano). O uso do hífen (usual na fenomenologia) também coloca em evidência o caráter dinâmico da expressão, refletindo um mundo em constante movimento, nunca estático; logo, tudo que faz parte do mundo está em movimento, relacionando-se em um estado constante de com-vivência. Para uma leitura mais aprofundada sobre o conceito, procure a referência indicada a seguir, e leia da página 3 a 9.

STEVAUX, R. P.; RODRIGUES, C. Com-vivência, educação e lazer: construindo processos educativos a partir da diversidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2012. p. 1-11.

Nesse contexto de práxis ambiental do/no cotidiano, também se fortalece outro elemento central das concepções originárias do movimento por uma pedagogia ambiental: a importância da ação e da prática no âmbito local, promulgado, especialmente, pelo slogan “pense globalmente, aja (ou atue) localmente”. Compreendendo a dificuldade de alcance de ações internacionais ou nacionais na completa extensão e complexa diversidade de ambientes locais (sendo esse um comum limite de propostas que podem ser contextualizadas como idealistas nesse sentido), a ecopedagogia retoma a importância do empoderamento de atores locais para a problematização e para a ação em relação aos problemas ambientais em contextos locais.

Evocando a prática como elemento central das ações ecopedagógicas, cria-se uma forte associação aos preceitos da educação experiencial, bastante presentes também em abordagens mais tradicionais de educação ambiental, comumente dirigidas ao ensino sobre a natureza, para a natureza

e na natureza (não como modelos distintos, mas sim complementares). Considerando as dinâmicas na natureza, os estudos do meio são compreendidos como propostas educacionais em “contato direto” com o “meio natural”, tendo como objetivo a promoção de atividades de sensibilização que possam resultar em uma “(re)conexão” com a natureza que foi supostamente perdida na modernidade. A partir de uma metodologia orientada por visitas a ambientes conservados objetivando vivências práticas de valores ambientais previamente trabalhados em sala de aula, os estudos do meio potencialmente possibilitam a criação de experiências próprias, contribuindo para uma relação afetiva com o meio que pode levar à construção de uma identidade corporal na qual uma estética-ética-política ambiental pode ser incorporada ou naturalizada.



Assimile

A educação experiencial se enquadra no âmbito mais amplo da filosofia da educação como dinâmica que implica a relação de experiência direta entre o conteúdo e o ambiente de aprendizagem. A voz mais expressiva em relação a esse modelo, historicamente, é a do filósofo John Dewey, especialmente a partir da publicação do livro *Experiência e educação* (1938).



Exemplificando

Uma dinâmica de educação experiencial na Educação Física em um contexto tradicional poderia envolver uma visita técnica a um centro de treinamento esportivo ou uma aula prática de uma modalidade esportiva.



Assimile

O termo “tempo disponível” é utilizado por diversos autores para caracterizar o tempo em que o indivíduo não está comprometido com o trabalho (ver, por exemplo, MARCELLINO, 2000; KISHIMOTO, 1999; DE DECCA, 2002; PINTO, 2001).

Diante dessa realidade, as experiências na natureza são mercantilizadas. As potencialidades dos estudos do meio no âmbito das pedagogias ambientais construídas a partir dos preceitos da educação experiencial são comumente afirmadas e reforçadas em publicações científicas e propostas/programas de educação ambiental. Barros e Dines (2000), por exemplo, reafirmam a relação entre práticas na natureza e a incorporação de uma ética voltada à conservação ambiental, resultante do crescente sentimento de segurança e bem-estar que o indivíduo sente conforme vivencia mais regularmente

experiências na natureza e resultando em um crescente interesse em se informar sobre os ambientes visitados. No entanto, a crítica perpassa, novamente, pelo idealismo de propostas que clamam pela possibilidade de uma educação ambiental em contextos da prática sem considerar os respectivos limites da mudança. Uma característica marcante das experiências na natureza é a forma como indivíduos comumente vivenciam essas experiências como válvulas de escape de seus cotidianos estressantes, ou seja, como vivências isoladas que não possuem ligações com o cotidiano – ao contrário, se configuram como fugas do cotidiano (RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, associações diretas entre o contato do ser humano com a natureza e mudanças de comportamento perante as questões ambientais podem ser questionadas, especialmente quando as vivências na natureza se contrastam com uma imersão cotidiana em valores de uma sociedade que segue a lógica do capital (da produção e do consumo); assim, mesmo se reconhecendo a importância da criação de laços afetivos entre o ser humano e a natureza, abordagens pautadas na sensibilização e que objetivam a criação de valores ambientais (admiração por uma natureza bela; preservação de uma natureza frágil; respeito por uma natureza distante) pelo simples contato com a natureza, sem o reconhecimento das limitações dessas propostas diante dos desafios da práxis cotidiana, correm o risco de reforçar as próprias problemáticas que almejam reverter (RODRIGUES, 2010).

Outra questão de debate em relação a abordagens de educação experiencial é a comum associação dessas dinâmicas como “alternativas”, reproduzindo e legitimando uma visão mais ampla das experiências na natureza como alternativas; nesse sentido, o contexto “alternativo” das experiências na natureza reforça um distanciamento da realidade cotidiana (compreendida como a base “comum” para o estabelecimento da experiência extraordinária na natureza como “alternativa”), caracterizando o “alternativo” como potencial limitação a propostas ecopedagógicas. Ainda nesse contexto, discute-se o “alternativo” como slogan de grande valor à indústria do lazer, especialmente na associação com o turismo. Associado ao *boom* do turismo desperdatado na década de 1950, alavancado pelo aumento de tempo disponível, pelos incentivos governamentais para o turismo e pelos avanços tecnológicos (por exemplo, nas áreas de comunicação e de transporte), as últimas décadas evidenciam também um crescimento da procura por práticas fora do meio urbano, impulsionado pela criação de um imaginário de modernidade e de saúde associado a essas práticas (SAMPAIO, 2006), produtos que garantem uma compensação para a vida estressante do meio urbano, comumente a partir de slogans como “recarregue suas energias” ou “renove seu espírito”; a vivência dessas experiências como fugas da realidade cotidiana compromete seu potencial como experiência ecopedagógica, especialmente considerando a relevância da relação de novos aprendizados com a práxis cotidiana em

propostas ecopedagógicas (incorporação do “novo” como *habitus*; naturalização do “novo”). Ainda assim (e esse é um ponto bastante importante), as vivências na natureza nesses contextos comerciais (associados à indústria do lazer) são vendidas como experiências ecológicas, na medida em que são comercializadas como práticas de ecoturismo, turismo ecológico e turismo sustentável, garantindo à vivência um *status* de modernidade e de comprometimento com os princípios da sustentabilidade (SAMPAIO, 2006). Esse pode ser considerado um bom exemplo de *greenwashing* (conceito que já discutimos em Unidades anteriores).

A compreensão dos limites do “alternativo” como proposta ecopedagógica é fundamental para a elaboração de propostas que, minimizando idealismos, efetivamente se transformem na prática almejada. No entanto, é preciso também reconhecer (retomando nossas discussões da primeira Unidade deste curso) que o alternativo faz parte da essência do campo ambiental, sendo a emergência do movimento ambientalista e dos processos de ambientalização nas mais diversas esferas sociais, em grande parte, resultado de uma virada paradigmática que nasce a partir de uma crítica direta às estruturas dominantes da sociedade moderna; nesse sentido, ser a “alternativa” ao modelo dominante (e supostamente fracassado) de modernidade é essencial para a legitimação da perspectiva ambiental. Desse modo, ao mesmo tempo em que o alternativo impõe potenciais dificuldades a serem superadas por uma proposta ecopedagógica, é também uma referência importante para a legitimação de propostas ecopedagógicas.

Em termos práticos, vamos pensar em um indivíduo que busca uma experiência na natureza em seu tempo disponível: se, por um lado, um dos grandes desafios de uma proposta ecopedagógica associada a essa experiência seria a desconstrução do imaginário previamente construído de que a experiência é uma “alternativa” ao cotidiano do indivíduo (uma fuga do cotidiano), por outro lado, um dos principais objetivos da proposta seria a compreensão de tudo o que a experiência pode trazer como “alternativa” ecológica em relação à práxis cotidiana daquele indivíduo. De maneira geral, evidencia-se novamente como a essência do “alternativo” ocupa um espaço central nas discussões ambientais, inclusive no âmbito das propostas pedagógicas.

Sem medo de errar

Chegou a hora de retornarmos para a situação-problema da seção. Vamos relembrá-la: logo após se formar em Educação Física, você decide entrar em contato com uma escola onde fez estágio durante a graduação. Tendo escolhido essa escola para a realização de seu estágio, principalmente por causa de alguns projetos de educação ambiental que ela desenvolve, você

observou que nenhum dos projetos estava relacionado diretamente com a disciplina de educação física. Desse modo, ao retomar o contato com a escola, você propõe a elaboração de um estudo do meio que inclui atividades alternativas em uma perspectiva ecopedagógica para ser desenvolvido no âmbito da Educação Física, sendo importante a participação direta do professor da disciplina. Ao concordar em fazer um primeiro estudo do meio na perspectiva proposta, a escola solicita uma avaliação que evidencie se os objetivos do projeto foram alcançados. Você então define como principal objetivo do projeto a incorporação de preceitos ecológicos pelos participantes, especialmente associados à justiça ambiental, com destaque para o empoderamento de atores para a “com-vivência” com a natureza no âmbito local. Após a realização do projeto, que tem excelente adesão de alunos e professores da escola participando entusiasticamente das dinâmicas e discussões, você pede aos participantes que respondam a um questionário com perguntas que evidenciarão se os preceitos ecopedagógicos almejados foram incorporados. Ao analisar os resultados do questionário, você observa que os participantes tendem a repetir respostas padronizadas, diretamente associadas a uma visão conservacionista das relações corpo-natureza, sendo poucas as evidências de que os preceitos ecopedagógicos almejados foram realmente incorporados pelos participantes. Nesse contexto, como você justificaria para a escola a necessidade da continuidade do projeto?

