

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CORPO E NATUREZA:
perspectivas para uma Educação do CorpoMundo

FABIANO WEBER DA SILVA

Florianópolis
2007

Fabiano Weber da Silva

**CORPO E NATUREZA:
perspectivas para uma Educação do CorpoMundo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Márcia Silva
Co-orientadora: Profa Dra. Paula Brügger

Florianópolis
2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **“CORPO E NATUREZA: PERSPECTIVAS PARA UMA
EDUCAÇÃO DO CORPOMUNDO”**

Elaborada por: **Fabiano Weber da Silva**

e aprovada em 23/04/2007, por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Dr Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador de Pós-Graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Márcia Silva

Profa. Dra. Simone Rechia

Prof. Dra. Paula Brügger

Prof. Dra. Alcyane Marinho

Aos meus pais

Agradecimentos

Ao José Jesus e Isolda pelo amor e sempre acreditar e apoiar os sonhos do seu filho;

Ao meu amado e precioso João Vítor por nascer e caminhar ao meu lado e assim me ensina a viver a vida;

Um especial agradecimento a querida Janine que acompanhou corpo-a-corpo todas as dores e delícias de um mestrando; pelo carinho, dedicação e acreditar no nosso amor e pela linda mulher que és.

Ao irmão Éden, e a CrisKer e todo o grupo do CorpoMundo que comporam e sonharam juntos cada linha tecida nesta pesquisa.

A todos os professores e crianças que trabalhamos que acreditaram (e acreditam) na possibilidade de viver uma outra educação;

A Ana Márcia por me dar asas para sonhar com outra formação humana na Educação Física

A Paula Brügger por me ampliar a visão;

A Simone e Alcyane como membros da banca e a atenção prestada ao meu trabalho;

Ao Prof. Maurício pelas inúmeras contribuições na qualificação e para além dela;

Ao mano César por me compor o ritmo da vida e as inspirações no morro do Lampião;

A Lu, Nara, Gabi, Dudu, Rossana, Gabriela e Rafa por deixarem mais colorida minha família;

Ao meu querido e charmoso Thor;

A Cris que me ajudou a dar mais luz a estas linhas aqui tecidas;

A Eliane, Clarete, Juliano, Elisa e Miguel que muito representaram com suas presenças e a atenção prestada nestes dois anos de encontros e desencontros;

A todos os meus alunos que passaram e assim me ensinaram;

Aos amigos de Porto Alegre que mesmo na distância não lhes esqueço;

A todos os artistas e brincantes que me estimulam a viver;

A natureza que me compõe.



RESUMO

CORPO E NATUREZA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CORPOMUNDO

Autor: Fabiano Weber da Silva

Orientadora: Ana Márcia Silva

Co-orientadora: Paula Brügger

O presente projeto visou pesquisar pela ótica qualitativa através da metodologia da pesquisa-ação, junto ao Curso de Formação Continuada para Professores de Educação Física do Município de Florianópolis, um grupo de professores sujeito e produtor do conhecimento de todo o processo investigativo. Durante a pesquisa de campo, trabalhamos com práticas corporais que possibilitaram uma maior aproximação do corpo com suas expressões lúdicas e artísticas no intuito de analisar e construir princípios teórico-metodológicos na Educação Física, numa perspectiva onde a educação corporal humana não se apresente descolada de preocupações éticas, estéticas e ecológicas, bem como investigar algumas das suas múltiplas linguagens expressivas que podem auxiliar no conhecimento e cuidado de si. Assim, ao considerarmos a complexidade e a diversidade que constituem estes processos, podemos refletir as imbricadas relações do corpo humano com o mundo - composição entre cultura e natureza - no processo de sensibilização e construção de sua consciência e expressividades através da concepção de corpo sugerida pelo pintor Friedensreich Hundertwasser. Neste sentido, através de práticas corporais que sejam concomitantemente lúdicas, artísticas e ecológicas – com ênfase na sensibilização e cooperação –, com base no ‘aprendizado sequencial’ de Cornell (1997), propomos uma oportunidade de reflexão-ação crítica junto aos três registros ecológicos apontados por Guatarri (1990) que é a relação de cada um consigo mesmo, dos seres humanos entre si e destes com a natureza com base na sustentabilidade na perspectiva da construção de uma Educação do CorpoMundo.

Palavras-Chaves: *Corpo; educação; lúdico e natureza*

ABSTRACT

BODY AND NATURE: PERSPECTIVES FOR A BODYWORLD EDUCATION

Author: Fabiano Weber da Silva

Advisor: Ana Márcia Silva

Co advisor: Paula Brügger

The present project had the prupose to research a group of teachers who is the knowledge subject and producer of the intire investigational process, through the search-action methodology together with the Sustained Formation Course for Physical Education Teachers of Florianopolis city. During this study, it was done body practices which enabled a better body approaching with its playful and artistic expressions having the objective to analyse and build theoretic methodological principles in Physical Education in a perspective that the human corporal education does not present itself disjointed the ethical, aesthetic and ecological concerns as well as investigating some of several expressive languages which can help with the knoledge and care of themselves. Thus, it can be thought over the body relation with the world - compounded by culture and nature - in the sensibilization and construction process of its conscience and expressions through the body conception suggested by the painter Friedensreich Hundertwasser, when it is considered the diversity and complexity of these processes. Thereby, it is proposed an opportunity for a critical reflection-action together with the three ecological registers mentioned by Guatarri (1990) which are: the realtion of each one with themselves; the human being with themselves; and all of them with nature. It is based in sustainability and construction perspective of a BodyWorld Education through corporal practices which are playful, artistic and ecological at the same time – emphasising sensibilization and cooperation – according to the “sequencial learning” by Cornell (1997).

Key-words: *Body; education; playful and nature.*

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES-----	10
I. Constituição da problemática da investigação e sua relevância social -----	11
I.1 <i>Espirais da vida</i> -----	13
II. O caminho da pesquisa: a construção coletiva do conhecimento---	26
II.1 <i>Aprendendo com as pedras no caminho</i> -----	28
II.2 <i>Sobre a intervenção</i> -----	31
II.3 <i>Os momentos de intervenções</i> -----	38
III. O corpo como princípio ecológico: perspectivas para a Educação Física -----	53
III.1 <i>Companheiros para um outro caminho: Hundertwasser, Cornell, Guattari</i> ----	60
III.2 <i>Expressividades: no ritmo do lúdico e da arte</i> -----	67
III.3 <i>A Educação do CorpoMundo e a formação dos professores</i> -----	79
III.4 <i>A crise socioambiental e educação ambiental: questões para a Educação Física</i> --	84
III.5 <i>Formação continuada de professores</i> -----	89
IV. Análise das tramas tecidas na “viagem” ao campo -----	91
IV.1 <i>Os caminhos da trama</i> -----	91
IV.2 <i>A concepção ambiental</i> -----	108
IV.3 <i>Práticas corporais e a educação do corpo</i> -----	125
IV. Uma síntese conclusiva sobre os limites e possibilidades do trabalho desenvolvido -----	136
V. Referências -----	145
ANEXO 1 – Formulário de inscrição -----	153
ANEXO 2 – Questionário expressivo -----	155

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. -----	06
Figura 2. Caminhada de olhos vendados junto a natureza-----	42
Figura 3. Trilha cega-----	44
Figura 4. Construção das travessuras com cordas-----	45
Figura 5. Falsa baiana com os professores-----	45
Figura 6. A espera do ônibus com as crianças-----	47
Figura 7. Pintando o rosto-----	48
Figura 8. Sabores-----	48
Figura 9. Pêndulo-----	49
Figura 10. Falsa baiana-----	49
Figura 11. Ciranda na goiabeira-----	50
Figura 12. Despedida-----	50
Figura 13. Trilha-----	91
Figura 14. Árvores das vidas e mortes-----	101
Figura 15. Pintura de rosto: entrando no clima do festival-----	107
Figura 16. Pêndulo voador: As-Pirações do CorpoMundo-----	108

I CONSTITUIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA SOCIAL

Há muito tempo estudiosos tentam responder o que é Educação Física. É uma profissão ou uma ciência? Qual o objeto de estudo? Com quais bases epistemológicas produz ciência? Temos **consciência** da dificuldade de tentar responder a essas perguntas, até porque não é este o objetivo central deste trabalho, pois além de que provavelmente faríamos reducionismos, nossa contribuição é, sim, no sentido de ajudar a fomentar a reflexão a respeito de qual Educação Física queremos e precisamos e, assim, assumirmos o papel de sujeitos críticos e atuantes.

Será que algum dia a Educação Física será um campo em não construção? Ou será um campo num processo dinâmico de construção/desconstrução/construção? A Educação Física, incluída como sub-área da saúde, não tem dado conta das demandas de reflexão-ação de uma área que expande, extrapola suas dimensões, acentuando a importância de ser compreendida não como uma área, e sim como um campo com especificidades onde as suas dimensões ultrapassam o rigor das fronteiras.

A Educação Física, historicamente, baseia suas reflexões e intervenções sobre uma concepção de corpo humano provinda das ciências biomédicas: um corpo que se basta em sua materialidade manifesta, em seus princípios anatômicos e fisiológicos, bem como no esquadramento matemático dos vetores biomecânicos de seus movimentos. Assim sendo, os processos pedagógicos que emergem de seu interior, desde suas origens, surgem sob os limites e perspectivas que se desdobram desta concepção científica e moderna de corpo humano.

A partir da década de oitenta, no Brasil, a área entra em um processo profundo de reflexão e autocrítica, o qual, felizmente, perdura até os dias atuais. Este movimento reflexivo é desencadilhado justamente pela introdução de matizes epistemológicos de outras áreas de investigação científica, a partir de estudos multidisciplinares de pós-graduação, onde se observa que muitos profissionais da Educação Física vão realizar seus estudos de mestrado na área da educação, o que, de certa maneira, vai ocasionar uma reorientação

nos paradigmas da Educação Física, na medida em que estes profissionais retornam de seus estudos e começam a fazer parte da direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, tendo em vista que esta entidade, por volta dos anos 80 e 90 já era a referência principal dos rumos que a Educação Física pretendia trilhar. Conforme Bracht (1998) ocorre o processo de re-pedagogização nos campos da Educação Física/Ciência do Esporte, com as pesquisas voltadas para ciências sociais e humanas, ajudando assim a contaminar os alicerces da área com outras cores, formas e entendimentos, re-elaborando os fundamentos da práxis dos educadores do corpo.

Portanto, fica clara a interdisciplinariedade atuante neste campo, que vai das áreas biomédicas (fisiologia, anatomia) até a filosofia e arte, e se estende, como disse, sem fronteiras rígidas. Porém, a Educação Física é, portanto, enquadrada como sub-área da grande área da saúde, o que lhe dificulta realizar estas conexões, apesar de já estarem sendo realizadas com muitos esforços no meio acadêmico e fora dele.

Essa nova esfera de compreensão aponta a importância de tencionar estas delimitações impostas pelas instituições científicas (CNPq – CAPES – FINEP). Isso exigiu e continua a exigir como resistência necessária um movimento de desconstrução/construção de bases epistemológicas sustentadas por uma reflexão-ação ética e moral.

É assim que a política, a economia, a psicologia, a antropologia e as artes começam a entremear-se aos conjuntos de fibras, músculos, veias e ossos, que até então compunham de forma quase exclusiva o arcabouço teórico dos pesquisadores da área. O corpo humano, bem como seu processo de educação, começa, então, a ser compreendido de forma mais ampla e complexa no interior da Educação Física. Em um desdobramento vivo deste contexto, configuram-se inúmeras propostas pedagógicas nos anos subsequentes, buscando sempre responder às demandas e aos desafios propostos por seus respectivos momentos históricos, de forma coerente com suas divergentes posturas políticas.

Conforme aponta a professora Rossana Valéria de Souza e Silva, com sua pesquisa sobre o desenvolvimento da produção científica na área da Educação Física, “... constitui fator favorável verificar que, numa área do conhecimento construída historicamente por influências militaristas, biologicistas e mecanicistas, marcada de forma contundente pelo positivismo e atrelada a mecanismos e modelos autoritários, ganham espaço perspectivas mais críticas de desenvolvimento da produção científica” (SILVA, 1998, p.63).

Seguindo essa tendência, as problemáticas sociais que se impõem no contexto contemporâneo são distintas (porém, consequências) daquelas que figuravam décadas atrás, e assim sendo, a Educação Física - da mesma forma que as outras diversas áreas pedagógicas – também demandam um movimento de autocrítica, ressignificação e re-criação de seus princípios teórico-metodológicos, possibilitando um processo educativo mais coerente e sincero com a realidade contemporânea.

Neste sentido, entendemos que a grande crise socioambiental contemporânea¹ que se impõe diante dos paradigmas da Modernidade, apresenta-se hoje como sendo uma das questões centrais e urgentes para a preservação da vida no planeta. Desta forma, sentimos a necessidade de uma educação que contribua na construção de possibilidades de enfrentamento desta crise; uma caminhada que essencialmente exige uma construção interdisciplinar do conhecimento, “... uma determinação em abordar problemáticas de forma compartilhada que jamais poderá ser interpretada ou exercida através de um olhar que seja preconceituoso, monolítico, disciplinar ou violento” (NOAL, 2002, p.77).

Portanto, acreditamos que esta confluência de fatores oferece um fértil contexto no qual a Educação Física pode olhar para si e questionar-se radicalmente sobre as suas possibilidades atuais, e reais, de contribuição neste contexto maior de transformação.

Partimos para este movimento na intenção de aguçar nossas sensibilidades para possíveis germes que possam auxiliar na fomentação de outras racionalidades que superem formas dicotômicas de entender o ser humano separado do corpo, como o próprio corpo-humano separado da natureza. Sendo assim, buscar um entendimento de natureza que inclua o humano e suas produções juntamente com todos os elementos da natureza como complementares e em constante interação.

I.1 Espirais da vida

O processo de trilhar caminhos que me levavam à reflexão de qual o significado e até mesmo a função de um profissional da Educação Física em suas possibilidades de atuação, em contextos tão adversos, tanto no meio científico, como numa área de

¹ “Embora reconhecemos o caráter multidimensional da questão ambiental, entendemos ser necessário enfatizar a articulação entre a dimensão social e a dimensão ambiental, motivo pelo qual apresentamos neste documento a formulação ‘socioambiental’ em vez de simplesmente ‘ambiental’” (PRONEA 2005, p.18).

interconexão das grandes áreas da ciência, como também, suas potencialidades na atuação profissional que vão desde a área pedagógica à área da saúde, foi influenciando o ritmo de meu caminhar como educador. Um educador em formação que se preocupava e se questionava sobre a dimensão que o curso de licenciatura de Educação Física lhe proporcionava, trazendo o corpo humano como um corpo objetivado, finito e preso à sua carne e preocupada com as suas articulações, músculos e todo mecanismo que ficava preso a um mundo limitado e restrito a seu “umbigo”.

Observar as imbricadas relações de um corpo com o mundo, um corpo que não se restringe às suas necessidades fisiológicas, assim como a possibilidade de ressignificar suas potencialidades e necessidades e que na sua hegemonia dentro do curso da Educação Física não possui tanta importância, fez-me questionar sobre minhas andanças em que ora era arte-educador, ora era educador corporal, ambiental, entre tantos adjetivos que o conceito de educador traz dentro dele.

Refletindo sobre o corpo portador de ritmo e de movimento como pressupostos para a sua expressividade, sendo, portanto, um corpo vivo e conectado ao mundo, segui trilhando caminhos que me levavam justamente a pensar a práxis do profissional de Educação Física no contexto da Educação para/com o mundo. Compreendendo uma educação do corpo que considera a complexidade de “ser” humano na interação com o mundo (natural e social) a partir e com a sua dimensão corporal; uma Educação preocupada eticamente com o outro, entendida como outros seres humanos e toda a diversidade de elementos que compõem a natureza, colocando, portanto, para o conhecimento e o cuidado de si a necessidade do conhecimento e cuidado com o mundo, uma Educação do CorpoMundo.

Participando de grupos interdisciplinares sobre a educação, com ênfase na questão ambiental, trazendo as questões corporais como uma possibilidade da “ambientalização” da educação, isto é, uma educação que trata das questões ambientais como princípio, e refletindo a possível inserção das questões relativas a educação do corpo como uma temática transversal, realizei a graduação, trabalhos de extensão, pesquisa e docência na graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Percebendo a ausência destas questões na Universidade, alunos, de diversos cursos, solicitavam palestras, cursos, seminários e até disciplina que tratasse das questões sobre a

Educação Ambiental, Atividades de Aventura na Natureza, Esporte de Aventura, enfim, atividades que envolvessem a relação entre Humano e Natureza. Foi, então, que tive a oportunidade de participar como organizador, professor e aluno de diversas formações de educadores promovidas tanto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre que resultaram em seminários, disciplinas, cursos, palestras, artigos e um livro². Nestes trabalhos a pergunta que me intrigava, era de como o profissional de Educação Física pode estar colaborando para as discussões que envolvem as relações entre o Humano e Natureza. A Educação Física pode também ser Ambiental? Por que precisamos ter tantos adjetivos na palavra Educação? Como pensar o corpo na interconexão entre Educação e Natureza?

Com a ajuda desses encontros, junto a educadores, ficou a esperança de que é possível construir coletivamente uma Educação, no caso particular uma Educação Física que é também ambiental, o que a priori se faz necessário a construção do conhecimento de uma educação do corpo que se amplie para além de sua fisiologia, sendo possível, assim, observar categorias como a performance e rendimento já não como prioridades, mas outro tipo de educação preocupada com outra “estética” e uma valorização e preocupação com a relação dos seres humanos entre si, e destes, com a natureza. Estas são algumas das preocupações e possibilidades que esta pesquisa pretende abordar.

Portanto, a partir deste momento, parto para a escrita destas próximas linhas que seguem nesta dissertação de mestrado conjugadas na primeira pessoa do plural, por entender um processo de construção coletiva do conhecimento. Nesta construção do conhecimento entendemos a necessidade de potencializar a interação entre os sujeitos pesquisadores e os pesquisados, na intenção de amenizar o distanciamento entre o objeto de estudo e o pesquisador, tendo em vista que estamos falando tanto sobre seres humanos quanto sobre a biodiversidade existente no ambiente natural, dando, portanto, significado e espaço para que o ambiente em suas possibilidades de expressão se torne também sujeito do processo de pesquisa, compondo os substratos para a construção de uma Educação do CorpoMundo.

² EDUCAÇÃO AMBIENTAL vários olhares e várias práticas / Enice Aita Isaia Kindel, Fabiano Weber da Silva, Yanina Micaela Sammarco, organizadores. – Porto Alegre : Medicação, 2004. 112 p.

Somos todos inspirados e influenciados na relação com os ritmos e movimentos dos ciclos da Terra, do Universo, das Águas, da Sociedade e do Mundo, na sua totalidade e interconexão, constituindo-nos em nossa maneira de ser-sentir-expressar. O mundo transforma nosso criar e atuar e se relaciona intrinsecamente com nosso corpo. As constantes mudanças de ritmo do mundo, tanto harmônicas como desarmônicas, refletem-se em nossos movimentos, em nossas expressividades, naquilo que chamamos CorpoMundo.

A dimensão corporal humana é a condição por meio da qual se dá a relação de alteridade com este processo, da mesma forma que se distancia do meio para manter sua especificidade vital, é integrante e dependente do ambiente.

A alteridade é esta fratura na existência humana, a ruptura com este mundo natural que se dá a partir da consciência do “outro”, da distinção e da separação que se estabelece a partir daí. Esta fratura dilacera o ser humano: ele é incompleto, infinitamente distante do outro, solitário e se faz como paradoxo, pois o ser humano se percebe separado do mundo e ao mesmo tempo imerso nele – distante e distinto. A alteridade é paradoxal, pois une e separa o sujeito do objeto, desejo permanente de união que não pode ser realizado. O nascimento da pessoa humana como sendo relação é a tentativa, senão desesperada, de suturar esta fratura, de cruzar o abismo da separação: aproximar-se do outro, trocar e dialogar com o outro, compreender o outro, unir-se ao outro (MAKIUCHI, 2005, p.29-30).

O corpo é a nossa materialização de estar no mundo e se transformar com ele, sendo a possibilidade da interconexão entre cultura e natureza, o que favorece a pensarmos nesta relação de alteridade com a complexidade da vida, tanto social como natural e suas fusões. Portanto, com o estudo sobre o corpo podemos nos aproximar sobre o conhecimento do mundo, nesta concepção, para conhecermos por completo o corpo precisamos conhecer todo o mundo, o que nos coloca na impossibilidade destes conhecimentos. Porém, não nos coloca numa posição de inércia ou desistência, mas num projeto utópico que nos move na eterna busca do conhecimento.

Entendemos que as sensações podem construir valores capazes de construir cultura e influenciar, portanto, o ritmo da natureza. O que podemos considerar que modificar o ritmo de qualquer parte do mundo (cultural e\ou natural) é estar modificando a própria

natureza. A Educação do CorpoMundo se pauta numa educação estética³, onde a possibilidade para refletir/sensibilizar é priorizada, onde a racionalidade humana não é desprezada, mas que ela não impossibilite outras formas de sensações e sensibilidades, na relação com o ritmo harmônico/desarmônico do movimento da vida; movimentos do corpo.

Os seres humanos, assim como os outros seres que compõem este cenário, suas alteridades, estão sujeitos a este movimento. O que pode ser reavaliado é a forma como se dá o contato humano com os demais seres desse mundo, que possuem valor em si mesmos. Compreendermos a relação de interdependência dos seres que compõem o mundo é nos aproximarmos de alguns dos princípios básicos da ecologia que nos sugere Capra (1996), onde teremos como consequência a valorização da vida, que, para isso, dependerá de uma alfabetização ecológica que nos auxiliará a tomar atitudes em conformidades com eles. Esta interdependência do eu com o mundo é o fato de estarmos preocupados com a própria natureza, tendo em vista que não só fazemos parte dela como somos a própria natureza. Tecemos, portanto, a chamada teia da vida (CAPRA 1996), com a qual devemos nos preocupar com a complexidade da sobrevivência deste emaranhado, indo ao encontro de uma Educação para a Sustentabilidade, uma Educação para a Vida.

Este entendimento de fazermos parte da teia da vida, assim como a identificação do eu com a natureza, Naess (apud CAPRA 1996, p.29) coloca:

O cuidado flui naturalmente se o “eu” é ampliado e aprofundado de modo que a proteção da Natureza livre seja sentida e concebida como proteção de nós mesmos. ... Assim como não precisamos de nenhuma moralidade para nos fazer respirar...[da mesma forma] se o seu “eu”, no sentido amplo dessa palavra, abraça um outro ser, você não precisa de advertências morais para demonstrar cuidado e afeição... você o faz por si mesmo, sem sentir nenhuma pressão moral para fazê-lo. ... Se a realidade é como é experimentada pelo eu ecológico, nosso comportamento, de maneira natural e bela, segue normas de estrita ética ambientalista.

Estamos nos propondo a discutir sobre a construção de princípios teórico-metológicos na educação do corpo que considerem estes apontamentos citados anteriormente, uma educação comprometida com as alteridades do corpo humano que se

3 Estética entendida aqui mais próxima de sua acepção grega, provinda do conceito *aísthêsis* (sensação).

fazem presentes na relação com o mundo. Entendemos a Educação Física como um campo do conhecimento privilegiado para a educação do corpo na qual almejamos, para tanto concordamos com Nóbrega (2000, p.72-73):

A Educação Física, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento das capacidades motoras e orgânicas, mas deve ampliar o seu campo de referência para a questão ética e estética do movimento, a beleza dos gestos, sua relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como referência básica a corporeidade.

Estamos nos propondo a uma educação estética que não esteja pautada no sentido que amplamente está colocado pela cultura do consumo, onde são colocadas inúmeras intervenções sobre o corpo de ordem econômica ou médica a ter um corpo “belo”, ocasionando uma corrida a transformações corporais, e, sim, na possibilidade de Ser um corpo, e não apenas de Ter um corpo, pautada, portanto, na sensibilidade de perceber a potencialidade da dimensão corporal e suas alteridades.

Entretanto, há a necessidade da vigilância para a não construção de cartilhas ou manuais onde engessaríamos as possibilidades e estaríamos nos contradizendo com o própria proposta da pesquisa, como também não pretendemos desenvolver métodos retóricos de difícil relação com o mundo da práxis, o que desejamos é um entendimento para além das dicotomias entre teoria e prática através de um diálogo entre estes dois saberes que se retroalimentam. Teorizar as metodologias para que não se deixem influenciar por um ativismo sem pressupostos, assim como refletir e construir teorias nas trajetórias percorridas. Entretanto, aqui fica o questionamento central que move nossa pesquisa: quais os atributos que nos auxiliariam na construção de pressupostos teórico-metodológicos de uma educação do corpo que contemple as questões ambientais e de sustentabilidade?

Para um trabalho corporal mais coerente com o que estamos apontando, partimos de pressupostos que se trata de priorizar, portanto, o educar sensível, de maneira simples e prazerosa, facilitando a percepção do ser CorpoMundo, uma educação que se preocupe com a sustentabilidade, isto é, uma valorização da vida em suas alteridades, que busque o que é

melhor tanto para si mesmo, para a humanidade e para toda a biodiversidade que constituem o mundo, e não simplesmente o que é melhor para a lógica do mercado, do capital. Portanto, uma educação que se preocupa com sua relevância social e as conseqüências ambientais, pois, se não levássemos em consideração estas questões, estaríamos tomando atitudes insustentáveis perante as condições das diversas e complexas vidas existentes no planeta. Cada vez mais, torna-se importante, discutir e criar possibilidades que trabalhem estas problemáticas com diferentes públicos, a partir de atividades que relacionem temas educativos de maneira lúdica, isto é, abordando temas atuais e reais de uma maneira espontânea e prazerosa de aprender.

Acreditamos que para participar e agir ativamente nos processos de conservação e preservação do ambiente natural, assim como para a valorização e resgate das culturas sustentáveis, os indivíduos necessitam construir uma Educação do CorpoMundo. Optamos em estruturar esta pesquisa orientada pelo referencial teórico da pesquisa-ação, considerando a importância dos sujeitos pesquisados para além de meros informantes e, sim, participantes e pesquisadores de todo processo, entendendo que o processo de conscientização e produção do conhecimento se faz coletivamente e interdisciplinarmente, no qual acreditamos que a metodologia da pesquisa-ação é um importante veículo, dando ênfase aos aspectos que nos indica Thiollent (2004, p.19) que são “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”; o que muitas vezes se consegue atingir, conforme o próprio autor nos coloca, apenas um desses três aspectos. Porém com o amadurecimento do processo é possível que se inter-relacione os três aspectos.

Mas, sabemos que, conforme os princípios que norteiam a política dos cursos de pós-graduação, o processo de amadurecimento fica dificultado num processo rápido que nos é colocado pela “espada suspensa de *Chronos*” (BIANCHETTI, 2000, p.166) na valorização de um tempo linear e quantitativo, através das imposições de datas e prazos endurecidos, quantidades de produções acadêmicas impostas pelos programas, sem a menor preocupação com a qualidade dos mesmos, como também para o término no tempo previsto de defesa de dissertação devido ao tipo de avaliação estabelecido por órgãos governamentais como a Capes e o CNPq no que diz respeito à liberação de verbas.

Para esta pesquisa, cientes das dificuldades e limitações impostas pelas normas academicistas, porém, buscando não perder o rigor e a qualidade científica, trazemos

pesquisadores e pesquisados que se interessam em participar e agir para além do ativismo banalizado, assim como reflexões teóricas-metodológicas que pretendemos que nos auxiliem “responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2004, p.8) e que possam contribuir na produção do conhecimento acadêmico da Educação e da Educação Física. Cientes que ainda de forma limitada, pois a pesquisa-ação se destina a desenvolver conhecimento em coletividades de pequeno e médio portes, o que não coloca em risco sua relevância, fidedignidade e exigências científicas.

Trazemos como questões desta pesquisa as expressões lúdicas e artísticas como referências na discussão da educação do corpo, a sustentabilidade e a “racionalidade ambiental” (LEFF, 2001) como possibilidade de reflexão crítica à reificação do conceito de natureza e das práticas corporais junto à natureza, assim como problematizar o entendimento de corpo, na esperança de ampliar a concepção que embasa a área da Educação Física, potencializada pelo entendimento do corpo na interconexão entre Educação e Natureza. Com estas questões trazidas a priori para o grupo da pesquisa-ação, acreditamos que podemos despertar canais que, além de entender conceitos, estimulamos discutir e construir valores e comportamentos.

Perceber a dimensão estética do ser humano nos ritmos e movimentos das expressões lúdicas e artísticas nos auxilia na construção da Educação do CorpoMundo, o que vem a sugerir bases epistemológicas na Educação Física que destoam de um paradigma mecanicista e antropocêntrico, apontando possibilidades para ressignificar o entendimento de ser corpo humano.

Acreditamos que a construção de princípios teórico-metodológicos da Educação de um CorpoMundo é sonharmos com a ousadia de entrarmos na simbologia da ciranda da vida, isto é, estabelecendo suas relações e composições entre pausas e movimentos, compondo e executando um ritmo, o que implica numa não linearidade de movimento, “falamos em ritmo a partir do momento em que o fluir apresenta descontinuidades” (KIEFER, 1987, p.23), onde é possível diferentes expressões e experiências como, por exemplo, da ludicidade e da arte. Onde ainda é possível a negação da competição por princípio, e sim, a possibilidade da cooperação, da totalidade e da unidade do universo,

oportunizando, assim, outros valores e comportamentos que não o do rendimento e da performance, mas princípios éticos, estéticos e ecológicos.

Trazemos, portanto, a discussão da educação do corpo tendo o lúdico, a arte, o ritmo, o tempo e a estética como elementos potencializadores, a discussão da natureza e sustentabilidade permeados pela reflexão ética da relação entre humano e natureza, como substratos para a construção de uma Educação do CorpoMundo no âmbito da formação continuada de professores de Educação Física de maneira a alcançar os objetivos propostos e incentivar a reflexão sobre tais questões. Temos, como objetivo geral desta pesquisa a seguinte formulação:

- Estruturar princípios teórico-metodológicos, no âmbito da formação continuada de professores de Educação Física, acerca da educação do corpo potencializados por experiências que sejam concomitantemente lúdicas, artísticas e ecológicas em suas possibilidades de contribuição e reflexão crítica da relação entre ser humano e natureza, visando contribuir para o redimensionamento crítico desta categoria.

E como objetivos específicos, os seguintes:

- Construir, avaliar e refletir sobre procedimentos teórico-metodológicos para a ressignificação da educação do corpo;
- Identificar possíveis alterações na percepção ecológica no que tange ao CorpoMundo de um grupo específico de professores de Educação Física, sujeitos participantes do curso de formação continuada oferecida pelo NEPEF/CDS/UFSC (ao longo da pesquisa);
- Problematizar as reflexões do conceito de natureza, assim como das práticas corporais junto à natureza, utilizando-as como referências básicas para a construção e avaliação das propostas pedagógicas.

Observando algumas características na Modernidade que contribuíram para a elaboração dos objetivos propostos, poderíamos citar algumas, como por exemplo: a expectativa de corpo que aponta para um desligamento dos seres humanos da Natureza e, de forma mais ampla, da Totalidade, prevalecendo uma relação de dominação com o ambiente natural e, concomitantemente, a ampliação do interesse pelo corpo numa perspectiva mercadológica (SILVA, 2001); a importância, assim como a dificuldade de uma Educação e uma Educação Física que contemple as questões ambientais vivenciadas e

experienciadas de modo mais integrado ao próprio humano (e não da forma como ela vem sendo compreendida na Modernidade, como sendo algo desvinculado); a abordagem das questões ambientais na educação, ou em outras áreas do saber, somente por uma visão instrumental e uma racionalidade restrita que lhe fundamenta, despreocupada com a dimensão ética, entendida esta, bem como outras racionalidades, como pertencente a irracionalidade e não como dimensões complementares da própria razão (BRUGGER, 2004); a valorização de uma educação ambiental naturalista, assim como uma Educação Física biológica, ocasionado justamente pelo entendimento limitado e restrito que se tem de natureza e do ser humano, somente por uma visão natural e técnica, desvalorizando as dimensões social e cultural.

Entendemos, portanto, que estas características citadas acima são apenas as conseqüências de um problema maior, que é a visão de mundo fragmentada, o que leva a uma desconsideração ecológica, favorecendo as dualidades, da dicotomia das ciências naturais e ciências humanas, do corpo e alma, cultura e natureza, humano e natureza, entre outras, o que concordamos com Capra (1996), Brugger (1998, 2004), Silva (2001), Ribeiro (2004), entre outros, quando alertam que precisamos de outros valores, éticas, estéticas, comportamentos e atitudes, isto é, outros paradigmas, para tentarmos almejar um outro mundo. Com este contexto, faz-se relevante e urgente estudos que preencham estas lacunas no campo acadêmico numa perspectiva para a contribuição da construção de uma nova cultura.

Esta pesquisa com a construção de uma Educação do CorpoMundo surge para tentar contribuir nesta caminhada, numa perspectiva que sugere outras formas de sentir e de se perceber corporalmente através das diversas linguagens expressivas, de práticas corporais, e de estudos que busquem outros caminhos para uma educação do corpo que trabalhe com a harmonia de compor os ritmos expressivos do mundo na sua diversidade e complexidade, trazendo uma reflexão-ação diante da crise socioambiental e/ou da visão de mundo que nos encontramos. Trazemos, portanto, o corpo humano como tema de uma educação sensível que contemple as questões ambientais e de sustentabilidade por entendermos como “uma dimensão privilegiada de interação e se situa, por sua especificidade, na interconexão da cultura e natureza, o que lhe confere um caráter único, especialmente, no que diz respeito à construção de uma nova cultura” (SILVA, 2001, p.121).

É crescente, no caso específico da Educação Física, estudos que tenham uma abordagem ambiental, embora estejam relacionados, muitas vezes, ao âmbito do Lazer (acampamentos, esportes de aventura, entre outros) tendo como enfoque principal o fazer da atividade a ser realizada, deixando de lado o significado do espaço onde ocorrem as práticas corporais, fazendo com que este sirva apenas como coadjuvante do processo ou até mesmo do produto final numa visão pragmática.

Podemos ter uma pequena amostra deste fato nos trabalhos apresentados no XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte (2005), promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte na qual é a sociedade científica mais antiga deste campo e reconhecida em âmbito nacional, onde nos grupos de trabalhos temáticos (GTTs) é pouco tratada a questão da relação humano e natureza. No “GTT – Corpo e Cultura” onde poderia ser um espaço privilegiado para estas abordagens, inexistem publicações a respeito, exceto dois trabalhos de minha própria autoria “A arte de brincar com o corpo e educação ambiental” e “Corpo, Arte e Natureza – construindo uma Educação Ambiental Lúdica”. No “GTT- Recreação e Lazer” já é possível perceber algumas reflexões, com predominância de trabalhos que contemplem as atividades de aventura na natureza, embora o enfoque principal seja ainda do esporte e sendo o suficiente para considerar a aproximação do humano e natureza. No trabalho “DA BUSCA PELA ADRENALINA À FRUIÇÃO DAS TRAVESSURAS nas práticas corporais de aventura NA NATUREZA” (INÁCIO et.al., 2005) observa-se a preocupação de apontar os limites e possibilidades da ressignificação de algumas práticas de aventura na natureza com uma discussão mais crítica da relação humano-natureza.

Para Inácio (2006), é a partir de 1999 que se destaca no âmbito da Educação Física/Ciências do Esporte as produções científicas que envolvem a relação humano e natureza em anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e no Encontro Nacional de Recreação e Lazer. Inácio pesquisando sobre o “estado da arte” (1999 à 2005) abrangendo a temática humano e natureza nestes dois eventos científicos propõe subtemáticas: práticas corporais na natureza (PA’s); educação ambiental (EA), conceito de meio ambiente (CMA); formação profissional (FP), entre outras. Em sua análise coloca que as PA’s é a subtemática mais presente em mesas e pôsteres, com predominância da discussão de práticas de aventura na natureza e sendo apresentados no GTT Recreação e

Lazer, concluindo, portanto, que estas PA's são realizadas principalmente no âmbito do Lazer.

O autor ainda coloca que a educação ambiental se faz presente em trabalhos apresentados na área do Turismo e não da Educação Física, portanto que "...os cursos de formação em turismo estão mais próximos do debate ambiental, principalmente em textos ao ecoturismo e ao turismo de aventura"(INÁCIO, 2006, p.50).

Portanto, fica uma lacuna que nos instiga a produzir conhecimento em que se discuta a relação do humano e natureza para além das práticas corporais de aventura na natureza, porém, tendo como referência alguns destes trabalhos que apontam justamente seus limites e possibilidades (INACIO et. Al., 2005). Observamos com este "estudo da arte" que as preocupações com a formação profissional na Educação Física que envolvam a relação humano e natureza ainda é pouco expressiva, assim como uma educação ambiental que se possa ser discutido tendo o corpo e/ou a corporeidade como princípio ecológico.

