

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE CORPO, NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CONCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS
ABOUT BODY, NATURE AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

Recebido em: 22 de outubro de 2023

Aprovado em: 8 de janeiro de 2024

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 16 | v. 1 | p. 138-164 | jan./jun. 2024

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.3470>

Cássia Regina Graciotto Melchiorretto cassia.melchiorretto@escola.pr.gov.br

Mestra em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Paraná (Paraná/Brasil).

Professora da Secretaria de Educação do Paraná (Paraná/Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7398-7158>

Christiano Nogueira christiano@ufpr.br

Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (Rio Grande/Brasil). Professor do Programa de Pós-graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná (Curitiba/Brasil).

RESUMO

O presente artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida para compreender concepções de professores(as) de educação física sobre corpo, natureza e educação ambiental. O número de sujeitos participantes foi de 53 professores(as) atuantes na Educação Básica no Estado do Paraná, Brasil. A escolha dos participantes ocorreu pela técnica de amostragem não probabilística, do tipo bola de neve (*snowball* ou *snowball sapping*). A coleta de dados ocorreu através da plataforma de questionários on-line Google Forms e a interpretação adotada foi a Análise de Conteúdo. As categorias para análise encontradas foram: Entendimento antropocêntrico do ser humano em relação à natureza; Concepção mecanicista de corpo e; Prática pedagógica de educação ambiental preservacionista/conservacionista. Verificou-se nos(as) professores(as) um entendimento antropocêntrico do ser humano em relação a natureza e uma visão mecanicista de corpo, resultante dessa desconexão do ser humano com o próprio. Também se verificou concepções de educação ambiental relacionadas às práticas pedagógicas preservacionistas/conservacionistas.

Palavras-chave: Corpo. Corporeidade. Educação Ambiental. Educação Física.

ABSTRACT

This article presents a research developed to understand physical education teachers' conceptions about the body, nature and environmental education. The number of participating subjects was 53 teachers working in Elementary School in the State of Paraná, Brazil. The choice of participants was made by the non-probabilistic sampling technique, of the snowball type. Data collection took place through the Google Forms online questionnaire platform and the interpretation adopted was Content Analysis. The categories for analysis found were: Anthropocentric understanding of the human being in relation to nature; Mechanistic conception of body and; Pedagogical practice of preservationist/conservationist environmental education. It was found in the teachers an anthropocentric understanding of the human being in relation to nature and a mechanistic view of the body, resulting from this disconnection of the human being with his body. It was also verified conceptions of environmental education related to preservationist/conservationist pedagogical practices.

Keywords: Body; Corporeality. Environmental Education. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida transcorreu a partir da problemática de como professores de Educação Física (EF) compreenderiam os conceitos de corpo, natureza e educação ambiental (EA). Tais compreensões possuem relevância ao considerarmos, conforme Catalão (2011), o corpo sendo reconhecido como elemento central das relações individuais, sociais, biológicas e culturais do ser humano com o meio ambiente e sua sociedade, e também, às relacionadas à EA nestes processos.

Abordagens sobre a temática das relações entre corpo e natureza ou ainda corpo e meio ambiente têm sido estudadas por vários autores (Melchiorretto; Nogueira, 2020; Andrieu; Nóbrega, 2020; Moreira, 2019, 2014; Andrieu *et al.*, 2017; Nóbrega, 2014, 2010; Catalão, 2011; Sánchez, 2011; Mendes; Nóbrega, 2009). Porém, estudos que fazem referência a estas relações, comparando-as com a EA, não fazem análises mais aprofundadas das mesmas.

2. CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ser humano é um ser de relações. Nos relacionamos socialmente, culturalmente e politicamente. Se é através das relações e das interações com o mundo que nos constituímos, é através das relações e interações que transformamos o mundo e somos transformados por ele. Também construímos e somos construídos por nosso corpo, é através do corpo e de suas relações e interações com o outro e com o meio que ocorre a educação.