A ênfase mais importante de uma justificativa para a continuidade do projeto deve estar baseada na necessidade da cotidianidade da práxis para que resultados comecem a se tornar mais evidentes em relação aos preceitos ecológicos potencialmente incorporados em propostas ecopedagógicas. Uma vivência esporádica ainda carrega de forma muito expressiva o peso de uma experiência alternativa à realidade cotidiana, sendo muito fragilizada diante das representações e dos imaginários previamente construídos do que é esperado em uma experiência na natureza, explicando as respostas padronizadas e diretamente associadas a uma visão conservacionista das relações corpo-natureza. À medida que o projeto ecopedagógico começar a ser desenvolvido de forma mais regular, envolvendo relações diretas entre discussões desenvolvidas em sala de aula e dinâmicas de educação experiencial, diferentes atores (professores de outras disciplinas; outros funcionários da escola, por exemplo, jardineiro, funcionários da cozinha ou da limpeza; familiares dos alunos, etc.) e práticas para a transformação dos espaços físicos da escola envolvendo uma perspectiva ecológica, a cotidianidade da práxis possibilitará resultados mais expressivos em relação aos objetivos almejados. Deve-se destacar ainda o grande interesse pelo projeto pelos alunos e professores, tanto em relação à boa adesão como em relação ao entusiasmo da participação; assim como a importância da vinculação do projeto à disciplina de Educação Física, listando todos os pontos positivos de uma atuação mais

presente dessa disciplina nos processos de ambientalização curricular da escola. De maneira geral, a justificativa apresentada demonstra uma capacidade na organização de vivências ecopedagógicas, sendo consideradas as possibilidades, mas também evidenciando as limitações das atividades alternativas como meio para a ecopedagogia.

Avançando na prática

Fugindo do roteiro

Descrição da situação-problema

Durante sua graduação em Educação Física, você concentrou seus esforços para uma formação que lhe possibilitasse uma atuação profissional com atividades ecopedagógicas, sendo seu desejo desenvolver essas atividades no âmbito da Educação Física. Ao terminar a graduação, você elabora um projeto para a realização de um estudo do meio com crianças do ensino infantil. Você apresenta o projeto para uma escola de educação infantil de seu bairro, manifestando seu desejo de desenvolver o projeto com a participação do professor de Educação Física. O projeto prevê a realização de quatro aulas de familiarização com as atividades ecopedagógicas que deverão ser desenvolvidas na escola (sendo esse um ambiente conhecido dos alunos) e, posteriormente, um estudo do meio realizado em uma área de conservação localizada perto da cidade na qual já há uma estrutura para a realização de dinâmicas ambientais. O projeto é aceito pela escola e você, juntamente com o professor de Educação Física, realizam as quatro aulas de familiarização nos espaços da escola. No dia do estudo do meio, você é informado que outros quatro professores da escola acompanharão as atividades. Durante a execução do estudo do meio, tudo corre como planejado, com a exceção de algumas atitudes dos outros professores que se juntaram à saída de campo: em um primeiro momento, um professor coleta algumas folhas de árvores da reserva para inserir em seu relatório de atividades, sendo o gesto testemunhado pelas crianças que parecem confusas com a ação contraditória com os ensinamentos de conservação que estão vivenciando; em outros momentos, os professores interrompem as atividades de maneira autoritária para manter as crianças “sob controle”, contrariando a lógica planejada para as dinâmicas de abertura a expressões diversas; durante a refeição, os professores consomem alimentos industrializados, contrastando com o lanche especialmente preparado para as crianças com produtos locais. Nesse contexto, qual seria a melhor atitude a ser tomada em relação aos “desvios” nas ações programadas?

Resolução da situação-problema

O que é identificado como um potencial “problema” na execução do estudo do meio pode ser considerado uma falha de planejamento, principalmente considerando dois pontos importantes da perspectiva ecopedagógica: (a) a práxis ecológica no cotidiano; e (b) o empoderamento de atores locais. Mesmo considerando o mérito da proposta em realizar atividades de familiarização com as dinâmicas ambientais na escola, estabelecendo (mesmo que apenas inicialmente) a cotidianidade da prática para as crianças e para o professor de Educação Física que participaram desse processo, a falha é constatada na medida em que o processo de familiarização não incluiu outros atores da escola, por exemplo, funcionários que trabalham em diferentes setores da escola (por exemplo, jardineiro, funcionários da cozinha e da limpeza) e professores de outras disciplinas. Só com a participação de todo o corpo escolar a práxis ecológica pode ser incorporada no cotidiano escolar, incluindo o potencial empoderamento de atores locais para a continuidade das ações. No entanto, mesmo considerando as ações não programadas como resultado de uma falha de planejamento, a aparição de situações de conflito (no sentido em que evidenciam contrastes entre a ação planejada e a realidade vivenciada) pode ser bem aproveitada em uma ação ecopedagógica, na medida em que tais situações são problematizadas nos contextos das dinâmicas, transformando-se em exemplos práticos de como uma mesma situação pode ser vivenciada de maneiras diferentes. Dependendo da complexidade da discussão, ela pode ser adaptada como uma dinâmica que inclui todos os participantes (incluindo as crianças) ou apenas parte dos presentes (por exemplo, uma roda de conversa apenas com os professores).

Faça valer a pena

1. A ecopedagogia resgata as utopias de libertação das décadas de 1960 e 1970 para inserir a justiça ambiental como elemento central das pedagogias ambientais, nesse sentido, clamando por uma “com-vivência” ambiental nas relações construídas em contextos do cotidiano.

Indique o ponto enfatizado pelo conceito de “com-vivência”.

- a) Caráter humano implícito nas expressões de convivência.
- b) Complexa teia de relações que envolve ações humanas.
- c) Caráter dinâmico da relação ser humano-mundo.
- d) Movimento constante e contínuo de tudo que faz parte do mundo.
- e) Todas as alternativas.

2. Apresentada como potencialidade de uma ecoeducação, a ecopedagogia é construída na cotidianidade das relações corpo-meio ambiente, um constante “ser” ecológico nas relações do/com o cotidiano, implicando uma mudança de postura diante de minhas relações com os outros, incluindo tudo aquilo que não é humano.

Indique a característica marcante da ecopedagogia.

- a) Ênfase no desenvolvimento econômico.
- b) Legitimação da fragmentação corpo-natureza.
- c) Construção de relações de fuga do cotidiano.
- d) Desconstrução de visão antropocêntrica.
- e) Todas as alternativas.

3. Uma questão recorrente de debate em relação a abordagens de educação experiencial é a comum associação dessas dinâmicas como “alternativas”, reproduzindo e legitimando uma visão mais ampla das experiências na natureza como alternativas.

Indique a consequência da contextualização de experiências na natureza como “alternativas” para propostas ecopedagógicas.

- a) Reforça o distanciamento entre experiências na natureza e a realidade cotidiana, tornando-se fator limitante para propostas ecopedagógicas.
- b) Apresenta-se como slogan de grande valor a dinâmicas de greenwashing promovidas pela indústria do lazer, tornando-se fator limitante para propostas ecopedagógicas.
- c) Reforça visão de experiências na natureza como válvula de escape de vivências estressantes, tornando-se fator limitante para propostas ecopedagógicas.
- d) Atua como capital de legitimação para a perspectiva ambiental, tornando-se referência importante para propostas ecopedagógicas.
- e) Todas as alternativas.

Os paradigmas históricos da Educação Física como resistência a propostas ecopedagógicas

Diálogo aberto

Se alguém nos pergunta como podemos desenvolver o tema “meio ambiente” a partir das atividades alternativas, logo começamos a pensar sobre todas as maneiras possíveis para criar situações para que isso ocorra. Mas um fator muito importante para o sucesso dessas propostas é pensar também nas dificuldades e limitações para a práxis (sinergia teoria-prática), evitando propostas idealistas. Nesse sentido, nosso principal objetivo nesta seção é a compreensão sobre como alguns paradigmas históricos da Educação Física, assim como concepções sobre o corpo, o esporte, a ação e a aventura, impõem dificuldades ou limitações ao desenvolvimento de experiências ecológicas.

Para ajudar nossas discussões durante esta seção, vamos pensar na seguinte situação-problema: recentemente formado em Educação Física, você decide entrar em contato com um dos lugares em que fez estágio durante sua graduação: uma agência de atividades de aventura. Durante seu estágio, você observou que as pessoas que procuram a agência comumente buscam vivências que funcionam mais como uma válvula de escape do cotidiano estressante da cidade; dessa maneira, estabelecem um distanciamento entre suas vivências na natureza e suas vivências cotidianas. Contrário a essa ideia de desconexão entre as experiências na natureza e o cotidiano e acreditando no potencial ecopedagógico das experiências na natureza, você propõe aos proprietários da agência a elaboração de dinâmicas ecopedagógicas para serem realizadas durante as atividades de aventura. A empresa aceita realizar as dinâmicas em caráter experimental e você começa a acompanhar as atividades de aventura para realizar as dinâmicas com os participantes. Você fica bastante contente com os resultados das dinâmicas que são realizadas previamente ao envolvimento dos participantes nas atividades de aventura; porém, percebe que, após os participantes se envolverem com as atividades de aventura, os antigos jargões associados aos esportes de ação e aventura voltam com toda força, sendo que todo o trabalho anterior na perspectiva ecopedagógica parece ser perdido. Como você explicaria isso aos proprietários da agência, buscando a continuidade do projeto?

Os conteúdos desta seção ajudarão você a resolver essa situação-problema, então fique atento a nossas discussões sobre como paradigmas históricos da Educação Física e concepções sobre o corpo, o esporte, a ação e

a aventura podem impor dificuldades e limitações à experiência ecológica; e pode ter a certeza de que pensar sobre essas questões lhe possibilitará um importante diferencial em suas futuras inserções profissionais em contextos que envolvem atividades alternativas e meio ambiente.