Portanto, estas questões sugerem possibilidades para a Educação Física refletir sobre suas possíveis contribuições no contexto maior de uma melhor relação entre o humano e natureza. Não temos a pretensão de simplificar conceitos, mas, sim, buscar nuances que sugiram indicativos para a construção de uma utopia que possa nos desequilibrar de nossos tronos "confortáveis" no centro da natureza, ou fora dela.

Visamos, assim, contribuir para o despertar de canais de percepção dos sujeitos pesquisados, potencializando a sensibilização, a intuição, a compreensão, a discussão e a construção de outros valores, posturas e conhecimentos que viabilizem a edificação de propostas pedagógicas, onde o corpo humano não é mais considerado de forma dissociada dos outros humanos e do mundo que o cerca, muitas vezes, dificultadas na educação corporal hegemônica.

Em relação à região eleita para o desenvolvimento da pesquisa, poderíamos dizer que a cidade de Florianópolis, bem como a maior parte do Estado de Santa Catarina, apresenta-se como um espaço-sujeito privilegiado para a implementação desta proposta, devido ao seu exuberante e diversificado meio natural, bem como às inúmeras contradições que configuram suas políticas de povoamento e de exploração turística, as quais se apresentam atravessadas por grandes práticas de degradação, poluição e descuido, seja por parte dos turistas ou mesmo dos próprios moradores locais. E justamente esta evidência

cotidiana da natureza em meio aos modos de vida do povo e da cidade, potencialmente a torna um elemento chave para a práxis educativa dos professores da região, através de sua problematização e ressignificação.

Entendemos como formação continuada não uma etapa, fragmentada do processo contínuo, que vem a acrescentar as deficiências encontradas na formação inicial, e sim como processo que vai acompanhar o educador desde o começo de sua formação assim como todo o processo de desenvolvimento profissional. Entender o educador como um aluno em constante formação é possibilitar que possa ser entendido como um ser humano portador de inúmeras necessidades e potencialidades e não apenas como uma força de trabalho.

II O CAMINHO DA PESQUISA: a construção coletiva do conhecimento

A presente pesquisa apresenta uma proposta metodológica de atuação fundamentada na pesquisa-ação, portanto, na linha de uma pesquisa qualitativa. Os sujeitos pesquisadores desenvolveram um trabalho ativo e integrado ao coletivo de sujeitos-pesquisados. Segundo Thiollent (2004, p.14), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Entendendo que este processo não pode ser considerado como algo separado da vida de cada um e despido de características específicas e singulares de cada ser que nele atua, tanto pesquisadores como pesquisados, apresentam-se como agentes construtores e criadores do processo. Essa caracterização não deslegitima ou empobrece os resultados da pesquisa, uma vez que parte do pressuposto de que a pesquisa foi feita justamente junto a agentes sociais em um contexto cotidiano específico, e, por isso, assumindo suas singularidades e diminuindo a dicotomia pesquisa e realidade.

Muito se tem discutido sobre métodos qualitativos que consideram importante a intervenção e a influência do sujeito-pesquisado, que apesar de ainda pouco trabalhado, vem sendo crescente sua utilização. Uma das mais difundidas justificativas, conforme Thiollent (2004, p.74), “é a constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Por necessário que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares”.

O método de pesquisa-ação possibilitou, além de avaliar a problemática juntamente com os atores, construir soluções em conjunto para o problema. Juntamente com o grupo da pesquisa-ação, a pesquisa teórica estabeleceu-se durante todo o processo para levantar e organizar as reflexões. Este estudo foi potencializado pela formação do grupo de pesquisadores integrantes do subprojeto de pesquisa “Expressividades do CorpoMundo”. Maiores detalhes sobre este grupo irei mencionar em seguida. Este grupo, também, teve como objetivo levar estas informações de uma maneira mais adaptada aos participantes,

assim como criadores e construtores na programação, reflexão e avaliação dos encontros com o grupo de professores da pesquisa-ação.

Pensando a pesquisa pela ótica qualitativa, visamos, no primeiro momento, uma pesquisa-ação com um grupo de aproximadamente trinta e cinco professores de Educação Física do Estado de Santa Catarina, os quais iriam participar do curso de Formação Continuada denominado “Expressividades do CorpoMundo”, onde seriam os sujeitos e interventores de todo o processo investigativo visando consolidar uma rede ativa de agentes multiplicadores, criadores e problematizadores de propostas pedagógicas entre os professores de Educação Física de Santa Catarina, a partir de perspectivas críticas da educação do corpo. Um projeto de Formação Continuada oferecida pelo Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – NEPEF/UFSC que está vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: esporte e lazer ressignificados na cidade”, o qual, por sua vez, representa um dos núcleos estaduais da Rede CEDES – Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer – criada pelo Ministério do Esporte / Governo Federal.

As reflexões fundantes da presente pesquisa provêm da confluência de dois trabalhos anteriores, sendo que um deles foi coordenado pelo professor Humberto Luís de Deus Inácio e, o outro, pela professora Cristiane Ker de Melo. São eles respectivamente, “Artes Corporais e Aventuras na Natureza” e “Práticas Corporais na Maturidade”, os quais contribuíram com o Projeto Integrado “Práticas Corporais na Contemporaneidade: Explorando Limites e Possibilidades”, coordenado pela professora Dra. Ana Marcia Silva durante o ano de 2004, financiado também pelo Ministério do Esporte – Governo Federal⁴ com parceria com o NEPEF/UFSC.

O grupo de professores-pesquisadores do atual subprojeto de pesquisa “Expressividades do CorpoMundo” é composto atualmente por cinco integrantes. São eles, uma coordenadora, dois pesquisadores bolsistas e dois voluntários: Profa. Ms. Cristiane Ker de Melo (Coordenação); Doutorando Éden Silva Pereti; Mestrando Fabiano Weber da

⁴ O projeto integrado foi, portanto, reeditado no ano de 2006, novamente financiado pelo Ministério do Esporte – Governo Federal em parceria com o NEPEF/UFSC, com a coordenação do Professor Dr. José Luis Cirqueira Falcão, assim como onze subprojetos entre eles as “Expressividades do CorpoMundo”.

Silva; Graduando Rafael Matiuda Spinelli, Graduando Rodrigo Hirai. Com a pesquisa bibliográfica, seminários e todo o processo da formação continuada com os professores-pesquisadores e os sujeitos-pesquisados, foram desenvolvidos artigos e textos que enriquecem a fundamentação teórica desta dissertação.

Na construção do curso-pesquisa, elegemos como categorias a priori a *educação*, *corporeidade* e *natureza*, o que serviu também de eixos geradores para a elaboração das temáticas para os encontros no curso, assim como fomentadoras para o redimensionamento crítico da relação *humano e natureza* como categoria a priori desta dissertação. Para tanto, selecionamos instrumentos e técnicas que possibilitam uma maior aproximação com o corpo em suas expressões lúdicas e artísticas. Tendo reflexões acerca da natureza como fio condutor, utilizando, para tanto, diferentes técnicas baseadas na possibilidade de experiências das múltiplas linguagens expressivas.

II.1 Aprendendo com as pedras no caminho

A proposta de intervenção estava prevista com um grupo de professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Este grupo tinha um número de 38 professores(as), os(as) quais participaram do Projeto de Extensão denominado “Rede de /em Formação”⁵.

As “Expressividades do CorpoMundo” seria oferecido como nova proposta de formação continuada para este grupo de professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina que realizaram a formação continuada no ano de 2005. O tema proposto para a formação no ano de 2006 com os respectivos professores vinha da própria necessidade observada nas avaliações das atividades desenvolvidas no ano de 2005, tendo o seminário “Práticas Corporais de Aventura na Natureza”, desenvolvido pelo professor Humberto Luís de Deus Inácio, demonstrado grande interesse por parte dos professores ao tema envolvendo a relação humano e natureza, assim como uma

⁵ Um projeto de formação continuada no campo da Educação Física numa parceria entre o Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física – NEPEF/UFSC com a Secretaria Estadual de Educação/SC desde o ano de 2004, coordenado pelas professoras Cristiane Ker de Melo e Lara Regina Damiani.

possibilidade de outros conteúdos para Educação Física que não fosse o esporte.

A proposta de intervenção estava prevista através de encontros mensais de dois dias consecutivos, com noite de hospedagem, num total de seis, visando um aprofundamento, uma imersão. Acreditamos possibilitar assim, uma vivência ampla e intensa, capaz de caracterizar e compartilhar formas de experiências pessoais e coletivas através de diferentes instrumentos e práticas corporais. Para alcançar os objetivos propostos foram feitas diversas negociações com a Gerência de Educação do Estado Santa Catarina⁶.

Foram quatro meses (fevereiro a maio) de negociações entre propostas e contra-propostas, e os gestores responsáveis alegando diferentes justificativas para impossibilitar a concretização da formação. Nesse vai-e-vem a data de início do curso-pesquisa era sempre adiada em função da expectativa e esperança de uma resposta positiva. Dentre as justificativas alegadas nos diversos momentos de reuniões, tivemos: a) essas práticas são impossíveis de serem realizadas na escola porque não tem espaço adequado; b) essas práticas não são Educação Física; c) os professores não podem realizar formações nos finais de semana porque o governo tem de pagar diária para eles; d) a justificativa da proposta precisa ser melhor elaborada; e) se dispensarmos os professores durante a semana, prejudicaremos o trabalho na escola; f) eles terão de repor as aulas perdidas; g) os encontros são muito próximos; h) esse grupo de professores já realizou formação continuada no ano passado e dentro da política de formação da secretaria, as formações são de apenas um ano; i) etc.

Então, ficavam as perguntas: que formação continuada é essa que não pode passar de um ano? Onde está a continuação? Qual é o entendimento de formação desse órgão gestor no plano educacional? Que formato deve ter uma proposta de formação continuada? Que tipo de conteúdo deve abordar? Que metodologia deve propor?

Esses foram alguns dos muitos entraves com os quais lidamos para começar a realizar nossa pesquisa, mas, o principal deles foi a dificuldade de entendimento do tema proposto. Muitas vezes ouvíamos questionamentos do tipo: por que trabalhar e como trabalhar estas questões de natureza se nossas escolas em sua grande maioria não possuem

⁶ Este órgão já havia dado apoio e financiamento para a execução do Projeto de Formação Continuada “Rede de/em Formação” e, havia solicitado com bastante ênfase a continuidade do mesmo no formato realizado.

nem árvores? Vocês sabiam que no Estado é proibido levar os escolares para locais onde haja água (piscina, lago, praia, lagoa etc.)? Como vai ser a aplicabilidade imediata para a escola? Que retorno isso terá para a escola?

Com estas questões ficou evidente a necessidade de um trabalho mais profundo acerca das temáticas relacionadas com as questões ambientais, não só com os professores e alunos, como também, com os próprios gestores e coordenadores de órgãos de fomento da educação.

Após reuniões exaustivas onde tentávamos, entre mudanças no cronograma, redução de despesas, modificação do espaço de realização dos encontros, também fazer diversas modificações no programa de acordo com as exigências que eram solicitadas. Argumentávamos, ainda, acerca da importância do tema na formação continuada desses professores e, até mesmo, da relevância social da pesquisa, tendo em vista que estamos querendo descobrir maneiras de trabalhar este assunto juntamente com sujeitos que estão *in loco*⁷, não foi suficiente para o apoio ao projeto. Após já termos percorrido este caminho, no intento da construção coletiva da proposta, tivemos a surpresa da notícia que não poderíamos mais realizar este projeto de pesquisa em parceria com a Secretaria Estadual.

Neste momento, os prazos para conclusão da intervenção da pesquisa já estavam se esgotando e ainda nem tínhamos “entrado em campo”. Sem muitos argumentos mais, o motivo explicitado foi falta de recursos financeiros. Diante desses fatos, novamente questionamos: qual o entendimento do papel que deve desempenhar uma secretaria de educação? Se a falta de recursos é uma realidade, por que não liberar carga-horária do professor para ele participar de outras propostas de formação que não aquelas organizadas pela Secretaria? Quais prioridades e áreas são destacadas quanto ao fomento? Que prioridade e interesses envolvidos tem a Secretaria Estadual de Ensino de Santa Catarina quanto ao financiamento para Formação Continuada de Professores, principalmente, na Educação Física? Que preparo, conhecimento, formação e interesses têm os gestores nesse setor?

⁷ Professores atuantes em escolas da rede com uma experiência de docência que iriam nos ajudar a desfazer as dicotomias tão marcantes na educação, como: teoria e prática pedagógica, cultura e natureza e corpo e

Na impossibilidade de responder estas inúmeras perguntas neste momento, até porque não estavam no objetivo desta pesquisa, ficam aqui apontamentos para futuras pesquisas. Portanto, sem esse apoio e, para dar continuidade aos nossos ideais e sonhos sobre a Educação Física que queremos e acreditamos, resolvemos realizar a pesquisa sem o apoio da secretaria, mesmo sabendo de todas as dificuldades que isto ocasionaria. Assim, nos propusemos a organizar o curso ainda em seis encontros mas um pouco mais reduzido em termos de possibilidades e conteúdo.

Mas, mais uma vez, nossa incursão deveria ser adiada, pois os docentes das redes municipal e estadual estavam paralisados (greve) e, respeitando esse posicionamento político da classe, aguardamos o retorno das atividades nas escolas.

II.2 Sobre a intervenção

Tudo de volta ao normal, elaboramos uma proposta inicial, mas, conscientes de que esta seria o ponto de partida, e poderia ser reconstruída com o coletivo de professores ao início do processo. Essa reconstrução foi feita logo no primeiro encontro com os educadores presentes, mas mesmo assim, isso não nos isentou de remodelá-la durante o próprio processo das intervenções devido às necessidades e expectativas geradas pelas inter-relações nos encontros do grupo.

A livre adesão à proposta por parte dos educadores era uma perspectiva fundamental, principalmente, por não estarmos oficializados com a secretaria da educação. Essa escolha demarcaria, inclusive, o comprometimento desses educadores com o projeto em questão e com a sua própria formação.

Dimensionamos, ainda, a perspectiva de não fazermos em espaços privados, mas garimpamos as possibilidades dos espaços públicos pela cidade. Essa, talvez, poderia ser uma saída para a ampliação da visão de escola, “quebrando” assim os seus muros, ou os “murros da instituição escolar” como prefere denominar Ribeiro (2004, p.56). Ao final do processo essa perspectiva foi confirmada por alguns integrantes do grupo.

mente.

Durante esse(s) tempo(s) de expectativa, tivemos a oportunidade de rever diversas coisas já construídas dentro do projeto, inclusive, a decisão de ampliar o universo do campo da Educação Física para outras áreas. Essa foi uma perspectiva importante que ganhou destaque, pois se colocava a necessidade da inclusão no curso para professores de Educação Física de educadores de diferentes áreas no intento de dialogar e construir outro entendimento, no qual a relação humano-natureza não se configura preocupação exclusiva da Educação Física e, sim, tema emergente de todas as áreas de conhecimento e, para além delas, posto tratar da (possibilidade de continuidade da) vida no planeta. Também indicado pelo coletivo de educadores no primeiro encontro, essa decisão só veio a enriquecer os desdobramentos da pesquisa, ao incorporar o entendimento de educação - que necessariamente possui um viés corporal -, enquanto uma totalidade.

Entendemos que a relação humano e natureza, assim como a importância da dimensão corporal na educação, se fazem presentes nos princípios abordados pela transdisciplinaridade, conforme aponta Nicolescu (1999, p.51): “A **transdisciplinaridade**, como prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é a **compreensão do mundo presente**, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.”

Seguimos, então, a construção coletiva do curso, utilizando-nos dos recursos que disponibilizávamos dentro da estrutura da universidade (e nossos também!), e continuamos a divulgar o curso em cartazes, na internet pela página eletrônica da Agecom/UFSC⁸, e via lista de e-mail de grupos que tínhamos cadastrados. Igualmente, enviamos para os e-mails das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para que, assim, pudessem divulgá-los para os seus respectivos professores. E, por informações posteriores dos próprios professores, esses informativos não foram repassados a eles por essas instâncias.

A dinâmica do curso foi apresentada na forma de oficinas com duração de oito horas cada, e foi proposta e conduzida tanto pelos professores-pesquisadores, quanto pelos professores-colaboradores que participaram do curso. Nessas utilizamos como caminho

⁸ Agência de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

metodológico a arte-educação para analisar e construir os significados para as *Expressividades do CorpoMundo*.

Ressalta-se que todos os espaços públicos da cidade que foram solicitados nos foram disponibilizados. Esses contatos foram feitos em diferentes etapas, seja por telefone, ofício e/ou pessoalmente, a depender da exigência de cada setor/departamento. Assim, quanto aos locais de realização das intervenções, utilizamos as dependências do CDS/UFSC para deflagração do processo em curso; em seguida nos apropriamos dos espaços do Parque Ecológico Municipal do Córrego Grande e, nas intervenções finais, do Parque Municipal da Lagoa do Peri. Esses constituíram-se em lugares “oficiais” das intervenções, mas o grupo também realizou outras práticas em outros espaços a partir de demandas internas, como: reuniões nas casas de alguns dos seus integrantes com o objetivo de ver as fotos e filmagens, realizar avaliações, reuniões, fazer festas, “correr da chuva” etc.

As intervenções com a proposta de vivência e experiência das práticas corporais com esse coletivo de professores teve início em 27 de maio e seguiu até 15 de novembro de 2006. No começo do curso, mais precisamente nos dois primeiros momentos, o número de participantes foi muito inconstante, pois alguns vieram num dia e depois não vieram mais, outros só apareceram no terceiro encontro e permaneceram no grupo. Como as inscrições para participarem do *Curso Expressividades do CorpoMundo* deveria ser feita pela internet através do preenchimento de um formulário de inscrição (ANEXO 1) e enviado para o e-mail do projeto (projeto_corpomundo@yahoo.com.br), muitos se inscreveram mas, nunca se fizeram presentes nos encontros. Recebemos muitas ligações e e-mails perguntando se ainda poderiam se inscrever, mesmo tendo passado o prazo pré-estabelecido. Como o grupo ainda não estava constituído, o processo de inscrição teve continuidade até o terceiro encontro.

Esse formulário incluía questões de ordem sócio-econômica, formação, experiência no magistério (tempo de atuação, cursos realizados etc.), dados pessoais e, também, o entendimento de Educação Física, corpo, corporeidade, natureza e sustentabilidade. A utilização desse instrumento objetivou traçar um perfil deste coletivo. Assim, 24 formulários foram preenchidos na rede e enviados.

Efetivamente, durante o curso/pesquisa contamos com a participação e a colaboração de 13 educadores, sendo, 10 mulheres e 3 homens, com idades variando entre 25 a 41 anos. Durante o período de realização registramos algumas faltas de alguns desses participantes, mas todos sempre tiveram o compromisso e a delicadeza de justificarem suas ausências, que na maioria das vezes foram por problemas pessoais.

Todos esses professores-colaboradores da pesquisa são residentes na grande Florianópolis, possuem formação superior, sendo, 6 deles com especialização. Todos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com carga-horária de trabalho diferenciada, tendo 4 professores com 40 horas, 3 professores com 30 horas e o restante com menos de 20 horas semanais de atuação na escola. Dois professores atuam ainda na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e na Rede Privada de Ensino. Vários educadores atuam em mais de um nível de ensino, tendo 6 educadores atuando na Educação Infantil, 6 no Ensino Fundamental (1^a à 4^a Série), 3 no Ensino Fundamental (5^a à 8^a Série) e 1 no ensino Médio. Temos ainda um professor que atua como assistente pedagógico e outro atuando fora da escola em um clube com atividades de natação e ginástica.

Em relação ao tempo de magistério, percebe-se que a maioria está no começo da carreira. Porém temos 1 professor com 10 anos de magistério, outro com 11 e o mais experiente com a educação física escolar possui 15 anos de magistério. Todos os professores possuem experiência em outros cursos de formação.

Proposto como um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, como uma vivência, apresentamos e solicitamos ao grupo o preenchimento do que denominamos de “questionário expressivo” (ANEXO 2): Este poderia ser respondido utilizando diferentes linguagens expressivas. Algumas questões foram respondidas através da linguagem escrita, outras através de desenhos, recortes, colagens, emborrachados (E.V.A.), esculturas com argila e, verbalmente num momento de reunião do grande grupo. Essas possibilidades ficaram a critério de cada um, em utilizar uma ou mais linguagens para expressar suas respostas.

De modo a trabalharmos também com instrumentos para a colheita de informações de ordem das múltiplas linguagens, construímos uma dinâmica a partir de

desenhos - a qual denominamos de “maquete-ambiental” -, contendo momentos de expressão individual e coletiva, incluindo ainda, uma fase de apresentação e interpretação verbal.

Também realizamos com 9 participantes uma “entrevista semi-estruturada”⁹, cujo objetivo foi elaborar um diagnóstico das percepções dos sujeitos-pesquisados no que se diz respeito à relação corporeidade, educação e natureza.

A colheita destas informações através dos instrumentos utilizados até então, serviram de referência para a construção de conexões de sentido junto a outras informações produzidas ao longo do processo.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, outra técnica utilizada para colheita de informações foi a “observação direta” (participante). Para tal, elaboramos um “roteiro de observação”. Todas as informações foram registradas em um “diário de campo”, a partir da observação de um dos professores-pesquisadores, seguindo um rodízio entre os mesmos.

O trabalho de observação buscou privilegiar uma certa fidelidade dos fatos vivenciados no momento; na interpretação de Rudio (1980, p.33), não implica apenas ver, sentir, ouvir, tocar etc. é necessário também examinar, auscultar, aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada observação sobre algum aspecto da realidade que está de certa forma camuflada nas entranhas. Possibilita assim, chegar mais próximo dos elementos empíricos que brotam do ambiente, captando e registrando as impressões, os ruídos, o ritmo do momento vivido, considerando, inclusive, toda a carga emocional, intuitiva, etc. da dimensão sensível que se faz presente, e que perpassa os limites racionalizados, uma vez que o vivido implica o envolvimento e os sentimentos e sensibilidades de todos que dele participam. Atrelamos a isso os “registros diários” elaborados por duas das professoras-colaboradoras que tinham assumido no grupo essa tarefa.

Na intenção de uma maior oportunidade de participação do grupo de professores-colaboradores na pesquisa, elaboramos coletivamente funções a todos os participantes as

⁹ A ficha de inscrição foi realizada via internet, podendo ser complementada no encontro. Este procedimento era a confirmação de sua efetiva inscrição no curso; o questionário expressivo constou de perguntas previamente selecionadas em que os participantes poderiam se utilizar das múltiplas linguagens para responderem as questões; e a entrevista semi-estruturada foi realizada com alguns professores que se mostraram dispostos a serem entrevistados anteriormente ao primeiro dia de curso.

quais denominamos de “ócios-do-ofício”. Este instrumento permeou todos os momentos do curso, pois cada participante com seu ofício¹⁰ específico que foi escolhido logo no início do encontro, deveria ser desempenhado durante todo o curso.

Todos estes ofícios foram de extrema importância para formar nossa comunidade. Não deve ser entendida somente como mais uma obrigação, e sim como uma boa maneira de ver seu trabalho ainda mais prazeroso. Poderíamos ter ofícios com mais de um participante, assim como criar e/ou eliminar ofícios se o grupo julgasse necessário no decorrer da pesquisa.

A filmagem e a fotografia igualmente constituíram instrumentos de registro das ações desta proposta de pesquisa-ação, e essas foram feitas ora pelo olhar dos professores-pesquisadores, ora pelo olhar dos professores colaboradores, sujeitos-participantes nesse contexto. Com o uso desses equipamentos, a intenção foi buscar captar e eternizar através de imagens os momentos marcantes de criações e construções dos sujeitos em ação com suas experimentações com as múltiplas linguagens. Serviu também de referência para uma análise mais cuidadosa após um processo de afastamento do momento vivido, favorecendo o processo de estranhamento com a situação vivenciada, o que também nos ajudou numa melhor compreensão dos fatos ocorridos.

Construídas estas intervenções a partir de determinadas temáticas no âmbito da proposição das múltiplas linguagens, construímos práticas corporais através de possibilidades com arte-educação, musicalidade, dança, fotografia, dentre outras. A criação e produção coletiva dessas múltiplas possibilidades caracterizaram o registro da experiência vivida e compartilhada. Esses registros foram realizados através de vídeos, desenhos, fotos,

¹⁰ Os ofícios da nossa comum-idade foram: Animador: promove atividades para quebrar o gelo; Fotógrafo: tira as fotos para registros de momentos que julgar necessário; Repórter virtual: encarregado de resgatar a memória coletiva do grupo, assim como as principais notícias e acontecimentos nos encontros e disponibilizar via internet; Decorador: cuida da decoração do local do curso; Fofoqueiro: descobre ou inventa fofocas, imagina o que cada participante pensou, mas não disse; Recapitulador: relembra ao grupo os momentos vividos, experiências e sentimentos do encontro anterior; Cinegrafista: Registro visual que julgar conveniente para futura análise junto ao grupo; Organizador: cuida da formação do grupo nas diversas atividades; controla o horário, a frequência e os atrasos; acelera a execução dos trabalhos; Dicionarista: explica para o grupo o significado dos termos empregados no curso; Merendeiro: cuida do lanche do grupo; Astrólogo: fará as previsões do grupo, assim como previsões climáticas e energéticas do mundo; Relator: Realizar o registro escrito dos momentos vividos nos encontros; Chargista: desenhar alguma cena dos encontros do curso; Crítico: Atento a situações para dar sugestões para melhor andamento do curso; Sonoplasta: apresentar músicas ao grupo nos momentos de intervalo do curso, ou em outro momento que julgar pertinente; Curinga: realizar alguma das funções acima se for preciso, por motivos diversos;

confeção de materiais didáticos ou outras possibilidades, a depender das propostas planejadas para cada dia.

Ao final do processo de intervenção, incluímos, além da solicitação de elaboração de uma avaliação individual por escrito tratando de todos os elementos envolvidos no curso/pesquisa – inclusive uma auto-avaliação -, ainda, uma entrevista coletiva que seguiu um roteiro semi-estruturado. O objetivo desta última citada foi coletar novamente elementos e percepções da relação Corporeidade, Educação e Natureza a partir de suas possíveis ressignificações pela experiência da formação vivida nas “Expressividades *CorpoMundo*”.

Num exercício de busca de possibilidade de incorporação e continuidade da rede tecida até então, propuzemos a elaboração de uma tarefa caracterizada como “carta-para-si”. Esta foi entregue envelopada e endereçada para quem a escreveu. Esta deverá ser remetida a cada um deles daqui a um ano, de modo que possam reavaliar, a partir dos compromissos assumidos nela, sua prática pedagógica.

A organização e análise dos dados incidiram sobre esses registros e as produções coletivas. Considerando o rigor implicado no fazer científico, alguns passos básicos foram seguidos, quais sejam: ordenação, classificação e análise; possibilitando assim o confronto da abordagem teórica com a mediação e os apontamentos dos dados empíricos coletados no campo da pesquisa-ação. Para lidar com um grande volume de informações, pelas diferentes técnicas e instrumentos utilizados no transcurso metodológico, exercitamos a realização de um trabalho de triangulação dos dados, que segundo Triviños (1987, p.138), “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macro-realidade social”.

O tratamento do material produzido no campo está baseado numa abordagem dialética, a qual busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e considera a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.

As filmagens e as fotografias produzidas no campo foi analisado juntamente com os professores colaboradores e professores-pesquisadores. O materiais mais específicos como o diário de campo, o questionário expressivo, a carta-para-si, a maquete-ambiental, os ócios-do ofício, a entrevista semi-estruturada, a auto-avaliação assim como as práticas corporais foram sistematizados e analisados somente com os professores-pesquisadores participantes do subgrupo de pesquisa “Espressividades do CorpoMundo”. Porém durante todo o curso-pesquisa incentivamos as análises e comentários dos professores-colaboradores sobre as temáticas abordadas que eram então registradas para serem analisadas posteriormente. Nos fica aqui um desafio para o futuro: analisar todos estes resultados obtidos juntamente com os professores- colaboradores.

Estes instrumentos de pesquisa eram analisados na perspectiva das três categorias escolhidas apriori (corporeidade, educação e natureza) que se tornaram sub-categorias de análise desta dissertação que buscava um entendimento da relação humano e natureza na Educação Física.

II.3 Os momentos das intervenções

A pesquisa-ação se desenvolveu, com os sujeitos, em um pré-encontro e oito momentos como mostra o quadro:

MOMENTO	TEMÁTICAS	DATA	LOCAL	HORAS
Pré – encontro	Apresentação Geral	03/06/06	CDS/UFSC	4
1	Apresentação e Diagnóstico Percepções iniciais do CorpoMundo: Intersecções do corpo, educação e natureza	01/07/06	P. Córrego Grande	8
2	Sensibilização e Consciência Corporal A dimensão sensível na educação corporal	15/07/06	P. Córrego Grande	8
3	Práticas Corporais de Sensibilização junto a Natureza A arte de brincar com o CorpoMundo: possibilidades de com-tato	05/08/06	P. Córrego Grande	8
4	Práticas Corporais de travessuras junto a Natureza Alternativas para as Práticas Corporais de	26/08/06	P. Lagoa do Peri	8

	Aventura junto a Natureza			
5	Práticas Corporais de travessuras junto a Natureza Alternativas para as Práticas Corporais de Aventura junto a Natureza	16/09/06	P. Lagoa do Peri	8
6	Planejamento do Festival das Práticas Corporais junto a Natureza Instrumentalização e métodos de organização de eventos socioculturais	30/09/06	P. Córrego Grande	8
7	Festival das Práticas Corporais junto a natureza "Aspirações do CorpoMundo: travessuras na natureza" Execução e avaliação de propostas metodológicas da Educação do CorpoMundo	28/10/06	P. Lagoa do Peri	8
8	Avaliação Final e Confraternização Avaliações individuais e coletivas do processo construído, assim como sugestões para continuidade do trabalho	15/11/06	Casa de um sujeito da pesquisa	4

Carga-horária presencial	64 horas
Carga-horária à distância	12 horas
Carga-horária Total	76 horas

Segue, portanto, a história dos momentos vividos e construídos pelo grupo da pesquisa-ação:

PRÉ-ENCONTRO. Apresentação Geral

Este momento foi denominado de pré-encontro por não se caracterizar como o curso oficialmente, tendo em vista que foi um dia em que estávamos com um número reduzido de professores. Portanto, foi dada a apresentação mais detalhada do projeto e apresentação dos professores-pesquisadores e dos professores-colaboradores que estariam participando na qualidade de sujeitos-pesquisados.

Perspectivamos ainda, juntos, elaborar coletivamente o plano de trabalho, no qual, definimos coletivamente que, por ser uma proposta interessante, os outros colegas da escola não poderiam ficar de fora, tendo a tarefa de cada professor ali divulgar em sua

escola a possibilidade de novas inscrições, inclusive para professores de outras áreas que não a Educação Física.

A intervenção encerrou com uma roda de ciranda e o conteúdo restante planejado foi, então, projetado para um próximo “primeiro” encontro.

MOMENTO 1. Apresentação e Diagnóstico

Neste primeiro momento realizamos as primeiras aproximações com os sujeitos, expondo os objetivos da pesquisa e dando tempo para o preenchimento da ficha de inscrição. Após estas formalidades se fazia necessária uma apresentação de todos que se faziam presentes. Então para isto escolhemos uma brincadeira intitulada “Bingo Humano” que segundo a professora-colaboradora *“Entre espreguiçar-se e observar a paisagem, iniciamos o Bingo humano, um tipo de apresentação festiva que, junto ao sol, esquentou nosso início de trabalhos. Assim ficou impossível esquecer o nome dos participantes.”* (Mara, 01/jul, relato/ócio-do-ofício)

A partir de então, todos já se encontravam mais relaxados e de certa forma mais próximos, o que ficou mais envolvente conversamos sobre a noção de pertencimento do grupo, e a idéia de rede que acabávamos de assumir. E como rede, cada um de nós assume funções no grupo, como um nó, que possibilita sustentar todos os fios. Para esta metáfora chamamos de “Nós na Teia”.

Portanto, para esta teia ser sustentável precisava que todos os seus nós fossem fortes e flexíveis, sendo cada integrante deste curso um nó, sendo assim teriam todos suas funções no grupo o que intitulamos de “Ócio-do-Ofício”.

Agora formado os “Nós na Teia” assim como os “Ócio-do-Ofício” nos sentimos mais cúmplices do processo, assim como nossas responsabilidades para com o curso. Para encerrar a manhã realizamos uma dança circular (“Entra na Roda Tindolelê”) que vem simbolizar através do círculo de mãos dadas e do movimento a noção de totalidade, pertencimento e fraternidade que acabávamos de conversar e nos dispor a realizá-la.

Com base em Whyte (1978), os projetos de pesquisas que envolvem a relação humano-natureza devem ter um levantamento de percepção dos atores envolvidos, pois proporcionam uma interação do conhecimento local (desde o indivíduo até a comunidade) com o conhecimento científico.

Existem diversas maneiras de realizar levantamentos de percepção, os mais comuns são através de entrevistas ou questionários. Apesar de também utilizarmos deste recurso, entendemos que são métodos que se tornam um tanto quanto “frios” e pouco prazerosos para os participantes, utilizamos para este momento outros instrumentos que chamamos de “Questionário Expressivo” e “Maquete-Ambiental”.

Para a construção das respostas do questionário expressivo eram disponibilizados materiais alternativos (reciclados) e convencionais (tinta, canetinhas, pincel, etc.) com os quais poderia, então, responder fazendo um desenho, música, escultura, colagem, teatro, e a escrita. Após o tempo destinado para a construção das respostas nos deparamos com a dificuldade da maioria em expressar-se de outra forma, além da escrita, apesar de alguns conseguirem se utilizar das múltiplas linguagens e a maioria também se colocar com dificuldades de escrita. Portanto, fica um indicativo da dificuldade desses professores de exprimirem suas respostas naquele momento que não seja pela linguagem oral.

A proposta seguinte foi à construção individual da maquete-ambiental onde deveria representar o ambiente escolar atual. Após, em duplas desenhar o ambiente escolar ideal que desejam e depois em grupos desenhar o ambiente escolar ideal e a relação com a natureza.

Tanto na construção como na apresentação dos questionários expressivos e das maquetes-ambientais propuzemos uma metodologia lúdica, que favoreceu um público a se expressar mais à vontade, mesmo considerando suas dificuldades. Isto favoreceu um diferencial para perceber como estes atores interagem com suas “casas” (CorpoMundo).

Ao final desta primeira etapa os pesquisadores e participantes estabeleceram os principais problemas levantados, o campo de observação, os atores e o tipo de ação que estiveram focalizados no processo de investigação, e um cronograma de trabalho.

MOMENTO 2. Sensibilização e Consciência Corporal

Neste momento buscou-se construir de forma sensível um maior contato do indivíduo com suas potencialidades de percepção e expressão. Foram trabalhadas diferentes formas de sensibilização e consciência corporal como massagem, meditação, relaxamento, exercícios cênicos e expressão corporal.

Cada atividade proposta tinha como princípio uma reflexão sobre nossas possibilidades de ampliação de percepção corporal, na ousada tentativa de reportar-se para dentro de si e estar em contato com o todo através do relaxamento e da expressão corporal, no intuito de perceber o cuidado de si e do outro, como atividades hoje em dia, comumente desperdiçadas.

Propondo estas experiências como uma possibilidade de explorar limites e possibilidades do entendimento do cuidado de si, tendo a música, o relaxamento e o corpo como sujeitos, para uma construção filosófica do ritmo da vida através da experiência, numa relação de composição entre os sons, gestos e sentimentos, buscando a construção de nossas alteridades, da música, do corpo, enfim da natureza, aproximamos da percepção do ritmo e da expressão “artificial e natural”, assim como as percepções das alteridades do corpo e do mundo.

MOMENTO 3. Práticas Corporais de Sensibilização junto a Natureza



Fig. 2 Caminhada de olhos vendados junto a natureza

As Práticas corporais de sensibilização junto à natureza são dinâmicas com ênfase nas sensações mais sutis com a natureza, na intenção de captar outras dimensões estéticas tão dificultadas de serem afloradas em nosso cotidiano, seja em ambientes naturais ou não. São propostas que têm como referência o método desenvolvido por Cornell (1996,1997) que, dentre outras atividades extraídas do nosso caminhar pelo mundo, possibilitam uma experiência estética dos envolvidos no processo, contribuindo assim para uma reflexão das

relações humanas com a natureza que nos são impostas hoje, seja no meio natural ou urbano.

Ao nos permitir a “arte de brincar com o CorpoMundo” através de jogos e brincadeiras, com ênfase na sensibilização e cooperação, nos proporcionou uma oportunidade criativa de encontro com a gente mesmo, com os outros e com a natureza. Esta proposta trabalhou através de práticas corporais lúdicas, artísticas e cooperativas, com o objetivo de aguçar a sensibilização e conscientização das relações entre corpo, arte, lúdico e natureza como possibilidade de uma Educação do CorpoMundo, estimulando as vivências educativas a permear a arte e o lúdico, assim como a arte e o lúdico possam permear a vida, construindo valores mais positivos.