Não pode faltar

Discutimos em unidades anteriores a crescente inserção da temática ambiental em contextos da Educação Física, tanto no âmbito da pesquisa (incluindo o crescente volume de publicações que abarcam as sinergias entre a educação física e as questões ambientais) como do ensino (expressa, sobretudo, em processos de ambientalização curricular). Discutimos também a importância de se considerarem as limitações das sinergias entre a Educação Física e a perspectiva ambiental em propostas que visam a práxis (em contextos de pesquisa e de ensino), objetivando a superação de propostas idealistas (e suas consequências, especialmente a dificuldade de união entre a teoria e a prática de transformação). No entanto, há uma série de limitações que devem ser consideradas quando pensamos sobre a teorização e o potencial crítico das sinergias entre a educação física e a perspectiva ambiental que vão além dos (já discutidos) limites da mudança. Entre essas limitações encontramos “estilos” preconcebidos de interação corpo-natureza que se constituem como padrões de movimento e de sentimento, ou seja, certas maneiras padronizadas (consequentemente reproduzidas) de se movimentar na natureza e de sentir a natureza, ou de como se sentir na natureza. Tais padrões são construídos a partir de imaginários sociais de corpo e de natureza que são constituídos a partir de nossa relação histórica com a natureza; em contextos da educação física, esse imaginário é construído, em grande parte, a partir de uma relação recreativa/esportivizada e instrumental/mecanizada (RODRIGUES; PAYNE, 2017). Nesse sentido, torna-se essencial a compreensão de como esses padrões de movimento são influenciados por paradigmas tradicionais da educação física, incorporando concepções associadas a conceptualizações de corpo, de esporte e da ação e aventura, uma vez que tais padrões poderão ser posteriormente reproduzidos em contextos de pesquisa e ensino da Educação Física.

Entre os paradigmas históricos da educação física tradicional (relembrando nossas discussões anteriores sobre as raízes epistemológicas da educação física), os pontos essenciais para a discussão sobre a educação física como agência (potencialmente) antagonista à experiência ecológica, ou seja, pontos que se apresentam como potenciais dificuldades e limitações para a experiência ecológica, são: (a) a reprodução de padrões de movimento em diferentes ambientes; (b) a associação histórica do movimento em categorias de fisicalidade e habilidade, envolvendo questões associadas a estereótipos de

idade, gênero, classe, etnia, biotipo; (c) formas e estilos de movimento idealizados e romantizados em relações corpo-ambiente, passando a ser desejados e fantasiados.

As questões relacionadas ao primeiro ponto de discussão (a reprodução de padrões de movimento em diferentes ambientes) se estabelecem a partir da ideia de que a educação física tradicionalmente desempenha uma função normativa na padronização de certas maneiras “corretas” de se movimentar; conseqüentemente, esse padrão de movimento será reproduzido em diferentes ambientes (inclusive em interações com a natureza), padronizando também nossas relações com esses diferentes ambientes. No contexto da educação física tradicional, o padrão de movimento almejado está associado a uma ênfase (bio)mecânica estabelecida a partir de estudos de fisiologia do exercício, modelos de técnicas de aquisição de habilidades e medidas de performatividade (RODRIGUES, 2018).

De maneira mais ampla (relembrando nossas discussões sobre problematizações filosóficas das relações corpo-meio ambiente), a ontologia, epistemologia e metodologia cartesiana (materialista) que dá a base para as raízes epistemológicas da educação física historicamente concebe o movimento humano a partir de uma conceptualização mecanizada e instrumentalizada de “fiscalidade”, sendo as pedagogias tradicionais da Educação Física concebidas a partir dessa conceptualização. Desse modo, as relações corpo-ambiente construídas a partir das propostas práticas (incluindo as pedagógicas) associadas à educação física (tradicional) tendem a reproduzir essa conceptualização, sendo também caracterizadas como relações mecanizadas e instrumentalizadas a partir da ênfase em categorias de fiscalidade – encontros entre corpos ou matérias distintas, sendo a relação significada racionalmente pelo ser humano. No caso mais específico das experiências na natureza, a tendência é uma contínua fragmentação entre o ser humano e os outros corpos que compõem o espaço concebido como “natureza”, sendo as práticas pedagógicas orientadas a partir de uma educação sobre (aprendizado sobre os elementos e processos), para (orientação para a preservação) e na (inserção “física” no espaço) natureza. Considerando que abordagens tradicionais de educação física ainda são predominantes em contextos de pesquisa e de ensino, a construção e reprodução de uma preconcepção da relação corpo-ambiente restrita à visão mecanizada e instrumental pode ser considerada uma significativa limitação de propostas ecopedagógicas que partem de contextos da educação física.



Exemplificando

Em contextos da Educação Física, uma prática pedagógica orientada a partir de uma educação sobre a natureza poderia compreender brincadeiras que trazem algum aprendizado específico sobre os elementos e processos da natureza, por exemplo, um pega-pega que traz aprendizados sobre o ciclo da vida; uma prática pedagógica orientada a partir de uma educação para a natureza poderia compreender uma ação de preservação ambiental, por exemplo, atividades lúdicas que visam a proteção de uma árvore ou um jardim no espaço da escola; por fim, uma prática pedagógica orientada a partir de uma educação na natureza poderia compreender um estudo do meio com uma programação de interações lúdicas.

Ainda nessa perspectiva de conceptualização do movimento em categorias de fisicalidade, assim como a orientação da educação física tradicional ao desenvolvimento de habilidades específicas para a desenvoltura dessa fisicalidade, questionamentos podem ser levantados em relação aos estereótipos comumente construídos a partir dessas categorias, envolvendo questões de idade, gênero, classe, etnia, biotipo. Ao definirmos padrões em relação a estilos de movimento almejados em diferentes contextos ambientais (relações corpo-ambiente), a tendência é que esse padrão privilegie certas características corporais, ao mesmo tempo, criando maiores dificuldades aos indivíduos que não possuem essas características. Na medida em que esse padrão se repete, um imaginário de incapacidade é atribuído a indivíduos que não possuem as características “físicas” necessárias para se realizar o “movimento padrão”. Comumente, essas características são enquadradas em categorias mais amplas em perspectivas de idade (mais velhos excluídos de vivências “físicas”), de gênero (mulheres excluídas de vivências “masculinizadas”), de etnia (minorias étnicas excluídas de vivências elitizadas), biotipo (indivíduos mais fracos excluídos de vivências “físicas”). A naturalização desses padrões de movimento associados às experiências na natureza também se configura como uma significativa limitação de propostas ecopedagógicas, sendo estratégias de desconstrução desses padrões essenciais para a não reprodução dessas categorias que inibem a participação de diferentes indivíduos em experiências na natureza.

Ainda associado à padronização de movimentos “almejados”, o último ponto de discussão são as formas e os estilos de movimento em relações corpo-ambiente que se tornam idealizados e romantizados, consequentemente, desejados e fantasiados, ampliando a potencialidade de reprodução de movimentos padrões. Esse ponto se torna ainda mais delicado na medida em que se fortalece na sociedade uma cultura associada à indústria do lazer

ou do entretenimento: ao comercializar certas vivências (incluindo as na natureza), a indústria do lazer cria e reproduz padrões idealizados e romantizados de experiência (incluindo formas de se movimentar e de sentir, ou de se sentir) que passam a ser desejados e fantasiados por uma grande quantidade de pessoas. A naturalização dessas formas idealizadas e romantizadas de/em experiências na natureza que passam a ser desejadas e fantasiadas também pode ser considerada como uma significativa limitação para propostas ecopedagógicas, sendo o questionamento sobre essas formas um passo importante para propostas críticas ao potencial ecológico de experiências na natureza em contextos comerciais, sendo a crítica tipicamente associada à comum comoditização da natureza nesses contextos.



Assimile

Comoditização é o processo pelo qual algo é transformado em um produto, um bem ou um serviço cujo valor é definido pela lógica do mercado, principalmente a partir da precificação desse produto/bem/serviço.

Compreendendo os pontos apresentados como questões importantes da relação entre a educação física e a experiência ecológica, especialmente considerando-se possíveis limitações a essa relação, podemos estender essa discussão para outros horizontes conceituais que são parte importante das sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental. Podemos discutir, por exemplo, como as conceptualizações do “corpo” podem se transformar em potenciais limitações para a experiência ecológica. Retomando a linha de argumentação anterior, a primeira questão seria a dificuldade de superação ou desconstrução de padrões corporais que são reproduzidos em diferentes ambientes, minando a possibilidade de “dissonâncias corporais” (PAYNE, 2014) que poderiam se manifestar em maneiras “alternativas” de vivenciar a relação corpo-(meio) ambiente, podendo levar a questionamentos sobre padrões naturalizados dessa relação. No entanto, o que vemos mais habitualmente é uma superproteção do corpo “contra” (ressaltando-se o caráter de oposição corpo-ambiente) qualquer exposição ao ambiente, desse modo, reproduzindo o conforto de um cotidiano “seguro” e, de certa forma, “anestesiando” o corpo a novas possibilidades de interação (interação) com o (meio) ambiente. Nesse sentido, a “dissonância corporal” pode oferecer maiores possibilidades ecopedagógicas do que a “segurança” geralmente almejada em ações de educação ou sensibilização ambiental. Aliás, esse pode ser o principal apelo de uma proposta ecopedagógica a partir da “aventura”, desde que a aventura seja compreendida no escopo da possibilidade de “novas” ou “alternativas” maneiras de se relacionar com o meio e não simplesmente um slogan (comercial) para atrair indivíduos para experiências

na natureza que simplesmente reproduzem os padrões de dominância, tornando-se, assim, em prática de *greenwashing*.



Refleta

Considerando a oposição entre propostas que objetivam possibilidades de “dissonâncias corporais” em experiências na natureza e propostas que objetivam a criação de sentimentos de “segurança” em experiências na natureza: se há uma crítica dirigida ao potencial sentido de “anestesia” proporcionado pela passividade corporal em contextos de segurança, como isso afetaria a sensação de “estesia”, comumente também almejada em experiências ecológicas?

O segundo escopo de discussão que também envolve as conceptualizações históricas de corpo é a associação a categorias de fisicalidade. Representado por slogans como “meu corpo é meu templo”, o imaginário do “corpo ideal” ou do “corpo saudável” é comumente associado a aspectos físicos, especialmente a partir de uma supervalorização de um corpo magro e musculoso. Uma vez que se cria um imaginário de “corpos ideais”, tais formas são idealizadas e romantizadas, passando a ser desejadas e fantasiadas. Mesmo com a crescente preocupação em torno dos graves distúrbios que muitas vezes acompanham a busca alienada por esse corpo ideal, há um contraste desleal em relação à força do que poderíamos chamar de “indústria do corpo”, incluindo-se nessa indústria boa parte do que é comercializado como produtos de saúde. Novamente destacando a associação do corpo com categorias de fisicalidade, tais questões envolvem estereótipos de idade, gênero, classe, etnia, biotipo, entre outros. Essa preconceção do corpo associada a categorias de fisicalidade, especialmente a partir da busca por um corpo saudável (de acordo com “tipos ideais”), tem um reflexo direto na maneira como nos relacionamos com o ambiente; no âmbito mais específico das atividades (alternativas) na natureza, o imaginário dessas atividades como práticas saudáveis é bastante representativo, sendo a busca por “atividades de saúde” uma das principais motivações de indivíduos em atividades na natureza (RODRIGUES, 2018). O fator limitante nesse sentido é que, ao se conceber as experiências na natureza como meros “exercícios” de ou para a saúde, dificilmente se contempla o potencial ecopedagógico de uma vivência “alternativa”, sendo o (meio) ambiente apenas “palco” para atividades de saúde, como uma academia ao ar livre. Sendo essa uma realidade bastante comum, torna-se uma limitação significativa à experiência ecológica, sendo a superação dessa limitação um desafio importante para propostas ecopedagógicas.

Outro horizonte conceitual importante a ser considerado nas sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental é o esporte. Aliás, ao retomar os pontos levantados sobre potenciais limitações da educação física à experiência ecológica, o esporte é central em todos os pontos; isso porque, no âmbito da educação física, o esporte é um dos principais meios pelo qual (a) padrões de movimento são reproduzidos em diferentes ambientes, (b) categorias de fisicalidade e habilidade são reforçados e reproduzidos, e (c) formas e estilos de movimento são idealizados e romantizados, passando a ser desejados e fantasiados em diferentes contextos. Neste último ponto, há uma forte influência dos meios midiáticos em uma supervalorização do elemento espetacular-visual do esporte, massificando e padronizando uma estética compulsiva ao aspecto físico; esse processo de “esportivização” é comumente transposto a contextos do cotidiano, uma vez que as formas e os estilos de movimento que são idealizados e romantizados em contextos do esporte de alto rendimento passam a ser também desejados e fantasiados por atletas amadores ou mesmo por “não atletas” em contextos do cotidiano (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009). Nesse sentido, notamos um dos mais significativos contrastes e talvez o principal ponto de discussão (ou seja, ponto que precisa ser reconhecido como problema e amplamente debatido) quando o assunto é o potencial ecológico da Educação Física: ao mesmo tempo em que as atividades esportivas na natureza comumente aparecem como potencial meio para a experiência ecológica, muitas vezes sendo essa a base para propostas de educação ambiental associadas à educação física, é necessário o reconhecimento de que o esporte é também um dos principais meios de reprodução de padrões de movimento, em geral, associados a dinâmicas de “esportivização”, minando o potencial ecopedagógico de propostas centradas em atividades esportivas.



Pesquise mais

O conceito de esportivização remete à supervalorização de características marcantes dos esportes de rendimento, especialmente na maneira como a competição e o elemento espetacular-visual são vinculados ao interesse da performance e à busca compulsiva de uma estética “física” que se torna padronizada, sobretudo pela ação dos meios de comunicação. Para saber mais sobre a ação de processos de esportivização em experiências na natureza, contrastando com possibilidades de educação (ambiental), veja a referência a seguir.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Revista Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

Por fim, podemos ainda discutir o horizonte conceitual da ação e da aventura como essência importante a ser considerada nas sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental. No âmbito da reprodução de padrões de movimento em diferentes ambientes, a busca pela ação e pela aventura, face comum das atividades recreativas e esportivas na natureza, coloca grande pressão em diferentes ambientes que passam a ser “explorados” como “palcos” para essas atividades, sendo o ideal da “adrenalina” na superação de novos desafios (“conquistar um pico”; “desbravar uma trilha”; “surfear uma onda”) a principal motivação para a interação corpo-ambiente; nesse sentido, o potencial ecológico da interação fica claramente em segundo plano. Idealmente, a ação e a aventura movida pela adrenalina da superação de desafios, geralmente envolvendo elementos de força e de estamina, evoca categorias de fisicalidade e de habilidades técnicas avançadas, novamente pesando sobre estereótipos de idade, gênero, classe, etnia, biotipo, entre outros. Por sua vez, as formas e os estilos de movimento idealizados e romantizados por indivíduos que registram suas “proezas” supervalorizadas pela ação e aventura em experiências na natureza passam a ser desejados e fantasiados (e largamente reproduzidas) por outros indivíduos que buscam experiências na natureza; tais formas e estilos passam a ser, inclusive, comercializados pela indústria do lazer e do entretenimento que atuam com atividades na natureza, reforçando a caracterização da ação e da aventura em experiências na natureza, mesmo quando as experiências são padronizadas, muito bem organizadas e com risco muito baixo de qualquer alteração no planejamento original (conceito um tanto contraditório com a ideia de “aventura” que pressupõe certo grau de imprevisibilidade). De maneira geral, considerando a ação e a aventura como representações significativas das experiências na natureza e considerando as limitações dessas representações à experiência ecológica, há necessidade de reconhecimento de tais representações como possíveis limitações ao se considerar as potencialidades ecológicas de experiências na natureza.

Colocado de maneira resumida, há uma diversidade de limitações que precisam ser reconhecidas diante de racionalidades individuais e coletivas sobre representações e paradigmas históricos da educação física, incluindo horizontes conceituais mais específicos, porém, bastante significativos para as sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental, tais como corpo, esporte e ação/aventura. O “poder” conservador da tradição e a “força” das representações coletivas, na forma em que atuam na construção social do *habitus* de movimento do indivíduo, deve ser considerado como fator essencial para qualquer proposta de transformação, incluindo propostas de experiências ecológicas (ou ecopedagógicas) em contextos da educação física. A influência do poder econômico e da “neoliberalização” tecnologicamente orientada das políticas e práticas de educação não devem ser subestimadas,

o mesmo podendo ser dito para a conversão da atividade física, da recreação e do esporte como partes das indústrias de entretenimento, do lazer e da saúde; inovações metodológicas em abordagens críticas de investigação em campos como educação física, educação ao ar livre e educação ambiental são altamente vulneráveis a tais forças, conseqüentemente, epistemologicamente limitadas e ontologicamente restritas se questionamentos sobre abordagens tradicionais não forem engajados criticamente (RODRIGUES; PAYNE, 2007).

Sem medo de errar

Relembrando a situação-problema desta seção, após terminar sua graduação em Educação Física, você entra em contato com uma agência de atividades de aventura onde fez estágio durante a graduação. Você se recorda que durante o estágio conversou com várias pessoas que procuravam a agência para participar de atividades de aventura, tendo observado, a partir dessas conversas, que uma das principais motivações das pessoas para procurar a agência era a busca por vivências que funcionassem como uma válvula de escape para o cotidiano estressante da cidade. Percebendo que essa relação poderia fortalecer o imaginário de distanciamento entre as experiências na natureza e as vivências cotidianas das pessoas envolvidas na experiência e acreditando que esse distanciamento poderia estar minando o potencial ecopedagógico das experiências na natureza, ao retomar o contato com a agência, você propõe a elaboração de dinâmicas ecopedagógicas para serem realizadas durante as atividades de aventura, focando, principalmente, em uma relação mais direta entre as experiências na natureza e as vivências do cotidiano. Com o aval da empresa, inicialmente em caráter experimental, você começa a acompanhar as atividades de aventura realizando dinâmicas ecopedagógicas com os participantes. Apesar dos resultados das dinâmicas realizadas previamente ao envolvimento dos participantes nas atividades de aventura serem bastante promissores no sentido de uma experiência ecológica, você percebe que, ao se envolverem com as atividades de aventura, os participantes voltam a definir a experiência a partir de uma visão restrita aos jargões associados aos esportes de ação e aventura, sendo o desenvolvimento ecopedagógico anterior aparentemente esquecido. Como você explicaria isso aos proprietários da agência, buscando a continuidade do projeto?

De maneira bastante geral, é necessário reconhecer as limitações a dinâmicas ecopedagógicas ou experiências ecológicas diante de racionalidades individuais e coletivas sobre representações e paradigmas historicamente/socialmente construídos, envolvendo a forma como o “poder” conservador da tradição e a “força” das representações atuam na construção social do *habitus* de movimento do indivíduo. No âmbito das atividades de aventura, essas limitações se manifestam, sobretudo, a partir das representações

historicamente constituídas de corpo, esporte e da ação e aventura. Tais representações envolvem, tipicamente: (a) a reprodução (em diferentes ambientes) de padrões de movimento do esporte (de maneira mais ampla), dos esportes na natureza (com desenvolvimentos mais específicos a diferentes ambientes) e da ação e aventura (principalmente em contextos “alternativos” a definições do esporte); (b) a associação histórica do movimento em categorias de fisicalidade e habilidade, sendo novamente marcante as representações esportivas e da ação/aventura na definição de estereótipos que envolvem questões de idade, gênero, classe, etnia, biotipo, entre outros; (c) formas e estilos de movimento idealizados e romantizados em relações corpo-ambiente, sendo a ação da indústria do lazer e do entretenimento significativa na idealização (e conseqüente padronização desse ideal) de certas representações corporais associadas ao esporte e à ação e aventura que passam a ser desejados e fantasiados, logo, reproduzidas em diferentes contextos e ambientes.