São jogos e brincadeiras que têm por objetivo a negação da competição e exclusão por princípio, e a construção coletiva das atividades como intenção. Basicamente, estes valores foram focados em todo o encontro, sendo estimulados mais em contextos específicos como este momento.

O objetivo desta etapa é possibilitar uma sensibilização com o ambiente natural, para, então, podermos dialogar e avaliar práticas pedagógicas mais sustentáveis entre o corpo e o mundo como uma possibilidade de uma educação corporal sustentável.

MOMENTOS 4 e 5. Práticas Corporais de Travessuras junto a Natureza

Neste momento o objetivo foi uma imersão mais profunda e sensível com o ambiente natural. Para potencializar esta experiência realizamos duas saídas para o Parque Municipal da Lagoa do Peri, pois sentimos a necessidade de buscar um espaço que pudesse ser mais sujeito, atuante e desafiador, uma natureza não contemplativa, mas também fomentadora neste processo de formação, portanto, entendemos que este ambiente nos ajudaria pois ele representa o conceito de “espaço-sujeito” (INÁCIO et. al., 2005, p.76).

Realizamos, então, práticas corporais que intitulamos de “travessuras”, ao invés de “aventuras”, junto à natureza no intuito de possibilitar outras linguagens de aproximação do humano com a natureza, assim como a ressignificação destas práticas devido à maneira pouco reflexiva que vem sendo utilizada na contemporaneidade, e assim que possam ajudar a aguçar outros sentidos com a natureza.

A partir de experiências estéticas e vivências lúdicas foram realizadas trilhas na mata na intencionalidade de *“conhecer mais de perto o binômio morte-vida, através da aproximação com a composição e decomposição dos movimentos dos seres vivos e mortos da floresta, através do caminhar, na travessia da natureza primitiva e vegetação selvagem”* (Simone, 26/ago, relato/ócio-do-ofício).



Fig.3 Trilha cega

Ainda durante a trilha foi realizada uma caminhada de olhos vendados, onde todos seguravam uma corda que era guiada por um dos pesquisadores até uma árvore escolhida, onde acreditávamos previamente que conseguiríamos potencializar a experiência que já havia começado. Neste encontro com esta árvore que dividia sua vida secular com vidas passageiras de insetos e fungos, com vidas e mortes, foi possível alcançar uma forte experiência estética entre todos que ali se faziam presentes.

Nas atividades com cordas e utensílios para muitos representavam esportes de aventura, pois o nosso objetivo foi justamente a reflexão desse olhar, para que assim sendo não limitasse a nossa experiência, o que nos colocava no movimento de ressignificar o uso destes equipamentos e construir coletivamente práticas corporais de travessura junto à

natureza. Para isso precisávamos atravessar as amarras que o conceito de aventura na modernidade nos impõe.



Fig.4 Construção das travessuras com cordas

Ficou decidido coletivamente que a idéia naquele momento era de suspender o corpo, através de pêndulos e balanços, foi o que fizemos inicialmente. *“Nossa, foi muito agradável. Cada um tentando explorar possibilidades de movimentos que aqueles equipamentos nos possibilitavam. Eu, tenho a nítida sensação de ter voado naquela Lagoa. Chovia, ventava, estávamos famintos e cansados, mas muito, muito felizes”* (Mara, 19/set, relato/ócio-do-ofício).



Fig. 5 Falsa baiana com os professores

Encerramos o dia na casa de uma das professoras, pois ao final da trilha de volta estava chovendo e a mesma se ofereceu para irmos à sua casa.

“Por volta das 17horas, muito, mas muito a contra gosto deixei a casa da Sida e com a absoluta certeza de não me lembrar a quanto tempo, na minha vida, eu não passava um dia tão divertido.” (Mara, 19/set, relato/ócio-do-ofício).

MOMENTO 6. Planejamento do Festival das Práticas Corporais junto à Natureza

Criação, construção e planejamento de propostas pedagógicas junto ao grupo da pesquisa-ação com o objetivo de depurar as experiências dos momentos anteriores e preparar o festival, tendo como base os princípios teórico-metodológicos que foram desenvolvidos durante todo o curso. *“Após o levantamento das muitas idéias (toró de parpíte), depois de muita discussão, descontração e criação – vou abreviar o relato - definimos o festival”* (Mara, 30/set, relato/ócio-do-ofício), que ficou intitulado:

“AsPirações do CorpoMundo: Travessuras na Natureza”.

Quando: 28-10-06

Onde: Parque Municipal da Lagoa do Peri.

Hora: 8 às 12 horas - com as crianças. Das 13 às 17 horas, com o grupo da pesquisa-ação e professores convidados.

Os professores (sujeitos da pesquisa) sugeriram convidar colegas professores, mesmo que de outras áreas, para se envolverem nas atividades. Foi solicitado este quesito, pois surgiu no curso a dificuldade de se trabalhar a Educação Física que queremos e sonhamos tanto no âmbito escolar e fora dele, pelo entendimento que se está cristalizado do que é Educação Física e suas possibilidades de atuação tanto por parte dos professores, como da direção da escola e a sociedade em geral.

Acreditamos, portanto, que as práticas corporais junto a natureza materializadas neste momento nas ‘AsPirações do CorpoMundo’ são fortes aliadas a seguir nesta utopia. Trazemos a experiência estética como possibilidade de uma educação do corpo mais

coerente e para isso acreditamos também que a ludicidade é uma linguagem privilegiada para alcançar tais objetivos.

Para tentar ousar materializar estas preposições, o festival foi carinhosamente pensado para aproximadamente vinte e cinco crianças da Quarta Série, da escola municipal General José Vieira da Rosa, localizada no bairro Morro das Pedras, onde leciona, nossa professora-colaboradora Sida. Foi escolhida esta escola devido a facilidade de transporte destas crianças, e a disponibilidade da colega em organizá-las.

Cada professor teve um importante papel neste planejamento de atividade, segundo a distribuição, a seguir.

Transporte das Crianças: Foi decidido que numa parceria com a prefeitura as crianças pegariam ônibus de linha e não pagariam as passagens.



Fig. 6 A espera do ônibus com as crianças

Recepção: - “*despertar o entusiasmo*” (CORNELL, 1997)

Atividades musicadas, dramatização com explicação das “regras do parque”, ou “regras do festival”. Poesia, brincadeiras. Trabalharíamos com a fantasia de entrar numa floresta onde possui uma diversidade de vidas, e para isso apareceria um mago, ou gnomos, que iria contar algumas histórias da floresta para as crianças entrarem no “clima”. Depois as crianças realizariam pinturas no rosto umas nas outras.



Fig 7. Pintando o rosto

Missão: - “concentrar a atenção” (CORNELL, 1997)

Caminharíamos pela beira da Lagoa do Peri em direção a trilha no meio da floresta. Nesta caminhada pediríamos algumas missões para os alunos (em duplas) para observarem alguns elementos da natureza possíveis de serem encontrados, assim como elementos artificiais deixados por outros humanos.

Sabores: - “Concentrar a atenção” (CORNELL, 1997)

Parada para aguçar os sentidos e preparar para a trilha com degustação. As crianças chegariam e se colocariam sentadas de olhos vendados para estimular os sentidos através da apreciação dos sabores das frutas.



Fig.8 Sabores

Trilha Orientada: - “*Dirigir a experiência*” (CORNELL, 1997)

Trilha praticamente individual das crianças pelo bambuzal, até a árvore grande, com placas de orientação e sugestões de práticas a serem realizadas: inspirar, espreguiçar-se, etc. Na árvore, mais uma “missão” (é uma árvore belíssima e centenária, com raízes enormes onde poderíamos sentir toda a energia da multiplicidade de vidas e morte que ali se encontram.) Após este momento realizaríamos a trilha cega, até chegar às árvores onde realizaríamos as travessuras com as cordas.

Árvores das Travessuras: - “*Dirigir a experiência*” (CORNELL,1997)

Teria como objetivo central desestabilizar o olhar do entorno, potencializando e se colocando no ambiente de tal forma que possa sugerir outros sentimentos e percepção. Seriam atividades com cordas: falsa baiana e pêndulos de diversos tipos

Neste momento também seria o local para as conversas informais entre todos os participantes.



Fig 9 Pêndulo



Fig. 10 Falsa baiana

Retorno Musicado: - “*Compartilhar a inspiração*” (CORNELL, 1997)

Realizaríamos o retorno somente pela beira da praia, o que favoreceria uma caminhada mais tranqüila, onde poderíamos cantarolar cantigas e/ou potencializar conversas livremente para compartilhar as inspirações.

Ciranda e Encerramento com as Crianças: “*Compartilhar a inspiração*” (CORNELL, 1997)

Estimulados pelas cantigas já cantadas no retorno, faríamos uma grande roda e dançá-las em forma da ciranda, resgatando a simbologia do grupo em movimento, da totalidade, dos processos sistêmicos e abrindo espaço para relatos.



Fig. 11 Ciranda na goiabeira

Após este momento seria o retorno das crianças para escola encaminhando-as ao ônibus junto às professoras responsáveis.



Fig.12 despedida

Almoço Solidário

Almoço com o grupo da pesquisa-ação e professores convidados.

Avaliação Geral do Festival

Avaliação com o grupo da pesquisa-ação juntamente com os professores convidados sobre a vivência e experiência do festival junto às crianças.

MOMENTO 7. Festival e Avaliação

Realização e concretização do Festival de Práticas Corporais junto à Natureza com um grupo de crianças com base na programação realizada no momento anterior.

Com a chegada das crianças ao parque estávamos organizados, e tínhamos um roteiro para nos guiar. Porém, não seguimos com rigidez nossas combinações, tendo atividades que foram invertidas a ordem por motivos de algum professor achar mais conveniente, como a atividade dos sabores que ficou para ser realizada após a trilha e não antes conforme havíamos combinado.

As travessuras com as cordas foram realizadas com muito sucesso e pudemos observar muitos comentários de alegria com as crianças interagindo e ressignificando a proposta que inicialmente tínhamos elaborado.

O retorno musicado pela beira da praia não aconteceu, porém foi decidido voltar pela mesma trilha orientada, onde as crianças, já ambientadas no espaço e na proposta, interagiram mais com os cartazes sugestivos, que na primeira vez.

Todas as crianças já conheciam o parque, embora a maioria delas não tinha realizado as trilhas, assim como não conhecia o entorno. Comentaram da necessidade do retorno mais vezes a estes lugares.

Encerrado com as crianças, realizamos o almoço assim como as avaliações coletivas do festival. Entre os destaques foi a possibilidade de executar as experiências dos princípios teórico-metodológicos vividos e construídos nos encontros do curso, assim como ver os próprios professores atuando com as práticas pedagógicas; a impossibilidade de um método rígido, em que não há possibilidades de mudanças, mas ao mesmo tempo a sua importância para um melhor aproveitamento do tempo que temos com as crianças; a necessidade de se trabalhar estas práticas dentro do contexto escolar e mostrar este trabalho para outros

educadores, que não somente da Educação Física; a possibilidade de ressignificação do espaço urbano como, por exemplo, o espaço do parque ecológico municipal da Lagoa do Peri e as parcerias e uso do transporte coletivo como possibilidade de deslocamento.

Foi decidido que a professora-colaboradora Sida iria realizar uma avaliação com os alunos em sua escola sobre o festival e levar para o próximo momento.

O festival foi registrado através de filmadora, fotografias e diário de campo, e a avaliação foi gravada em mp3, para ser analisada em encontros extras, com os professores e todos os envolvidos e interessados no trabalho para se discutir e avaliar todo o processo da pesquisa-ação. Posteriormente a este momento foi a análise do material a partir de categorias selecionadas no processo.

MOMENTO 8. AVALIAÇÃO FINAL E CONFRATERNIZAÇÃO

Passados todos os trabalhos anteriores era hora de avaliar também de uma maneira lúdica, então realizamos um café colonial entre o grupo da pesquisa para podermos conversar mais descontraídos. Para este dia também os professores trouxeram as avaliações do curso assim como suas auto-avaliações, e a carta-para-si.

Conversamos sobre o curso e fizemos algumas intervenções pontuais segundo roteiro elaborado previamente para avaliação coletiva.

III O CORPO COMO PRINCÍPIO ECOLÓGICO: perspectivas para a Educação Física

Preocupações sobre as questões relativas ao corpo é um tema, ao mesmo tempo, novo e arcaico. É uma possibilidade de ir até nossas profundas raízes, identificar nossas visões de mundo que ultrapassam séculos.

Analisar outras racionalidades no processo histórico, proporciona-nos a possibilidade de acentuar outros pensamentos não hegemônicos e que se tivessem tido maior expressão poderíamos ter trilhado outros rumos, onde o humano não esteve fora da natureza, concebendo a natureza como totalidade, entendendo o planeta terra como um grande - ou pequeno, comparado ao universo - ser vivo que se entrelaça em forma de teias e que fazemos parte junto com todas as outras formas de vida; parte do todo, parte da natureza.

A palavra físico entendida como corpo, ou materialidade humana, restrita ao âmbito biológico, como hoje comumente é difundida através de expressões, como por exemplo, Educação Física, vem do conceito de “*physis*”, que era utilizada na antiguidade greco-romana como essência que produzia identidade entre todos os seres, uma irmandade, um conceito que era a própria representação do cosmos, do universo, e o corpo, naquela cultura, era entendido pela expressão “Soma” (SILVA, 2004). Porque a expressão difundida foi Educação Física e não Educação Somática, já que soma é que significava o corpo naquela cultura? Pensar na educação do corpo tendo a reflexão do conceito “*Physis*” é sugerir uma visão ecológica de totalidade, através de uma essência vital de interligação entre todos os seres da natureza.

“Para os gregos, o paradigma da *physis* era a vida orgânica, primeira característica deste conceito.” A segunda característica é que “a natureza era tida, além disso, como processo circular.” “A estes dois aspectos da *physis* se acresce um terceiro que, em certo sentido, é mais específico. Segundo a filosofia grega, existe algo que é a *physis* – a natureza, a essência, ou o princípio – de cada ser singular” (KESSELRING, 1992, p.21).

O conceito de *physis* na antiguidade grega, conhecida como a época pré-socrática, tem o entendimento de totalidade, natureza, mas não a natureza que entendemos hoje. “À

physis pertencem o céu e a terra, a pedra, a planta, o animal e o homem, o acontecer humano como obra do homem e dos deuses, e, sobretudo, pertencem à physis os próprios deuses” (GONÇALVES, 1989, p. 30).

É com este entendimento que os filósofos desta época entendem o ser humano e todos os elementos que constituem a natureza, como “physis” e a partir da “physis”, apontando uma visão ecológica da vida. Mas fica evidente que é uma época que teve pouca repercussão.

“É com Platão e Aristóteles que se começa assistir a um certo desprezo “pelas pedras e pelas plantas” a um privilegiamento do homem e da idéia.” (GONÇALVES, 1989, p.31) rumo a natureza desumanizada. “Mas foi sobretudo com a influência judaico-cristã que a oposição *homem-natureza* e *espírito-matéria* adquiriu maior dimensão” (GONÇALVES, 1989, p.32).

A filosofia foi merecedora de grandes pensadores, e o corpo como elemento fundamental para pensar tais questões, ainda que de Platão a Hegel, com suas peculiaridades de cada tempo/época a visão predominante foi dualista do humano: corpo e alma. Tendo o humano um corpo, um pedaço de “carne” com menor importância, tendo em vista que era mutável, passageiro, comparado a alma que era imortal e inteligente. Esta visão fragmentada e instrumental do corpo, que é possível ainda identificar nos dias de hoje, veio a se desenvolver mais acentuadamente com a racionalidade Cartesiana.

Segundo Sérgio (1996, p.125) “Razão tem Edgar Morin, ao descrever ‘o ser humano não é físico pelo seu corpo’”. Somos corpo! E não apenas temos um corpo como nos mostra a filosofia de Descartes.

Não precisamos ir até a filosofia do período Pré-Socrático para refletirmos sobre os cuidados e o pertencimento de ser-corpo. Os índios brasileiros nos deixaram muitas heranças, embora adormecidas, neste agitado e confuso mundo contemporâneo de “corpos de passagem” (SANT’ANNA, 2001).

Observa-se, tanto em culturas indígenas como em outras culturas antigas, uma forte tendência de valorizar as práticas corporais com fins religiosos, como uma homenagem aos deuses que vai se diluindo rumo às práticas de ginástica com fins militaristas, o que de alguma forma vai perdendo seu caráter espiritual. No Brasil, a história da Educação Física está atrelada à história dos militares e, ainda, é possível observar os princípios militaristas

na Educação Física, com formação de militares como professores de Educação Física e, logo depois, professores civis sendo formado por estes mesmos militares (CASTELLANI, 1988).

A Educação Física, sendo um campo do saber privilegiado para as questões da educação do corpo, estabeleceu-se como uma ferramenta mantenedora da ordem e progresso vigente, o que dificultou, e ainda dificulta a sua construção como um campo do saber que pode estimular a reflexão e a autonomia, buscando a emancipação humana e a construção de uma cultura sustentável.

Parece-nos uma necessidade de repensar as relações do corpo no e com o mundo, quase que perdida em meio a tantos avanços que provocam uma gritante separação entre a condição tecnológica e a condição “natural” do ser-humano. Entendermos o corpo como a possibilidade da interconexão entre natureza e cultura, é como entendermos a natureza e a cultura “não como duas coisas opostas e distintas, mas como complementares e com constante interação” (SPAZZIANI, 2004, p.42).

Vários autores, como Serrano (1997), Morin (1991, p.178), Singer (1998, p. 286) dizem que existe um desejo contemporâneo de “retorno à natureza”, uma valorização maior que em épocas passadas, tendo em vista a necessidade de compensar as maneiras como o humano evoluiu dentro de grandes meios urbanos, cada vez mais artificiais, rígidos e isoladores, dificultando as possibilidades de percepção e sensibilização com o seu entorno.

A humanidade está caminhando para uma forma de natureza virtual onde fica mais cômoda a experiência do mundo através da televisão, Internet, telefones, etc. Nossos contatos ficam automatizados e mecânicos sugerindo uma dessensibilização nas relações. O cuidado com a dimensão corporal fica banalizada. Não importa o corpo que somos e, sim, o corpo que poderemos ter. Não queremos aceitar as mudanças que o tempo traz, perdemos a relação da fruição, em que o tempo lento e denso nos dá a possibilidade de degustar o viver e se transformar com o mundo. Mudamos o sentido do tempo e rapidamente invertemos a lógica: quanto mais a vida passa, mais queremos ficar com um corpo “novo”.

Segundo Melo (2001, p.708): “reconhece-se um mundo no qual o natural é ser artificial, do corpo (cirurgia, próteses, o próprio projeto genoma) ao tempo (do relógio). Uma dimensão que desconhece nossa vinculação orgânica com a natureza e a necessidade da vivência da cultura lúdica, que isola e transforma o universo e a nós mesmos em

máquinas, em objetos”. Há uma necessidade de uma reconciliação entre natural e cultural, mas não queremos aqui - até porque sabemos da impossibilidade - tornar tudo natural, mas o contrário também nos parece verdadeiro. Somos seres da natureza e de cultura. Tudo ao mesmo tempo, sem perder suas especificidades.

Estamos vivendo num mundo cada vez mais veloz, numa era em que a velocidade e as possibilidades de comunicação são tão variadas que deixamos de lado as formas mais simples de expressão e comunicação. Segundo Sant’anna (2001), as cidades não conseguem mais atender às necessidades vitais dos seres humanos como a sociabilização e o lazer. Sentimentos de medo e descompromisso socioambiental surgem, por parte do cidadão, da cidade e do mundo, em nossa contemporaneidade também de maneira acelerada.

Vivemos num mundo em que a velocidade faz parte de nosso cotidiano, de tal maneira, que somos estimulados a agir muito mais que refletir. Esquecemos da importância da lentidão, que conforme Sant’Anna (2001) é com a lentidão que poderemos dar mais expressão e sentido para as pequenas coisas do cotidiano. “Se a velocidade dota a natureza e as coisas de uma mobilidade inusitada, a lentidão realça a força de sua presença tornando incontornáveis as singularidades da paisagem” (p.17). Viver a lentidão é também possibilitar o reencantamento da estética da velocidade, não somente com a preocupação de rendimentos e proveitos.

Na contemporaneidade da velocidade, o humano se depara com o seu corpo limitado, finito e preso a terra. Um corpo que tem dificuldade de responder a velocidade que a cultura lhe impõem, pois ao mesmo tempo em que o humano deseja mais velocidade, preocupa-se com a duração do tempo finito de sua existência na terra, não podendo mudar alguns princípios da vida. O que tenta com a velocidade é aproveitar e ampliar ao máximo o seu corpo “perfeito” pois depende dele para sua felicidade, almejando ser eterno e jovem, nem que para isto tenha de trocar de corpo como se troca de roupa. Nesta perspectiva, o mesmo ignora as possibilidades de uma vida integrada com seu ambiente, adotando um constante processo de padronização do corpo e da natureza que o cerca.

O padrão contemporâneo de estética do corpo (entendida diferentemente do conceito grego *aísthêsis*) está se tornando sinônimo de saúde, influenciado pela mídia e a tecnologia científica do mundo hodierno, fazendo do corpo um instrumento rentável da

ciência e do mercado¹¹. Com isto, transformam-se valores pessoais, modos de viver e, conseqüentemente, cultura, transformando a nossa vinculação com a natureza uma vinculação “artificial”, onde o que importa é a aparência de uma saúde perfeita em corpos torneados pelo artificialismo, auxiliando a perda de nosso sentimento de ser-corpo, o que vem a sugerir o afastamento com a natureza e apontando possíveis justificativas da destruição do ambiente que vem ocorrendo na atualidade.

Não basta apenas mudar os padrões da estética do corpo, precisamos ampliar a concepção de corpo, o que nos ajudaria a revolucionar o sentido de estética que se apresenta em nossa cultura. Hoje ter um corpo bonito é aquele que se aproxima do corpo universal hegemônico, desprezando toda sua dimensão corporal (afetiva, sensorial, espiritual, psicológica entre tantas outras que não me cabe encerrar, se é que possível, neste momento) favorecendo mais que um afastamento do ser humano com a natureza e, sim, do próprio ser humano. Este corpo hegemônico construído pelo mundo da cultura, como nos coloca Silva (2001, p.65) “... *é um corpo não humano*”, tendo em vista ser um corpo alienado e subordinado a uma racionalidade instrumental, fruto das relações mercantis. Um corpo coisificado que perdeu seu valor em si e, portanto, que coisifica o mundo através de suas relações, favorecendo um sentimento de estranhamento nas relações complexas entre ser humano e mundo. Estas percepções de mundo favorecem as pessoas a não se reconhecerem e a não reconhecerem os outros, dando espaço à solidão, depressão, compulsão ao consumismo e ao medo da morte (desconectado da vida).

Sendo assim, temos necessidade de buscar respostas para estes sentimentos, porém as mesmas nos são dificultadas, apesar da facilidade de acesso a muitas informações. Em contraposição a este conflito, surge a mídia com falsas respostas, propondo um modelo de vida consumista que alimenta o sistema, e faz as pessoas sentirem-se, supostamente, mais próximas e, finalmente, “cúmplices da publicidade”. A televisão, uma das ferramentas da mídia, propõe maneiras passivas de interagir com o mundo, tornando o corpo restrito aos olhos, novamente, provocando uma distância entre o humano e o seu entorno.

Nesta escassa percepção e falta de pertencimento do mundo, somos influenciados a acreditar, quase que como uma crença religiosa, que as respostas e soluções para estes problemas vêm através do paradigma científico e/ou tecnológico. Porém, o paradigma

¹¹ Para saber mais a respeito da tríade corpo, ciência e mercado, sugiro a leitura de Silva (2001)

científico não é a única fonte de verdade, colocando a necessidade de reconhecer os limites da ciência e da técnica, o que nos coloca na busca de novos horizontes, pois como tem se mostrado, não tem dado conta das perguntas e necessidades da vida.

Neste contexto, a “Educação do CorpoMundo” se propõe a desenvolver práticas integrais de (com)tato, para oportunizar a sensibilização de um corpo-natureza que se entrelaça no ritmo do mundo (cultura *versus* natureza), com base na ética relacional. Conforme Villaverde (2001, p.120) “...uma ética em que importe não somente a relação do sujeito consigo mesmo, mas também a relação com outras pessoas, consideradas em sua pluralidade, e ainda com outros seres e elementos existentes no mundo, considerados em sua diversidade”. Acreditamos que, desta forma, pode ser possível afastarmos-nos dos valores limitadores do paradigma antropocêntrico – no qual o humano é a referência central.

O cuidado de si, considerando a complexidade da vida não-humana como intrínseco neste processo, implica uma percepção do eu atado ao mundo, a natureza, onde o cuidado pela vida não se torne um dever, mas numa necessidade visceral onde no fundo estaremos cuidando não apenas de si, mas de toda a natureza. Estaremos deixando o velho paradigma antropocêntrico para nos aproximarmos de valores *ecocêntricos* – nos quais a vida possa ser a referência –, como sugerido pela *ecoética* (CAPRA, 1996).

Desenvolver a educação para a sensibilização do CorpoMundo é aguçar os sentidos para a importância do equilíbrio com os elementos da natureza, favorecendo uma composição que valoriza as alteridades, sem, contudo, estabelecer uma relação dominador/dominado de forma alienada e/ou de superioridade. É uma mudança de paradigma: não somos o centro do universo e, sim, somos parte do todo. Nesta direção, podemos perceber que, como parte integrante do mundo, não o compomos de maneira estática e objetiva, mas sim o fazemos em um fluxo contínuo, dinâmico e complexo, rico em inter-relações e conexões, permitidas, sobretudo, pelo campo de nossas expressividades.

A tomada de consciência do indivíduo é um processo subjetivo, já que a mesma deverá ter o fim nele próprio e não em um elemento externo. Portanto, sensibilizando o indivíduo para a importância de sua conscientização, tal processo será privilegiado. Conforme Santin (1993, p.14), “Os caminhos de reencontro com as harmonias da natureza só poderão ser abertos nos espaços da sensibilidade”.

A Educação do CorpoMundo têm como referência as reflexões de Inácio (2001) que afirma que uma prática corporal para ser considerada ecológica, respeita quatro pontos básicos: a popularidade; a ausência de competição; qualquer espaço; a ausência de exigência técnica. Buscam-se aqui elementos para esclarecer certas inquietações que permeiam a modernidade, uma das várias perguntas que norteiam tais inquietações é a de que modo se processa a interação entre o ser humano e a natureza.

Observamos um crescimento de adeptos às práticas corporais de aventura na natureza, como uma maneira de reaproximação do humano ao meio natural. Porém, muitas vezes, os indivíduos que praticam estes esportes utilizam a natureza como algo para simplesmente satisfazer suas necessidades pessoais. Não a partir de uma interação sadia e ecológica, um resgate, uma valorização ou uma troca com a *Mãe Natureza*, pois, onde estaria o prazer ou o ganho da natureza, numa corrida de motos por trilhas fechadas no meio da mata? Não se resumiria, tal fato, mais uma vez em uma abordagem ou aproximação com a natureza dentro de uma visão instrumental?

Há a necessidade de relativizar a maneira desta aproximação do humano junto a natureza. O fato de estarem tecendo “juntas” as tramas da vida, não assegura que estaremos vivenciando a ecologia profunda (CAPRA, 1996). Há necessidade de levantar os valores e a visão de mundo que está expressa nesta relação. O fato de utilizarmos os recursos da natureza como simples ferramentas para o nosso bom proveito, desrespeitando o valor em si dos elementos que compõem a biodiversidade do mundo, estaremos indo ao encontro de uma ecologia rasa. Onde o importante é unicamente a vida do humano, o que “resta” são elementos coisificados em torno do valor que estes têm para o próprio ser-humano, o grau de importância é intrínseco com o grau de utilidade.

O que estamos propondo a refletir é a relação sustentável entre as diversas possibilidades de vida no planeta e entendendo o próprio planeta como possuidor de vida e, portando, de cuidados. Porém, tomando o devido cuidado para a “vara não envergar para um lado” isto é, pensar apenas na vida não-humana em detrimento da vida humana, pois existem implicações práticas que inviabilizariam esta posição. “Todos compreendemos que a solução dos problemas ambientais são decisivos atualmente, que a manutenção das espécies vivas no planeta, da vida biológica como tal importa, sim, mas sem que com isso se encontrem motivos para se desinteressar pelo direito à vida biológica e cultural do ser

humano.” (ASSMANN, 2001, p.32) Faz-se necessário uma “relação de composição” (SANT’ANNA, 2001), de diálogo e respeito entre as diferenças, uma profunda reflexão ética, onde não é estabelecida uma regra, uma lei, e sim um bom senso de respeito ao “outro”, seja ele um humano, em seus diferentes estágios etários, como aos diferentes ecossistemas com base na sustentabilidade do mundo.

Uma contra-proposta à visão pragmática da relação do humano e natureza é a ressignificação e a re-criação destas práticas corporais, ou seja, incentivando o interesse pelas questões ambientais através de práticas corporais, artísticas, cooperativas, ecológicas, de sensibilização e de lazer em ambientes naturais. Lembrando Bruhns (1997, p.130), “estamos buscando outras sensibilidades, que possam nos conduzir a outras formas de comunicação com a natureza, não vista como oposição, mas como lugar onde a relação corpo/universo se insere”.

Nestas experiências, onde o corpo humano e o espaço estão inseridos, seria possível experimentar o “engate” entre as partes, o erótico, na tentativa de não apenas tentar superar o obstáculo, vencê-lo, e sim no desejo de se relacionar com ele numa relação de cordialidade, respeito e amizade. Estas experiências não acontecem somente em lugares e com pessoas privilegiadas, como não existem receitas universais. Sendo possível estimular a percepção e possibilidades de comunicação ecológica entre humano e natureza que ocorrem em nosso cotidiano, na esperança de se perceber como (p)arte do CorpoMundo.

III.1 Companheiros para um outro caminho: Hundertwasser, Cornell, Guattari

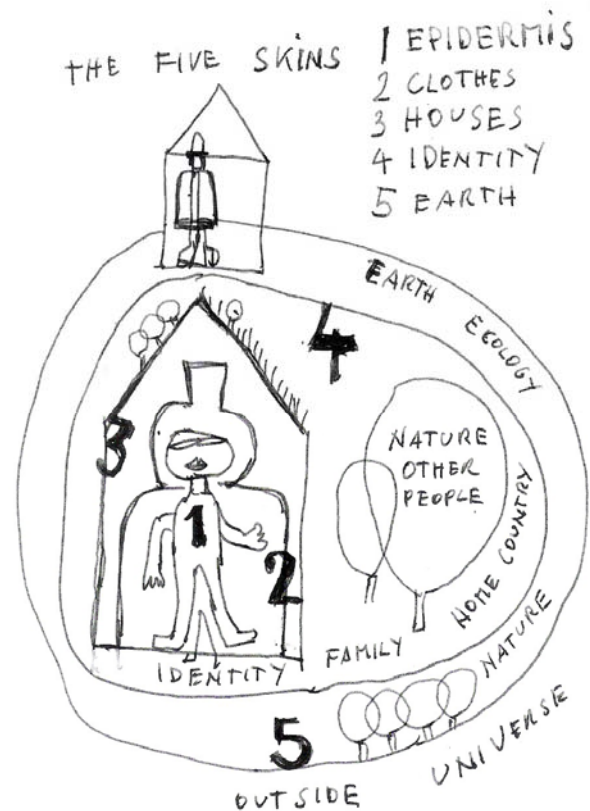
A proposta de construir um outro caminho parte de uma perspectiva que não compreende o corpo humano somente de forma isolada e fisiológica, mas sim a partir das imbricadas relações que este estabelece com seu entorno e com o mundo. Acompanhados destas inquietações, buscamos construir um processo educativo que se justifica sinteticamente no entendimento trazido pela expressão *CorpoMundo*. A partir dos princípios que a atravessam, propusemos uma ressignificação do entendimento de corporeidade e, por conseguinte, do processo de construção da consciência e da percepção corporal, e tendo por consequência a ressignificação do próprio entendimento de natureza,

no momento em que procuramos tornar mais explícita a complexidade própria às relações entre as dimensões internas (organismo individual) e externas (alteridades) que compõem o organismo humano.

Para subsidiar a ressignificação e a recriação de uma outra consciência e percepção das concepções de corpo que se fazem necessários na atualidade, trazemos como referência do mundo das artes a concepção metafórica de corpo “multi-epidérmico” sugerida, desenhada e vivida pelo pintor austríaco Friedensreich Hundertwasser, que aparece como uma das matrizes principais para a construção da presente proposta de trabalho, desde a estruturação de suas temáticas até o entendimento fundamental que concebe o corpo

humano composto também por dimensões exteriores ao organismo. Hundertwasser traz um corpo-humano de cinco peles - a epiderme, a vestimenta, a casa, as relações sociais e a natureza - são os diferentes níveis de compreensão e percepção que o ser humano possui de sua existência, “...não dominado e esquadrihado por retas e vetores de um racionalismo eficaz, mas sim um corpo que se contorce em seu interior, e justamente daí retira suas forças para desenrolar-se em espiral...”, possibilitando assim uma relação visceral entre o mundo externo e o organismo humano, “...permitindo constituir-se por dimensões daquilo que lhe é estrangeiro. Uma pele que germina em um movimento profundo admitindo e captando matizes da alteridade na configuração de sua própria consciência.” (PERETTA, 2005, p.128-129)

A Educação do CorpoMundo busca construir justamente possibilidades de reflexão e de ação para a educação deste corpo “multi-epidérmico”. Um corpo com cinco peles e que tenha a lentidão como escolha, não menosprezando a velocidade, mas sim na tentativa de ressignificar a própria fruição da estética da velocidade, onde deixamos a coisificação do



HUNDERTWASSER. As cinco peles do Homem.
Desenho a tinta, 29,7 x 20,9 cm, Viena, 1998.

corpo e, conseqüentemente, do tempo, para uma relação de emancipação e autonomia com a diversidade rítmica do mundo. Conceber um corpo com tais dimensões, texturas e velocidades, talvez não seja possível através desta racionalidade hegemônica que nos é colocada na modernidade. Mas, sim, pela inclusão da dimensão sensível que nos faz presentes em nossa dimensão corporal e que pode ser melhor aguçada por uma educação dos sentidos, uma educação estética.

Desta forma, entendemos que para estabelecer as relações de alteridade que se fazem presentes no corpo das cinco peles se faz necessário uma metodologia que priorize as sutilezas da natureza humana e que ajude a desenrolar em forma de espiral um processo educativo que perpassa as cinco peles de forma sutil e prazerosa. Para isso acreditamos que a teoria de Joseph Cornell (1997), chamada de *Aprendizado Sequencial*¹² nos ajuda nesta caminhada pois nele é possível a manifestação da ludicidade e provoca mudanças na conduta do humano com a natureza (MARINHO, 2004).

Observando a intensificação na atualidade de novos relacionamentos entre humano e natureza e a complexidade que é inerente neste processo, faz-se necessário um entendimento sobre nós mesmos para tentarmos, assim, observar o que nos liga e nos separa assim como o processo de alteridade que se faz presente. Portanto, “...reconhecer que a simples visita à natureza nem sempre é suficiente para proporcionar aos turistas, visitantes, e aventureiros empatia com outras formas de vida, bem como uma interação pessoal com elas. Daí a importância da proposta de Cornell (1997) referente a um *aprendizado sequencial*, o qual é capaz de despertar, sutilmente, a percepção da natureza” (MARINHO, 2004, p.3).

É um sistema bastante flexível que proporciona liberdade de acordo com as necessidades do momento. Sendo possível ser executado em qualquer lugar, ao ar livre, na sala de aula e na vida pessoal. “Você também descobrirá que as pessoas participarão com mais entusiasmo de discussões sobre o aspecto científico e da ecologia se você primeiro ajudá-las a ficar receptivas e inspiradas” (CORNELL, 1997, p.17).

O aprendizado sequencial não tem a intenção de estabelecer obrigatoriedade nas

¹² Nos referenciar nesta teoria, porém com uma reflexão crítica desta, no intuito de não nos contradizermos com os princípios da complexidade aqui sugeridas, e que possa assim, compor junto a outros referenciais teóricos, a construção de nossa própria proposta de pesquisa com o grupo envolvido na pesquisa-ação .

condutas a serem tomadas, pelo contrário, é dar possibilidades de estratégias a serem escolhidas no intuito de ajudarem educadores a organizar uma experiência direta e sensível entre os seus alunos e o ambiente natural. Não estamos propondo um educação apenas naturalizada e romântica junto a natureza, mas, sim, uma relação onde a sensibilidade e a racionalidade caminhem juntas. Para além de um conhecimento somente abstrato e teórico da teia da vida, mas juntamente com a racionalidade que nos faz presentes uma construção de uma outra racionalidade de pertencimento desta teia, ou como costumamos chamar dos nós da/na teia.