Compreendendo e reconhecendo essas limitações como significativos desafios de propostas ecopedagógicas, a significação de uma experiência associada a atividades de aventura a partir de uma visão restrita aos jargões associados aos esportes de ação e aventura não deveria ser surpresa, mas, ao contrário, um resultado bastante esperado. Considerando que as representações de corpo, esporte, ação/aventura que agem como concepções e influenciam a maneira como indivíduos se relacionam com o meio são construídas a partir de repetidas interações sociais, é necessário reconhecer que a potencial desconstrução dessas concepções, assim como possíveis transformações conseqüentes desses processos de desconstrução, também poderá acontecer a partir de repetidas interações sociais nas quais essas concepções são efetivamente questionadas ou relativizadas pelo próprio indivíduo. A continuidade do projeto na agência de atividades de aventura pode ser um passo importante nesse sentido, possivelmente oferecendo um diferencial para a empresa na perspectiva da responsabilidade ambiental. Igualmente importante, ao dar continuidade ao projeto, você poderá utilizar diferentes estratégias para a superação das reconhecidas limitações, demonstrando aos proprietários da agência sua capacidade em organizar vivências ecopedagógicas considerando as possibilidades e limitações das atividades alternativas como meio para a ecopedagogia.

Clube do Bolinha

Descrição da situação-problema

Trabalhando em uma agência de atividades de aventura desde que se formou em Educação Física, tendo como função principal na agência o desenvolvimento de dinâmicas ecopedagógicas realizadas juntamente com as atividades de aventura, você é convidado pelo professor de Educação Física de uma escola do município para realizar uma vivência com um grupo de alunos do ensino médio. Você programa para a vivência três dinâmicas ecopedagógicas que costumeiramente realiza na agência, envolvendo aspectos específicos também das atividades de aventura. Ao propor a primeira dinâmica na escola, você percebe que há um grande entusiasmo de uma parte dos meninos em participar, mas percebe que boa parte das meninas e uma parte dos meninos não se interessam pela atividade. Qual seria a provável explicação para isso e quais adaptações poderiam ser feitas para as últimas duas dinâmicas para incluir uma parte maior dos alunos presentes?

Resolução da situação-problema

O maior interesse de indivíduos do sexo masculino por atividades que remetem a contextos de ação e aventura está muito relacionado à típica conceptualização do movimento nesses contextos em categorias de fisicalidade e de desenvolvimento de habilidades. A partir dessa conceptualização, padrões de movimento são construídos e reproduzidos em contextos que envolvem o imaginário de ação e de aventura, privilegiando certas características corporais e reforçando um imaginário de incapacidade a indivíduos que não possuem as características “físicas” necessárias para se realizar o “movimento padrão”. Exemplos comuns dos estereótipos criados nesse sentido envolvem inibições relacionadas à idade (mais velhos excluídos de vivências “físicas”), de gênero (mulheres excluídas de vivências “masculinizadas”), de etnia (minorias étnicas excluídas de vivências elitizadas), de biotipo (indivíduos mais fracos excluídos de vivências “físicas”), entre outras. Propostas ecopedagógicas associadas a atividades de aventura devem sempre ter como uma de suas bases estruturais o reconhecimento das formas em que esses padrões de movimento associados ao imaginário da ação e da aventura são naturalizados pelos indivíduos que participarão da proposta. Além disso, estratégias específicas de desconstrução desses padrões são essenciais para a não reprodução de categorias que inibem a participação de diferentes indivíduos em experiências na natureza (incluindo as que envolvem a ação e a

aventura). Nesse sentido, e retomando o cenário específico da situação-problema, uma estratégia importante é a diversificação das dinâmicas, possibilitando diferentes formas de movimento e de interação corpo-ambiente, envolvendo não só as típicas categorias (“esportivizadas”) de força, agilidade, estamina (etc.), mas também categorias como sensibilidade, criatividade, lentidão, cooperação, alegria (etc.).

Faça valer a pena

1. Observa-se nas últimas décadas a crescente inserção da temática ambiental em contextos da Educação Física, tanto no âmbito da pesquisa como do ensino. Nesse sentido, muito se discute em relação à importância de se considerar as limitações das sinergias entre a educação física e a perspectiva ambiental em propostas que visam a práxis, objetivando a superação de propostas idealistas.

No contexto apresentado no texto-base, indique o ponto que se apresenta como potencial limitação à experiência ecológica.

- a) A associação histórica do movimento em categorias de fisicalidade e habilidade.
- b) A reprodução de padrões de movimento em diferentes ambientes.
- c) A idealização de formas e estilos de movimento em relações corpo-ambiente.
- d) Nenhuma das alternativas.
- e) Todas as alternativas.

2. No caso das experiências na natureza, a tendência é uma contínua fragmentação entre o ser humano e os outros corpos que compõem o espaço concebido como “natureza”, sendo as práticas pedagógicas orientadas a partir de uma educação sobre, para e na natureza.

Considerando um estudo do meio que objetiva interações lúdicas, indique a orientação de educação ambiental que está sendo desenvolvida.

- a) Educação sobre a natureza.
- b) Educação para a natureza.
- c) Educação na natureza.
- d) Nenhuma das alternativas.
- e) Todas as alternativas.

3. A dificuldade de superação ou desconstrução de padrões corporais que são reproduzidos em diferentes ambientes pode minar a possibilidade ecopedagógica de “dissonâncias corporais” que poderiam se manifestar em maneiras “alternativas” de vivenciar a relação corpo-(meio) ambiente.

Indique o contexto em que o conceito de “dissonância corporal” é significado no texto-base.

- a) Significação negativa, na medida em que desorienta o aprendiz em relação a possibilidades ecopedagógicas de experiências corpo-ambiente.
- b) Significação negativa, na medida em que reforça padrões corporais que são reproduzidos em diferentes ambientes.
- c) Significação positiva, na medida em que se apresenta como possibilidade ecopedagógica.
- d) Nenhuma das alternativas.
- e) Todas as alternativas.

Atividades alternativas como proposta ecopedagógica: instrumentos e métodos

Diálogo aberto

Com certeza, alguma vez em sua vida, você esteve sentado em uma sala de aula ouvindo sobre uma teoria nova para você e se perguntando: “Mas como será que posso transformar isso tudo em prática?”, ou ainda: “Como será que poderia trazer essa teoria para a minha prática profissional?”. A superação do *gap* (distanciamento) teoria-prática no sentido da práxis é, sem dúvidas, uma das maiores dificuldades no planejamento pedagógico, não sendo diferente em contextos da ecopedagogia. Por esse motivo, discutiremos nesta seção algumas perspectivas relevantes e atuais que podem ser desenvolvidas como instrumentos e métodos ecopedagógicos em contextos da educação física, a saber, a desconstrução fenomenológica, o *vagabonding* e a ecomotricidade.

Durante nossas discussões, manteremos em mente uma situação-problema para nos ajudar a contextualizar ainda melhor o sentido da conversa: recentemente formado em educação física, você entrou em contato com dois lugares em que fez estágios durante sua graduação – uma escola que tem alguns projetos de educação ambiental e uma agência de atividades de aventura – propondo a elaboração de projetos e dinâmicas ecopedagógicas. Passado algum tempo, tanto a escola como a agência passam a perceber a importância dos projetos e dinâmicas com foco ecopedagógico, porém, acreditam que as propostas atuais estão aquém das potencialidades ecopedagógicas presentes nas respectivas realidades. Desse modo, pedem que você elabore propostas alternativas para ampliar essa perspectiva. Quais seriam alguns métodos possíveis para atender a essa solicitação?

Para resolver essa situação-problema, você poderá mobilizar todo o conjunto de conceitos e métodos que serão discutidos na seção, atribuindo à resolução da situação-problema instrumentos específicos da desconstrução fenomenológica, do *vagabonding* e da ecomotricidade como perspectivas ecopedagógicas, além de outros métodos que possa imaginar a partir das questões discutidas nessa seção e nas Unidades anteriores.

Não pode faltar

Uma das principais dificuldades no planejamento pedagógico é a superação do *gap* (distanciamento) teoria-prática no sentido da práxis,

compreendendo o ideal no qual a teoria e a prática constantemente se complementam e se transformam. Os principais desafios são sempre, de um lado, a superação da prática licenciosa e esvaziada de teoria e, do lado oposto, a teoria idealista que não oferece oportunidades de “concretude” da prática, ou que não se respalda na “corporeidade do exemplo” (FREIRE, 1996, p. 38). Compreendendo tais desafios como limitações significativas a propostas de atividades alternativas na natureza e, mais amplamente, da ecopedagogia em contextos da educação física, discutiremos nesta seção algumas perspectivas relevantes e bastante atuais para o desenvolvimento da práxis ambiental, a saber, a desconstrução fenomenológica, o *vagabonding* e a ecomotricidade, com destaque para a conceptualização e contextualização dessas perspectivas em suas potencialidades metodológicas para a ecopedagogia.

Pensando em como iniciar nossa conversa sobre o conceito de “desconstrução fenomenológica”, eu me lembro de uma tirinha animada na qual, em um primeiro quadrinho, um senhor sério e bem vestido em um palanque pergunta à multidão: “Quem quer mudanças?”. Vendo todos os presentes levantarem suas mãos, o mesmo senhor pergunta à multidão: “Quem quer mudar?”. E todos os presentes abaixam suas mãos. Apesar do bom caráter humorístico da animação, precisamos olhar para a realidade apresentada de maneira crítica, superando a tendência simplista pela qual a falta de mudança social é explicada somente pela suposta acomodação dos indivíduos que compõem a sociedade. Nesse sentido, um fator essencial a ser considerado é a maneira como as estruturas sociais são “incorporadas” (in-CORPO-radas) e “naturalizadas” pelos indivíduos que compartilham os valores (morais) de/em uma sociedade; a partir dessa naturalização na forma de um *habitus*, certas maneiras de pensar, agir, ser/existir não são mais questionadas pelo indivíduo, sendo reproduzidos como um “automático” jeito único, como evidenciam os estudos de autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Paulo Freire (como já discutido em unidades anteriores). Nesse contexto, uma questão se torna muito significativa ao considerarmos o potencial de práxis em propostas (eco)pedagógicas: se a ideia de uma estrutura naturalizada pressupõe que tal estrutura (ou a forma como essa estrutura condiciona as ações do indivíduo) é imperceptível para o indivíduo que a naturaliza, como esperar desse indivíduo ações críticas, questionadoras ou transformadoras em relação a essa estrutura? De maneira clara e objetiva, como esperar que o indivíduo questione algo que é imperceptível para ele?

Pois é nessa perspectiva que a “desconstrução fenomenológica” objetiva atuar, sendo compreendida como processos que possibilitam ao indivíduo o questionamento, a partir de vivências corporais (no sentido de uma “fenomenologia do corpo” – INGOLD, 2000; 2011), das estruturas naturalizadas no *habitus* de movimento, visando a desconstrução de uma visão que compreende um jeito único de se pensar, agir ou ser/existir diante das

possibilidades das relações corpo-(meio) ambiente (PAYNE; WATTCHOW, 2009; RODRIGUES, 2015a). Como experiência (eco)pedagógica, tais processos implicariam: (a) vivências particulares que permitam que o indivíduo desperte questões sobre estruturas imperceptíveis (naturalizadas) em suas relações com o mundo, sendo essenciais para esse processo de desconstrução dinâmicas que provoquem certa dissonância em relação às maneiras de pensar, agir, ser/existir do cotidiano desse indivíduo; (b) a “passagem” ou “salto” do potencial questionamento das estruturas naturalizadas a partir das expressões corporais vivenciadas no processo anterior para o efetivo questionamento das estruturas naturalizadas (processo bastante difícil, considerando-se os limites da mudança (FAY, 1987) e as limitações impostas por diferentes estruturas condicionantes, inclusive em contextos de ensino, como discutido em unidades anteriores; isso significa que essa “passagem” ou esse “salto” não deve ser julgado como “certo”, no sentido da certeza, mas sempre como potencial); (c) a legitimação, para o próprio indivíduo, de “novos” modos de pensar e ser no mundo; (d) finalmente (e possivelmente mais desafiador), a reconstrução experiencial (PAYNE, 2002) de estruturas intrínsecas de modo que se torne possível a promoção de alterações no *habitus* de movimento do indivíduo, assim como a abertura para novos processos de desconstrução.

Como um todo, o processo de “desconstrução fenomenológica” compreende que um “questionamento potencial passaria, necessariamente, pelo reconhecimento fenomenológico (corporal – do corpo; que tem corpo) de estruturas até então naturalizadas, resultando em uma possível insatisfação legítima/genuína do indivíduo que pode gerar um pensamento de mudança, podendo, enfim, se consolidar na prática de uma transformação efetiva” (RODRIGUES, 2016, p. 25). Em seu conjunto, os quatro pontos apresentados no parágrafo anterior são essenciais para o objetivo central da “desconstrução fenomenológica” como processo (eco)pedagógico – a contínua abertura para novas possibilidades de desconstrução e reconstrução das relações corpo-ambiente como “alternativa” a realidades “engessadas” (naturalizadas) como jeitos únicos (incorporados; reproduzidos) de pensar ou se relacionar com o (meio) ambiente.

Na prática, a desconstrução fenomenológica como perspectiva (eco) pedagógica se desenvolve a partir de dinâmicas que focam no “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996) dos indivíduos envolvidos; nessa perspectiva, mais significativo (inicialmente) do que a “explicação” ou “compreensão” de conceitos desenvolvidos, por exemplo, no âmbito da academia e da ciência são as maneiras que os conceitos são construídos durante as interações corpo-(meio) ambiente dos indivíduos que participam de uma experiência particular. Por exemplo, dinâmicas que encorajam os participantes de uma atividade alternativa na natureza a construírem, durante a experiência, uma

conceptualização própria para termos como “natureza”, “meio ambiente”, “aventura”, “educação física”, entre outros (dependendo dos objetivos específicos de aprendizagem); ou em uma disciplina curricular específica, por exemplo, “atividades alternativas e meio ambiente”, iniciar a disciplina com dinâmicas pelas quais os alunos desenvolvem seus próprios conceitos de “atividades alternativas” e “meio ambiente”, resgatando suas próprias experiências de vida (saber de experiência feito). Em ambos os exemplos, após esse primeiro momento em que os indivíduos constroem suas concepções sobre os fenômenos a partir de suas experiências particulares, debates podem ser construídos a partir dos contrastes entre as concepções construídas pelos diferentes participantes, assim como contrastes com conceptualizações acadêmicas ou científicas, sempre destacando as diferentes maneiras em que um mesmo fenômeno pode ser conceptualizado e contextualizado e como essas diferentes conceptualizações/contextualizações influenciam maneiras distintas de pensar, agir e ser/existir nos contextos vivenciados.



Assimile

“Saber de experiência feito” ou “conhecimento de experiência feito” é um termo cunhado pelo educador brasileiro Paulo Freire para se referir ao saber que resulta da curiosidade ingênua e que se desenvolve a partir da “leitura do mundo”.



Pesquise mais

O conceito de “saber de experiência feito” ou “conhecimento de experiência feito” cunhado por Paulo Freire se tornou uma importante referência para o autor, especialmente como contraste ao conceito de “educação bancária”, pela qual o educando é visto como mero “depósito” de conhecimento transmitido ou transferido por um educador que se coloca como doador de sabedoria. Tal oposição é discutida em contextos pedagógicos na obra indicada abaixo.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33-44.

Entre os pontos que merecem ser mencionados nesse processo, podemos destacar: (a) o foco na valoração e validação do “saber de experiência feito” dos indivíduos envolvidos no processo (eco)pedagógico; (b) o potencial desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem significativa, uma vez que envolvem vivências pessoais, valorizando as particularidades geoculturais/históricas; (c) o objetivo crítico presente em dinâmicas de desconstrução/reconstrução das percepções constituídas em interações corpo-(meio) ambiente a partir de constantes questionamentos dos saberes em construção;

(d) a potencial percepção do processo social de construção de conhecimento, desconstruindo o mito da verdade absoluta; (e) o questionamento de conceitos cientificamente legitimados possibilitado pela (re)construção fenomenológica (desconstrução – conhecer a possibilidade de questionamento daquilo antes naturalizado; reconstrução – pensar em “alternativas” a partir da experiência revivida de diferentes maneiras) (RODRIGUES, 2016).

No âmbito das propostas que objetivam o estímulo ao questionamento das estruturas naturalizadas, a perspectiva do *vagabonding* como ecopedagogia é fundamentada por vivências somaestéticas que causam certo “desconforto” e “estranheza” em relação às atividades cotidianas, potencialmente provocando questionamentos sobre símbolos de dominância em discursos e práticas contemporâneas; a ideia central é que tais questionamentos são despertados a partir da práxis desenvolvida pela combinação de vivências “vagabundas” – que desafiam a ordem dominante em categorias de tempo e de espaço – e de debates dialógicos sobre diferentes aspectos estéticos, éticos e políticos que envolvem as relações ser humano (sociedade)-mundo (natureza) (RODRIGUES, 2015b; PAYNE, 2014).



Pesquise mais

Somaestética é um conceito atribuído à forma como o corpo apreende de forma integral e indivisível a estética, sendo a estética nesse sentido compreendida como a experiência sensível que move nossas ações no mundo. Para uma leitura mais aprofundada sobre essa perspectiva (soma)estética e sobre as potencialidades de uma educação ético-estética como aquela que predomina a dimensão sensível, sensorial, afetiva e perceptual da experiência humana situada em continuidade com o ambiente, procure pela referência abaixo.

PAYNE, P. G. et al. Afetividade em pesquisas em educação ambiental.

Pesquisa em educação ambiental, v. 13, Especial, 2018. p. 100-103.

Nessa perspectiva, é muito importante a compreensão do que é significado como uma vivência “vagabunda” (sendo o termo central para o próprio nome da proposta – *vagabonding*, ou seja, “vagabundando”). De maneira geral, uma vivência vagabunda pressupõe uma práxis que desafia a ordem dominante em categorias de tempo e de espaço, usualmente desenvolvida a partir de vivências com foco em um tempo *Kairos* – tempo subjetivo ao corpo particular, em oposição ao tempo *Chronos* – caracterizado pela rigidez dos ponteiros do relógio (RODRIGUES; STEVAUX, 2010); assim como um espaço *Chora* – que pronuncia a ambiguidade onde ocorre o espaço, em oposição ao espaço *Topos* – que sugere mera localização ou as características objetivas de um lugar (WALTER, 1988). Na prática, o foco em um tempo

Kairos e um espaço *Chora* significa vivências que são construídas a partir dos diferentes desejos de interação na relação corpo-ambiente, sendo a ênfase principal as diferentes maneiras possíveis de interagir com o ambiente que são construídas a partir de particularidades da relação indivíduo/grupo-ambiente; ao mesmo tempo, questionam-se as estruturas materiais e simbólicas que condicionam e padronizam as interações corpo-ambiente. Podemos pensar como exemplo uma trilha que indica a ação de caminhar por um percurso predeterminado, oferecendo com precisão a distância a ser percorrida e o tempo estimado para a atividade, assim, limitando as ações naquele contexto espaço-temporal dentro desses parâmetros; ou os equipamentos de lazer presentes em uma praça localizada na cidade, predeterminando e padronizando os movimentos que serão ali realizados. Uma vivência vagabunda desafiaria os indivíduos nesses contextos a pensarem sobre outras maneiras possíveis de vivenciar esses ambientes, explorando as possibilidades temporais e espaciais da relação corpo-ambiente e questionando os condicionamentos e padronizações preconcebidas na estrutura (física e moral) *in loco*.