Para tanto, vamos ao encontro de um princípio educativo que se pautar numa racionalidade que inclua:

...ética da estética, traduzida pelo desejo de experimentar emoções em comum, sentimento que se esgotam, num presente intenso, repousando num jogo dos sentidos, orientada por parâmetros não racionais, incorporando o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos, compondo uma sociedade envolvendo não apenas sistemas mecânicos de relações econômico-políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas, composto de afetos e emoções (MAFEFESOLI apud BRUHNS, p.12, 1999).

A teoria do “aprendizado seqüencial” baseia-se em determinados aspectos sutis da natureza humana, e divide-se em quatro estágios:

ESTÁGIOS	QUALIDADES
Despertar o Entusiasmo	Divertimento e Vivacidade
Concentrar a Atenção	Receptividade
Dirigir a Experiência	Absorção
Compartilhar a Inspiração	Idealismo

“QUADRO DO APRENDIZADO SEQUENCIAL” (CORNELL, 1997, p.46, 47, 50)

A seguir um detalhamento de cada estágio tendo como referência Cornell (1997).

ESTÁGIO 1- *Despertar o Entusiasmo*

É um estágio ativo, onde as vivências divertidas despertam a alegria e o entusiasmo de participar dos momentos seguintes. É uma introdução às vivências mais sensíveis.

É estágio muito importante onde de certa forma vai ser mostrado o que pretendemos desenvolver com aquele grupo, estimulando o grupo cooperativamente a se entregar para o momento, e se permitir a experiência, e com isto é “preciso mudar o botão” conforme nos ajuda Mendonça (2000, p.144), quando usa esta metáfora para exemplificar o objetivo deste estágio, nos colocando, portanto, a necessidade de termos outras sensibilidades do que estas que estamos acostumados no nosso cotidiano e a importância deste momento para o sucesso dos estágios seguintes.

ESTÁGIO 2- *Concentrar a Atenção*

É o momento em que iremos concentrar a energia produzida no estágio anterior, tornando o grupo mais calmo e receptivo. Sendo, portanto, uma travessia entre as vivências mais agitadas com as mais reflexivas onde necessitam de mais concentração.

É neste momento que começamos, ainda de forma sutil, com experiências mais sensíveis, desenvolvendo e possibilitando a expressão e percepção dos sentidos estimuladas ainda pelo entusiasmo do estágio anterior. É um momento em que buscamos o refinamento da atenção, uma atenção ainda objetiva e direcionada, porém “é nesse momento em que a diferença entre o “olhar e “ver” pode ser percebida (MENDONÇA, 2000, p.145), para no estágio seguinte facilitar a experiência.

ESTÁGIO 3- *Dirigir a Experiência*

Apesar do estágio 2 e o estágio 3 serem semelhantes, diferem pelo maior potencial que as vivências do estágio 3 têm de envolver de forma mais direta as pessoas na natureza. É a possibilidade da fruição da experiências estética, onde há uma imersão dos sentidos, sendo possível conhecer outras realidades, ampliando nossa percepção do mundo que nos rodeia, tendo condições de começar a entender e conhecer o CorpoMundo.

Proporciona uma experiência mais direta e subjetiva das possíveis relações entre humano e natureza. Uma possibilidade de experiência estética em que o tempo e a

performance não se fazem presentes. Facilita a intuição e a percepção do mundo que se está vivendo a experiência.

ESTÁGIO 4- *Compartilhar a Inspiração*

É um estágio onde através de vivências simples dão um fechamento às experiências, favorecendo a sensação de totalidade. É um bom momento para as pessoas falarem a respeito das experiências que tiveram nos estágios anteriores, pois “a alegria compartilhada é alegria dobrada” (GOETHE apud CORNELL 1997, p.40).

Núcleos geradores das “Expressividades do CorpoMundo”

A finalidade principal dos núcleos geradores é fomentar a reflexão sobre um dos temas de maior abrangência e emergência na sociedade atual, a relação humano e natureza, possibilitando assim uma educação (do corpo) mais coerente e sincera com a realidade contemporânea.

Neste sentido, pensamos essa formação baseada em uma visão ecológica, isto é, uma formação que não se basta somente no próprio educador, no aluno ou mesmo na escola/instituição, mas sim privilegia suas relações, inseridas em um ambiente mais amplo e complexo. Sugerimos uma oportunidade de encontro mais radical com a relação humano-natureza.

A visão ecológica do mundo é mais que uma visão romântica da natureza, em que um grupo apaixonado pelos ambientes naturais está preocupado pela conservação da fauna e flora, mas um entendimento de totalidade através da articulação e diálogo entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) como aponta Félix Guattari (1990).

Na ecologia da subjetividade, a preocupação com o cuidado de si, no que diz respeito a uma reflexão crítica da forma como vem sendo elaborada esta formação alienada e massificada, auxiliada por valores externos como meios televisivos e midiáticos, apontando para uma necessidade da ressignificação da construção subjetiva, onde o trato consigo mesmo é privilegiado, no simples, mas fundamental ato de ser-sujeito do próprio processo. Entretanto, na relação com a ecologia social, onde as relações de cuidado se

ampliam para o cuidado com o outro, nas relações de cooperação, para que possamos mais do que saber respeitar o espaço do outro, construir e compor junto ao outro uma sociedade sustentável, como seres que habitam o mesmo ambiente neste aqui e agora, que tem como princípio ético o cuidado com a terceira ecologia, não em termos de hierarquia, e sim como relação de diálogo, onde este registro ecológico represente justamente a dimensão ambiental, no qual não apenas privilegia os ambientes naturais, como também os sociais e subjetivos como pertencentes e em constante relações na construção da comum-idade.

A visão ecológica aponta que a crise ambiental em que nos encontramos na contemporaneidade é uma crise também nas relações sociais que se impuseram; uma relação de opressão pelo capital, pelas relações de poder que se colocaram os seres humanos uns com os outros e como consequência com a própria natureza.

O curso '*Expressividades do CorpoMundo*', portanto, foi composto por três eixos geradores baseado nos três registros ecológicos de Guatarri, tendo como pano de fundo a concepção de corpo das cinco peles pintada e vivida por Hundertwasser e a teoria do aprendizado seqüencial de Cornell que se interpenetraram e apresentaram diferentes cargas horárias e níveis de aprofundamento:

1) **Cuidado de si:** buscou-se desenvolver de maneira mais próxima as três primeiras peles do humano, e a ecologia subjetiva, construindo de forma sensível um maior contato do indivíduo com suas potencialidades de expressão e percepção. Neste módulo foram trabalhadas diferentes formas de sensibilização e expressão corporal como massagem, meditação, relaxamento e exercícios cênicos.

2) **Nós na Teia:** deteve-se com mais carinho na quarta pele, e a ecologia social, buscando ampliar a percepção da dimensão coletiva que compõe a existência de cada ser humano. A partir de práticas recreativas, músicas, vivências cooperativas e cênicas propôs uma concepção sistêmica e ecológica para desvelar algumas das relações da complexa teia da vida.

3) **Nua Natura¹³:** proposta de imersão profunda e sensível na quinta pele do humano e a ecologia ambiental. A partir de experiências estéticas e vivências lúdicas foi proposto um (com)-tato direto com o ambiente natural e suas singularidades através da

¹³ Nome este pegado emprestado de um dos capítulos da dissertação de Peretta (2005)

teoria do “aprendizado sequencial”, potencializando, assim, a percepção sensível desta pele planetária compartilhada por todos os seres vivos.

3.2 Expressividades: no Ritmo da Arte e do Lúdico

A dimensão artística¹⁴ pode ser percebida em diferentes formas de sentir/expressar que permeiam as diversas condições sociais, etárias ou econômicas. Ao contrário da fala popular, não é necessário pré-requisito, habilidades motoras, muito menos conhecimentos técnicos. A arte se expressa por si só, e de diferentes linguagens, tem a possibilidade de se expressar da forma cotidiana em um assobio, um rabisco, um movimento espontâneo e/ou a pensamento colorido.

As diferentes linguagens artísticas não são fragmentadas como pudemos expressar neste momento, elas ainda podem se cruzar, sobrepor-se ou, até mesmo, uma desembocar na outra num processo livre e espontâneo. O que não impede a possibilidade do surgimento de outras linguagens para materializar a arte, pois quem faz a arte é o artista e o artista pode ser qualquer um de nós. A possibilidade do surgimento de expressões artísticas no cotidiano não tem a intenção de banalizar o conceito de arte, a ponto de achar que qualquer “sapato com um canudo dentro” é uma obra de arte, ou que necessariamente deva ser uma super produção de cinema, teatro, música (...) pelo contrário, mas sim de valorizar as expressões artísticas apontando para o fato de que elas possam brotar tanto de profundos estudos de técnicas como de momentos simples da nossa vida. Portanto, em nosso entendimento, não é somente o produto final que interessa e sim o processo criativo e estético que deva ser valorizado.

O processo artístico permite brincar com o desconhecido, criar, experimentar os erros, explorar novas idéias, sem a preocupação “no quê isso vai dar?”. O importante é a vivência, a própria experiência, não há uma maneira certa ou errada de se fazer arte, pelo

¹⁴ Não temos a intenção e pretensão de dizer o que é arte, por ser uma definição muito controversa e complexa dentre os estudiosos no assunto, o que pretendemos é aproximar a dimensão artística com a experiência estética, onde o que está em jogo é o aprofundamento das sensações, das sensibilidades e da criação, ou da fruição, da possibilidade de usufruir experiências através das sensações corporais.

menos, assim deveria dar-se o processo artístico pedagógico. Segundo Morais (2001, p.170.), “O resultado não é a elaboração de uma determinada obra, mas um enriquecimento do indivíduo”.

Muitos artistas, críticos e pesquisadores como Lígia Clark, Mário Pedrosa (apud MORAIS 2001) comentam que o objetivo da arte, da fase Moderna à contemporânea, é acabar com o conceito de obra permanente e durável, mostrando que ela vivencia situações que refletem a vida, desta forma, transformando qualquer momento do cotidiano em arte. Entretanto, esta reflexão não é uma novidade, pois Foucault (apud SANT’ANNA 2001) já questionava sobre a vida do indivíduo ser uma obra de arte. Entretanto, não para expor em galerias, elevar o artista ou a sua obra, e sim, para potencializar tanto o indivíduo como o coletivo, o humano e o não humano, favorecendo a composição da estética da vida.

Morais (2001, p.172) comenta: “Mondrian, que entendia a arte como um produto de substituição em uma época que carecia de beleza, dizia que quando a vida encontrasse mais equilíbrio, quando o trágico desaparecesse, tudo seria arte, e não teríamos mais necessidade de pinturas e esculturas”.

Com a experiência artística tem-se a possibilidade de expressar um outro mundo, não como salvação, mas talvez desestabilizar algumas certezas, ditas como incontestáveis. E nesta construção de viver com o mundo vai se fazendo cultura e sugerindo a arte da educação. Pensar a educação na relação com a arte é possibilitar outras atitudes frente ao conhecimento, numa construção artística das idéias, na esperança de desestabilizar algumas formas tecnicistas e mecanizadas de metodologias na educação.

A arte-educação é um método quem vem sendo difundido na Educação Ambiental, embora muitas vezes restrinja-se a oficinas de arte que trabalham com o lixo, ou seja, material possível de ser reciclado, ela possui uma gama de possibilidades a serem exploradas, como seu emprego no levantamento da percepção ambiental dos vários públicos, o que raramente acontece.

Geralmente, os educadores a usam de uma forma pragmática e menos filosófica. A possibilidade de experienciar a arte de uma forma mais filosófica não seria para encontrar respostas para os problemas, mas como oportunidade para nos sugerir a encontrar os problemas das respostas que nos são dadas como prontas e acabadas, ou simplesmente, nos

dar a possibilidade de refletirmos sobre outras possibilidades de ritmos e movimentos para nossas vidas.

Na Educação do CorpoMundo a experiência educativa é permeada pela dimensão artística, para tanto a contribuição da arte no processo educativo vai depender do grau de envolvimento e imersão do sujeito no processo, o que será de grande importância como será proporcionado esta interlocução. Tendo o educador o desafio de ser o mediador de diferentes formas, desde a sensibilização através das emoções, construção de conceitos, até o enriquecimento da cultura.

A arte-educação deve contextualizar-se no momento social emergente, procurando sensibilizar para as mudanças de atitudes e hábitos necessários ao tempo e à época. Isto é, refletir sobre os problemas sociais, econômicos e ambientais contemporâneos e as possíveis contribuições da arte. Segundo Moraes (2001, p.170) “O artista, hoje é uma espécie de guerrilheiro. A arte, uma forma de emboscada”.

Um exemplo disso é a utilização de materiais recicláveis¹⁵ na arte, como uma das possibilidades de contrapor o sistema exageradamente consumista. Além disso, incentivar a vivência da construção e não a competição, deixando de lado a idéia do “mais belo”, do “mais perfeito”, e, sempre que possível, buscar a produção coletiva, mesmo que isso se dê com a junção das partes no final, formando um todo passível de maior reflexão.

Estamos falando de arte numa concepção que se aproxima do lúdico, expressões humanas que se complementam, se retro-alimentam e se confundem. Expressões que não estão alienadas do mundo, mas que se opõem à sua visão hegemônica, com sentimentos de espontaneidade que valoriza o processo e não o produto final, com ênfase na cooperação e não produtividade. Expressões que se dão pelo contato corporal com o mundo, com a natureza, que aguça a percepção de outras experiências estéticas. Estamos entendendo este processo como a arte de brincar com o CorpoMundo.

A arte de brincar com o CorpoMundo fundamenta-se na arte – educação a partir do momento em que ela emerge de uma necessidade atual, que é o resgate da relação mais próxima com os elementos da natureza. Cabe ressaltar que mais do que o simples contato com os elementos naturais é a abordagem que se terá com a experiência, a simples

¹⁵ O simples fato de estarmos reciclando o lixo não assegura que estaremos contrapondo o sistema consumista, pois cabe aqui mencionar os famosos 3 r's da educação ambiental: reduzir; reutilizar; reciclar.

interferência desenfreada, e em grande escala, do humano em ambientes naturais teria um efeito devastador.

Quando entramos em contato com a terra, chuva, sol, elementos marinhos, texturas, sons, nossa dimensão corporal e até outros corpos, podemos despertar os sentidos, muitas vezes adormecidos, como o tato, olfato, audição, visão, etc. Isto é, podemos perceber em cada elemento natural, cheiro, textura, temperatura, sonoridade, ritmo, cor e suas possibilidades de interações, inclusive com várias partes do corpo. Além disso, há o estímulo para observação dos ciclos naturais, das mudanças de estações, e da disponibilidade dos elementos naturais, como as sementes, água etc. A partir de tais experiências, o humano poderá se atentar para valores que não eram percebidos anteriormente.

Nesta proposta de trabalho, abordamos a arte não como objeto a ser analisado, mas sim na relação onde o sujeito e objeto se confundem, ao que se refere Sant'Anna (2001) quando a ação e a paixão se confundem, isto é, estabelecendo uma composição entre a arte e o artista, a brincadeira e o brincante, confundindo a brincadeira com quem brinca, como que o sujeito se tornasse a ação de brincar a tal ponto que ele fosse tão intensamente este ato que nada sobrasse para representar o papel do brincante ou do brincar.

Com a experiência artística é aguçada a possibilidade de ampliar a percepção e imaginação do mundo, através de uma reflexão crítica da realidade vivenciada, desenvolvendo criatividade para mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2001). Para isso, a arte de brincar com o CorpoMundo incentiva a inter e a transdisciplinaridade, podendo trabalhar as várias áreas de conhecimentos.

Compondo a estética da arte sem necessariamente haver o binômio dominado/dominador como “pano de fundo” de todas as atividades desenvolvidas, acreditamos incentivar que se deixem levar pelas emoções, intuições, impulsos, criatividade, sem medo de ousar do desconhecido, alguns dos sentimentos inerentes do artista, sem compromisso do “rótulo ser criativo” e com isto o pré-conceito do belo. E sim, que as vivências educativas possam permear a arte, assim como a arte possa permear a vida.

Portanto, a reciclagem é a última atitude no processo de contrapor o sistema exageradamente consumista.

A arte de brincar com o CorpoMundo é uma oportunidade criativa de encontro com a gente mesmo, com os outros e com a natureza. Para isso, trabalha através de práticas corporais lúdicas, artísticas e cooperativas, com o propósito de aguçar a sensibilização corporal e ambiental, acreditando que ambas estão proporcionalmente relacionadas para uma melhor relação de equilíbrio do humano com a natureza.

A arte de brincar com o CorpoMundo aborda conteúdos como o aprendizado sequencial e os jogos de sensibilização com a natureza, baseado em Cornell (1996, 1997), entre outras vivências corporais lúdicas. “Alguns dos jogos nos dão uma visão interior de como a natureza trabalha – os princípios dos sistemas ecológicos, por exemplo -, mas não de forma maçante e teórica. Enquanto participamos das brincadeiras, representamos nossos papéis de modo dinâmico e sentimos diretamente os ciclos e processos espontâneos da natureza”. (CORNELL, 1996, p.5)

Os Jogos e as brincadeiras são mais do que uma prática física são um resgate da relação Humano e Natureza. Trazem consigo uma ciência pedagógica que valoriza ao mesmo tempo o lúdico, a arte, a cooperação, a sensibilização e a aprendizagem que levam à conscientização do ser humano em si mesmo e com o seu exterior. “Cada brincadeira cria uma situação, ou uma experiência, na qual a natureza é a mestra. Cada uma delas representa uma boca por meio da qual a natureza fala – algumas vezes na linguagem do cientista, outras na linguagem do artista ou na linguagem mística” (CORNELL 1996, p.4).

No entanto, o simples contato com a natureza e com estas atividades não é o suficiente. Segundo Cornell (1997) há uma seqüência para que as brincadeiras e atividades possam realmente ter um efeito positivo, e talvez até mudanças na relação da pessoa com o mundo, independente da idade dos participantes, local das atividades entre outras coisas. “Cheguei à conclusão de que as pessoas reagiam de modo mais favorável a essa seqüência porque ela se harmoniza a determinados aspectos sutis da natureza humana” (p.15).

Os principais materiais de trabalho são o nosso corpo, o corpo do colega e o entorno. As atividades não requerem pré-requisitos e possuem ausência de competição. Entretanto é importante estar com o “corpo disponível”, isto quer dizer com uma atitude de vontade muito mais de algum tipo de impossibilidade física.

Estamos falando de arte que se confunde com o brincar, com o lúdico, com o jogo, mas o que entendemos por estes conceitos? Há a possibilidade de restringir a conceitos?

Entendemos primeiramente que não existem diferenças tão visíveis e delimitadas entre jogo, brinquedo, brincadeira e lúdico, e sim que todos fazem parte da cultura lúdica. Vamos neste momento concentrar nossos esforços para tentarmos entender este fenômeno que se expressa pela palavra lúdico.

Onde está o lúdico? Vivemos em tempo de paradoxos. Quanto mais falamos da sua importância, menos tempo e espaço o mundo tem proporcionado a expressão da ludicidade. Apesar dos estudos terem aumentado em relação ao fenômeno social da categoria infância, não temos “tempo”, nem incentivo, e muitas vezes nem pré-disposição a vivermos com os “mestres do lúdico”: as crianças. Apesar de aumentar os estudos, nossas práticas estão cada vez mais longe de viver o lúdico.

A existência das crianças nunca foi tão valorizada na história, e num momento em que elas existem em menor número relativo. Temos esta tendência a valorizar, de modo geral o que estamos perdendo, como está acontecendo com a cultura lúdica, a natureza etc.

Mas o que é lúdico e qual o seu significado? Onde está o incentivo para a valorização de outras formas de “produção” que não seja esta imposta pelo paradigma hegemônico mecanicista e capitalista, que prioriza o racional, o metódico, a produtividade e o rendimento, não dando tempo para outras fruições do tempo, em que é possível que se desencadeie momentos de liberdade, espontaneidade, lentidão, improdutividade como possibilidades de outras experiências estéticas? O Lazer está sendo um tempo-espaço-sujeito privilegiado para a construção de uma cultura lúdica?

Observa-se a dificuldade da vivência da cultura lúdica criada e recriada pela criança na relação com a diversidade do seu entorno. Isto é, o seu entorno fica restrito ao que a “babá eletrônica” lhe proporciona. A televisão entra no cotidiano da criança de uma maneira tão intensa e voraz, assumindo uma posição privilegiada no repertório lúdico que dificulta a cultura criada *pela* criança e sim uma cultura *para* a criança. E nesta cultura *para* a criança, orientada pelo paradigma capitalista que privilegia o Ter em detrimento do Ser, empobrece a diversidade da cultura infantil. Podemos observar a dificuldade das crianças brincarem nas ruas, desaparecendo um vasto repertório de brincadeiras, que de certa forma, era um espaço privilegiado de construção da cultura lúdica.

Para esta discussão da cultura *Da* e *Para* criança entendemos que não são oposições, tão pouco se anulam, e sim como formas complementares que se

retroalimentam. Entretanto, é necessária uma compreensão dialógica do adulto interlocutor da criança e vice-versa, e não uma compreensão monológica, que prioriza o olhar do adulto, tendo a criança como um mini-adulto, ou uma obra de arte inacabada, que terá seu fim com a idade adulta.

Mas então, o que é lúdico?

Observa-se uma imensa utilização da palavra lúdico em nosso cotidiano. Apesar de sua ocorrência, com certa naturalidade na nossa língua portuguesa, estamos longe de um consenso sobre o seu significado, o que poderia nos levar a refletir sobre uma possível banalização do lúdico.

Acreditamos ser necessário buscar subsídios teóricos para tentarmos entendê-lo. O lúdico por seu caráter espontâneo e descompromissado, entre outros sentimentos românticos ligados a não seriedade e produtividade, sofre duras críticas sobre as suas potencialidades de estudos no campo acadêmico. Entendemos o lúdico como um fenômeno de grande importância na formação humana e que necessita de aprofundamentos teóricos que contribuam na construção da cultura lúdica no mundo. Não queremos encerrar aqui, ou apenas através de conceitos determinar o que é lúdico, pois entendemos que o lúdico transcende o entendimento do conceito. Porém, estes argumentos não nos desqualificam, e sim, nos instigam a ousar a desvelar algumas de suas características na esperança de construção de uma cultura que seja também lúdica.

Entretanto, estabelecemos um diálogo com alguns estudiosos do assunto, para nos ajudar a mostrar possibilidades do que é o lúdico, porém não esquecendo que para entender o lúdico é necessário ir além de suas teorias, precisamos de fato a presença da prática, isto é, do brincar.

Primeiramente, precisamos destruir algumas concepções que a sociedade capitalista nos aponta, que o lúdico é coisa de criança e restrito a jogos, brinquedos entre outras coisas de não tanto “valor”, que podem ser feitas de qualquer maneira. O lúdico, segundo Huizinga, (1999), é um fenômeno de construção da cultura, portanto, ao considerarmos que desde que existe o humano existe cultura, não podemos restringir o lúdico há algumas manifestações culturais, tendo em conta a diversidade de manifestações culturais em que o lúdico pode se expressar.

Falar em cultura é nos aproximarmos das expressões, significados e construções humanas. Vivemos num mundo em que produzimos e reproduzimos cultura a todo o momento, sendo privilegiadas as que priorizam a visão hegemônica. Dar luz à expressão lúdica é possibilitar que os humanos ressignifiquem o seu tempo dando possibilidades a outros ritmos, movimentos e cores no (dis)curso da vida, não entendendo como uma expressão mais importante ou desconectado de outras expressões, justamente ao contrário, dando a oportunidade de que a cultura lúdica possa fazer (p)arte das imbricadas relações culturais que permeiam a vida no mundo.

Cristianne Luce Gomes (2004, p.145) coloca a compreensão do lúdico como uma forma de expressão humana que poderá ocorrer em todas os momentos da vida, como no trabalho, família, política, sociedade etc. e de diferentes formas (oral, escrita, gestual etc.). “Mas as práticas culturais não são lúdicas em si. É a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade”.

Nesta interação, ou poderíamos até chamar na composição, entre o sujeito e a experiência, não necessariamente teremos os sentimentos românticos do lúdico, como alegria, prazer, liberdade entre outros, e sim numa relação dialética com os sentimentos, onde o que vai estar em jogo não é necessariamente o produto final e, sim, o processo do momento vivido, estabelecendo outra composição estética com o tempo, na qual com a dimensão sensível possam ser valorizados outros ritmos, valores e comportamentos que não estes do paradigma do mundo capitalista; uma prática oposta à racionalidade instrumental de relacionar com o Outro (natureza, outros corpos) e si mesmo.

Apesar desta aparente desvinculação com o mundo real, este mundo imaginário no qual o lúdico tem a possibilidade de se expressar, é a possibilidade de abstrairmos do mundo objetivado, não como alienação, muito pelo contrário, como possibilidade de emancipação humana. Não entendemos como dicotômico o real e o imaginário, pois o lúdico não está desvinculado da sociedade, do meio no qual está inserido, pelo menos assim deveria ou poderia se estabelecer esta composição. Pois, se assim não proceder, ficaria mais para subordinação do que para composição, favorecendo as desigualdades sociais e alimentando o ditado do “pão e circo”.

Nessa direção, entendo o lúdico como *expressão humana de significado da/na cultura referenciada no brincar, consigo, com o outro e*

com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim é construído culturalmente e cercado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência (GOMES, 2004, p.145).

A racionalidade capitalista despreza o tempo do lúdico. A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta. “(...) o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. O lúdico identifica-se com a criança (.)” (PERROTTI, 1990, p.20, apud ZILBERMAN). O conceito de lúdico é bem mais abrangente do que o conceito de lazer. As possibilidades de ocorrência do lúdico, na nossa sociedade, são bem maiores do que as do lazer, pois ele não está preso a um tempo definido.

A expressão da ludicidade na nossa sociedade é estimulada pelo governo que ocorra no tempo/espço do lazer, estabelecendo datas comemorativas como o dia para andar de bicicletas, dia para caminhar, dia para “quase tudo”. Esta necessidade de reprimir as expressões lúdicas a momentos pré-estabelecidos ocorre no intuito de sufocar e controlar os impulsos espontâneos e criativos do humano, dificultando a possibilidade de se conhecer melhor e assim ver possibilidades na construção de um mundo diferente da visão hegemônica, o que poderia acarretar verdadeiras revoluções (PEREIRA, 1996).

Não queremos menosprezar a cultura do lazer, pois o tempo conquistado para o lazer pelo trabalhador é uma das conquistas importantes para uma melhor condição de vida, e que podem ainda privilegiar as expressões lúdicas. É importante o incentivo à construção de uma autonomia crítica por parte do cidadão para o tornar autor de seu espaço-tempo-atitude de culturas como do lazer e do lúdico. Entendemos tanto a cultura do lazer, como a do lúdico, como construções humanas que podem se retro-alimentarem, porém ainda cabe ressaltar que a cultura lúdica não está presa a um tempo pré-estabelecido pelo capitalismo, o que lhe diferencia do lazer.

Portanto, é necessário que se fortaleça uma cultura do lazer que se preocupe com as necessidades e potencialidades da existência humana, onde o lazer possa ser um espaço de liberdade, exercício da cidadania e da participação social; onde é possível políticas públicas

que proporcionem a expressão do lúdico, mostrando de certa forma a incapacidade do capitalismo no processo de formação autônoma e emancipatória do ser humano. Um lazer entrelaçado na relação histórica com a sociedade e que leve em conta a utopia da formação de uma outra sociedade como nos aponta a Lazerania (MASCARENHAS, 2005).

A lazerania, conforme sugere Fernando Mascarenhas, é um projeto de formação humana e um instrumento prático e pedagógico de transformação social que tem como

objetivo central de preocupação, portanto, a educação, sempre buscando proporcionar meios e condições aos sujeitos que de seu exercício tomam parte para refletirem sobre suas condições de vida e sobre a sociedade mais ampla na qual estão inseridos, possibilitando-lhes não só o acesso, mas o entendimento do lazer como manifestação de uma cultura e como possível instrumento de ligação com sua realidade (2005, p.250).

Concebemos a lazerania como um espaço-sujeito privilegiado para a Educação do CorpoMundo, onde as expressões lúdicas, artísticas e ecológicas podem ser potencializadas, e entender tanto o lazer como o lúdico como possibilidades transgressoras das normas vigentes, é entendê-los imbricados com o mundo, podendo se manifestar em diversos tempo e espaço da cultura. Entretanto, a cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico.

“O lúdico como alegria, espontaneidade, ser feliz, viver o momento, fazer o que quiser sem regras e nem castigos. Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social” (BROUGÈRE, 1997, p.51). Portanto, atitudes que de certa forma, estão livres de funções pragmáticas da cultura contemporânea, mas sem banalizar e tirar os significados das atitudes, porque seria perigoso o fato de fazer o que quiser sem regras e sem castigo como afirma o autor, se não estivesse contextualizada com a própria realidade onde se dá a ação.

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade do brincar e da infância: permitir que as crianças sejam crianças, que possam brincar, e que se deleitem a ocupar-se do

presente. As crianças se expressam através da ludicidade, já os adultos podem e necessitam cultivar a cultura lúdica para que possamos nos tornar ainda mais humanos.

Brincar é uma linguagem fundamental para a expressividade do “Ser” humano. A criança, desde muito cedo, aprende a se expressar através dos movimentos que vão se tornando brincadeiras e vão compondo seu ritmo com o CorpoMundo. A experiência do brincar é cada vez mais racionalizada e estruturada justamente pela sua dimensão revolucionária que é proporcionado pelo ato espontâneo e que tem uma relação direta com a liberdade. O que seria extremamente perigoso para o sistema hegemônico, tendo em vista que as pessoas poderiam escolher outros caminhos que não os impostos como corretos. “A essência do brincar é o fato de ser um ato voluntário” o que entendemos que também não está livre de influências (PEREIRA, 1996 p.11). Na busca por outros caminhos o brincante cria um mundo ilusório. Sendo a brincadeira uma ação que ocorre no plano da imaginação, implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados, sendo preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, tendo o brinquedo como uma das possibilidades simbólicas para a interconexão entre a realidade e o imaginário. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Na nossa sociedade a idéia de lúdico está ligada a não-seriedade, o brincar é apenas um mero passatempo, assim já incutimos desde crianças o trabalho como algo produtivo e o brincar improdutivo. Muitas vezes quando queremos nos referir a uma das expressões da cultura lúdica que implica mais seriedade nos referimos ao jogo, para Huizinga (1999) lúdico tem a característica do jogo. Sendo o jogo uma das possibilidades de expressões da cultura lúdica, tanto no brincar como o jogo, o prazer não é a única categoria, pois dentro da cultura lúdica implica, também alegria e tristeza, seriedade e descontração. Ela possui dentro de si a dialética de dor e prazer, ódio e amor, consenso e conflito, alienação e emancipação (SILVA, 2003).

A Educação Física se considera uma grande conhecedora da cultura lúdica, mas precisamos relativizar estes conhecimentos, pois se não tomarmos os devidos cuidados podemos estar matando a expressão da ludicidade. O lúdico brota da espontaneidade, e não com hora marcada. É comum nos referirmos o fato de utilizarmos brinquedos, brincadeiras, jogos, entre outros recursos-metodológicos para satisfazer nossos objetivos propostos, e assim considerarmos como suficiente para classificá-las como atividades lúdicas.

Não é a atividade que vem a garantir que iremos viver o lúdico. O que estamos realizando são brinquedos, brincadeiras e jogos como recursos metodológicos no ensino-aprendizagem, mas não necessariamente proporcionando a expressão lúdica. Pereira (1996) nos coloca, indo ainda mais longe, que o brincar não tem objetivo pedagógico e quando é utilizado com esta intenção perde suas características essenciais do brincar. Sendo assim, este dito brinquedo pedagógico pode ser um verdadeiro material pedagógico, o que o torna bastante diferente.

Uma educação inspirada na ludicidade não necessariamente é feita de jogos e brincadeiras, mas sim é um espaço onde a sensibilidade lúdica pode estar presente, onde não haja a centralidade do educador e que o educando se sinta livre para se expressar, e construir o significado da aula com prazer de aprender. É a oportunidade de deixar surgir outros valores que não apenas o que achamos “conveniente” para o nosso aluno. “Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (FORTUNA, 2001, p. 117).

Como podemos cobrar que um professor eduque seus alunos para a vida, colocando valores como a ludicidade, se na sua “formação” não lhe foram proporcionados e nem valorizados estes sentimentos, a não ser de uma forma conteudista?

Estamos em crise, nos sentimos em crise, precisamos de revoluções ainda maiores nos paradigmas que orientam o (dis)curso de produtividade da educação e da vida. Falar de ludicidade é entrar na contra-mão desse curso imposto a todos os seres humanos. É comum as crianças cansadas com a aula, perguntarem ao professor quando elas poderão brincar. Se observarmos as crianças em sala de aula, será o oposto de vê-las brincando.

Por vezes, somos estimulados a concordar, ou no mínimo refletirmos sobre os argumentos da polêmica afirmação do “desaparecimento da infância” (POSTMAN, 1999) o

que resultaria no desaparecimento do lúdico. As crianças são cada vez mais estimuladas a racionalizar como os adultos (não crianças). Sofrem um forte acúmulo de informações e devem processar conforme as expectativas dos adultos, desde bater palminha, alfabetização precoce, forte tendência à banalização da sexualidade e até comportamentos sociais típicos do mundo adulto (não criança).

É possível um desaparecimento do lúdico? Onde está a esperança de expressividades da cultura lúdica?

As crianças e as expressões lúdicas já não são como em décadas anteriores como sugere Postman (1999), mas este fato não nos coloca em possibilidade de dizer que a ludicidade e a infância desapareceram, e sim que elas se transformaram com o mundo, tendo em vista, como vimos anteriormente, suas imbricadas relações. É importante reconhecer também que o processo adulto-criança é dialógico e para toda vida. Não podemos negar as especificidades da categoria da infância e a necessidade da valorização de um tempo da vida que não volta mais. Porém, ao nos tornarmos adultos não precisamos deixar de cultivar também nossa ludicidade, e nosso jeito moleque de ver a vida: criativo, relaxado, descompromissado e espontâneo. Podemos concordar que isto é uma utopia nos tempos onde o paradigma do mundo capitalista coloca outros valores. Porém, a utopia é algo difícil e complexo para se alcançar, mas não impossível. A cultura lúdica jamais desaparecerá, mesmo que em alguns momentos não existam sinais de sua presença, em algum lugar, em algum momento, uma criança irá nascer!

Com a ajuda de Pinto e Sarmiento (1997) é necessário reconhecer as crianças como produtores de cultura e não meramente consumidores desta cultura hegemônica do mundo adulto. Podemos, portanto, ter a esperança de que a expressão do lúdico no humano seja uma possibilidade que fomente a necessidade de reescrever a história da cultura humana.

III.3 A Educação do CorpoMundo e a formação de professores

Observamos a necessidade de estudos que busquem outros caminhos para uma educação do corpo e que considerem toda a complexidade e diversidade inerentes a este processo. Diante disso, buscamos propor uma ressignificação, como também uma re-criação, dos elementos que compõem a relação do Corpo com o Mundo para assim

oportunizar diversas experiências estéticas nas relações de alteridade entre humano e natureza. Visando contribuir, assim para o despertar de canais de percepção dos sujeitos, potencializando a intuição, a sensibilização, a compreensão, a discussão e a construção de outros valores, posturas e conhecimentos que viabilizem a edificação de propostas pedagógicas onde o corpo humano não é mais considerado de forma dissociada dos outros humanos e do mundo que o cerca.

Ao percebermos as nossas interdependências com o Mundo, na sua complexa composição com os ritmos da vida, considerando os valores intrínsecos dos elementos extra-humanos, há necessidade de uma educação que contribua para tomada de decisões coletivas, para inclusão e autogestão. O que deixa claro a não possibilidade de tomarmos atitudes que nos coloquem fora da teia da vida, tendo em vista que todas as ações de alguma forma influenciarão no ritmo do mundo. Faz-se necessário uma educação corporal preocupada com a formação de uma cultura sustentável para que possa despertar o sentimento de pertencimento, participação e co-responsabilidade com o seu entorno.

Observa-se a crise deste paradigma antropocêntrico que sustenta a vida e a ciência moderna. A natureza é estudada e trabalhada nas universidades através de uma racionalidade instrumental, o que tem nos levado à incapacidade de dar conta da complexidade da crise socioambiental em que vivemos. No movimento proposto por Brügger (1998, p.63), a educação deveria tentar responder a pergunta fundamental: “por que nossa sociedade tem essa relação com a natureza?” Na tentativa de responder estas questões, buscando o questionamento histórico da relação entre sociedade e natureza, como também dos humanos entre si, assim como rever o paradigma dominante em muitos outros aspectos, seria possível uma “ambientalização” da educação, uma educação que se preocupasse com as futuras relações entre a sociedade e natureza, isto é, preocupada com a construção de uma sociedade sustentável, que se preocupa com o valor intrínseco de cada ser humano, com o outro, considerado em toda diversidade dos elementos não humanos que compõem o Mundo.