Ao desafiar as estruturas dominantes em categorias de tempo e espaço, a perspectiva do *vagabonding* como ecopedagogia possibilita a desconstrução de: (a) cronologias que não são compatíveis com o desenvolvimento estético-afetivo no sentido ecológico em relações corpo-(meio) ambiente; (b) delimitações e restrições espaciais (especialmente simbólicas) e o moralismo (normativo) de espaços excessivamente regrados; (c) a supervalorização das dinâmicas de posicionamento social (relembrando as estruturas hierarquizadas de poder que compõem os campos sociais) e as consequentes relações violentas que geram no plano simbólico; (d) a supervalorização de categorias de “segurança” em interações corpo-(meio) ambiente e a consequente relação “anestésica” que potencialmente emerge dessa supervalorização (estese – sentimento do belo, êxtase; anestesia – privação parcial ou total da sensibilidade) (RODRIGUES, 2016).

Voltando ao nome pouco ortodoxo escolhido para a proposta – *vagabonding* –, a escolha do termo se justifica pelo questionamento que traz em relação à supervalorização social das estruturas produtivas e, na mesma medida, à desvalorização das experiências contraprodutivas ou de deleite ao ócio. Importante destacar que a proposta (eco)pedagógica associada à incorporação (em certos contextos) de uma postura vagabunda diante do mundo não tem como objetivo transformar indivíduos em seres contraprodutivos ou descompromissados; ao contrário, o objetivo das vivências vagabundas é possibilitar questionamentos às estruturas socialmente condicionadas e padronizadas, resultando em transformações críticas no sentido de estruturas mais justas; desse modo, é necessário compreender a manifestação do *vagabonding* não como passividade, mas como pedagogia ativa que objetiva a construção de relações (sociais; ambientais) mais justas (RODRIGUES, 2016).

Por fim, ainda no âmbito das propostas que objetivam o estímulo ao questionamento das estruturas naturalizadas, no sentido de uma desconstrução fenomenológica, a ecomotricidade aparece como significativa e atual representatividade ecopedagógica para a educação física. O conceito de motricidade (discutido em maior profundidade na unidade 2), desenvolvido com aporte, principalmente, da “fenomenologia da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1996), concebe um corpo de ação contínua de/em movimento intencional e transcendente ao mundo (SERGIO, 2003). Com base nessa conceptualização, ao se elaborar uma abordagem a partir dos princípios epistemológicos da motricidade, entende-se que é essencialmente a partir da motricidade que todo o significado é criado nas relações entre o ser e o mundo. Nesse sentido, conceitualmente a ecomotricidade compreende esse corpo de/em movimento intencional e transcendente em ação interativa com a natureza, particularmente quando essa interação é lúdica (quando o prazer ou a alegria dão significado à experiência vivida) e ecológica (desenvolvimento de uma estética-ética-política ambiental) (RODRIGUES, 2018). A partir dessa conceptualização (e alinhada com os aportes da fenomenologia que formam a base conceitual da motricidade), pedagogicamente, a ecomotricidade se apresenta como crítica a epistemologias de inspiração cartesiana nas quais o movimento é concebido de forma mecânica e instrumental e, mais especificamente no âmbito da educação física, também funcional e performativa.



Exemplificando

Considerando a crítica da ecomotricidade a epistemologias de inspiração cartesiana em contextos da educação física, podemos fazer uma associação direta à ênfase da educação física tradicional em estudos biomecânicos e fisiológicos e em técnicas e modelos de aquisição de habilidades, especialmente visando padronizações de movimento com funcionalidades específicas, como o desempenho esportivo.

Ao sugerir uma interação lúdica (relembrando nossas conversas na unidade 2 sobre a importância do lúdico como elemento essencial para as relações corpo-meio ambiente) com a natureza (enfatizando-se uma relação dialógica entre indivíduos e ambientes como atores que possuem agência) que instiga a criação de significados pela e para a educação crítica e ambientalmente justa (ecológica), a ecomotricidade levanta questões, principalmente, sobre o potencial (possibilidades e limitações) lúdico e ecológico das motricidades vivenciadas em diferentes ambientes. Nesse processo, na medida em que há um reconhecimento da agência do(s) ambiente(s) na construção das relações corpo-(meio) ambiente, destaca-se também o potencial da ecomotricidade em desconstruir as estruturas antropocêntricas amplamente enraizadas e ainda muito presentes (e representativas) na

maior parte das perspectivas (eco)pedagógicas; nesse sentido, as discussões que derivam de vivências de ecomotricidade abrangem não só as possibilidades lúdicas e ecológicas das interações corpo-meio ambiente para os seres humanos, mas, igualmente, para todos os agentes presentes nessas interações, incluindo o próprio ambiente (RODRIGUES, 2018). O reconhecimento das motricidades dos seres humanos e não humanos, assim como da agência da natureza humana e não humana, diferencia a ecomotricidade das próprias origens conceituais da motricidade “humana”, assim como da perspectiva clássica da fenomenologia, permitindo uma identificação da ecomotricidade como uma teoria ecofenomenológica.



Refleta

Ao contrário das pedagogias ambientais que mais comumente focam em dinâmicas de educação sobre (aprendizado sobre os elementos e processos), para (orientação para a preservação) e na (inserção “física” no espaço) natureza, a ecomotricidade propõe uma educação com a natureza, enfatizando uma relação dialógica entre atores (indivíduos e ambientes) que possuem agência. Você acredita que essa diferenciação pode impactar de alguma maneira as perspectivas ecopedagógicas de atividades alternativas?



Pesquise mais

Como propostas situadas no âmbito da ecopedagogia, o vagabonding e a ecomotricidade têm uma forte associação com a práxis. Nesse sentido, exemplos de como essas propostas podem ser desenvolvidas em contextos específicos da prática são importantes para a superação de potenciais idealismos teóricos. Para conhecer alguns exemplos de como as perspectivas do vagabonding e da ecomotricidade podem ser desenvolvidas como propostas ecopedagógicas em contextos específicos da prática, veja as referências indicadas.

RODRIGUES, C. Horizontes ecopedagógicos da ecomotricidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER, 7., 2017, Aracaju: São Cristóvão. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2017. p. 597-599.

RODRIGUES, C. O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experiências de educação ambiental. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, 2015b. p. 12-19.

Compreendendo que as possibilidades metodológicas que abordam perspectivas críticas para o desenvolvimento da ecopedagogia em contextos da educação física não se limitam às perspectivas da “desconstrução

fenomenológica”, do *vagabonding* e da ecomotricidade, a discussão sobre essas três perspectivas relevantes e atuais (considerando sua representação nas atuais discussões no campo da educação física e no campo ambiental, especialmente a partir de referenciais críticos) nos permite pensar sobre diferentes possibilidades, mas também sobre as (igualmente importantes) limitações da práxis ambiental a partir de uma ecopedagogia que envolva atividades alternativas em contextos da educação física.

Sem medo de errar

Vamos relembrar nossa situação-problema para esta seção: ao terminar sua graduação em educação física, você desenvolve, em caráter experimental, projetos com dinâmicas ecopedagógicas nos lugares onde fez seus estágios – uma escola que realiza alguns projetos de educação ambiental e uma agência de atividades de aventura. Passado o período experimental do projeto, tanto a escola como a agência percebem a importância da continuação do desenvolvimento das dinâmicas ecopedagógicas, pedindo que você apresente novas propostas e dinâmicas para ampliar essa perspectiva, acreditando que as atuais já estão aquém das potencialidades ecopedagógicas presentes nas respectivas realidades. Quais seriam alguns métodos possíveis para atender a essa solicitação?

Relembrando nossas discussões nesta seção, podemos resolver a presente situação-problema a partir das proposições de métodos atuais que vêm se destacando por suas potencialidades críticas, especialmente a partir da orientação para a práxis e pelos questionamentos levantados em relação a estruturas naturalizadas, focando o desenvolvimento de estruturas mais justas. Na perspectiva da “desconstrução fenomenológica”, por exemplo, o foco seria em dinâmicas que desafiem os participantes dos projetos de educação ambiental na escola e das atividades de aventura pela agência a questionarem as formas como se relacionam com a natureza a partir de suas vivências corporais, potencialmente despertando questionamentos sobre as estruturas naturalizadas que condicionam suas relações corpo-(meio) ambiente. Na escola, isso poderia ser feito a partir de conceptualizações coletivas de, por exemplo, “natureza” e “corpo”, resgatando “saberes de experiência feito” dos alunos em dinâmicas que possibilitem o constante questionamento dos jargões e conceitos padronizados ou normatizados de natureza e de corpo já incorporados pelos alunos. O mesmo processo poderia ser realizado com participantes de atividades de aventura, com dinâmicas que possibilitem questionamentos sobre a construção social, por exemplo, da “natureza” e da “aventura”, sendo as próprias vivências de “aventura na natureza” laboratórios nos quais a “corporeidade do exemplo” pode ser contrastada com os jargões e pré-conceitos de “natureza” e “aventura” dos participantes, abrindo

interessantes caminhos para a discussão sobre como tais jargões estão historicamente relacionados com as perspectivas dominantes de interação corpo-(meio) ambiente.

Nas perspectivas do *vagabonding* e da ecomotricidade como métodos ecopedagógicos, o foco seria similarmente no questionamento de estruturas naturalizadas; porém, enquanto as dinâmicas realizadas no âmbito do *vagabonding* focariam, principalmente, em categorias de tempo e de espaço, as dinâmicas da ecomotricidade focariam, principalmente, em categorias da ludicidade e do potencial ecológico das interações corpo-(meio) ambiente. Nesse sentido, dinâmicas de *vagabonding* buscariam flexibilizar as próprias estruturas rígidas de tempo e de espaço tradicionalmente construídas, por exemplo, no próprio contexto “disciplinar” do sistema escolar ou pelas estruturas “esportivizadas” das vivências na natureza, propondo vivências que permitissem interações corpo-(meio) ambiente respeitando os diferentes tempos (*Kairos*) dos indivíduos envolvidos, assim como as diferentes maneiras como esses indivíduos podem interagir com um espaço (*Chora*) que se apresenta como multiplicidade de possibilidades; já dinâmicas de ecomotricidade focariam o caráter lúdico da relação corpo-(meio) ambiente, propondo vivências que enfatizem a alegria e o prazer como elementos fundamentais de significação da experiência, desafiando categorias de performatividade e de comoditização da natureza e buscando a extensão da alegria e do prazer a relações ecológicas, destacando a sinergia (eco)somaestética-ambientalmente ética-(eco)política das relações corpo-(meio) ambiente. A resolução da situação-problema apresentando essas perspectivas diversificadas demonstra uma capacidade de organização de vivências ecopedagógicas na natureza, considerando diferentes possibilidades, mas também as limitações das atividades alternativas como meio para a ecopedagogia, assim como o conhecimento de estratégias específicas para a superação das limitações pedagógicas.

Avançando na prática

E na prática, como é que fica?

Descrição da situação-problema

Após terminar sua graduação em educação física, você decide resgatar os trabalhos que realizou na disciplina Atividades Alternativas e Meio Ambiente e apresenta à direção de uma escola um programa ecopedagógico para ser realizado no âmbito da disciplina de Educação Física, focando as perspectivas da “desconstrução fenomenológica”, do *vagabonding* e da ecomotricidade. A

direção da escola fica muito interessada na proposta, mas tem um pouco de dificuldade de compreender como tais perspectivas poderiam ser realizadas na prática. Desse modo, a escola solicita que você prepare uma aula introdutória com dinâmicas que mostrem um pouco de cada perspectiva. Quais dinâmicas você programaria para essa aula introdutória?

Resolução da situação-problema

Começando com a perspectiva da “desconstrução fenomenológica”, você poderia propor uma dinâmica na qual pede para que cada aluno desenhe em uma cartolina uma representação de uma experiência própria (pessoal) na natureza que tenha sido marcante para ele de alguma maneira; posteriormente, você pede para que alguns alunos sejam voluntários para mostrar seus desenhos compartilhando a experiência vivida e descrevendo por que essa experiência foi marcante para ele; a partir dessa partilha, você finaliza a dinâmica promovendo um debate sobre as representações de natureza que são compreendidas nas diferentes experiências compartilhadas, questionando distinções naquilo que os diferentes alunos concebem como natureza, se distinções forem evidentes, ou, se as representações forem muito parecidas, a padronização do conceito de natureza e as formas como tal padronização é criada e reproduzida. Passando para a segunda dinâmica, destacando a perspectiva do *vagabonding*, uma possibilidade seria levar a turma para um lugar determinado na escola (uma praça de convivência, por exemplo) e separar a turma em dois grupos: o primeiro grupo recebe direções bastante específicas – cada um no grupo terá dez minutos para listar o maior número de coisas que consegue avistar naquele espaço, sendo promovida uma competição nesse sentido entre os alunos do grupo; aos alunos do segundo grupo, a instrução é bem mais geral – cada aluno deverá escolher um lugar naquele espaço e ficar parado no lugar, buscando se concentrar na maneira como usa diferentes sentidos (visão, audição, tato, olfato) para perceber o lugar onde está; passados dez minutos, você reúne todos os alunos e pede para que alguns voluntários de cada grupo descrevam o espaço, finalizando a dinâmica com um debate sobre como as diferentes maneiras de se movimentar em um espaço, considerando percepções espaço-temporais, influenciam na maneira como apreendemos aquele espaço. Finalmente, considerando a perspectiva da ecomotricidade, uma dinâmica possível seria reunir a turma sob a sombra de uma árvore, oferecendo aquele contexto espaço-temporal aos alunos, com a pergunta: o que vocês gostariam de fazer sob a sombra desta árvore? Você pede três propostas diferentes dos alunos e, ao recebê-las, você separa a turma em três grupos que desenvolverão, simultaneamente, as três propostas sugeridas, sendo que cada aluno pode escolher o grupo que gostaria de participar. Ao final, reúne a turma e pede breves relatos sobre as

experiências vivenciadas, sendo que cada relato deve considerar a relação da experiência com a sombra oferecida pela árvore. As dinâmicas apresentadas nessa “resolução” da situação-problema proposta são meros exemplos diante das diversas possibilidades no âmbito das propostas ecopedagógicas a partir das perspectivas da “desconstrução fenomenológica”, do *vagabonding* e da ecomotricidade.

Faça valer a pena

1. Tornando-se uma importante referência dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire, assim como um conceito importante para o desenvolvimento de sua Pedagogia Crítica, esse termo foi cunhado para se referir ao saber que resulta da curiosidade ingênua e que se desenvolve a partir da “leitura do mundo” do próprio indivíduo.

Indique o conceito adequado à descrição apresentada no texto-base.

- a) Fenomenologia da percepção.
- b) Corporeidade do exemplo.
- c) Conhecimento de experiência feito.
- d) Desconstrução fenomenológica.
- e) Nenhuma das alternativas.

2. Ao sugerir uma interação lúdica com a natureza, enfatiza-se uma relação dialógica entre indivíduos e ambientes como atores que possuem agência, instigando a criação de significados pela e para a educação crítica e ambientalmente justa (ecológica), permitindo uma identificação dessa perspectiva como uma teoria ecofenomenológica.

Indique a perspectiva ecopedagógica que corresponde à descrição do texto-base.

- a) Ecomotricidade.
- b) Desconstrução fenomenológica.
- c) Fenomenologia da percepção.
- d) *Vagabonding*.
- e) Nenhuma das alternativas.

3. A perspectiva da “desconstrução fenomenológica” se desenvolve a partir de processos que possibilitam ao indivíduo o questionamento, a partir de vivências corporais, das estruturas naturalizadas no *habitus* de movimento, visando a desconstrução de uma visão que compreende um jeito único de se pensar, agir ou ser/existir diante das possibilidades das relações corpo-(meio) ambiente.

Indique o ponto que pode ser associado como resultado de processos de desconstrução fenomenológica.

- a) Valoração e validação do “saber de experiência feito”.
- b) Aprendizagem significativa.
- c) Percepção do processo social de construção de conhecimento e consequente desconstrução do mito de verdades absolutas.
- d) Questionamento de conceitos cientificamente legitimados.
- e) Todas as alternativas.

Referências

- BARROS, M. I. A. Outdoor education: uma alternativa para a educação ambiental através do turismo de aventura. In: SERRANO, C. **A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental**. São Paulo: Chronos, 2000. p. 85-110.
- DE DECCA, E. S. E. P. Thompson: tempo e lazer nas sociedades modernas. In: BRUHNS, H. T. **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002. p. 50-73.
- DEWEY, J. **Experience & Education**. New York: Macmillan, 1938.
- FAY, B. **Critical social science: Liberation and its limits**. New York, NY: Cornell University Press, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.
- INGOLD, T. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. Abingdon: Routledge, 2011.
- INGOLD, T. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. Abingdon: Routledge, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PAYNE, P. On the construction, deconstruction and reconstruction of experience in 'critical' outdoor education. **Australian Journal of Outdoor Education**, v. 6, n. 2, p. 4-21, 2002.
- PAYNE, P. Vagabonding slowly: ecopedagogy, metaphors, figurations, and nomadic ethics. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 19, p. 47-69, 2014.
- PAYNE P. G. *et. al.* Afetividade em pesquisas em educação ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 13, Especial, p. 93-114, 2018.
- PAYNE, P. G.; WATTCHOW, B. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14, p. 15-32, 2009.
- PINTO, L. M. S. M. Dicionário crítico da educação: lazer. **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 40, p. 90-93, 2001.

RODRIGUES, C. As práticas de lazer diante do acontecimento ambiental: processos de ambientalização e a compreensão do lazer enquanto prática social. **Licere**, v. 15, n. 1, p. 1-22, 2012.

RODRIGUES, C. Horizontes ecopedagógicos da ecomotricidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2017.

RODRIGUES, C. Limites da mudança e propostas vagabundas: perspectivas práxicas da educação ambiental. In: ARAÚJO, M. I. O.; NEPOMUCENO, A. L. O.; SANTANA, C. G. **Educadores ambientais: caminhos para a práxis**. Aracaju: Criação Editora, 2016. p. 15-30.

RODRIGUES, C. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**, v. 49, n. 2, p. 88-102, 2018.

RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. **Motricidade escolar**. Curitiba: CRV, 2015a. p. 147-172.

RODRIGUES, C. O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experiências de educação ambiental. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 303-327, 2015b.

RODRIGUES, C. Observando os “estudos do meio” pela lente da educação ambiental crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, p. 503-517, 2010.

RODRIGUES, C.; STEVAUX, R. P. Do Chronos ao Kairos: Os tempos da educação para o lazer. **Lazer e Sociedade**, v. 1, p. 28-42, 2010.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Revista Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

RODRIGUES, C.; PAYNE, P. Environmentalization of the physical education curriculum in Brazilian universities: Culturally comparative lessons from critical outdoor education in Australia. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 17, n. 1, p. 18-37, 2017.

SAMPAIO, T. M. V. Educação física, lazer e meio ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistema. In: MARCO, A. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus Editora, 2006.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. 2. ed. Bobadela: Instituto Piaget, 2003.

STEVAUX, R. P.; RODRIGUES, C. Com-vivência, educação e lazer: construindo processos educativos a partir da diversidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2012.

WALTER, E. V. **Placeways: a theory of the human environment**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1988.

ISBN 978-85-522-1362-8



9 788552 213628 >