A relação estabelecida entre Ciência, Educação e até mesmo outras áreas do conhecimento, está baseada nas filosofias e nos métodos cartesianos, estabelecendo como verdade o que é possível conceber, claro e distintamente, anulando todos os outros elementos que não são possíveis entender nesta perspectiva, ou que pudessem colocar em

dúvida o paradigma emergente. Porém, este “resto” - necessário para se chegar às verdades - reaparece numa aparente confusão inquietando os saberes da ciência contemporânea.

Nesta percepção cartesiana, a ciência, deve fragmentar a natureza para entender as partes em separado e, num segundo momento, juntá-las. Mas como juntá-las, se foram descartadas partes importantes por se mostrarem obscuras e então rejeitadas? Para entendermos o humano foi preciso fragmentá-lo como, por exemplo, em corpo e alma. Sendo o corpo menosprezado a ponto de acreditar que não somos corpo, e sim que temos um corpo. Assim, se tornou alvo e merecedora desta ciência que o repartiu em inúmeros segmentos realizando testes e até mesmo reinventando-os em laboratório num processo de cientifização do ser-humano, nos incentivando a um ritmo “artificial” com o mundo, isto é, rumo às artificializações do corpo e do ser (clonagens genéticas), ditas como indispensáveis para a evolução humana.

O séc. XIX será o do triunfo desse mundo pragmático, com a ciência e a técnica adquirindo, como nunca, um significado central na vida dos homens. A natureza, cada vez mais um objeto a ser possuído e dominado, é agora subdividida em física, química, biologia. O homem em economia, sociologia, antropologia, história, psicologia, etc. Qualquer tentativa de pensar o homem e a natureza de uma forma orgânica e integrada torna-se agora mais difícil, até porque a divisão não se dá somente enquanto pensamento. (GONÇALVES, 1989 p.34)

Este é o cenário com que a ciência se desenvolve e legitima as produções dos saberes na educação. É um cenário onde o humano e natureza não atuam juntos. Surge, portanto, uma necessidade de resgatar uma consciência de pertencimento a natureza e toda a complexidade existente para tal. Porém, o paradigma da ciência, ou a forma como ela é racionalizada, já não satisfaz a procura e necessidade do conhecimento, acarretando enormes incertezas nas coisas mais fundamentais (MORIN, 1998).

Somos estimulados como sujeitos ativos a encontrar, ou pelo menos saber que existem, muito mais coisas que aquelas “claras e distintas” de Descartes para construirmos as bases epistemológicas da educação. Uma educação que busca o conhecimento de si e para se conhecer será necessário o conhecimento da natureza e vice-versa. Portanto, o que estamos falando é de um profundo conhecimento da própria natureza, tendo em vista que o humano é a natureza, “princípio que poderíamos chamar de hologramático” como diz

Morin (1998, p.181), onde o todo está nas partes como as partes estão no todo. O que nos possibilita falar que o humano traz em si toda a complexidade da natureza e, portanto, a impossibilidade de se conhecer por completo, pois seria necessário o conhecimento da natureza, como também para conhecer a natureza é necessário o conhecimento do ser humano. Uma impossibilidade que não traz a inércia do conhecimento, mas, pelo contrário, um conhecimento que aguça a explicação através do movimento espiral e rítmico, o que coloca a não linearidade, indo das partes para o todo e do todo para as partes na eterna tentativa de compreensão do mundo.

Estas são algumas das causas e necessidades emergentes que estão surgindo, entre muitas outras, que faz estarmos em crise, tanto na ciência como na educação, e como não dá, e não podemos mais separar, com a natureza. Segundo Kuhn (1987), o surgimento da crise é um sinal que mudanças ainda maiores estão por vir, uma autêntica revolução na visão de mundo, tendo em vista que o paradigma emergente já não dá conta de responder, na sua amplitude, as necessidades apresentadas na atualidade.

Entretanto, já são comentados por muitos autores, os limites da ciência, principalmente como ela está estruturada hoje, para se alcançar o conhecimento desta complexidade. Bracht (1995) aponta que já é possível observar a postura de alguns epistemólogos que criticam a posição absolutista da razão científica, onde deixaríamos de ter a ciência como a única possibilidade, ou até mesmo a privilegiada de se chegar à verdade sobre os mistérios do mundo. Se é que existe uma única verdade nesta concepção complexa da totalidade.

Compreendendo a necessidade da superação do conhecimento fragmentado da ciência, da educação e da natureza, é estimulada uma reflexão sobre a relação destes temas com a complexidade da crise socioambiental. Para tanto, a crise socioambiental é apenas uma faceta da grande crise, a crise de visão de mundo. Nota-se o surgimento de outros paradigmas que vêm sendo chamados de holístico, que entendem um mundo como um todo e não fragmentado. Apesar de uma pequena, mas crucial diferença, encontra-se também percorrendo os caminhos da ecologia profunda a visão ecológica. Para facilitar a explicação dos conceitos iremos nos referenciar em Capra (1996, p.25).

Uma visão holística, digamos, de uma bicicleta significa ver a bicicleta como um todo funcional e compreender, em conformidade com isso, as

interdependências das suas partes. Uma visão ecológica da bicicleta inclui isso, mas acrescenta-lhe a percepção de como a bicicleta está encaixada no seu ambiente natural e social – de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual ela é usada, e assim por diante.

Tendo como pressuposto teórico a visão ecológica, coloca-se a necessidade de um conceito de educação ampliada, isto é, que inclua a dimensão ambiental e de sustentabilidade em nível interdisciplinar do conhecimento e uma educação engajada como meta-desafio à construção de valores éticos, estéticos e ecológicos. Parece que o simples fato de acrescentarmos adjetivos à educação, como educação ambiental ou Educação Física não é o suficiente. Porém, o fato de haver necessidade da existência de adjetivos parece evidenciar que a educação, da forma como é trabalhada, não está dando conta das tais questões (BRÜGGER, 1998, 2004).

A Educação do CorpoMundo se propõe contribuir com princípios teórico-metodológicos que oportunizem a reflexão sobre tais questões. Uma educação que trate destes temas e que possibilite muito mais o prazer do que normas a aprender. Uma educação que se baseie nas expressividades do CorpoMundo através da arte e do lúdico.

Autor do “Cone de Experiências”, Edgar Dale (*apud* TELLES et al, 2002, p.42), “ênfatisa que o ensino puramente teórico (simbólico – abstrato) deve ser evitado. O imediatamente vivencial permite uma aprendizagem mais efetiva”. Não há melhor maneira de aprender do que brincando, do que fazendo “arte”, o brincar é uma oportunidade criativa para nos encontrarmos: com nós próprios, com os outros e com o mundo.

Na Educação do CorpoMundo é através da arte e do lúdico que estimulamos os sentidos e os re-educamos, além de promover a auto-estima, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas. É uma educação que se preocupa com o processo muito mais do que com o produto final, mais a atitude do que ação, o que Morais (2001, p.169) auxilia na sua compreensão de artista. Não pretendemos aqui mostrar como deve ser um educador, um artista, pois entendemos que não existe apenas um tipo de educador, mas sim a singularidade de cada humano na sua maneira de ser. “O artista não é o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações que devem ser vividas, experimentadas. Não importa a obra, mesmo multiplicada, mas a vivência”.

III.4 A Crise Socioambiental e Educação Ambiental: questões para a Educação Física

Poderíamos perguntar, o que a crise socioambiental tem de relevante com a crise da ciência e até mesmo com a Educação Física? Tentaremos responder fazendo outra pergunta. Será que uma das causas que estamos em completo caos na relação entre sociedade e natureza e até mesmo humano e natureza, e entre os próprios seres humanos é justamente pela forma que se estabeleceu a racionalidade científica moderna, embasada por um desenvolvimento (crescimento) sem limites? Leff (2001, p.60) indica que “Uma das principais causas da problemática ambiental foi atribuída ao processo histórico do qual emerge a ciência moderna e a revolução industrial.”

Como já viemos refletindo, uma ciência tradicionalmente fragmentada tem-se mostrado insuficiente ao lidar com os problemas socioambientais que são complexos. Observa-se a necessidade de fundar uma concepção da problemática ambiental, que inclua em toda a sua complexidade as interações entre o conjunto da natureza, da sociedade e da vida de cada indivíduo, e uma reflexão sobre as bases epistemológicas para pensar a articulação das ciências e da produção do conhecimento requeridas por estas teorias para uma construção de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2001).

O que nos apresenta é que a crise socioambiental é consequência da visão de mundo que adquirimos ao longo da história. “Poluição, extinção e mau uso dos recursos naturais são sobretudo sintomas – assim como a febre é um sintoma, e não uma doença - de uma crise maior: a crise de paradigma e de civilização já citada” (BRÜGGER, 1998, p.63). O que desencadeia outras febres - como a crise da ciência e da Educação Física - que se tornam consequência de um paradigma (doença) que é colocado como verdadeiro.

A Educação Física não está fora deste jogo de poderes, pois como mostra sua história, foi (e ainda é!) palco de disputas políticas. A crise do paradigma cartesiano, mecanicista, fragmentado, racional influencia a crise socioambiental, a crise da ciência, e que também catalisa a crise da Educação Física. O que podemos escolher é se queremos ser sujeitos atuantes/críticos do processo, ou simples objeto de manipulação, onde o poder dominante nos utiliza como instrumento. Ora, está emergente a necessidade de exercermos

nosso sentimento de educadores críticos preocupados com questões ambientais e de sustentabilidade do mundo!

Segundo Leff (2001, p.60), “a problemática ambiental na qual confluem processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade não pode ser compreendida em sua complexidade nem resolvida com eficiência sem o concurso e integração de campos muito diversos do saber.”

Deve-se considerar que a dimensão ambiental já está amplamente presente na educação formal (pré-escolas, escolas, universidades) e não formal (parques, praças, reservas, nas ruas, na vida), demonstrando que uma parcela de professores e educadores já se encontra consciente e sensibilizada de sua necessidade. O que precisamos é dirigir esforços no sentido de fazer com que educandos e educadores percebam-se como agentes históricos da própria condição humana de existência em sociedade.

A Educação Física pode contribuir para a emancipação humana, pois se hoje nos encontramos em crise, também ambiental, é uma conseqüência da não-emancipação humana. O estudo da área da educação ambiental, tendo em vista que não é somente estudo da disciplina acadêmica de ecologia, ou somente das áreas como geografia e biologia, se faz necessário uma educação da ecologia profunda no contexto da relação humano-ambiente, na relação da subjetividade e nas relações sociais, indo ao encontro das três ecologias de Guattari (1990).

A educação ambiental pode e deve ser estudada interdisciplinarmente, o que pode neutralizar o artificialismo inerente à prática tradicional do ensino. A educação ambiental não se constitui numa disciplina rígida e, sim, como um tema transversal. O que aparentemente poderia dificultar o processo acaba flexibilizando a aquisição e produção do conhecimento. Todos os campos do saber precisam cooperativamente contribuir para a emancipação humana, o que poderia resultar numa melhor educação ambiental. Temos, além de trabalhar os assuntos específicos da nossa área, trabalhar assuntos que são de importância do mundo.

Há tempos vem se discutindo a necessidade da escola ser lugar de aprender também valores éticos e morais importantes para a vida. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente; saúde (2000), observa-se que foi na década de 80 que o MEC, por meio do Parecer n. 0819/85 determinava a inclusão de conteúdos ecológicos nos Currículos de 1 e 2

graus, e o Parecer n. 226/87 que normatizou a inclusão da educação ambiental nos currículos das escolas de 1 e 2 graus, e a criação de centros de educação ambiental. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 225, Inciso VI, consolida a expressão de anseio de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, e a conscientização pública para preservação do meio ambiente”. No ano de 1991, a portaria 678/91, do Mec, ratifica a orientação anterior, determinando que a Educação Ambiental deve estar em todos os currículos das diversas modalidades de ensino e destaca a necessidade de formação de professores.

Observa-se, a existência de uma política de Educação Ambiental Formal - Parâmetros Curriculares Nacionais - o que mostra que não é o suficiente para garantir a educação ambiental nos currículos e fora deles. O conhecimento e as metodologias pedagógicas e a formação de professores são indispensáveis para a realização desta caminhada, porém são temas que o professor de Educação Física, na maior parte dos casos, não possui.

Normalmente, a maioria dos alunos gosta das aulas de Educação Física, pois comparado com outras disciplinas, ficam mais livres para expressarem sua corporeidade, e é através desta que conseguiremos construir valores ambientais, bem como corporais, seja consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Nós, como educadores, temos condições de trabalhar estes valores, precisamos estar sensibilizados pela questão da educação ambiental e capacitado para trabalhar o assunto.

Atualmente, é comum encontrar as palavras educação ambiental vinculadas a qualquer atividade que tenha alguma relação com a natureza e ambiente, ou que venha "embrulhada" com algo que evoca o "ecológico". Através de panfletos e palestras prontas, estas atividades receitam atitudes ecologicamente corretas para comunidades, não levando em consideração a realidade local destas últimas.

Porém, o campo aberto pela educação ambiental é muito mais amplo e acena para a possibilidade de ensaiarmos integrar, nas atividades, o trabalho sobre a questão fundamental do humano de hoje: a sua fragmentação. Isto é a divisão entre o pensamento, o gesto e a fala, corpo e espírito, humano e natureza entre tantas outras que o conduzem a uma relação de descontentamento e o seu não reconhecimento e pertencimento de ser humano histórico, cultural e natural.

As diretrizes metodológicas existentes em educação ambiental são muito diversificadas, e estão muitas vezes distantes das reais necessidades das comunidades com as quais se pretende desenvolver um projeto de trabalho. Segundo *Fazendo Educação Ambiental*, CPRH – Governo do Estado de Pernambuco, Recife, 1994, (apud TELLES et.al, 2002, p.41) “as tendências existentes em Educação Ambiental no Brasil podem ser distinguidas em cinco categorias básicas, a saber:

- Educação Ambiental Conservacionista – Excursões, lutas conservacionistas, preservação da fauna e flora, para conservação da biodiversidade.
- Educação Ambiental Biológica – Ênfase na biologia e ciências nos livros didáticos, cadeias alimentares e aspectos da biosfera.
- Educação Ambiental Comemorativa – Destaca campanhas temporárias, como Comemoração da Semana do Meio Ambiente, etc.
- Educação Ambiental Política – Vinculação a questões de natureza política, em detrimento dos aspectos naturais.
- Educação Ambiental Crítica Para Sociedades Sustentáveis – Entendimento das origens, causas e conseqüências de degradação ambiental, por meio de uma metodologia interdisciplinar, visando a uma nova forma de vida coletiva”.

Acreditamos que a categoria da Educação Ambiental Crítica Para Sociedades Sustentáveis pode ser um princípio importante para o fortalecimento da Educação do CorpoMundo. Uma Educação contrapondo a visão instrumental da natureza onde se assemelha a um “Adestramento Ambiental” como chamada por Brugger (2004), e sim onde os Educadores-Educandos são estimulados a uma reflexão crítica e ética sobre os valores intrínsecos da natureza, para além da conservação dos recursos naturais.

O conceito de sustentabilidade vem sendo muito discutido na questão ambiental e é também utilizado na expressão ‘desenvolvimento sustentável’. A palavra desenvolvimento ficou usualmente tratada como crescimento, e sendo naturalmente utilizado como algo positivo. Hoje já está sendo repensada a utilização do termo “desenvolvimento” como sinônimo de crescimento. A palavra desenvolvimento tem uma influência da economia em que se privilegia o crescimento econômico e o conceito de sustentabilidade era o fato de administrar os recursos naturais a fim de gerenciar a natureza para que não termine, no intuito de continuar obtendo o tão almejado crescimento (lucro) econômico.

As palavras crescimento e desenvolvimento possuem sentidos diferentes - apesar de serem utilizadas como sinônimos – e o seu entendimento é essencial na questão ecológica. Segundo o economista ecológico Herman Daly (apud BRÜGGER 2004, p.71):

Crescer significa aumentar de tamanho por acréscimo ou assimilação de material. Crescimento, portanto, significa aumento quantitativo na escala das dimensões físicas da economia. Desenvolver implica em uma melhoria qualitativa na estrutura, *design* e composição dos estoques físicos de riqueza e bens, o que resulta de um maior conhecimento tanto da técnica quanto do seu próprio propósito. Uma economia crescente está se tornando maior/ uma economia em desenvolvimento está se tornando melhor, enfatiza ele.

Na discussão sobre o emprego da expressão ‘desenvolvimento sustentável’, nos fica a pergunta: “sustentar o quê e para quem? Esse é o cerne da questão.” (BRÜGGER, 2004, p.76) Poderíamos ainda perguntar: como realizar?

No conceito de sustentabilidade tem-se a idéia de manter alguma coisa, conservar, etc., o que nos remete às mesmas perguntas citadas acima. O que nesta visão instrumental da natureza fica claro é a tentativa da “maquiagem verde” (BRÜGGER, et. al., 2003) onde é passada a informação de que ações de empresas ou ações governamentais estão preocupadas com a ecologia, mas nas entrelinhas a visão instrumental da natureza continua direcionando as atitudes para garantir o lucro para uma minoria privilegiada. Enquanto os prejuízos da destruição do mundo são distribuídos a todos os seres da natureza, os lucros são restritos a uma minoria da população humana. Sustentar essa visão técnica, fragmentada da natureza e do conhecimento é sustentabilidade?

Entendemos que há necessidade de mais que mudanças de conceitos, precisamos de mudanças de atitudes. O que estamos precisando é uma cultura que seja sustentável, que se preocupe com as gerações futuras, com a qualidade na formação de uma sociedade sustentável e, conseqüentemente, um mundo sustentável. Uma cultura-sociedade-mundo sustentável que valorize o humano na sua integridade, e uma educação corporal que se preocupe com princípios éticos, estéticos e ecológicos.

Enfim, o que se pretende é uma educação real do mundo vivido que se relaciona organicamente com os sujeitos do mundo e que valorizem suas subjetividades numa perspectiva de construção cultural intersubjetiva preocupada com a qualidade da biodiversidade do mundo no passado-presente-futuro. Portanto, uma educação que se

preocupe com as questões corporais e ambientais e que possibilite aos educadores-educando a construção do saber, do saber fazer, do ser (cognitivo, afetivo e espiritual) e do conviver em harmonia com o Mundo.

III.5 Formação Continuada de Professores

Cada vez mais, do professor é cobrada, em sua prática docente, uma reflexão e ação destes temas citados anteriormente. Mas há uma necessidade que as cobranças tenham como contrapartidas melhores condições de trabalho, onde incluam também políticas de formação continuada sistemáticas. Pois, a forte cobrança de sucesso, sem incentivo e condições dignas para exercer sua profissão, poderá acarretar resultados ainda mais frustrantes. Há uma forte tendência na supervalorização da qualidade do ensino, ou até mesmo a cobrança excessiva, centrada no educador como fator essencial na melhor qualidade de ensino, sem no entanto, investimentos financeiros e efetivos para o seu exercício e na sua formação continuada.

Entendemos como formação continuada de professores não uma etapa, fragmentada do processo contínuo, que vem a acrescentar as deficiências encontradas na formação inicial, e sim como processo que vai acompanhar o educador desde o começo de sua formação assim como todo o processo de desenvolvimento profissional. Entendendo o desenvolvimento diferentemente do crescimento, onde não apenas é acrescido o tamanho de seu currículo, ou até mesmo de seu salário, mas além disto também um desenvolvimento em direção a um crescimento qualitativo, que se dá através do aperfeiçoamento e estímulo a reflexão, autonomia, esclarecimento e criatividade.

Entender o educador como um aluno em constante formação é possibilitar que possa ser entendido como um ser humano portador de inúmeras necessidades, potencialidades e não apenas como uma força de trabalho. Possibilitar que o educador experiencie outras maneiras na sua formação é dar espaço para que apareça também outras práticas no seu exercício como docente. Como poderemos cobrar uma educação de qualidade, com base na autonomia e na reflexão crítica, preocupada com as questões ambientais e de sustentabilidade, se no seu próprio processo de formação lhe foi (e é) negado?

Estamos entendendo “formação continuada, em seu sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional” (FALSARELLA 2004, P.55).

O professor engajado no processo de formação continuada é um ser social em constante interação com seus colegas, com a escola e com seu entorno. O que induz a pensarmos as formações de educadores com a visão ecológica (CAPRA, 1996) onde além de pensarmos nas relações subjetivas do educador, nas partes, e no todo, a escola e suas intrínsecas relações, é importante o entendimento de como este professor e a escola estão inseridos com o seu ambiente e com seu entorno. É a educação do CorpoMundo. Portanto, a formação não se resume no professor como a única solução para os problemas na educação.

Segundo destaca Novais (apud FALSARELLA, 2004, p.64) “a instituição escolar como participante do movimento das forças históricas. Para ela, a instituição escolar deve ser um sistema aberto, em permanente intercâmbio com seu entorno, mesmo que esse intercâmbio seja conflitual e contraditório. Seu foco deve ser as relações humanas, as condições de existência e não as de produção”. Sentimos a necessidade de colocar que estas relações humanas e condições de existência não se dêem somente entre os seres humanos e sim com a vida do planeta.

Uma formação de educadores que os leve a refletir o desafio do professor para o além de passar o conhecimento, mas também proporcionar a ressignificação, a recriação do conhecimento. Que se sintam produtores de cultura e não apenas reprodutores. Que a escola possa ser um espaço de reflexão crítica da cultura para dar possibilidade de outras maneiras de entender e viver a vida. Uma formação continuada que não seja um treinamento, ou adestramento cultural, que reduza somente a uma nova proposta de metodologia, mas que proporcione o processo reflexivo com base na autonomia e no esclarecimento para a emancipação humana.

IV ANÁLISE DAS TRAMAS TECIDAS NA “VIAGEM” AO CAMPO



Fig.13 Trilha

IV.1 Os caminhos da trama: apontando outros caminhos pedagógicos na experiência com os professores

Os caminhos da trama se propõem a discutir e analisar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos e realizados no curso junto ao grupo da pesquisa-ação, tal como indicado nos objetivos da pesquisa. Para tanto, irá realizar uma triangulação das informações recolhidas no campo, os dados empíricos, assim como o diálogo com os referenciais teóricos e a análise do pesquisador.

A trama da Educação do CorpoMundo foi tecida pela ânsia de novas visões de mundo na Educação e na Educação Física, e podemos dizer que foi construída coletivamente com todo o grupo da pesquisa-ação, professores-pesquisadores e professores-colaboradores. Tomamos como referência uma das três modalidades de Ensino/Aprendizado que nos sugere o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais por um Brasil Educado e Educando Ambientalmente para a Sustentabilidade (ProFEA 2006) denominada “Educação Difusa”. Esta ocorre pela “Educação Presencial”, através dos encontros sistemáticos do curso, momento “...extremamente valioso e importante, deve propiciar uma interação significativa, com múltiplos sentidos, múltiplas linguagens. O “olho no olho” viabilizado na educação presencial possibilita o fortalecimento de laços, a pesquisa mais profunda das “utopias” e dos obstáculos a sua

realização.” (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2006, p.25).

A Educação Difusa ocorre também pela “Educação à Distância (EaD)” através das leituras de textos, trocas de emails entre os participantes e a elaboração e preparação das funções dos “Ócios do Ofício”. “A EaD é fundamental não apenas pela necessidade, mas por um desejo de promover uma ruptura com as perspectivas mais verticais de educação que confundem ensino e aprendizagem como se fossem lineares ou iguais. A EaD é uma das bases da sustentabilidade dos processos de formação de educadoras(es) Ambientais.” (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2006, p.25)

A Educação à Distância se fez significativa no curso, principalmente, com as leituras de textos e os “Ócios do Ofício”, por meio dos quais elaboramos algumas funções para todo o grupo da pesquisa-ação construída coletivamente.

Nas avaliações finais tivemos a declaração de Pedro sobre o seu ofício que era o astrólogo. Este tinha por objetivo falar um pouco das previsões sobre o curso, as previsões climáticas entre outras coisas que ele próprio poderia inventar, até mesmo assuntos sem sentido aparente. Era uma função que o grupo na sua criação colocou muita expectativa; foi falado muito sobre as diversas possibilidades de interpretação como um grande chapéu, bola de cristal, etc. Nos primeiros encontros Pedro fez apresentações muito interessantes, mas foi aos poucos se perdendo e, ao final do curso, ele próprio comentou que foi uma grande decepção não conseguir realizar o astrólogo até o final, tendo como sua maior justificativa a expectativa gerada sobre sua apresentação, o que acabava lhe deixando bastante tímido.

Apesar do grupo em consenso ter escolhido suas funções, muitos não se identificaram com o ofício no decorrer da pesquisa, o que dificultava a sua realização. Porém, a não realização destes, entendemos não como algo que deu errado, mas sim um desafio colocado para os participantes em tentarem superar suas dificuldades, lidar com as dificuldades encontradas. Entendemos que poderíamos ter dado mais atenção para as dificuldades e até colocar mais pessoas em algumas funções, como no caso do coringa, onde já havia uma participante, que deveria justamente fazer o papel daquele que por algum

motivo não pudessem realizar, seja por ausência no curso, ou falta de tempo para organizar, ou, até mesmo, dificuldade de identificação com a função.

Para aqueles que se identificaram com seu ofício, fizeram dele mais uma forma de potencializar a participação, indo ao encontro à idéia de ócio e prazer e não mais um tipo de tarefa a ser cumprida. Foi uma experiência valiosíssima, tanto para o sujeito que a realizou como para o bom andamento do curso e de certa forma para estas linhas aqui tecidas. *“Avalio também que foi de extrema riqueza a construção da idéia de rede, através dos ócios do ofício. O que poderia ser só uma tarefa a ser executada, tornou-se para mim, o potencializar de uma forma de expressão, no conjunto das várias formas, que os vários colegas e os vários desafios apresentaram.”* (Mara, 15/nov, avaliação escrita)

Os Ócios do Ofício constituíram-se na oportunidade de cada participante dar a sua contribuição para o grande grupo sem, no entanto tornar-se uma obrigação. Ao mesmo tempo em que esta falta de cobrança proporcionava para muitos outra forma de entender produção de conhecimento, tivemos pessoas que não se sentiam à vontade para sua realização no decorrer do curso e a falta de cobrança favoreceu que se perdessem algumas de suas funções. Outros depoimentos, porém, apontaram importantes possibilidades do trabalho, tal como este exemplo: *“Acredito que a forma como as coisas foram acontecendo, de acordo com o interesse, o empenho, capacidade, e a participação do grupo, é um bom exemplo de como ser uma aula, com funções para os alunos como os Ócios do Ofício, onde cada um pode dar sua contribuição.”* (Felipe, 15/nov, avaliação escrita)

A leitura dos textos, outra forma de educação à distância, era fomentada pela reflexão na educação presencial, potencializando assim que as vivências práticas se tornassem uma experiência significativa aos sujeitos. Muitos dos textos lidos tinham relação direta ou próxima com a programação elaborada para o próximo encontro. *“Quanto as vivências, os conteúdos e questões abordadas, eu percebi que se construiu um todo significativo, e um processo de construção de conhecimento que abarcou o ser-humano em sua totalidade. Neste sentido, as vivências foram inesquecíveis e singulares”* (Simone, 15/nov, avaliação escrita). *“As leituras dos textos também foram importantes, ajudando a embasar teoricamente, o que vínhamos vivenciando. Bem como, ao entrar em contato com temas voltados a natureza.”* (Felipe, 15/nov, avaliação escrita).

Observamos que a prática pedagógica, a práxis, constituiu-se como um dos pontos importantes para os professores-colaboradores, assim como uma preocupação constante dos professores-pesquisadores. Para isso também se fazia necessário que tanto nas discussões dos textos como nas vivências práticas fosse potencializada a transformação e a recriação das propostas durante as atuações dos envolvidos. Durante o trabalho com os textos, era dada abertura para que fosse expresso todo e qualquer tipo de entendimento e críticas referentes aos conteúdos e autores, assim como nas vivências práticas, oportunizava-se a possibilidade de reconstrução e até mesmo a elaboração de outras propostas. *“A práxis foi um aspecto sempre presente no curso, pois as atividades iam de acordo com as discussões fomentadas através dos textos oferecidos, debatidos sempre, como já disse, de maneira horizontal, sem nenhuma imposição de conhecimento. A prática do CorpoMundo caminhava, então, lado a lado com as suas finalidades, com o que era proposto na teoria”* (Pedro, 15/nov, avaliação escrita).

Tendo em vista que o projeto ‘Expressividades do CorpoMundo’ não possuía verba para fornecer os textos¹⁶ para todos os professores a solução encontrada foi enviar via correio eletrônico. Os professores-pesquisadores tiveram bastante trabalho para conseguir enviar, pois nem todos os textos já possuíamos digitalizados, o que acarretou horas de trabalho e combinações com outros setores da universidade para conseguir escanear os artigos assim como enviá-los. *“Em relação aos textos, eu acho muito desconfortável ler na tela do PC e tornou-se oneroso imprimir todos os textos; mas, eu também não sei o que sugerir diferente disso. Também não concordo com a ausência de leituras, por este motivo.”* (Mara, 15/nov avaliação escrita).

Entendemos que situações como essa poderiam facilmente ser solucionadas se tivéssemos o apoio da Gerência Regional de Ensino de Santa Catarina (GEREI), conforme havíamos planejado e discutido anteriormente, pois há necessidade dos professores que buscam uma formação continuada receberem, no mínimo, o material de apoio para a realização de sua formação, já que os seus baixos salários não o proporcionam.

¹⁶ Enfrentamos dificuldade para os professores-colaboradores conseguirem tirar fotocópia dos textos, desde o recurso financeiro para tal, como definir um local que pudéssemos deixá-los, pois como nossos encontros aconteciam aos sábados, todos os locais possíveis para as fotocópias estavam fechados nos encontros. Tentamos também abrir uma pasta do CorpoMundo, mas como haviam professores-colaboradores que tinham dificuldade de ir ao centro, ou até mesmo próximo a Universidade esta tentativa foi invalidada.

Concebemos que os professores-colaboradores fazem parte de uma parcela reduzida que procuram uma formação continuada e ainda disponibilizam de seus próprios recursos financeiros, assim como o seu tempo de lazer para se dedicarem a busca e construção do conhecimento na expectativa de melhorarem sua prática pedagógica.

O curso “Expressividades do CorpoMundo” visou, desta forma, a construção de propostas pedagógicas na Educação Física que se desenvolvessem na intersecção entre corpo, educação e natureza. A partir de princípios da ecologia e da complexidade, desenvolveu a formação baseada na experiência do corpo brincante para construir um processo de sensibilização e percepção da relação humano e natureza. Para construir conhecimentos desta complexidade, se fez necessário, conforme a indicação de todos os sujeitos da pesquisa que se encontravam presentes no encontro preparatório do curso que, para além do referencial teórico interdisciplinar, necessitaríamos abrir vagas no curso para professores de outros campos do conhecimento comporem o grupo da pesquisa-ação.

Fazia-se necessário que a questão ambiental fosse trabalhada transversalmente na educação (no caso, a Educação Física) com apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (1997), mas também a educação do corpo deveria ser um conhecimento transversal. A construção interdisciplinar seria necessária para a construção da educação de um CorpoMundo que almejasse ser um conhecimento transversal na educação. Compreendemos que todo o conhecimento passa pela experiência corporal dos sujeitos, o que sugere compor um conhecimento que merecesse ser denominado de educação, antes mesmo de ser corporal, ou ambiental.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 40)

Os saberes extra-escolares se fizeram muito presentes no curso, tanto pela necessidade que a temática do CorpoMundo emerge, como pelo fato de termos de fazer parcerias com empresas de ônibus, parques públicos da cidade na tentativa de ampliar o espaço escolar. Porém, este tema vai ser melhor abordado no item seguinte.

Foi o diferencial deste curso abordar temáticas do corpo, educação e natureza a partir de princípios da ecologia e da complexidade, que são tão urgentes e necessárias, através de experiências do corpo brincante. Estes temas vêm sendo amplamente discutidos, nas diferentes visões de mundo sobre a dita educação ambiental, seja pela mídia, PCN's, Universidades. Observamos que, mesmo assim, ela não se encontra presente de forma clara no cotidiano escolar e na prática docente dos professores.

Como parte desta pesquisa, o curso se propôs a tratar destes temas com outra linguagem. Era importante a abordagem não apenas com regras e conceitos, mas também através da experiência, redescobrimo o prazer em aprender e ressignificando o próprio processo de ensino-aprendizagem. Estas manifestações se fizeram presentes e por parte dos professores ficou muito clara, que poderíamos dentro do universo da Educação e da Educação Física tratar das questões ambientais de uma maneira simples e prazerosa, sem com isso ser menos profunda, intensa e interdisciplinar. Compreendemos a necessidade de revoluções para além da Educação para tentar sonhar com a solução dos problemas que criamos e nos encontramos na modernidade.

Foi o curso mais doido que já tínhamos feito. A gente brincava e divertia e dizíamos que estávamos estudando. Mas, foi realmente essa lição maior que tínhamos dessa experiência corpomundana, para que aprender e estudar não precisamos estar amarradas á cadeira e com professores durões nos dando ordem. Aprendemos e relembramos a dimensão do prazer na aprendizagem. E se a gente refletir é um dos pontos mais cruciais em nossas escolas, a falta de prazer em aprender dos nossos alunos. Ser uma corpomundana me fez enfatizar mais ainda a alegria e o prazer em dar aulas e também o de proporcionar experiências intensas, sensibilizadoras e prazerosas aos alunos. (Roberta, 15/nov, carta-para-si)

Com a preocupação de construir um processo teórico-metológico que priorizasse um contato mais cuidadoso para uma educação dos sentidos no contato do humano com o meio natural, tínhamos como referência inicial a teoria do aprendizado seqüencial de Cornell, já comentada anteriormente. Tínhamos, *a priori*, como esta própria teoria já

apontava, a dificuldade de proporcionar experiências estéticas com a natureza mais ousadas sem antes nos prepararmos para tal. Conforme a teoria do Cornell sugere, é necessário passar por estágios que agucem os sentidos para potencializar a experiência estética quando imersos nos ambientes naturais.

Como estávamos realizando uma pesquisa buscando investigar a adequação das práticas pedagógicas, fez-se necessário que construíssemos procedimentos teórico-metodológicos que abrangessem para além do contato direto dos professores com o ambiente natural. Lançamo-nos, então, ao desafio de recriar a própria seqüência das atividades no período do curso para potencializar a experiência estética com a natureza, entendendo que não era essencial estarmos em contato com o meio natural para estabelecermos uma reflexão crítica sobre as relações entre humano e natureza.

Podemos apontar a importância do segundo momento do curso com a experiência de “sensibilização e conscientização corporal” onde observamos “a centralidade do corpo no processo de construção das subjetividades” (SILVA, 2007, p.5) proporcionando um crescente envolvimento do grupo nas questões ligadas à percepção e à expressão corporal, favorecendo uma maior integração do grupo, apontando, portanto, a experiência do cuidado consigo mesmo através de um saber sensível como fundamental para despertar o cuidado do outro.

Começamos o dia (15 de novembro de 2006) com vivências que denominamos de “eu profundo” através de relaxamento, percepção e expressão corporal, para depois no período da tarde trabalhar a ampliação do cuidado de si que ultrapassa a dimensão subjetiva e escorre para o tecido grupal, tendo o entendimento do “Outro” para além da vida humana. A ênfase era o grupo de pessoas que se fazia presente com o objetivo de se preparar para seguir desenrolando a “espiral das peles”, assim como se conhecer melhor almejando ampliar nosso entendimento de “ser” humano.

Podemos apontar que este foi o primeiro momento que o grupo alcançou uma experiência estética, favorecendo o conhecimento entre o grupo, assim como entenderem mais profundamente o objetivo da nossa pesquisa. A partir deste dia sentimos que tecemos a teia e assim não éramos mais professores e alunos e, sim, um grupo de estudo em busca de conhecimento.

Podemos então, nos comportar esteticamente em nossas vidas cotidianas, dependendo da relação que estabelecemos com a realidade a nossa volta. Não são as coisas do mundo, naturais ou construídas, nem nós em nossa humanidade que somos, de por si, estéticos, e sim o tipo de relação que pode se estabelecer. A situação em que há uma interação peculiar entre o sujeito e o elemento em questão, o qual possui qualidades específicas que suscitam a sensibilidade humana é que denominamos de estética. (SILVA, 2007, p. 7)

Com esta experiência conseguimos refletir sobre a relação que cada um tem consigo mesmo, com as outras pessoas e com a natureza. Sentimos a importância desta experiência para podermos potencializar outras relações de alteridade com o mundo, pois se estamos falando de uma educação corporal, precisamos experimentar percepções corporais para estarmos aguçados a outras relações com outros corpos, com outros mundos, potencializando assim outros caminhos da trama.

O aprendizado seqüencial foi importante para esta pesquisa para nos mostrar que havia um outro caminho sensível a percorrer, que não está colocado hegemonicamente pela modernidade com os chamados esportes na natureza. O que está em jogo, na maioria das vezes, é simplesmente a atividade a ser realizada e não a trama, o erótico, o envolvimento, a cumplicidade entre aqueles corpos-humanos e os ambientes onde estão inseridos.

O crescente processo de esportivização traz, para esses fenômenos, uma série de elementos que são constituintes dos esportes convencionais, especialmente sua natureza vinculada à competitividade, ao rendimento e à performance. Além disso, o processo de esportivização das práticas corporais tende a construir uma padronização e uma instrumentalização do movimento corporal que as faz perder seu teor original de enraizamento...” (SILVA; DAMIANI, 2005, p.21).

Dentre tantas nomenclaturas encontradas como esporte de aventura na natureza, esportes ecológicos, atividades de aventura na natureza, esportes radicais, entendemos que todos estes termos carregam elementos dos esportes convencionais. Optamos, então, pela expressão prática corporal junto à natureza como a mais coerente com a nossa pesquisa-ação.

Para isso, o termo *prática* deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “expressar” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa.

Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presente nas diferentes formas de expressão corporal. Esse sentido de construção cultural e linguagem está ausente na expressão *atividade física*, que tanto etimologicamente como conceitualmente, mostrando-se reducionista em sua perspectiva. (SILVA & DAMIANI, 2005, p.23-24).

Busca-se, portanto, uma superação da atividade pela atividade que concebe a cultura do corpo um objeto a ser explorado, sem sentido, onde o que está em jogo é o desenvolvimento da performance de uma atividade esportivizada que desconsidera seu enraizamento cultural, e sim, uma prática corporal que possibilita a formação da subjetividade, e conseqüentemente, constrói cultura.

Nas práticas corporais junto à natureza, parte importante desta pesquisa-ação, experimentamos práticas próximas aos conteúdos das ditas “Atividades Físicas de Aventura na Natureza” (BETRÁN; BETRÁN, 1995) ou até mesmo dos “Esportes Soft” assim chamados por Santos (1997). Entendemos que estes referenciais possuem uma proximidade no que diz respeito às práticas corporais, apresentando-se assim como outros caminhos para a superação da visão hegemônica dos esportes tradicionais. Os *esportes soft* contrapõem os *esportes hard* onde o que importa é a força, trajetória ou potência, enquanto que nos *esportes soft* predomina a relação estética com a natureza e com o corpo (SANTOS, 1997)

Percebemos que em nossas práticas com cordas realizadas na Lagoa do Peri (rapel, pêndulos, balanço, falsa-baiana) havia uma preocupação dos participantes muito mais com a experiência em si do que um objetivo externo à prática, um recorde ou algo que se aproxima dos “esportes hard”, e sim, próximo aos “esportes soft” que possuem uma predominância estética.

... com predominância estética, a prática concerne, em primeiro lugar, a si mesma: o desempenho é guiado mais pela habilidade e pela beleza dos gestos do que por sua finalidade, inspirado mais pelo prazer que proporciona o esportista – e, naturalmente, o que oferece aos que assistem a seu desempenho – do que por sua utilidade, funcionalidade ou produtividade. Aqui, o que conta é a realização adequada, tanto que possível qualitativamente perfeita, dos gestos e dos atos, pois é ela que permite que a evolução prossiga. Nessas forças, o estilo triunfou sobre a força (SANTOS, 1997, p. 13).

Conseguimos com esta intencionalidade ressignificar o uso destes equipamentos e das práticas corporais de aventura e construir coletivamente práticas corporais de travessura junto à natureza que podem ser exemplificadas pela citação: *“Quis interagir com as cordas. Pensei que talvez fosse a única oportunidade que teria e resolvi me arriscar. Foi maravilhoso. Pude vivenciar a suspensão do peso do meu corpo. Vivenciei giros e a mudança de perspectiva do meu olhar, ao ver as águas da Lagoa em movimento a partir do meu próprio movimento. Vivi o meu próprio ritmo e expressão: a dança, bem como a força desta ancestralidade, como observa-se na tradição indiana...”* (Simone, 26/ago, relatora/ócio do ofício)

No início desta pesquisa, achávamos que as práticas corporais em ambiente natural não tinham tanta importância para esta reflexão crítica acerca da alteridade na relação com a natureza, comparado aos outros processos realizados anteriormente, nos quais nos preocupávamos mais com as relações da ecologia subjetiva e social, ou seja, no desenrolar das primeiras quatro peles. Este nó da trama foi uma grande surpresa quando fomos desenrolando a espiral e chegamos realmente no contato com o ambiente natural. Neste espaço, as diferentes vidas e mortes compunham o ambiente, árvores seculares dividiam espaços com vidas passageiras de insetos, onde era possível perceber outros tempos compartilhando o mesmo espaço. Nós, seres humanos, com as práticas corporais na Lagoa do Peri, sensíveis para perceber e compor esta relação visceral, e mergulhar na fruição da experiência estética.

Ai, eu vi, uma coisa difícil de relatar, porque foi mais um sentir, do que um ver. Uma árvore imensa, linda, tudo verde. Eu estava em uma de suas raízes e todo o grupo, cada um numa raiz, formando um todo... foi uma mescla de sensações, inenarrável. Um turbilhão de sei lá, que: surpresa, alegria, emoção, viver... eu me senti completamente conectada até as raízes não só às pessoas, mas a tudo por ali. Senti uma necessidade tão grande de me grudar naquela árvore!!!!!! Eu pensei nunca mais conseguir sair dali. (Mara, 16/set, relatora- ócio do ofício)



Fig.14 Árvores das vidas e mortes

Esta imensa árvore relatada pela professora-colaboradora foi escolhida previamente para esta atividade, pois ela representava esta multiplicidade de vidas e mortes. Realizamos uma trilha cega por entre a mata com todos os participantes segurando uma única corda, com um professor guiando na frente e outro atrás e outro observando o percurso. Neste caminho priorizamos o silêncio assim como a confiança no grupo para potencializar a percepção de outros sentidos que estavam sendo aguçados devido à tamanha informação que o ambiente nos trazia. Ao chegarmos próximo desta árvore secular paramos o grupo e colocamos um de cada vez em volta dela. Logo depois retiramos as vendas dos professores e não falamos nada. Foi maravilhoso observar as expressões do grupo, que continuava em silêncio, mas com expressões de espanto, felicidade, surpresa, alegria e admiração por toda aquela luz que entrava em seus olhos, e refletia naquela biodiversidade presente.

A presença sensível da Natureza requer a capacidade sensível humana, numa relação singular e imediata onde os sentidos humanos encontram-se envolvidos nesta prática cultural. Esta relação gera uma experiência que envolve a totalidade dos dados sensíveis que a paisagem oferece e a percepção correspondente que põe em movimento um conjunto de sensações, pensamentos, imagens, lembranças, necessidades, pulsões e emoções, numa complexidade indissolúvel e enraizada somaticamente. A experiência assim constituída inscreve-se radicalmente no humano, ainda que possa não ser totalmente consciente. Pode constituir-se uma fruição que,

livre das necessidades imediatas, rememora a arcaica unidade perdida em si com a Natureza. (SILVA, 2007, p.10).

Podemos perceber, então, aquilo que imaginávamos a respeito do “espaço sujeito” já comentado anteriormente, um espaço que não apenas era utilizado, um objeto, mas que se fazia atuante e que dialogava com os sujeitos que ali se encontravam, e impunha sua presença e fomentava uma atitude de respeito, admiração e contemplação. Mas não acabava aí, pois entre as observações que tivemos é que este “espaço sujeito” para além da contemplação passiva instigava mudar pensamentos e atitudes em relação a sua consciência de ser humano e de natureza, aguçando lembranças de vidas, assim como incitando a rever projetos pessoais e profissionais.

Ficamos muito tempo nesta experiência, o tempo que o grupo assim desejou permanecer. Esta experiência fomentou uma reflexão que gerou uma percepção de CorpoMundo que interpretamos como superior a todos os outros realizados. “Aproximar al alumnado a la naturaleza supone una actividad enormemente enriquecedora. No solamente por la motivación que ello conlleva sino también por el desarrollo de una serie de valores que lleva implícito esta actividad y que tendrá repercusiones directas en el conocimiento del entorno y desarrollo de una mayor sensibilidad medioambiental” (BETTRAN, 2005, p. 18-19).

Com isso, não estamos desprezando os estágios vividos anteriormente nas outras peles, na dimensão mais subjetiva e social. Apontamos a impossibilidade ou, pelo menos, a dificuldade de substituir o contato sensível direto com a natureza, como também temos a clareza de que esta relação intensa e esclarecedora de nossa relação visceral com a quinta pele foi facilitada, fomentada e aberta por canais trabalhados mais profundamente em estágios anteriores. *“A medida que eu caminhava, ia entrando na frequência da mata. Os cheiros, as cores, os ruídos, a respiração. Pareceu-me menos angustiante pensar, que, afinal eu não precisava fazer tanta força para sentir tudo, pois eu era parte deste tudo!!!!!! Então ficou mais leve e mais “sentido”, tudo, sem a obrigação de fazê-lo como uma tarefa.” (Mara, 26/set, relatora- ócios do ofício)*

A percepção do grupo da pesquisa era a de que a quinta pele não era somente mais uma pele afastada das outras, com fronteiras rígidas entre elas, mas sim a experiência de que as fronteiras eram porosas e fluidas. Peles que estabelecem uma relação de alteridade.

Possuem suas diferenças, não são a mesma coisa, possuem suas singularidades, e que o ser humano deve procurar estabelecer suas relações de diálogo, com seu corpo multi-epidérmico, não para dividi-lo e reparti-lo, mas justamente ao contrário, buscar uma relação onde em um dado momento podemos nos perceber CorpoMundo, não mais como um dever, ou uma tarefa, mas um viver em harmonia na relação com nossas alteridades.

Queremos aqui colocar novamente a importância de todos os momentos construídos e vivenciados para se chegar a esta consciência. Precisamos, em muitos momentos, de deveres e tarefas. Não excluímos nossa racionalidade também instrumental, mas não menosprezamos a importância da preocupação em estar atentos às sutilezas humanas que favorecem a percepção da relação de alteridade com a natureza que nos une e nos faz CorpoMundo.

Percebemos em alguns momentos do curso cansaço do grupo, pois o curso se realizava com duração de oito horas com parada para almoço, então precisávamos de esforço para continuar a caminhada.

Percebemos que tanto a experiência estética junto à natureza, como as experiências do corpo brincante de modo geral, fizeram parte de momentos, em uma sequência projetada, porém não ficamos presos a esta. Identificamos como que é necessário, portanto, a desestabilização do tempo do relógio, linear e mecânico, para possibilitar a entrega para uma dimensão poética do tempo, onde possa ser algo sutil e subjetivo e, mesmo assim, compartilhado harmoniosamente com as outras pessoas e as diversas vidas que se fazem presentes na natureza.

Na preocupação de construir as informações e atividades que achávamos importantes para os professores-colaboradores, muitas vezes nos observamos acelerando o processo vivido, ocasionando uma perda da potencialidade da experiência. Tínhamos que tentar nos livrar desta pré-disposição de aceleração do ritmo das atividades. Mesmo percebendo a importância do valor da lentidão para gerar um conhecimento mais consistente, tínhamos que estar atentos a todo o momento, pois como aponta Bruhns (2001), a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida e, portanto, o tempo torna-se uma mercadoria. Tendo em vista que estávamos construindo uma outra proposta de formação continuada para professores tínhamos a preocupação de passar um conteúdo que fosse consistente, mas precisávamos criar outra lógica de tempo

que se afastasse desta sociedade do capital que estamos imersos. Para tanto, nos apoiamos no conceito de lentidão que nos sugere Sant'Anna (2001), uma lentidão que dá oportunidade de sentido no momento presente, que não está preocupado com o devir e que, de alguma maneira, dá tempo para lidar com as coisas que se apresentam de maneiras singulares.

Tivemos muitos avanços e limitações no que diz respeito ao ritmo e ao tempo das experiências. Para muitos era uma oportunidade para experimentar o tempo de outra forma, *“foi importante o entendimento de tempo (dos outros conceitos de tempo), e o respeito de nossos ritmos nas experiências”* (Mara, 15/nov, avaliação escrita) enquanto para outros era angustiante a dita lentidão que tramava o percurso, como nos mostra a observação: *“...nossos encontros eu diria que as vezes a gente demorava um pouco para iniciarmos nossos trabalhos, pode ser ansiedade minha em ver as coisas funcionarem, mas acho que tiveram alguns “tempos improdutivos””* (Sida, 15/nov, avaliação escrita).

A necessidade do próprio processo da pesquisa levou a muitas conversas sobre os diferentes tipos de tempo, desde o tempo eletrônico, tempo cultural, tempo biológico. Discutimos os dois entendimentos de tempo que vêm da mitologia grega chamado de “Cronos” e o tempo chamado “Kairós”, assim como suas relações dialéticas. Cronos é um tempo linear e quantitativo aproximando-se do tempo construído para a produção, enquanto o tempo Kairós é um tempo espiralado e qualitativo que se constitui por outras categorias que não a produção e sim a multiplicidade de tempos da natureza.

O tempo foi inventado pelo Ser humano para servir de base a todo desenvolvimento do saber humano, porém o tempo que conta, neste mundo tecnologizado, é o tempo eletrônico. Talvez, as maiores mudanças, ou as mudanças mais radicais e menos perceptíveis que a humanidade conseguiu realizar, se deram sobre as modificações do tempo. E, embora, também, de difícil percepção consciente, são essas mudanças relacionadas ao tempo que mais fortemente influenciam/condicionam o nosso modo de pensar, sentir e agir no dia-a-dia. (KUNZ, 2003, p.22)

Partindo da dificuldade de viver no Kairós, pois sofremos a pressão do mundo contemporâneo, tecnologizado, do tempo eletrônico, nos sentimos instigados a criar estratégias para, no mínimo, tentar, ainda como uma utopia, viver um tempo que se

aproximasse do Kairós, tanto na vida pessoal e profissional, pois entendemos a necessidade de viver com mais qualidade do que quantidade de informações e experiências.

Temos uma cobrança com a produção, mesmo sabendo da existência de outro tempo. Quando acaba o conteúdo, o que fazer? Se mudar a atitude, o que vai acontecer? É uma responsabilidade... Quando pensamos nisso, sofremos, pois é uma renúncia... É um caminho que não tem fim. Difícil criar estratégias para lidar com estes temas, porém se faz necessário para não cair no vazio. Diálogo com o mundo real para dar subsídio para lidar com a vida. (Fernanda, 15/jul, diário de campo).

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores-colaboradores para se trabalhar estes diálogos com os tempos estava justamente a cultura escolar, com suas repartições por períodos de tempos para cada disciplina, o que dificultava tentar outras possibilidades quando estávamos em uma atividade com os alunos. *“O tempo é uma tortura, até no semáforo. As crianças já vão no meu celular e falam que faltam dois minutos” (Roberta, 15/jul, diário de campo).*

Tínhamos entre os objetivos realizar ao final um evento, um festival para que pudéssemos colocar em prática estes procedimentos teórico-metodológicos construídos e sonhados na pesquisa. Foi escolhido realizar coletivamente um festival de práticas corporais junto à natureza para crianças conforme já explicitamos com mais detalhes anteriormente.

Não tínhamos nada definido a priori sobre como, com quem e aonde seria o festival, mas os professores-colaboradores acharam oportuno realizar com crianças. *“Gostaria de ver isso tudo aplicado com crianças. Como a criança vai interagir com essa proposta, com cada criança vão surgir novas possibilidades” (Roberta, 30/set, diário de campo).*

Na hora de escolhermos as crianças, a professora-colaboradora Sida se colocou à disposição para organizar o contato com a direção da escola onde trabalha e até o convite oficial para seus alunos, o que já nos apontava que esta professora-colaboradora se fazia confiante e estimulada pela experiência vivida no curso do CorpoMundo.

A proposta foi muito bem aceita pelas crianças e observamos que foi muito diferente da relação que os adultos tiveram na experiência junto à natureza. Enquanto os adultos têm uma relação de contenção com o espaço as crianças têm a expansão.

As atividades com as crianças na Lagoa do Peri mostraram o alcance das idéias do CorpoMundo na prática, que ainda pode render muito mais. As atividades planejadas por quase todos que estiveram no projeto, descontando as desistências ocorridas durante o percurso do curso, foram uma gratificação, pela aceitação das crianças e o entusiasmo estampado em seus rostinhos ao participarem das atividades que foram envolvidas, a maioria tanto com os participantes do projeto, quanto com as crianças. (Pedro, 15/nov, avaliação escrita)

O sucesso do festival foi para além da aceitação das crianças com as práticas pedagógicas, e sim observar que as práticas pedagógicas não eram uma cópia do que foi desenvolvido com os professores-colaboradores no decorrer do curso, mas sim uma recriação destas tendo como eixo geradores os procedimentos teórico-metodológicos construídos no caminho da trama.

O festival representou a possibilidade de realizar nossos objetivos e até chegar próximo das nossas utopias, “*aqui agente pode fazer tudo que na escola não conseguimos*” (Sida, 30/set, diário de campo). Outro ponto importante do festival, apontados por todos os participantes, é que conseguimos construir uma programação, mas, não ficamos presos a ela, conseguimos recriar e mudar as atividades, devido a necessidade das crianças e professores, enfim “*a gente pensou no Cronos e tudo foi vivido no Kairós.*” (Roberta, 28/out, diário de campo)

Sobre a avaliação das crianças sobre o festival, a professora-colaboradora que é a sua professora de Educação Física se dispôs a realizar uma avaliação com seus alunos. “*A experiência com os alunos foi muito gratificante porque eu percebi a satisfação e o entusiasmo que eles demonstraram aos outros alunos que não foram, contando sua aula e todas as suas aventuras.*” (SIDA, 15/nov, diário de campo)

Os procedimentos teórico-metodológico construídos e vividos no processo proporcionou a todo o grupo da pesquisa-ação uma reflexão assim como apontar outras possibilidades na sua prática docente, e isto foi confirmado. “*Na minha concepção, o projeto foi excelente. Pois desde o momento da entrevista, dos questionamentos e das falas do pesquisador, comecei a refletir e a me perguntar sobre minha prática pedagógica, e visão de mundo, na verdade foi uma espécie de volta às origens...* (Felipe, 15/nov, avaliação escrita). O mesmo professor quando escreve a carta para si, deixa claro a sua preocupação de além da reflexão a necessidade da ação. *Venho através desta singela carta,*

informar a Vossa Senhoria, que é chegada a hora de “tomar vergonha na cara”. Dito isto, pois teço por você sentimentos de elevada estima e consideração, e gostaria de o ver colocando em prática, as coisas que pensas e falas, as quais possuem uma relação muito estreita com as vivências do CorpoMundo (Felipe, 15/nov, carta-para-si).

Observamos aqui o quanto a experiência na participação da pesquisa fez aflorar sentimentos tão comuns em nossa contemporaneidade, a fragmentação entre o sentir, o pensar e o agir. Este professor coloca a necessidade de agir imediatamente, não como uma obrigação, mas sim pelo real desejo que lhe impulsiona, um movimento, um agir que tem sentido e não algo que deverá fazer para dar conta do recado. Acreditamos que nesta perspectiva fique mais próximo que ocorram mudanças significativas nos valores, nas atitudes e comportamentos dos indivíduos, da sociedade, da educação e do mundo.

Entendemos que estes procedimentos de construção coletiva junto a professores é uma necessidade, pois têm contribuições importantes. Fica registrada a necessidade e o desejo dos professores de que as formações continuadas realmente continuem. *“Espero que o grupo continue! O processo de construção do conhecimento foi inesquecível para mim”.* (Simone, 15/nov, avaliação escrita)



Fig. 15 Pintura de rosto: entrando no clima do festival

Em duplas de crianças, uma fez a pintura na outra, sendo que poderiam pintar o que desejariam ser. E esta dupla iria permanecer até o final do festival juntas, isto é, iriam se cuidar.



Fig. 16 Pêndulo voador: As-Pirações do CorpoMundo

IV.2 A concepção ambiental

O MUNDO

O mundo é pequeno pra caramba
Tem alemão, italiano, italiana
O mundo filé milanesa
Tem coreano, japonês, japonesa
O mundo é uma salada russa
Tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia
O mundo é uma esfiha de carne
Tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire
O mundo é azul lá de cima
O mundo é vermelho na China
O mundo tá muito gripado
O açúcar é doce
O sal é salgado

O mundo caquinho de vidro
Tá cego do olho, tá surdo do ouvido
O mundo tá muito doente
O homem que mata
O homem que mente
Por que você me trata mal
Se eu só te trato bem
Por que você me faz o mal
Se eu só te faço o bem
Todos somos filho de Deus
Só não falamos a mesma língua
(André Azambuja)

É chegada a hora de analisar a concepção ambiental junto aos professores, processo desenvolvido nesta pesquisa. Creio que seja uma das tarefas mais difíceis nesta nossa jornada, pois são conceitos e atitudes muito cristalizados em nossa cultura que nos deixa com muitas limitações para avançar significativamente na questão ambiental em tão pouco tempo de trabalho.

Entendemos que este já seja um dado muito precioso, identificar a dificuldade de transformar a concepção ambiental na Educação Física, na Educação e no mundo. Porém, conforme a letra da música citada acima entendemos que o mundo está muito doente, um homem que mata um homem que mente, e que está doente primeiramente nas relações sociais que se travam acarretando uma complexidade de crises no mundo, uma crise socioambiental. Uma sociedade que se separa da natureza e com isso não escuta nem vê o mundo que está inserido, apenas o trata mal, se relacionando de maneira que possa tirar algum proveito. Isto é um aspecto da racionalidade instrumental junto a natureza, privilegiando os aspectos técnicos em detrimentos dos aspectos éticos.

A experiência junto a educadores, com as conversas, vivências, leituras, enfim todo o processo da pesquisa-ação, colocou a dimensão de tal empreitada, ajudando a refletir mais criticamente sobre o assunto. Observamos também que embora hajam leis que incorporam a dimensão ambiental nos currículos e na educação de forma geral, a reflexão e a ação de tais questões ainda não está presente na prática docente dos professores assim como dos órgãos fomentadores das formações de professores.

No Brasil, apesar dos avanços na legislação (Constituição Federal), a consolidação da EA com a Lei 9795 / 99 instituindo a Política nacional de Educação Ambiental, da tentativa do MEC de institucionalizar a EA como política educacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997 ; 2001), e a recente discussão pública do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), infelizmente não foram suficientes para a incorporação da dimensão ambiental na educação e a institucionalização da EA, garantindo assim seu fortalecimento (GERRA; LIMA, 2004, p.42).

Esta pesquisa nos ajudou a refletir sobre os porquês e a real necessidade do adjetivo ambiental na educação. Os múltiplos conceitos de natureza e ecologia, e repensar nossa própria postura frente a estas questões, assim como a necessidade e a urgência de um aprofundamento destes conhecimentos na educação.

Quando estamos falando num aprofundamento, não estamos falando apenas de uma formação continuada, ou uma disciplina que trate destas questões, como uma ilha isolada no meio do conhecimento; pois, se for somente assim, percebemos que poucos avanços são observáveis, embora fique evidente a necessidade e a vontade que tais professores mostraram ânsia de buscarem tais conhecimentos, pois são conhecimentos que se fundam com sua vida pessoal.

O que a experiência junto aos professores nos mostrou é que a concepção ambiental na educação é a possibilidade de um conhecimento, no qual a vida pessoal e profissional estejam vinculadas, diminuindo, portanto, as dicotomias tão presentes hoje. *“Eu construí material para a minha própria vida” (Simone, 15/nov, avaliação oral); “Sinto que através destas diversas vivências em contato com a natureza e da contextualização através dos textos as idéias floresceram, e como disse anteriormente, surgiram novas possibilidades de trabalho ou de mudança no estilo de vida, por que não?! (Joana, 15/nov, avaliação escrita)*

Temos ainda uma professora-colaboradora, ao escrever uma carta para si sobre seus planos para o futuro, apresenta a fusão entre o entendimento de lazer e trabalho, outra dicotomia presente na atualidade. Ela coloca sobre o seu projeto de “viagem de estudo, ou mesmo na viagem de férias; *Pois, nem tens mesmo mais vontade de estar de férias,*

Parece uma coisa só!! O trabalho prazeroso, a busca do conhecimento, as paixões por conhecer, as aulas, as formações...” (Mara, 15/nov, carta-para-si).

A educação não é um conjunto abstrato de valores e conhecimentos desvinculados da estrutura histórica e da vida espiritual de uma sociedade, mas reflete seus valores nos mais diversos aspectos e dimensões. Não tornaremos a educação mais “ambiental”, nos berçários ou na pós-graduação, em áreas como a engenharia, economia, arquitetura ou mesmo biologia, elegendo temas ou criando disciplinas isoladas de “meio ambiente” – como ilhas de outra racionalidade -, em currículos fundamentados numa visão de mundo mecanicista, com todos os problemas apontados antes. É preciso que a educação mova seus pressupostos filosóficos em direção a uma cultura sustentável, e isso pressupõe questionar os conceitos que se encontram mais solidamente sedimentados em nossas mentes, incluindo a forma como construímos o conhecimento. Nesse processo é fundamental, também, que percebamos o mundo de forma mais sistêmica ou ecológica (BRÜGGER, 2006, p.79).

É necessário que esta concepção ambiental revolucione o sentido de educação e no mundo que, de certa maneira, está colocado em nossa sociedade, é preciso, portanto, ser entendida mais do que um conteúdo para ser acrescentado e que a educação deverá dar conta. Deve ser concebida como a forma que toda a educação deveria acontecer, mais de forma qualitativa do que quantitativa, com uma preocupação sobre os valores e visões de mundo que estão imbricados nos conhecimentos que estão sendo trabalhados, do que necessariamente ter de acrescentar novos conteúdos para cada área para se tornar ambiental; toda a educação acontece em um ambiente, o mundo é feito de ambiente, a vida acontece no ambiente, e, portanto, se desprezarmos este ambiente que está em nosso meio e que faz parte intrinsecamente do nosso sentir, pensar e agir no mundo estaremos apenas construindo um conhecimento limitado que pouco (ou nada!) mudará de fato em nosso ser-estar no mundo. “Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente?” (GRÜN, 2003, p.20). Fica então a necessidade de compreender que existem muitas possibilidades de ambientes, o que coloca outra pergunta: que ambiente é esse?

Numa das primeiras intervenções com o grupo, já ficou claro que o espaço escolar não é incorporado, não está no meio do ambiente, ou pelo menos é assim que é percebido. Foi solicitado aos professores-colaboradores expressarem-se por meio de desenhos e pinturas acerca dos seguintes temas: ambiente escolar real; ambiente escolar ideal; e, a relação ambiente escolar e natureza. As primeiras experiências de trabalhos coletivos no projeto começaram a ganhar forma, cor, textura, sentido etc. pela convergência dos elementos expressos através da maquete, na qual até seus sonhos de educadores puderam ser projetados.

No primeiro movimento, a escola que se tem, proposto de forma individual, trouxe a representação quase que unânime de formas lineares, com muitas retas, com espaços circunscritos, definidos e esquadriado a partir de quadrados e retângulos. São quadrados dentro de outro grande quadrado, ou seja seus muros limitantes que, simbolicamente, separam a vida da escola e a escola da vida. Na expressão verbal de alguns dos sujeitos-pesquisados essa percepção se reafirma: “*é uma escola quadrada*” (Antônia, 01/jul, diário de campo); “*é uma educação bancária, sem significado. Escola dentro de um quadrado.*” (Sida, 01/jul, diário de campo). São as famosas organizações estruturais na produção de corpos dóceis. Temos a noção de que foi preciso retirar a escola do ambiente e criar um espaço que fosse protegido do meio que está lá fora.

Cabe aqui ressaltar alguns apontamentos escritos sobre Hundertwasser, que além de pintor era também denominado como médico da arquitetura, onde o seu ódio a linhas retas ficou muito conhecido através de seus manifestos contra a arquitetura racionalista onde declarava que a linha reta conduzia a perda da humanidade.

... as ações de Hundertwasser foram sempre puramente intuitivas, espontâneas, não premeditadas, motivadas pelo sentido de uma verdade, sempre a mesma: o ódio (simbolizado pela linha reta e sua antítese espiralóide) ao racionalismo em todos os domínios e em particular no setor que condiciona mais o indivíduo, a estruturação do seu *habitat* e a determinação do seu gênero da vida (RESTANY, 1999, p.17).

As escolas, com suas salas numeradas numa seqüência interminável em longos corredores (que de espaço para correr é o que menos acontece), limitam as manifestações da corporeidade, da vida em movimento, haja visto o fato de poucos terem incluído em suas produções figuras humanas. A representação da figura humana aparece apenas na metade

dos desenhos. Podemos, talvez, questionar: será que não há vida nesses espaços? Se há, que qualidade contém? Será que eles não representam a vida?

Apenas dois desenhos contemplaram representações de elementos da natureza, como: árvores, rios, nuvens, pássaros etc. Essas possibilidades parecem mesmo estar muito distantes da escola. Tematizar a natureza num lugar como este, de concreto, endurece as possibilidades de sensibilização, de humanização. Um espaço escolar que não privilegia um ambiente para interação entre as pessoas e delas com a natureza dificulta um processo que poderíamos denominar de educação ambiental.

Com a realidade dos espaços escolares assim traçados, urge a necessidade de “quebrar” seus muros e construir outras possibilidades em seu entorno e ao longo da cidade. Ou, até mesmo, re-construir, re-significar o próprio espaço escolar, o meio ambiente escolar.

A referência quanto a vida no entorno da escola, explicitado em apenas um desenho, traz as marcas da violência das ruas (tiros, drogas etc.) que atingem e penetram a escola. A escola tende a se fechar para se proteger do mundo de fora e vive um mundo aprisionado por dentro de seus cadeados e portões, limitando outros ambientes e vidas que nos faz CorpoMundo. “Assim, direito à vida equivale à defesa dos corpos humanos, que são a condição primeira para a existência humana. Se não se garantem as mínimas condições de manutenção em vida dos corpos, todas as outras aspirações humanas à liberdade, à fraternidade, à igualdade estarão inviabilizadas automaticamente.” (ASSMANN, 2001, p. 29)

Faz-se necessário uma resignificação do entendimento dos muros escolares. Perceber os muros não como um lugar que cria dois ambientes para serem isolados, como mais uma fragmentação da vida, e sim, como germe do possível que cria ambientes e culturas com particularidades e singularidades que por assim apresentarem-se necessitam da relação com o outro para justamente se materializarem e valorizarem suas singularidades, pois só na relação com o todo que assim se projetará. Entender a radicalidade dos muros na perspectiva de um espaço de fronteira, um espaço, portanto, privilegiado da relação, aproxima-se da reflexão de Peretta sobre o conceito de fronteira tendo como referência inicial Bloch (1980, p.146) que aponta “...como um setor mais adiantado do tempo, como um local privilegiado onde se pode decidir o tempo próximo. E

com este entendimento nos ajuda a significar uma fronteira não mais como uma linha morta que divide dois territórios, seja geográfica ou politicamente, mas uma instância viva de transição, como um espaço dialético onde coabitam, tensos, os movimentos de partida e de chegada;” (2005, p.121).

Os muros tornam-se um potencial para estimular, fomentar e instigar a relação, já que não se apresenta somente como um limitador de espaço, e sim, como local privilegiado para pensar a relação do que está para dentro com o que está para fora, sugerindo a necessidade de criar fronteiras fluidas, pois o espaço escolar é justamente um espaço de movimento de partidas e chegadas diárias.

Para dentro dos muros escolares encontramos valores, condutas e comportamentos cristalizados que assim se apresentam pela relação que as pessoas que transitam entre estes ambientes internos e externos concebem e fazem a sociedade. “Portanto, para se entender os fenômenos produzidos e/ou reproduzidos pela instituição escolar, devemos levar em consideração as dinâmicas internas e todos os fatores que colaboram na construção de sua organização, de sua cultura interna. Precisamos entender a escola como lugar de organização e produção de uma cultura própria, específica – Isto é, de uma cultura escolar.” (RIBEIRO, 2004, p.79). Para construir uma outra cultura específica dentro da escola que estabeleça uma outra relação com o espaço escolar, faz-se necessário não destruir os muros e sim os “murros” que se encontram tanto no espaço interno e externo da escola, e aí sim se projetar para uma educação e uma sociedade mais sustentável com suas amplas dimensões e potencialidades.

Num espaço escolar é privilegiada uma racionalidade restrita, que privilegia um saber intelectual em detrimento ao saber afetivo, lúdico, criativo, pois que espaço ocupa, (quando ocupa) as manifestações e expressões do corpo brincante? No cantinho que sobra, se coloca um parque, e se institucionaliza um lugar onde é possível dar algumas chances, e claro, em horário pré-determinado para expressão do corpo brincante, com algumas exceções como no caso da educação infantil, onde ainda permanece uma perspectiva mais lúdica na educação. Isto fica apontado pelos professores-colaboradores em suas maquetes-ambientais como um lugar que surgem algumas formas circulares representativas dos equipamentos lúdicos que estes espaços abrigam.

Essa imagem se reafirma em dois desenhos daquelas que atuam com a Educação Infantil, quando aparecem os traços circulares, as ondas ou linhas curvas. A possibilidade do brincar parece apontar a um contexto ainda não incluído no esquadramento. Há um certo envolvimento, uma certa circularidade nos balanços, nos brinquedos. A identificação com essa faixa etária, por melhor dizer, com esse nível de educação aparece por escrito em um dos desenhos: “*creche*” (Joana, 01/jul, maquete-ambiental) ou, verbalizado ao explicar um outro que continha apenas um grande braço aberto e um largo sorriso: “*porque eu trabalho na Educação Infantil e é assim: muito abraço, afetividade, sorriso, alegria*”. (Maria, 01/jul, diário de campo)

Para que a escola crie espaços onde o ambiente possa se fazer sujeito criador e (p)arte da educação, não podemos aceitar que somente na educação infantil seja possível, ainda que na maioria das vezes limitado, um ambiente para a expressão da ludicidade. Como já apontamos anteriormente, acreditamos que a ludicidade é uma oportunidade singular para construirmos uma relação mais cuidadosa entre os seres humanos e destes com a natureza, assim como a escola ser um espaço que nos mostre também uma educação mais prazerosa e com isso não se afastando das necessidades que se fazem presente para uma concepção ambiental da educação.

A expressão da ludicidade presente mais acentuadamente na educação infantil talvez seria pela possibilidade de liberdade maior do que outros níveis da educação. Se perdeu a idéia da escola que se aproxima do ócio. “Em grego, ócio se diz *scholé*, de onde vem nossa palavra “escola”. Para os antigos, só era possível dedicar-se à atividade do conhecimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar” (CHAUI, 1999, p.11). A busca pelo saber deixa de ser uma possibilidade de se entregar com prazer e liberdade pelo conhecimento para ser uma tarefa penosa, ardente e obrigatória, perdendo assim toda a sua potencialidade, assim como seu real significado.

...nas sociedades escravistas antigas, como a grega e romana, cujos poetas e filósofos não se cansam de proclamar o ócio um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício da nobre atividade da política, para o cultivo do espírito (pelas letras, artes e ciências) e para o cuidado com o vigor e beleza do corpo (pela ginástica, dança e arte militar), vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres e pobres (CHAUI, 1999, p.11)

Percebe-se, portanto, uma inversão de valores, onde o conceito de trabalho era menosprezado, justamente por ser algo repetitivo, rotineiro em comparação ao ócio que era a possibilidade que enobreceria o ser humano pelo seu poder de autonomia e esclarecimento, hoje se encontram com valores opostos. Quanto mais a escola se dedicar a uma educação numa perspectiva voltada para o ócio menos valorizada será pela sociedade, o que para a antiguidade era a sua maior potencialidade.

Sabe-se que para alcançar um determinado avanço seja no conhecimento, ou em outro objetivo que temos, se faz necessário empenho, dedicação, disciplina, e muitas vezes este processo é dolorido. O que estamos colocando, portanto, é um ócio que não é apenas prazer e divertimento, mas tem dentro dele a dialética da dor e do prazer, da alegria e da tristeza como inerente do processo de formação humana.

Percebe-se em nossa escola que temos pouco espaço dedicado para o vazio, para a contemplação, onde este espaço seria possível a expressão do ócio, sendo então possível que surjam outras possibilidades para a construção do conhecimento, que não está hegemonicamente expressa pela racionalidade instrumental onde o aluno se vê obrigado a ficar sentado em cadeiras por horas tendo um professor à sua frente.

Para que essa idéia, essa outra forma de relação, perpassasse todos os níveis de ensino necessitaríamos outro tipo de escola e sociedade. E esse foi expresso no segundo movimento proposto ao grupo de professores-colaboradores, como a perspectiva de uma “escola ideal”. Em duplas e, dando vazão aos sonhos, os traçados da(s) escola(s) ideal(is) foram ganhando definição.

Significativamente, a natureza e o verde se manifestam, preenchem ou se tornam o próprio espaço. As linhas retas e as definições de ângulos reto desaparecem para dar lugar a figuras humanas em relações; a brincadeiras coletivas e individuais como as rodas de ciranda (Roberta; Sida, 01/jul, maquete ambiental) ou, a formas de cuidados com outras coisas e seres como: aguar a horta, incluir o colega (Pedro; Felipe, 01/jul, maquete ambiental). Os espaços representados se abrem, sem muros, sem limites, a não ser pelas dimensões do papel disponibilizado. Espaço (multi) temáticos surgem com áreas de convergência e comunicação entre as tantas outras (Antônia; Mara, 01/jul, maquete-ambiental). Apontando a necessidade de uma educação menos fragmentada. Em outro, o espaço vazio se amplia com uma grande interrogação no centro, ou seja, a perspectiva das

infinitas possibilidades que o vazio abriga (Pedro; Felipe, 01/jul, maquete-ambiental), ou apenas a explicitação da palavra: “liberdade” (Maria; Joana, 01/jul, maquete-ambiental). Ainda, muito verde, muitas curvas e muita gente em relações. A natureza não apenas ocupa o grande espaço, ela é o próprio espaço. E a escola, sem limites, no meio da natureza, a integra.

Fica indicado, ainda que metaforicamente, a necessidade de uma escola que tenha espaço para a liberdade, para o ócio, para ludicidade, que não tenha “muros” e na qual seu ambiente possa ser o próprio mundo. Entendemos a necessidade apontada que a questão não é ter ou não muros literalmente, mas participar de uma escola que trate das questões da vida, que tenha significado tanto para o educador como para o educando, enfim que se pautem numa educação que prime pelas relações, com as vidas, as mortes, a natureza, os problemas reais, enfim uma outra visão de educação e de sociedade, uma educação que merecesse ser ambiental por princípio.

As relações apontadas entre, ambiente escolar e natureza, no terceiro movimento proposto ao grupo, convergem com a “escola ideal”. O tal apontamento afirma a necessidade de uma melhor relação entre sociedade-escola-natureza, ainda que seja como um caminho utópico.

A construção de uma escola ideal é a escola que trate a educação na concepção ambiental, e para tanto é nos colocar na necessidade da inter e transdisciplinaridade na educação. A concepção ambiental está em latência em todas as disciplinas e para além delas, pois o ambiental não está somente na geografia e na biologia mas, sim, em todas as áreas do conhecimento, “...prefiro partir da premissa de que todas as disciplinas, das mais diferentes áreas, são “eixos” potenciais. ...não há por que distinguir o conhecimento em áreas “mais” ou em áreas “menos” ambientais” (BRÜGGER, 2004, p.45). É questionar de que forma como todas as disciplinas ocorrem no ambiente. A Educação Física é uma disciplina privilegiada para tais questões, pois na sua grande maioria da vezes se dá (ou pelo menos poderia se dar) em ambientes abertos e com profundas potencialidades para experiências junto à natureza. A respeito das questões éticas das práticas corporais junto à natureza serão discutidas a seguir.

Cabe aqui ressaltar novamente a importância do entendimento da concepção ambiental para além do contato do ser humano com a natureza, mas também das

relações entre os próprios seres humanos e deles consigo mesmo (BRUGGER, 2004, p.56). Partindo desta concepção para uma educação ser ambiental há a necessidade de se considerar também a dimensão da relação entre os indivíduos. Entendemos que esta é uma potencialidade da Educação Física.

Com as informações colhidas no campo pudemos obter uma visão de fundo do que pensavam os professores-colaboradores no início dos trabalhos. A começar, eles indicam diversas potencialidades da área da Educação Física, mas pouquíssimas vezes tivemos opiniões coincidentes. Mais uma vez se explicita a diversidade da área que no campo teórico aparece permeada de conflitos, mas parece que no âmbito da intervenção é sua maior riqueza, ou seja, suas potencialidades. Dentre os aspectos citados, é possível observar uma predominância nas potencialidades da Educação Física as questões ligadas a interação entre os indivíduos, assim como suas expressividades, o que vem a colaborar, segundo os participantes, num melhor conhecimento de si, através da cultura corporal.

Observamos, entretanto, que na totalidade das potencialidades apontadas não há nenhuma questão ligada diretamente, com o conhecimento das áreas biomédicas, o que nos surpreendeu pois dentro da área da Educação Física nos é colocado este como conhecimento hegemônico. No final do nosso curso conseguimos ampliar as potencialidades da intervenção da Educação Física que ficava restrita para dentro dos muros escolares. Podemos observar, portanto, que os professores ganham uma perspectiva para além dos “murros” escolares e ganham de tal forma o mundo.

A gente acaba se acomodando dentro dos muros das escolas e não damos conta de que existem inúmeras possibilidades de trabalho que podem ser vivenciados pelas crianças fora desses muros. A começar pelas vivências corporais junto à natureza, que é de tão importância para nós e para as crianças nos dias de hoje, pois elas precisam valorizar a natureza, ter um contato mais real para dar a devida importância e o cuidado que precisamos ter com ela. (Sida, 15/nov, avaliação escrita)

Percebemos que estes professores-colaboradores ao procurarem este tipo de curso, já não são parte deste contingente hegemônico o que potencializou o nosso trabalho assim como alguns avanços na possibilidade de construir uma outra Educação Física. O curto

período do curso, assim como ainda representar uma “ilha de outra racionalidade” na educação, como já apontado, apresentou-se limitações na perspectiva de relação com a natureza, ainda muitas vezes ingênuas e com certo valor instrumental, mas um começo de aproximação e valorização dos ambientes naturais, que no começo do curso não aparecia nem como conteúdo da Educação Física e muito menos como sua potencialidade.

Na minha escola existe apenas uma árvore encostada num muro e sem muitas possibilidades de travessura, mas depois dos nossos encontros comecei a olhá-la de maneira diferente e achar alguma coisa nela que pudesse servir para me ajudar nas aulas de ed.física. Então me inspirando nas aulas da Lagoa do Peri, amarrei cordas nela e começamos a nos balançar, estiquei outras e começamos a nos pendurar e passar de uma lado para o outro... que aula divertida. (Sida, 15/nov, Avaliação Escrita)

Aqui fica mais uma vez a necessidade de formações continuadas para que possamos assim dar continuidade nas reflexões sobre as práticas dos professores após o curso, e estas reflexões serem feitas junto aos professores. Entendemos assim a possibilidade de conseguir transformar coletivamente conceitos, valores e atitudes tão entremeados em nossa cultura e daí nos projetarmos para um outro paradigma onde se estabeleça uma relação mais sustentável entre sociedade e natureza. Porém, tivemos com os professores-colaboradores uma mudança, principalmente, na relação de entender a concepção ambiental para além de uma abordagem com o ambiente natural, e sim, perceber a educação Física como um eixo gerador e possível de trabalhar conceitos éticos, estéticos e ecológicos nos conteúdos da sua prática docente.

O conhecimento de si fomentado pelas experiências corporais e, como uma das potencialidades da Educação Física apontadas pelos professores-colaboradores, pode-se apresentar como um importante aliado para tratar das questões ambientais, numa perspectiva que nos ajuda a compreender o significado do cuidado de si para além do corpo ideal massificado pela mídia, mas na possibilidade de uma construção da subjetividade que seja merecedora de seus próprios desejos.

A Educação Física com seus conteúdos que vão das lutas, danças, esportes, recreação, lazer, ritmo, expressão corporal, enfim toda uma multiplicidade de práticas corporais não precisa aumentar seus conteúdos para conseguir almejar ser ambiental, mas

apenas não excluir as multivocalidades que as experiências corporais apresentam, potencializando assim a concepção ambiental de forma qualitativa, isto é, os valores e o paradigma ambiental na educação, do que necessariamente a quantidade de conteúdos.

Quanto aos conteúdos citados pelos professores no questionário expressivo, identificamos os conteúdos mais diversos na educação física escolar e quase nada aparece daqueles os quais a literatura aponta como sendo hegemônicos. Ao final do curso também foram apontadas as inúmeras possibilidades de práticas corporais junto à natureza como conteúdo e potencialidade da educação física para uma educação que valoriza a vida. *“Esse curso serviu para refletirmos sobre nossa prática e tentarmos abrir caminhos para novas possibilidades como a relação do corpo e natureza.” (Sida, 15/nov, avaliação escrita); “Aprendi bastante e pude implementar minha prática pedagógica na creche da qual trabalho, que fica no sul da ilha; apesar da proximidade com a praia as crianças pouco a visitam, não obtendo os benefícios do contato com a natureza. Sendo assim uma excelente oportunidade para buscar outras possibilidades das aulas de Educação Física e educação infantil.” (Joana, 15/nov, avaliação escrita)*

Os espaços e materiais citados no questionário expressivo para realização das aulas são os mais variados, permanecendo em grande medida os espaços mais amplos e tradicionais da educação física como quadras, salas e pátio assim como os materiais que possuem na escola como os arcos, bolas e cordas. Teve um professor que comentou: *“o espaço não é ótimo, é cimentado, cinzento, fechado, no entanto o que se constrói no espaço é mais importante.” (André, 01/jul, diário de campo)*. Não é simplesmente buscar novos espaços, materiais, uma aproximação com a natureza, por mais que isto possa nos ajudar nossos trabalhos, mas o que se pretende de fato construir com os nossos alunos enquanto estamos juntos. Portanto, mais uma afirmação da necessidade de formações qualificadas para potencializar o professor para sua prática docente, mas cientes que para uma qualidade do professor é necessário para além dele para garantir uma qualidade de ensino.

Percebemos que a experiência do CorpoMundo para estes professores, inclusive com a experiência do festival, possibilitou tanto ampliar e ressignificar os materiais e o espaço escolar, assim como a nossa prática pedagógica, ainda como um caminho utópico de vivências com outras possibilidades para a Educação Física que eles haviam indicado com a escola ideal nas maquetes-ambientais. Portanto, uma educação que fosse física e

ambiental por princípio.

Os elementos que mais dificultam o trabalho desses educadores em suas escolas foram indicados por eles e incluem desde os materiais que se colocam para se trabalhar a educação física e que são basicamente bolas, apito, a falta de espaços físicos, até a fragmentação do conhecimento na relação a outras disciplinas, além da concepção que se tem de educação física, questões institucionais de como está organizada a escola a educação e a sociedade.

Aqui apresenta-se a necessidade de um entendimento de corpo que perpassa a materialidade manifesta, da dimensão da atividade física, assumindo assim toda a complexidade e expressividades que é inerente de ser corpo. Entendemos que se faz necessário este conhecimento para além da Educação Física e sim todas as disciplinas, se tornando um conhecimento que seja transversal na educação, pois fica dificultado para nós professores, realizar um trabalho que acreditamos ser coerente com a educação do corpo que almejamos se toda a escola, assim como a sociedade de forma geral não ressignifique o seu entendimento. Se já é difícil ser compreendido num trabalho que desejamos que seja realmente corporal, imagine ainda quando concebemos a dimensão ambiental no processo.

Se a educação ambiental assim como a educação física tem sua prática influenciada pelas representações que se tem de meio ambiente e de corpo ou movimento humano, ambas são passíveis de diferentes interpretações que nem sempre são entendidas pelos demais membros da comunidade escolar. Se a aula de educação ambiental for realizada em uma sala de aula “normal” e não em um laboratório ou parque, bem como se aula de educação física não for na quadra de esportes é certo que o (a) profissional terá de se preparar para um possível questionamento se está fazendo educação ambiental ou educação física, ou ambas. Isso somente para citar o espaço físico. Quantos aos conteúdos me lembro que um professor reclamou que foi criticado quando apresentou para o projeto de educação ambiental da escola que leciona, que pretendia realizar com os alunos um resgate das histórias que seus pais ouviam. Ouviu, segundo o professor, um coro “isso não é educação ambiental e isso não é conteúdo da educação física”. (RIBEIRO, 2004, p. 62)

É necessário que retire a concepção instrumental hegemônica da Educação Física, assim como da Educação Ambiental, em ter que ensinar as pessoas a realizarem movimentos repetitivos e copiados que na sua maioria das vezes não possui nenhum

significado para o participante, ou ter que separar o lixo sem saber nem o que se está fazendo. É necessário que seja uma educação (física) (ambiental) que prime pela criticidade, liberdade, autonomia, criatividade e prazer em aprender na esperança de contribuir para uma outra formação humana.

Embora todo o processo educacional envolva alguma coerção, a educação – ao contrário de leis, por exemplo -, deve ser um universo de ação com predomínio da liberdade. Mas só pode haver educação com liberdade a partir de uma real mudança de valores. Por isso é preciso criticar o domínio de valores pragmáticos na educação (seja ela “ambiental ou não”): para ser livre é preciso decidir, mas em um contexto instrumental não se decide nada. Todos os comportamentos e valores já estão pré-catalogados. Basta “abrir a lata”.” (BRÜGGER, 2004, p.93)

Faz-se necessário que a Educação Física questione os comportamentos e valores já pré-catalogados sobre a educação do corpo, uma educação limitada pautada num conhecimento apenas biomédico, assim como pensar uma educação ambiental que se pautar apenas em comportamentos técnicos e politicamente corretos em relação ao ambiente natural. Para estes comportamentos “basta abrir a lata” que encontraremos muitas formas para adestrarmos nossos alunos.

Compreendemos que a educação (física) (ambiental) para se aproximar da concepção ambiental que estamos almejando, uma Educação do CorpoMundo, não deve apenas realizar atividades em meio natural como único caminho para se tornar merecedora do adjetivo ambiental¹⁷. Mas que a experiência junto à natureza ocorra com um potencializar da relação de alteridade que temos com nosso entorno. Percebemos que nossas práticas em ambientes naturais foram de extrema importância para o despertar o quanto temos de natureza em nós e no mundo e quanto temos de aprender para conseguirmos uma relação que realmente seja de alteridade, e não uma relação de dominação mas sim de composição e de escuta para aí sim dialogar. “Não tem sentido buscar uma relação mais harmoniosa com a Natureza se nós não possuímos a mínima boa vontade para compreender a Natureza como Outro. Se, ao invés disso, nós nos esforçarmos sempre para impor um significado, predição ou controle sobre a natureza,

¹⁷ Para saber mais sobre quando e porque o adjetivo ambiental começa ser colocado na educação, Brügger

nós estaremos entrando em um tipo de conquista e não em um diálogo.” (GRÜN 2003, p. 9)

Sabemos da limitação dos educadores em geral assim como dos próprios professores-colaboradores de alcançarem, neste momento da pesquisa, tais ampliações na concepção ambiental. Como comentamos, este processo da pesquisa-ação ainda representa uma ilha no meio da racionalidade instrumental que fundamenta a educação e a sociedade. Urge buscar políticas públicas que incentivem formações que realmente se fazem merecedora do adjetivo continuada, pois como observamos em nossos encontros com a Gerência Regional de Ensino de Santa Catarina (GEREI) as formações continuadas possuem um tempo para acabar, para logo começar outra totalmente nova, o que nos aponta uma preocupação por parte destes organizadores e fomentadores das formações em ter mais números quantitativos do que realmente qualidade nas formações.

É compreensível a necessidade de abranger um maior número de professores que se capacitem com formações continuadas, o que não impossibilita manter em vista o adjetivo de continuada na medida que os cursos vão encerrando seus ciclos, mas a necessidade de pensar alternativas de continuação para estas formações de professores que já obtiveram a formação inicial. Não cabe aqui retomar estes assuntos discutidos nesta pesquisa, mas cabe colocar que apontamos anteriormente sugestões de continuação que não foram aceitas.

Para que a formação continuada seja potencializada e também seja merecedora do adjetivo continuada há necessidade de que ela não venha apenas suprir deficiências na formação inicial, seja na graduação, ensino médio, fundamental, no caso, com a concepção ambiental, mas sim que se faça uma formação para além de professores, e sim uma formação de seres humanos que vivem e interagem em ambientes e, com isso, estabelecem relações com toda a complexidade de vidas que se fazem presentes. Estamos indicando que para termos pessoas educadas ambientalmente se faz necessário que se comece desde a infância sua educação ambiental.

É claro que temos noção da dificuldade deste processo acontecer se os nossos professores que são os educadores das nossas crianças, jovens e adultos não receberam uma formação com base na concepção ambiental. Então como cobrar conceitos, valores e atitudes ambientais de nossos educadores se eles também não receberam esta concepção tanto na suas primeiras fases da educação como na sua formação acadêmica? É neste ponto que acreditamos que a universidade tem papel fundamental na construção de saberes que tenham a preocupação ética, estética e ecológica, assim como uma preocupação política com o que estamos construindo e para que estamos construindo este arsenal de dados.

... a educação, em especial a universitária, deve assumir sua responsabilidade, pois para que a EA seja incorporada ao ensino formal, começando pelo infantil, é preciso que professores sejam primeiramente formados em outras bases, com uma percepção que ultrapase a memorização de conteúdos ecológicos e supere a simples aplicação de técnicas ecológicas. Não é nem lógico exigir que um professor trabalhe idéias, conceitos, valores, habilidades e atitudes que colaborem com a formação de uma sociedade ambientalmente responsável, se ele não foi assim formado e nem recebeu uma formação continuada (GUIMARÃES; TOMAZELLO, 2003, p. 58).

Quando buscamos no grupo o entendimento de Natureza, tanto no começo como no final do curso, percebemos concepções ora divergentes, ora complementares. O que se apresenta é a relação direta com a natureza como sinônimo de vida, e uma vida que está para além da influência humana, muitas vezes se aproximando de uma natureza intocada, uma idéia metafórica, sendo algo real, porém, que não passa pela subjetividade humana. Surge, também, o entendimento de que é o próprio ser humano, assim como suas transformações, fazem parte da natureza tendo em vista que somos a própria natureza.

Pensar a possibilidade de continuidade da vida no planeta depende de diversas mudanças em nosso comportamento, em nossa forma de conceber nosso estar no mundo e, um dos temas fundamentais nessa empreitada é o conceito de sustentabilidade que, para vários integrantes do grupo estrutura-se de forma bastante limitada. O entendimento na sua maioria se apresenta como manter, conservar, sustentar, mas fica o questionamento, como também apontado por um dos participantes após as leituras realizadas sobre

sustentabilidade, em relação a que e a quem¹⁸? E quando é colocado a quem é preciso sustentar, fica presente a idéia de uma natureza naturalizada, como recurso, num processo de reificação do que é natureza.

O questionamento das possibilidades das interconexões entre Educação Física, Natureza e Sustentabilidade na visão desses educadores e o que é colocado é a relação harmoniosa entre o corpo e natureza, uma relação consigo mesmo e com o que o cerca. Um conhecimento de si para o conhecimento do outro. Portanto, com tais apontamentos, destaca-se a necessidade de saber o entendimento de corpo, pois o que percebemos em grande medida é sua relação com uma perspectiva biologizante, muito embora alguns tenham manifestado acerca também de um lado mais sensível para além da matéria que o condensa.

IV. 3 Práticas corporais e a educação do corpo

Os elementos que se construíram na perspectiva de encaminhar uma educação do corpo coerente com a concepção que almejamos foram vários e complexos. Podemos partir da compreensão que nas práticas corporais se representou e representa a busca do entendimento do sujeito em relação de alteridade com/no mundo. Essa relação caracteriza certa forma de consciência e intencionalidade que perspectiva o cultivo e o cuidado do corpo em suas várias possibilidades de manifestação. É um modo de compreender e olhar o corpo como sujeito que incorpora a responsabilidade por suas ações.

O corpo, nas práticas corporais, é o sujeito em movimento que estabelece relações comunicativas que traduzem uma intenção real de ação no processo de construção e manutenção da relação de alteridade com o mundo. Representa uma comum-idade entre o corpo e o seu entorno, seja ele outros corpos humanos, elementos da culturas ou da natureza. Como sujeito, o corpo é vivo, é próprio, é dinâmico, está em constante movimento de construção e transformação de si e do ambiente através de suas infinitas possibilidades de linguagens expressivas. Como nos diz esta professora: *“Imaginei que o universo era eu mesma, o mundo em mim mesma.”* (Simone, 15/jul, diário de campo).

¹⁸ Ver Brügger (2004, p.75-82)

O corpo, nas práticas corporais, é a possibilidade do deslize, da travessura e de se entregar para a experiência, potencializando a recriação das atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos, dando possibilidade até para o surgimento do movimento “errado” e justamente aí é a possibilidade de desestabilizar o certo, mudar o ritmo, diminuir a velocidade, dar chance para que o sorriso apareça. Não descarta-se, assim, as possibilidades de expressões tão castradas em nossos tempos, porém ampliando e ressignificando o entendimento do fazer diferente e não uma cópia de gestos e atitudes pré-convencionados, dando espaço, portanto, a outras manifestações corporais.

Para uma prática corporal ser coerente com uma educação do corpo que queremos construir, ela deve potencializar a liberdade de expressão, a criação, e não a mera repetição de gestos e movimentos estereotipados pela indústria cultural, ou por modas lançadas para ampliar o consumo de equipamentos que se dizem necessários. Com isso, estimulamos outras formas de construção das subjetividades, assim como a reflexão crítica dos apelos externos que sufocam um conhecimento da vida que venham do nosso interior, interferindo em nossos valores e comportamentos cotidianos. “*O ser humano é individual e coletivo ao mesmo tempo. A mídia faz perder a individualidade. É ditado o jeito de vida que se tem de levar. Ex: Copa do Mundo de Futebol*”. (Pedro, 15/jul, diário de campo) Este professor deu este exemplo, pois justamente estávamos realizando o curso na época da Copa do Mundo e estávamos refletindo que nos jogos do Brasil nos sentíamos quase que obrigados a parar para ver os jogos, pois tudo de alguma forma, se movimentava para isto.

O jogo de futebol nas escolas e nas ruas pelas crianças toma conta do tempo e espaço, e muitas vezes nós, como professores de Educação Física, somos levados a trabalhar esta prática corporal. Portanto, não podemos nos abster desta manifestação, assim como trabalhá-la somente como mais uma prática da moda e alimentar alienadamente milhares de crianças e alunos sobre o sonho de ser um craque de futebol, e sim potencializar a experiência que a prática do futebol¹⁹ possui para resgatar a arte de se movimentar, com todos as suas potencialidades de expressividades, sociabilidade, mudanças de ritmos e tempos, não com a preocupação com o devir, mas sim numa relação de fruição do prazer de se jogar bola. “*Se a ‘fissura’ é o futebol, trabalhar no futebol as*

¹⁹ Para saber mais sobre a reflexão crítica das possibilidades da didática do futebol ver Kunz (2003)

coisas. A Educação Física para mim é o que essa galera quer e vamos fazer e ampliar”
(Sida, 15/jul, diário de campo)

Partindo da idéia colocada pela professora, entendemos a necessidade de partir da cultura que já está colocada, no caso do prazer, da fissura, que as crianças têm em jogar futebol, principalmente em tempos de copa do mundo, para daí desenrolar um processo educativo que possa partir da cultura já construída para a possibilidade de se refletir criticamente o que está colocado em nosso cotidiano, sugerir a possibilidade de desestabilizar algumas verdades ditas como incontestáveis para dar oportunidade de outras culturas serem criadas, recriadas e ressignificadas.

Partir de um processo educativo onde os sujeitos-educandos têm interesse em participar, possui sentido para eles, favorece a participação e envolvimento do grupo para depois partir para o novo, o desconhecido, para tanto, se faz necessário que também não esqueçamos de onde se partiu para, também, voltar nela, mas agora não mais no mesmo lugar, pois não estamos falando de um processo circular que dá voltas num mesmo ponto, mas sim, num processo espiralado, onde retornaremos nas atividades e práticas do futebol, porém com outro ponto de vista, outros comportamentos, atitudes e valores, isto é, transformados pelo processo.

A categoria de gratuidade nas práticas corporais do CorpoMundo se fez presente nas reflexões e ações pelo fato da importância de estar inteiro, atento a cada movimento, expressão, enfim, atento e entregue sem preocupação, ainda que temporária com o devir, com as obrigações e compromissos, se despindo da lógica imposta do mercado, enfim, numa profunda e sincera possibilidade que a prática corporal nos possibilita para dialogar com o outro.

Uma dificuldade apontada para a expressão da gratuidade é a cultura da performance que vai sendo pulverizada em largos passos em todas as dimensões da vida humanas seja no lazer, no trabalho ou no convívio familiar, sobrando pouco tempo e espaço para outras possibilidades que não sejam a competição, a velocidade, o rendimento, o consumo, provocando uma complexa produção de necessidades para se tentar fazer parte deste jogo, criando corpos treinados e dóceis para serem cúmplices de uma cultura que se mostra incapaz de produzir seres humanos mais cooperativos, portanto, preocupados para além da sua primeira pele. “Uma cultura da performance invade a vida e cria parâmetros

gerais para os gostos, estimula uma competição íntima e condena o ócio, a lentidão, a inutilidade dos gestos prazerosos feitos ao acaso e desenha o *prazer de ser esportivo*, prazer único e verdadeiro” (SOARES, 2005, p.50).

A exigência da performance dificulta a possibilidade de um sorriso descompromissado, de uma intensa e gratuita atenção em um movimento, a um gesto, a um som, ao entorno, ao mundo, pois desprezamos o simples mas sincero sentimento de estar inteiro no aqui e o agora, sem necessariamente ficar preocupado com que finalidade, ou intenção de ganho terei no futuro. Nesta direção não é valorizada a possibilidade de movimentos grotescos que surgem do inesperado, de um vacilo, de uma queda, de um tropeço, de um ato que pode ser ridicularizado e aí colocarmos para fora o nosso ser ridículo que temos e dar boas doses de risadas juntos, deitar no chão, rolar, pelo simples prazer de poder ter errado e ter criado uma situação de tamanha estranheza, uma oportunidade de se sentir gente, gente que erra, que chora, e daí colhermos elementos para que o processo educativo seja coerente com toda a complexidade que se faz ser humano, enfim ser CorpoMundo.

Interessante notar o quanto determinadas atividades de lazer e de esporte podem, em certos momentos, desencadear a graça, abrir espaço para experiências que, no lugar de simplesmente desafiar os limites de cada um, desafinam um pouquinho em relação a seus perfis e provocam risos e uma espécie de relaxamento muscular, de parada no tempo e no espaço... Há, nesses momentos, como que um desafinar gratuito e sem esperança que em si mesmo pode não significar nada de palpável. Um pequeno momento que talvez possa funcionar como um outro meio de afinar o corpo com o espaço e com os demais seres que o rodeiam (SANTA'ANNA, 2005, p. 71).

Uma prática corporal coerente com a concepção de CorpoMundo, é a possibilidade de se oportunizar, ou até mesmo conquistar na maioria das vezes, uma intensa experiência corporal que pode provocar suspiros, risos, choros, enfim, não importa o resultado final, e sim a experiência vivida, corporificada e compartilhada com toda a sua natureza externa, tenha ela vida ou não. Tivemos estas experiências em diversas ocasiões como por exemplo em práticas onde trabalhávamos a percepção do nosso andar, o caminhar “naturalmente”, onde era possível observar o movimento feito pelo colega e após imitá-lo de forma caricaturada, para justamente o grupo tentar adivinhar de quem era aquela expressão. Nas

práticas de travessura junto à natureza, ao construirmos as atividades com cordas, muitas vezes lidamos com o insucesso na sua construção, com as quedas inesperadas ao experimentarmos pela primeira vez atividades como a tirolesa, os pêndulos, expressar o medo por determinadas atividades, compartilhar conquistas, sabores e desejos.

A possibilidade de compartilhar experiências junto à natureza que as práticas corporais nos trouxeram deve ser analisada também na perspectiva de uma ética ambiental, pois pouco adiantaria se apenas o fosse numa perspectiva pragmática. As práticas junto a natureza favorecem estes sentimentos, que embora já estejam amplamente difundidas e esportivizadas, representam, ainda, a oportunidade de uma profunda possibilidade de encontro com a sua natureza externa. Para tanto, vamos nos valer do exemplo que coloca SINGER (1998, p.301)

...da perspectiva de uma ética ambiental, as nossas escolhas de divertimentos não são eticamente neutras. No presente, vemos a opção entre corridas de carro ou de bicicleta, entre o esqui aquático e o *windsurf*, apenas como uma questão de preferência. Existe, porém, uma diferença fundamental: as corridas de carro e o esqui aquático exigem o consumo de combustível fósseis e a descarga de dióxido de carbono na atmosfera. O mesmo não se dá com as corridas de bicicletas e o *windsurf*. Se levarmos a sério a necessidade de preservar o meio ambiente, as corridas de carro e o esqui aquático passarão a ser inaceitáveis, enquanto formas de divertimento, quanto o esporte que consistia em instigar cães contra um urso acorrentado.

As práticas corporais junto a natureza que realizamos tiveram um cuidado com a ética ambiental desde a escolha das atividades, que se baseavam em um contato harmônico com o seu entorno. Baseados nos princípios já apontados anteriormente por Inácio (1997) consideramos que para uma prática ser considerada ecológica deverá levar em conta a facilidade de acesso, baixa exigência técnica, não exigência de performance e que possa ser realizado em qualquer espaço sujeito.

Considerando estas questões nesta pesquisa, onde havia uma preocupação de como estas práticas se dariam no ambiente, fez-se necessário buscar subsídios para outra concepção de corpo que estaria presente nestes práticas, em que priorizasse as relações estéticas buscando uma composição entre corpo e natureza, evitando esta colocada na atualidade, uma forma massificada e reducionista de entendimento de corpo. Precisávamos, de certa forma, entender de que corpo que estávamos falando e vivendo para trilhar este

caminho, não linear, mas sim sinuoso, espiralado e que não priorizasse experiências com a performance, a competição, o rendimento e sim o sensível, o cooperativo e o estético. Neste momento que a construção e reflexão de outras racionalidades sobre corpo-humano se fez fundamental. A concepção trazida pelo pintor Hundertwasser se fez presente, pois trazia a consciência de um corpo agigantado, entremeado pelas alteridades do mundo e que, de uma maneira metafórica, contribuiu significativamente para a nossa percepção de CorpoMundo.

Em nosso entendimento, um corpo com cinco peles, ou com cinco diferentes matizes de uma mesma pele, teria como princípio básico uma relação de composição. No momento em que construímos distintas peles para um mesmo corpo, pressupomos uma ligação profunda entre todas elas; uma ligação orgânica que não despreza suas singularidades, mas sim que encontra justamente nestas as suas possibilidades de intersecção, diálogo e composição. E assim, dilatada e plural, a nossa pele-fronteira enfim pode encontrar o respeito e o legítimo espaço da alteridade; e do fervilhar cintilante de suas porosas brechas e possibilidades possa aflorar o seu grito mudo reivindicando aquilo que ela *ainda-não-é*. Um grito tenso e esperançoso que, em uma busca latente pelo *outro*, atravessa a morada primeira da ética: o vazio e o silêncio (PERETTA, 2005, p.125).

A partir desta concepção do corpo de cinco peles onde o próprio ambiente natural compunha a quinta pele do corpo humano, foi desenvolvida a trama de um trabalho corporal que partisse da primeira pele e iria se desenrolando e entremeando, não de forma mecânica e linear e, sim, espiralada e complexa em direção a nossa quinta pele (natureza).

Podemos, assim, observar a resignificação, por parte de todo o grupo da pesquisa-ação, com a importância de uma metodologia que abrangesse esta concepção sistêmica da relação humano e natureza, através de um saber sensível, das múltiplas linguagens, potencializando a ampliação da concepção de corpo e suas profundas relações de alteridade com o mundo. “A interação com as mensagens advindas das descobertas desta relação com a natureza nas suas dimensões material, física, como também espiritual e psíquica, foram importantes na produção de saberes sensíveis.” (Simone, 16/set, relatora/ócio-do-ofício). O movimento de partir de práticas corporais onde se estabelecia um contato mais próximo do sujeito consigo mesmo, na sua subjetividade, para depois estabelecer um contato com o grupo, com o social, emergindo assim num contato com o ambiente natural, pudemos analisar como satisfatória esta relação, percebendo a importância concreta de um processo

educativo que contemple os três registros ecológicos já apontados anteriormente por Guatarri.

...de acordo com o que vi e vivi nos encontros corpomundanos, deve-se buscar a totalidade e não a dicotomização pedagógica, ainda muito utilizada; talvez por ser mais simples de ser trabalhada, ou por não haver conhecimento sobre aspectos mais holísticos, não só na Educação Física, mas de qualquer área. ... A proposta de projeto de repensar a educação integrando indivíduo e natureza foi sempre transmitida... mostrando a superação do ensino tradicional, aspecto necessário para a construção de um processo de ensino-aprendizado mais humano. (Pedro, 15/nov, avaliação escrita)

Foi possível abordar corporalmente os três registros ecológicos num processo educativo através das práticas corporais que se desenvolvia num caminho sinuoso e numa perspectiva de desenrolar um corpo que se concebe com cinco peles, porém, não peles diferentes, mas sim numa perspectiva de uma pele com diferentes dimensões, que apenas na relação, percepção e consciência de suas alteridades seria possível se conceber como um indivíduo, se entender ser humano, um ser humano que se encontra no outro ao mesmo tempo em que não é o outro, mas necessita da relação, para aí sim se fazer indivíduo, seja o outro na dimensão dos registros sociais e/ou da natureza.

A Expressão “indivíduo”, marca da Modernidade e, ao mesmo tempo, inadequadamente utilizada durante este período, significa “indiviso”, numa clara referência ao todo, consideração que pode nos apontar que cada corpo humano possui uma certa individualidade, um conjunto de características únicas que lhe é próprio e que, no entanto, depende do todo para ser o que é e continuar a existir (SILVA, 2006, p.88).

Para se projetar numa relação que não seja de dominação com outro é necessário o cuidado do quanto se aproximar para podermos, aí sim estabelecer uma relação, ou até mesmo a necessidade da distância para conseguirmos refletir sobre o entendimento de ser indivíduo, ou como estamos denominando ser CorpoMundo. Para tanto, como afirma Santa' Anna, não há regras, pois depende de cada situação, de cada circunstância.

Por isso, o exercício da atenção é fundamental. A cortesia, o préstimo e o estabelecimento de relações simetricamente positivas entre os seres, ou entre os seres e as coisas, dependem em grande medida desse exercício: estar atento, manter cioso da importância do que se passa em cada instante. Mas também é preciso uma certa dose de cortesia para consigo: pois não trata de considerar a atenção simplesmente o sinônimo de concentração para o domínio do outro. A atenção é um ato ao mesmo tempo físico, mental individual e aberto ao coletivo. Ela é principalmente um gesto voltado a cavar intervalos de duração entre o que foi e o que virá, entre o que nos é perguntado e o que será respondido. (2005, p.69-70)

Nesta perspectiva, se fez necessário uma racionalidade pautada num saber sensível, mas não irracional. Buscamos uma racionalidade ampliada, incluindo a dimensão instrumental, mas que não menosprezasse outras possibilidades de construção de conhecimento. A contribuição do aprendizado seqüencial de Joseph Cornell, auxiliou, como apontado anteriormente; uma metodologia que ajudou justamente a organizar uma proposta que levasse em consideração as sutilezas do comportamento humano.

Nele é possível ser visualizada uma intensificação de situações prazerosas, alegres e espontâneas; ou seja, pode-se observar a manifestação do lúdico na sua essência e, por consequência, podem ser efetivadas positivas mudanças de atitudes e comportamentos referentes ao estar *na* e *com* a natureza. (MARINHO, 2004, p.4).

Uma metodologia que potencializa a manifestação do lúdico é uma oportunidade concreta de priorizar as sutilezas do comportamento humano, pois se apenas tivéssemos uma racionalidade limitada, instrumental, dificilmente a expressão da ludicidade seria privilegiada, pois como já comentamos em capítulos anteriores, a simples execução de jogos e brincadeiras não garante a experiência lúdica.

A expressão da ludicidade tão presente nas práticas corporais do CorpoMundo, foi fundamental para ir ao encontro com a categoria da gratuidade, pois é uma categoria central e geradora para se estabelecer uma sincera relação de alteridade com o outro. Com a ludicidade gerada junto ao 'aprendizado seqüencial' foi possível se entregar com mais facilidade para a fruição da experiência, e assim ver putrefar o desempenho, a eficácia, a performance como categorias centrais nas práticas corporais na contemporaneidade e ver

brotar a cultura da cortesia (SANTA'ANNA, 2005), a gratuidade, a cooperação, a graça e a atenção a si mesmo, ao outro e a natureza, não para dominar, mas para compor.

Afirmar a positividade e o prazer do corpo em movimento talvez nos leve à reflexão de nossas ações cotidianas e a mudanças na percepção de gestos bastantes singelos como caminhar para observar paisagens, preocupar-nos menos com o número de voltas que damos nos parques e mais com as pessoas, as flores e folhas que encontramos, com o canto dos passarinhos, com a luz do sol e o brilho que causa quando se projeta sobre a paisagem, sentir mais as diferenças de temperatura do ar batendo em nosso rosto, a carícia do vento, do que os segundos levados para percorrer uma determinada distância; subir montanhas para olhar o horizonte, a vegetação, ouvir os sons do próprio silêncio que estes lugares propiciam (SOARES, 2005, p.59).

Nesta perspectiva, é possível conceber práticas corporais que contribuam para uma educação do corpo, para além de um adestramento corporal. Entendendo a Educação Física como privilegiada para esta educação, percebemos a necessidade da ampliação da concepção de corpo que é trabalhada tanto na universidade como nas escolas, pois segundo nossos professores-colaboradores fica longe de uma educação coerente com a concepção de corpo que entendemos como necessária na contemporaneidade. *“Para muitos na área da Educação Física, o trabalho desenvolvido no projeto CorpoMundo não faria sentido algum. Estes deveriam ter participado do curso para ver o que é a Educação Física relacionada à vida, não somente centrada no seu umbigo, se é que podemos nos restringir à uma área.”* (Pedro, 15/jul avaliação escrita).

A concepção, portanto, que se faz dentro da Educação Física é uma educação limitada em suas potencialidades e complexidades das expressividades do corpo humano. Nos primeiros encontros do nosso curso tivemos comentários como *“lá na prefeitura eu faço um curso de educação Física mesmo...”* (Sida, 01/jul, diário de campo) se referindo a um curso de formação continuada com a visão hegemônica de se fazer Educação Física. Porém, na continuação dos nossos encontros a mesma professora em muitos comentários expressava as múltiplas possibilidades que a experiência no curso do CorpoMundo lhe havia proporcionado referente às possibilidades de entendimentos atuações na Educação

física. “... hoje é um conjunto de coisas, um corpo que interage na vida, um grande avanço, sair do corpo físico, para todas as outras possibilidades, isto é sai do antropocêntrico para o ecocêntrico” (Sida, 16/set, diário de campo).

Percebemos que uma educação do corpo que limite o corpo a um punhado de musculaturas, nervos, gorduras seja muito limitante, tendo em vista que somos também sentimentos, emoções, um conjunto de percepções que só é possível de ser analisado sob uma dimensão de um corpo sutil, que não é palpável.

Estamos nos referindo a um episódio em que uma das professoras ao participar de um profundo relaxamento e percepção corporal, uma educação do corpo privilegiando a dimensão do ‘eu profundo’, como assim denominamos, numa tentativa de reportar-se para dentro de si e se conhecer melhor por outros pontos de vista, na oportunidade de aí sim olhar para o seu exterior, tivemos um comentário que se representa a possibilidade de um trabalho ser corporal e sutil, e ao mesmo tempo denso e gratificante. “Quando o Éden disse para eu imaginar uma cor na inspiração e uma cor saindo com a expiração, nossa imaginei entrando rosa e saindo uma fumaça preta que invadiu todos os cantos da sala, foi um horror! Mas, aquele dia saí uns 100 quilos mais leve e tive certeza que a companhia de todos aquelas pessoas, principalmente a sua, só me faria bem” (Roberta, 15/nov, carta-para-si).

Esta mensagem que continha na sua carta-para-si a professora explica que estava escrevendo para a sua melhor amiga do curso, que na sua concepção era ela mesma, as suas experiências corporais. Fica aqui uma reflexão de quanto é poderosa nossa imaginação e poder de criação. Pois se considerarmos que milhares de pessoas, em especial as mulheres que são alvo de um corpo cada vez mais sensual e mercadológico, onde as promessas da tecnociência prometem milagres para diminuir as silhuetas, acabam algumas vezes decepcionadas com o resultado, apesar de uma forte mudança na sua aparência física. Percebemos que neste exemplo citado acima, acreditamos ser uma possibilidade de ressignificação de uma sincera educação que podemos denominar de corporal, sendo assim ser possível perder cem quilos e mais do que isso, se sentir bem, mais leve, e podendo compartilhar isto com as outras pessoas.

Percebemos que uma educação corporal pautada num saber sensível não é palpável, mensurável, muito menos quantificável, ou pelo menos não é a preocupação em destaque,

como se apresenta na Educação Física hegemônica ligada as áreas da saúde do corpo “perfeito”, mas sim uma educação do corpo permeada de cores, sabores, texturas, sentimentos, criação, portanto mais preocupada com o qualidade das emoções, sentimentos interiores, do que realmente com a quantidade de números que reduza sua curvatura, uma educação que se pautar somente no externo, pautada mais num adestramento corporal.

Compreendemos que para uma profunda revolução da educação do corpo trata-se de uma autêntica revolução estética. Sair das amarras impostas de uma estética que fica presa ao conceito do belo ligada a disciplina da arte, onde um corpo belo é este massificado pela indústria cultural que move os desejos das pessoas na busca dessa imagem idealizada, nem que para isso tenha que trocar de corpo como se troca de roupa. Mas abrir possibilidades para um sentido estético que se aproxima da sensibilidade, do prazer e desprazer da experiência de viver corporalmente, de cuidar, cultivar e admirar as marcas no corpo que construímos junto a vida, procurar o belo, mas não desprezar o ridículo, o feio, pois são expressões também de nossa humanidade, assim como procurar uma sensível relação consigo mesmo, com outros e a natureza, curtir a experiência do tempo, observar o tempo que está entre o que foi e o que virá. Enfim, uma profunda educação da vida.

Foi que na semana, que rolou o café colonial, eu descobri e vivenciei qual a diferença entre o “conhecimento” e o “cuidado de si”, foi triste sentir na pele (a primeira pele) que não basta ter algum conhecimento sobre si, sem por em prática o cuidado... Para tanto, faz-se necessário que reflitas sobre o que pensas que sabes de ti, e os cuidados que deves ter contigo. A partir deste momento “estarás pronto”, para dividir e semear estes conhecimentos para com aqueles que amas, entre eles, os mesmos que te esperam na escola para te abraçar e beijar. Creio que saibas que não pode amar, só a ti, mas cada criatura que compõem este planeta, que os nativos chamam de mãe. (Felipe, 15/nov, carta-para-si)

Fica aqui a dimensão corporal compreendida junto aos educadores, de um cuidado de si que se amplia para além da dimensão física e narcisista para se compor com toda as outras possibilidades de vidas que nos faz CorpoMundo. Um cuidado de si que não se limita a ter a consciência desta dimensão, ou do conhecimento de si, mas sim de fato mudar atitudes da complexa dimensão do cuidado de si que se faz no entendimento de ser CorpoMundo.

V. UMA SÍNTESE CONCLUSIVA SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Exercitar um olhar geral e profundo das possibilidades conclusivas da Educação do CorpoMundo é estar ciente das limitações, por acreditar que é um processo de construção permanente que não se encerra com este estudo. Entretanto, faz-se presente a necessidade neste momento da pesquisa de realizar esforços para produzir uma síntese, ainda que provisória e datada, das conclusões sobre o desenvolvimento desta pesquisa acerca de nossa proposta pedagógica alcançada até este momento. Mais que um dever acadêmico, move-nos a necessidade de avaliar o vivido, o experimentado, o construído e o desconstruído, na esperança de conseguir mais claramente contribuir para futuras construções do conhecimento que busquem uma concepção de educação mais coerente com outra formação humana.

Ficamos com o germe de outra Educação Física, uma educação do corpo para além da racionalidade instrumental e restrita, que inclua a dimensão do sensível, do artístico, do estético, do lúdico, do ecológico como princípios fundamentais para uma postura política de resistência e oposição a tudo que limita ou impede a manifestação da liberdade, do senso de justiça, da criação, da participação e do direito de viver mais plenamente. Acreditamos que essa educação do corpo que principia pela atitude responsável de um comprometimento com o coletivo, poderá reescrever novos valores culturais e subsidiar a construção de um outro/novo CorpoMundo.

Acreditamos no princípio que o conceito de educação traz dentro dela, o que nos estimula a refletir sobre uma educação que se faça ambiental e corporal não somente pelo acréscimo de tais adjetivos, mas pela concepção geradora do processo educativo. Valendo-nos da contribuição do questionamento feito por Brügger (1994; 2004), analisando sobre se o que vem sendo realizado é uma educação ou um adestramento ambiental, entendemos que essa indagação fica muito pertinente também dentro do campo da Educação Física. Questionamos o peso da performance, da competição, da busca pelo corpo ‘perfeito’, por um corpo que é coisificado e banalizado pela tecnociência, tornando produto rentável de um mercado; um corpo humano assim constituído é que vem a tornar-

se um “arquétipo da felicidade”, como aponta Silva (2001). Percebemos que estes indicadores sugerem repensar se o que se apresenta na Educação Física é realmente um princípio educativo ou também um adestramento, tendo em vista que um princípio meramente pragmático, a racionalidade instrumental, em ambos os casos, fazem-se presentes.

Com o adestramento do corpo limitado na perspectiva de comportamentos impostos pela mídia, pela ciência e, assim, conseqüentemente, colocado no mercado para ser consumido, limita a expressão e a percepção da dimensão corporal inerente do ser humano, ocorrendo assim uma padronização da cultura, onde a possibilidade de construção e ressignificação da cultura corporal por parte do indivíduo e da sociedade fica dificultada, tendo em vista que ficamos restritos a reprodução de uma cultura pré-estabelecida. “A expectativa de corpo com o qual se convive no contexto moderno é, por essa perspectiva e em grande medida, um corpo de não natureza, fruto da artificialidade técnica; o corpo é, também por isso, um objeto de pertença, já que é coisificado por uma subjetividade dominadora” (SILVA, 2001, p.85).

O corpo, predominantemente ao longo da história da civilização ocidental, foi representado por metáforas de máquinas, seja a máquina à vapor, a máquina do relógio, a máquina química. A Educação Física, desde sua estruturação, valeu-se destas metáforas para construir seu arcabouço teórico. Atualmente, ainda é possível observar este tipo de metáfora no paradigma difundido pelos princípios da atividade física, desenvolvem-se partes do corpo em separado, excluindo o processo sistêmico que se faz presente na dimensão corporal. Constrói-se, deste modo, uma racionalidade restrita de cuidado e conhecimento de si pautada numa lógica de um corpo que se compara com uma engrenagem dentro de um conjunto de maquinarias.

Como já referenciamos ao longo desta pesquisa, observa-se na história da humanidade outras visões de ser humano e de mundo que não se limitavam a esta perspectiva instrumental, pragmática e limitada de se conceber corpo e ser humano, as quais, porém, não obtiveram tanta expressividade. O que podemos concluir é a necessidade de reflexão e construção de um projeto, ainda que utópico, que aponte a possibilidade de outras racionalidades, outras culturas mais sustentáveis tendo em vista que, esta concepção

hegemonica na contemporaneidade, não foi a única ou esteve sempre presente ao longo do tecido da história.

Para tanto, enfatizamos nesta pesquisa o resgate²⁰ da contribuição metafórica do corpo de cinco peles, do pintor austríaco Friedensreich Hundertwasser, o qual concebe um corpo humano mais ampliado e conectado visceralmente a outras dimensões da vida. Educar um corpo com múltiplas peles não é condicioná-lo fisicamente, mas sim propiciar conflitos e desequilíbrios, tendo em vista romper com a racionalidade instrumental que se faz presente na Educação Física hegemônica e sugerir outras categorias no processo educativo. A percepção desta ampliação da concepção de corpo nos parece difícil se não ocorre por um meio de uma experiência estética, de uma aproximação sensível e de reconhecimento da própria dimensão corporal e a de suas alteridades.

E com isso buscamos uma perspectiva que tenta libertar-se de uma necessidade imperativa da performance, do belo, do rendimento em competição com o outro. Uma perspectiva de compor com o outro, com o mundo, um CorpoMundo. Ficamos com o desafio de compor um corpo de cinco peles, no qual há necessidade de relação com o outro e não contra o outro, favorecendo uma Educação Física que vise uma percepção mais radical daquilo que é o corpo, em sua profunda polissemia, multiplicidade e multivocalidade; nas suas plurais dimensões orgânicas, históricas e culturais.

Deixar de lado metáforas de um corpo-máquina, de um corpo-objeto para um corpo-sujeito, um corpo de cinco peles, um corpo que admite a complexidade de outros elementos do mundo como pertencentes ao seu organismo sugere, ao mesmo tempo em que nos estimula, construir outros princípios teórico-metodológicos para a educação e para uma Educação Física mais coerentes com este entendimento.

As práticas corporais auxiliaram (e auxiliam) a produzir outras experiências e outras representações culturais junto a este corpo de cinco peles, possibilitando assim construir princípios educativos que estejam imbricados com uma perspectiva mais ecológica. Esta perspectiva ecológica propõe um entendimento mais sistêmico dos processos da vida e do mundo, seja do mundo natural ou cultural, e coloca a inadequação, mais do que a impossibilidade, de separar a cultura da natureza, pois percebemos que apenas separamos para fins didáticos, mas não de entendimento. Para uma prática corporal ter princípios

educativos e ecológicos, faz-se necessário uma concepção ambiental de educação; vale lembrar a não obrigatoriedade de estarmos junto à natureza, mas sim a postura, os valores, as condutas e os comportamentos coerentes com a visão ecológica que nos aponta uma compreensão de “teia da vida” (CAPRA,1996).

Nas práticas corporais junto à natureza a relação ética com o entorno se faz presente, é uma postura de cuidado com as vidas ali presentes e as vidas que poderão estar presentes no futuro nestes lugares, para além de um antropocentrismo. É buscar um ecocentrismo, onde o ser humano passa a estar sendo valorizado a partir da qualidade das relações que estabelece com outras formas de vida humana e não humana que compõem e que poderão compor o planeta. Uma Educação do CorpoMundo exige estar atento para as múltiplas experiências que o corpo oferece no “simples” fato de estarmos vivos em relação com os outros. Falar em educação do corpo se faz necessário pensar na “relação”, tendo em vista que o ser humano é social e é assim que se concebe como indivíduo, na relação com o outro.

Lembramos Rubem Alves (1995) quando aponta que uma Educação Física, para se aproximar da vida, deveria ter disciplinas de educação dos sentidos como “cheiração”, degustação, audição e não apenas uma imposição da necessidade de exercitar os músculos na obrigatoriedade de se movimentar adestradamente, na busca pela “saúde perfeita”. O que percebemos é a necessidade, quase visceral, de uma cultura do corpo que se construa na relação com os sabores e aromas da vida, uma relação que traz dentro dela a alegria e a tristeza, a dor e a delícia de se viver; elementos fundamentais para uma proposta de educação que, de fato, merecesse ser denominada “corporal”.

As práticas corporais junto à natureza constituem-se em uma rica possibilidade de intensa experiência. Embora haja outras possibilidades, nestas práticas podemos redescobrir sentimentos e percepções que ficam dificultados e esquecidos em outros ambientes. Não estamos aqui apenas propondo a valorização dos ambientes naturais para um melhor viver humano, mas sim identificando o quanto é possível se perceber, apreciar e dedicar para a preservação das florestas, das águas, dos seres humanos e não humanos, dos nossos ambientes naturais e culturais, pelo seu valor em si mesmos, pelas possibilidades lúdicas que oferecem, pela biodiversidade existentes e pelo simples fato de existirem no mundo.

²⁰ Para saber mais da relação do corpo das cinco peles e a Educação Física ver Peretta (2005)

Singer (1998) indaga se esses valores realmente serão os das futuras gerações, tendo em vista que estamos cada vez valorizando um mundo virtual, onde crianças passam horas em frente ao computador e os shopping centers cada vez mais crescem e têm um maior número de freqüentadores. Como o próprio autor afirma se referindo às suas experiências junto à natureza, "...as florestas são a fonte dos maiores sentimentos de plenitude estética, uma coisa que quase chega a uma intensidade espiritual" (SINGER, 1998, p.287).

Percebendo a importância da natureza e a preocupação como seres-humanos produtores de cultura, se faz necessário refletir que cultura é essa que estamos construindo e deixando de legado para as futuras gerações.

Através de nossa preservação das áreas verdes estamos dando às gerações futuras uma oportunidade e, através dos nossos livros e filmes, podemos criar uma cultura capaz de ser transmitida dos nossos filhos aos nossos netos, e assim sucessivamente. Se achamos que um passeio pela floresta, com os nossos sentidos em harmonia com a apreciação de tal experiência, é uma forma muito mais compensadora de passar o dia do que ficar brincando com jogos de computador, ou, se achamos que levar a nossa comida e a nossa barraca numa mochila, para ficar uma semana explorando uma floresta, faz muito mais pelo caráter de uma pessoa do que ficar em casa assistindo à televisão durante o mesmo número de dias, então devemos incentivar as futuras gerações a viver em sintonia com a natureza. Se terminarem por preferir os jogos de computador, teremos falhado (SINGER, 1988, p.288).

Destruir a natureza implica não dar oportunidade de escolha às futuras gerações para saberem o que preferem, nem mesmo a oportunidade de experiência junto a ela. Para se alcançar o viver bem e não apenas sobreviver, faz-se necessário que se preserve a vida. A nossa relação com a vida ocorre necessariamente através da experiência com o corpo; qualquer mudança nessa relação necessariamente terá implicações em nossa dimensão corporal. Talvez seja necessária a preservação da natureza para conseguirmos viver a fraternidade, a igualdade, a solidariedade, o amor, a ética e podermos lutar juntos por nossos objetivos, pois se não pudermos viver bem corporalmente, não poderemos almejar nossa emancipação e seguir nosso caminho com mais humanidade.

Fica aqui uma possível indicação para uma profunda relação ética com a vida, um cuidado do corpo como princípio primeiro para uma relação entre humano e natureza. Um cuidado do corpo numa perspectiva do corpo de cinco peles nos aproxima do entendimento

do cuidado de si que rompe com as fronteiras narcisistas e entende todas as suas peles como merecedoras de cuidado; assim, parece-nos incoerente pensar uma educação limitada e antropocêntrica dentro da Educação Física, e sim elementos possíveis para de fato ser uma educação coerente com o seu adjetivo, educação do corpo.

Desta forma, estaremos nos afastando de uma concepção instrumental e pragmática da educação para nos aproximar de uma dimensão que inclua a concepção ambiental no processo; estaremos nos afastando de um adestramento para ser merecedora do conceito de educação que prime pela autonomia e esclarecimento na formação humana e na construção de uma cultura sustentável para a continuação da vida do planeta e das vidas humanas e não humanas.

A educação não tem como ser a única solução do mundo ou resolver situações tão complexas como esta que nos encontramos, com uma crise nas relações sociais, degradação ambiental, enfim, uma profunda crise socioambiental. Entendemos, porém, que a educação é um dos elementos indispensáveis para almejar uma construção de uma outra cultura que possa nos conduzir para uma relação mais sustentável com a vida. Para tanto, faz-se necessário que a educação não seja privilegiada apenas no ensino superior ou em curso de formação continuada, ou até mesmo em alguns casos de educação infantil onde estão colocadas outras visões de mundo.

Faz-se urgente uma educação de qualidade em todos os setores da educação, seja uma educação particular, pública, infantil, ou de nível superior. O entendimento de educação continuada se faz necessário, uma educação desde o nascimento até sua morte, uma educação que se faça com/na e durante a vida, e para isso são necessários educadores capacitados, sensíveis e estimulados para a construção de uma outra educação contra-hegemônica, uma Educação do CorpoMundo. Não podemos achar que uma formação de professores se resume ao seu curso de graduação, (com)formados e prontos para conceber a complexidade do processo pedagógico na formação humana.

Sugerir uma Educação do CorpoMundo com princípios contra-hegemônicos não é nos colocar como mais uma disciplina ou conteúdo, mas sim um germe dentro da própria educação para talvez desestabilizar esta racionalidade restrita que se impõe na educação e assim promover uma formação que não se limita aos “muros” escolares. É um princípio educativo que tem como perspectiva a valorização do corpo que vive para além do espaço e

tempo escolar ao mesmo tempo em que valoriza este ambiente como lugar privilegiado para tais questões. Portanto, nos valem os princípios apontados por Brügger na construção de uma educação “ambiental” e “crítica” como perspectiva no CorpoMundo.

A “educação ambiental” deve se fundamentar num conjunto de valores que formem uma racionalidade contra-hegemônica, tendo como referência de “contra-hegemonia” a racionalidade/ideologia da sociedade industrial em seus diversos aspectos. É essa racionalidade contra-hegemônica que vai tornar a educação merecedora dos adjetivos “ambiental” e “crítica”, e não a escolha de determinados temas ou áreas (geralmente confinados a uma dimensão natural ou técnica). Nesse sentido, podemos dizer que a “EA” deve ser um campo epistêmico e que não deve estar separada da educação como um todo - de forma velada ou não -, como vem ocorrendo. É imprescindível também encarar a educação como um processo contínuo, permanente e complexo que envolve toda a sociedade. O processo educativo não se restringe portanto à dimensão espaço-temporal “escola-tempo de estudante” (BRÜGGER, 2004, p. 164-165).

A educação ambiental na perspectiva naturalizada e técnica como referenciada acima não tem dado conta das necessidades que se fazem presentes na educação, assim como a Educação Física numa única dimensão biológica e técnica, com padrões de movimentos para alcançar gestos perfeitos esquadrihados pela biomecânica, onde a técnica surge como limitador e não como possibilidade de outras expressões da cultura corporal também se apresentam descoladas da perspectiva de construção da Educação do CorpoMundo.

Importante trabalhar na direção que se construa princípios na perspectiva que se formem profissionais atuantes, com pensamento crítico e responsável, pois somos educados e educadores em diversos momentos de nossas vidas. Os futuros educadores que assim se formarem já teriam tido uma educação que inclui a complexa concepção da dimensão ambiental e corporal para assim darem continuidade no processo e poderem contribuir para ampliar esta concepção. Estamos falando assim de um processo de formação que não se resume a um período pré-determinado de sua formação, ou que seja para depois de sua graduação para suprir deficiências de conteúdos que a sua formação não lhe proporcionou.

A formação continuada de professores é a formação continuada de seres humanos, o que coloca a imbricada relação entre professores, alunos, gestores e fomentadores de cursos de formação e a sociedade. Para uma melhor educação não parece ser suficiente formar um

professor qualificado, mas sim dar condições adequadas para a realização de seu trabalho, com uma remuneração digna e coerente, oferecer cursos de formação continuada tanto para professores como gestores de secretarias de educação e diretores de escola, para também serem capacitados a realizarem seu trabalho com coerência com o que a educação e a sociedade necessitam, assim como uma sociedade educada e preparada para conceber a educação como uma dimensão privilegiada para a construção de uma cultura sustentável da vida em sociedade. Entendemos também que ficará facilitado alcançarmos estes objetivos plenamente quando tivermos cidadãos que tenham condições de ir além de suas necessidades básicas como comida, alimentação, saúde, educação, lazer e trabalho; condições estas que se colocam não como auto-suficientes, mas necessárias para dedicar-se a um processo de educação sistemática e de construção de uma relação ética com o outro.

A exploração, assim como a falta de cuidados com o outro, numa perspectiva onde os cuidados se apresentam sempre numa perspectiva instrumental, podemos conceber como uma forma humana que tem sido prevalecida tanto no âmbito entre o ser humano como dele com a natureza. Preservamos as belezas naturais para podermos assim preservar nas nossas próprias vidas, ou damos direitos aos trabalhadores ao tempo de lazer para assim produzirem melhor na lógica da sociedade industrial. O que se apresenta, portanto, é a necessidade de mudança na concepção que temos com o outro, seja a natureza ou outros seres humanos.

A mudança da relação, no que diz respeito ao corpo e a Natureza, está colocada como uma possibilidade humana, dado que o problema existente na relação atual é, exclusivamente, um problema humano e não da Natureza. Uma relação estética com a Natureza deve ser, por princípio inútil, destituída de valor porque não submissa às racionalizações humanas que levam ao seu esquadramento a partir dos objetivos de uma ética utilitarista. É necessário, por isso, uma outra cultura que reconheça e respeite o princípio das diferenças que está no fundamento de tal relação: a reconciliação com a Natureza é condição para uma relação estética (SILVA 2001, p.104).

Cabe a nós cidadãos planetários procurar nas entranhas de nosso CopoMundo poros de outras racionalidades que nos estimulem a reconstruir o sentimento de pertencimento e totalidade junto a natureza. Dar ouvidos ao silêncio, dar espaço ao vazio, dar sentido ao ser, ao estar, ao que é e ao que ainda-não-é, uma profunda composição poética com o tempo como elemento fundamental para uma relação ética, estética e ecológica na esperança que

possamos viver tempos melhores, de redescobrir um viver erótico, de um viver CorpoMundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Coitado do Corpo... . Jornal Coreio Popular, Caderno C, Campinas, Domingo, 27 set. 1995.

ASSMANN, S. J. O direito a vida ameaçado. **Motrivivência: Educação Física, Corpo e Sociedade**, v. 12, n. 16, mar. 2001.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza: marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Revista Apunts**, Barcelona, n. 41, p. 108-123, 1995.

_____. La propueta pedagógica y didáctica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Un estudio realizado en los centros de enseñanzas medias de la ciudad de Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005. mimeo

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A Bússola do Aprender**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2000.

BLOCH, E. **El Principio Esperanza**. Tomo III. Madrid: Aguilar Ediciones, 1980.

BRACHT, V. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V.; BRACHT, V. (Orgs), **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. In: **Revista Brasileira do Esporte**, Número especial 20 anos CBCE -Set./1998

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente; saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRUHNS, H. T. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In: SERRANO, C. M. T.; BRUHNS, H. T. (Orgs). **Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. Lazer e meio ambiente: a natureza como espaço da experiência. **Conexões: Educação, Esporte, Lazer**. Campinas, n. 3, p.7-26, dez. 1999.

_____. Lazer, trabalho e tecnologia: refletindo sobre a necessidade de novos conceitos. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L (Orgs.). **Representações do Lúdico: II ciclo de debates “lazer e motricidade”**. Campinas: Autores Associados; Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, 2001. (Coleção Educação Física e Esporte).

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUGGER, P. Visões estreitas na educação ambiental. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 24, n.141, 1988.

_____; ABREU, E. ; CLIMACO, J. V. Maquiagem verde: a estratégia das transnacionais versus a sustentabilidade real. In: GUIMARÃES, L. B.; BRUGGER, P.; SOUZA, S. C.; ARRUDA, V. L. (Orgs.) **Tecendo subjetividades em educação e meio ambiente**. Florianópolis, NUP/CED/UFSC. 2003. p. 159-170.

_____. **Educação ou adestramento ambiental**. 3. ed. ampliada. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

_____. O vôo da água: reflexões sobre o método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 75-91, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988. (Coleção Corpo e Motricidade).

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIV., 2005, Porto Alegre; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I., 2005, Porto Alegre. **ANAIS...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

CHAUÍ, M. S. Introdução a Paul Lafargue. In: LAFARGUE, P. (Org.). **Direito à preguiça**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 7-56.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza para todas as idades**. São Paulo: SENAC; Companhia Melhoramentos, 1997.

_____. **Brincar e aprender com a natureza: um guia sobre a natureza para pais e professores**. São Paulo: SENAC; Companhia Melhoramentos, 1996.

DESCARTES, R. **Meditações sobre filosofias primeiras**. Campinas: Unicamp, 1989.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores) .

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo, Contexto, 1989.

GRÜN, M. A outridade da natureza na educação ambiental. In: **26 REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2003, Poços de Caldas. Texto completo em CD-ROM/ Anais da 26 Reunião Anual da ANPED, 2003.

_____. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. v. 1.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUERRA, A. F. S; LIMA, M. B. A. REFLETINDO SOBRE A INSERÇÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE. In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (ORG.). **Educação Ambiental e compromisso social: Pensamentos e Ações**, Erchim, RS: EdiFAPES, 2004

GUIMARÃES, S. S. M; TOMAZZELO, M. G. C. A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade. **Ambiente e Educação**, Revista de Educação Ambiental da FURG. QUESTÕES AMBIENTAIS E EDUCAÇÃO: A MULTIPLICIDADE DE ABORADAGENS. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1996, v. 8, 2003.

HUIZINGA, J. **HOMO LUDENS**: o jogo como elemento da cultura. 4 ed. São Paulo, perspectiva, 1999.

INÁCIO, H. L. D. Esportes ecológicos ou uma nova forma de dominar a natureza? In: **ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER**. 12., 2001, Itajaí. **ANAIS...**2001. p.723-729.

INÁCIO, H. L. de D. , et. al. Da busca pela adrenalina à fruição das travessuras nas práticas corporais de aventura na natureza. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, XIV., 2005, Porto Alegre; **CONGRESSO**

INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I., 2005, Porto Alegre. **ANAIS...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

INÁCIO, H. L. D. Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção **Pensar a Prática: Revista da Faculdade de Educação Física**, Goiânia, v. 9, n.1, jan./jun. 2006.

KESSELRING, T. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Ciência e Ambiente**, v. 3, n. 5, p.19-39, jul./dez.,1992.

KIEFER, B. **Elementos da linguagem musical**: introdução de Érico Veríssimo. 5ª ed. Porto Alegre: Movimento/Brasília/Instituto Nacional do Livro, 1987.

KUNZ, E. Os Movimentos ritmados do futebol. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física 3: futebol**. Ijuí: Unijuí, 2003. 200 p. (Coleção Educação Física)

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LEFF, H. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAKIUCHI, M. F. R. Alteridade. In: FERRARO Jr., L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MARINHO, A. O lúdico e a natureza. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 2, 2004, Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba, ANPPAS, 2004.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. Campinas, 2005. Tese de Doutorado.

MELO, C. K. Reflexões sobre as perspectivas para o lazer e natureza: circunscrevendo alguns limites. In: **ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER**, 12., 2001, Itajaí. **Anais...**Itajaí, 2001. p.708-716.

MENDONÇA, R. A experiência na natureza segundo Joseph Cornell. In: SERRANO, C. (Org.). **A Educação pelas pedras**: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Choronos, 2000.

MORAIS, F. Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra. In: BASBAUM, R. (Org.) **Arte contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções, estratégica. Rio de Janeiro: rios ambiciosas, 2001.

MORIN, E. **Os problemas do fim do século**. Lisboa: Editora Notícias, 1991.

_____. **Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

NOAL, F. A interdisciplinaridade como possibilidade metodológica e como vocação da educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, S. B. B.; VALDUGA, A. T., DEVILLA, I. A. (Orgs.) SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1, SIMPÓSIO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2 E SEMANA ALTO URUGUAI DO MEIO AMBIENTE, 14, 2002, Erechim. **Anais...** Erechim, 2002.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** Natal: EDUFRRN, 2000.

PEREIRA M. A.. **Educação da sensibilidade: encontro com a professora Maria Amélia Pereira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

PERETTA, E. S. **Alteridades da pele, fronteiras do corpo.** Florianópolis: UFSC, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física. Centros de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M.. **As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** Universidade do minho. Centro de estudos das crianças. 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROGRAMA Nacional de Educação Ambiental –ProNEA/ Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação; Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005

PROGRAMA Nacional de Formação de Educador(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2006. (Série Documentos Técnicos , 8)

RESTANY, P. **Hundertwasser**. o pintor rei das cinco peles. Colônia: Taschen, 1999.

RIBEIRO, L. F. Um diálogo entre educação ambiental e educação física. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**. v. 6, n. 1, maio 2004.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANT'ANNA, D. B. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

-----, D. B. Do culto a performance à cultura da cortesia. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs). **Práticas corporais**: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauembu Ciência & Arte, 2005.

SANTOS, F.C. Controle e contrato: duas formas de relação com a alteridade. **Educação, subjetividade e poder**. Porto Alegre, v. 4 , n. 4, p. 9-15, jan./jun. 1997.

SERRANO, C. M. T. Uma introdução `a discussão sobre turismo, cultura e ambiente. In: C. M. T. Serrano; H. T. Bruhns (Orgs.) **Viagens à natureza**: turismo, cultura e ambiente. Campinas: Papyrus, 1997.

SANTIN, S. **Educação física**: outros caminhos. 2. ed. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993.

_____. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3. ed. ampl. Porto Alegre: EST edições, 2001.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: edições 70, FMH, 1996.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. (Coleção educação física e esportes).

_____. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, C. L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Corpo e epistemologia: algumas questões em torno da dualidade entre o social e o biológico. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006.

_____. DAS RELAÇÕES ESTÉTICAS COM A NATUREZA. 2007. Mimeo

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In Silva, A. M. & DAMIANI, I.R. (orgs). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. Florianópolis: Nauembu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, M. R. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: São Paulo: Hucitec, 2003. (Coleção Paidéia).

SILVA, R. V. S. As ciências do esporte no Brasil nos últimos vinte anos: contribuição da Pós-graduação Estrito Senso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Número especial 20 anos CBCE -Set./1998

SINGER, P. **Ética prática**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: Silva, A. M.; DAMIANI, I.R. (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. Florianópolis: Nauembu Ciência & Arte, 2005.

SPAZZIANI, M. L. A formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis: memórias do processo de elaboração do projeto-piloto de um curso de especialização. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, n. 0, nov. 2004.

TELLES, M. Q. et al. **Vivências integradas com o meio ambiente**. São Paulo: Sá Editora, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAVERDE, S. “Sobre o corpo, lazer e amizade: problematizações ético-político nas subjetividades”. Caderno de Programação Científica e Resumos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001. **Anais...** 2001.

WHYTE, A. **Guidelines for Field Studies in Environmental Perception**. Paris: UNESCO, 1978. Technical Notes 5.

ZILBERMAN, R. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1 – Formulário de inscrição



Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física – NEPEF/UFSC

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Este projeto é GRATUITO e possui um número limite para suas vagas. A seleção dos participantes será feita após o primeiro encontro entre todos os pretendentes, no dia 20 de maio de 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina. Para pleitear uma vaga, todos devem preencher o formulário abaixo, salvá-lo e encaminhá-lo em anexo ao endereço eletrônico projeto_corpomundo@yahoo.com.br. Aqueles(as) que tiverem dificuldades técnicas para efetuar tal procedimento poderão imprimi-lo e trazê-lo em mãos ao referido encontro.

* Caso seja necessário, digite a tecla enter para aumentar os espaços.

1- DADOS PESSOAIS:

Nome	
------	--

Idade	
-------	--

Endereço	Rua:		Cidade:
	Bairro:		
	CEP:		

Tel(s)	Res.	Com.:	Cel.:
--------	------	-------	-------

E-Mail(s)	
-----------	--

2- FORMAÇÃO:

Formação	Nível	Instituição	Ano de conclusão	
	Grad.			
	Esp.			
	Mest.			
	Dout.			
Título(s) do(s) trabalho(s) de conclusão	1- Grad.			
	2- Esp.			
	3- Mest.			
	4- Dout.			

3- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

Área(s) / Temática(s) de interesse profissional	1-	
	2-	
	3-	
	4-	
	5-	

Nome(s) da(s) escola(s) onde trabalha	1-	
	2-	
	3-	
	4-	

Carga-horária semanal (escola)

Níveis de atuação (marque um X)	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	Fundamental (1 ^a a 4 ^a)
	<input type="checkbox"/>	Fundamental (5 ^a a 8 ^a)
	<input type="checkbox"/>	Médio

Tipo de contrato (marque um X)	<input type="checkbox"/>	Efetivo
	<input type="checkbox"/>	Temporário

Tempo de magistério

Outros locais de trabalho	Local	Função	Carga-horária
	1-		
2-			
3-			
4-			

4- OUTROS INTERESSES

Já participou de algum curso de formação continuada?

Qual sua opinião sobre eles?

A seu ver, como deveria ser um curso de formação continuada? (indique aspectos didático-metodológicos, tempo de duração, carga-horária, frequência etc.)

Quais temáticas deveriam ser abordadas? (indique por ordem de prioridade)

Preencher o formulário e enviar para o e-mail projeto_corpomundo@yahoo.com.br



Ministério
do Esporte



ANEXO B – QUESTIONÁRIO EXPRESSIVO

QUESTIONÁRIO EXPRESSIVO PROJETO CORPOMUNDO (Formação Continuada)

NOME	
------	--

1. Indique aquilo que você considera como sendo os principais potencialidades da área de Educação Física.
2. Indique aquilo que você considera como sendo as principais carências da área de Educação Física.
3. O que você entende por Natureza?
4. O que você entende por Sustentabilidade?
5. Qual relação lhe parece ser possível estabelecer entre a Educação Física, Natureza e Sustentabilidade?
6. O que você entende por corpo?
7. O que você entende por corporeidade?
8. O que você entende por Educação Física?
9. Qual seu maior objetivo como professor de Educação Física?
10. Quais fatores dificultam seu trabalho?
11. Em qual(is) abordagem(s) teórico- metodológica(s) você se apoia para construir suas aulas ou intervenções?
12. Quais os espaços disponíveis que você utiliza para ministrar suas aulas ou intervenções?
13. Quais materiais você utiliza em suas aulas ou intervenções?
14. Quais os conteúdos que você aborda em suas aulas?