Concordamos com Loureiro e Costa (2003, p. 180), quando estes afirmam que “o corpo é a primeira referência que as pessoas têm de mundo” e que para se trabalhar conceitos de EA é necessário primeiramente conhecer a si mesmo, retornar ao próprio corpo. Nas discussões sobre as relações sociedade e natureza, na sociedade moderna, a partir da Revolução Industrial, o estilo de vida caracterizado por padrões de produção e consumo acabou por gerar uma sociedade individualista e consumista, assim como transformou a natureza em objeto de exploração. Repensar o corpo e sua relação com o consumismo exacerbado, por exemplo, é compreender a coexistência e corresponsabilidade do ser humano e do meio ambiente. É tecer uma relação do ser humano com o meio partindo de valores ético-estéticos.

Diante desse aspecto, o corpo é visto como fundamental na apropriação das questões e situações relacionadas ao ambiente, e a estética viabiliza a compreensão dos fatores culturais e sociais, ao analisar as relações do ser humano com o mundo, possibilitando a reflexão de novas atitudes e comportamentos com responsabilidade ecológica. Porém, refletir sobre novas atitudes e novos comportamentos em relação a temática ambiental é pensar sobre uma nova relação entre sociedade e natureza, o que significa

abordar a relação entre sociedade, meio ambiente e educação. Envolve refletir sobre uma perspectiva pedagógica de uma EA que seja transformadora e contra hegemônica, com ações político pedagógicas que promovam mudanças paradigmáticas significativas e comprometidas com as questões sociais e ambientais. Esse tipo de educação possibilita que o ser humano seja crítico e reflita sobre sua relação com o outro e com a natureza, portanto exige transformações profundas nas relações entre sociedade e meio ambiente.

Avançando no esforço de compreender as transformações necessárias nas relações entre sociedade, meio ambiente e educação, identificamos diversas possibilidades de conceber, classificar e praticar a EA. Apresentaremos aqui algumas dessas classificações, tendências ou correntes de EA que possuem maior destaque no cenário da EA e são pertinentes ao contexto dessa pesquisa.

A corrente naturalista de EA descrita por Sauv  (2005), tem como objetivo reconstruir uma liga o com a natureza, explorando o enfoque educativo sensorial, cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico, como forma de aprendizagem e compreensão dos fen menos ecológicos. Essa corrente pode ser associada aos modelos de EA centradas na resolu o de problemas e ao movimento de "educa o para o meio natural" e a algumas propostas de "educa o ao ar livre". As proposi es da corrente naturalista estão associadas a valoriza o das rela es afetivas do ser humano em rela o   natureza da mesma forma que a macrotend ncia conservacionista de EA descrita por Layrargues (2012).

A corrente conservacionista/recursista, também descrita por Sauv  (2005), tem como objetivo adotar comportamentos de conserva o e desenvolver habilidades relativas   administra o ou gestão ambiental. Ao tratar da "conserva o da natureza", considera essa natureza como recurso, revelando o caráter utilitarista da natureza e da EA. Essa corrente contempla os programas de EA centrados nos três "R", Redu o, Reutiliza o e Reciclagem, e tem como ênfase educativa as a es focadas na mudança de comportamentos individuais e projetos coletivos.

A corrente conservacionista/recursista também apresenta características semelhantes   macrotend ncia Pragmática de EA descrita por Layrargues (2012) e   EA com viés conservador criticada por Loureiro (2003):   compreendida na dimensão individual dos sujeitos; baseada em vivências práticas de sensibiliza o, reproduzindo uma EA voltada para a reciclagem, sem discutir a lógica do consumismo e a cultura do descartável; tem como ênfase educativa os atos comportamentais individuais e despolitizados e   associada ao enfoque biologizante. O eixo conservador da EA, ao reproduzir a ideologia hegemônica, promove apenas mudanças superficiais de caráter cultural e comportamental, não superando, portanto, o atual modelo civilizatório e as rela es de poder e domina o entre sociedade e natureza (Loureiro, 2003).

Percebemos que essas perspectivas apresentam abordagens que desconsideram, ou dão pouca importância, aos aspectos sociais, culturais, estruturais, econômicos e políticos. Em relação a relação corpo, sociedade e meio ambiente, para Loureiro e Costa (2003), as tendências conservadoras de EA abordam essa relação de modo dual e superficial.

Vários autores defendem uma perspectiva crítica e transformadora de EA, entre eles Carlos Loureiro, Isabel Carvalho e Philipe Layrargues. Os autores, são especialistas no campo da EA e trazem questões orientadoras e importantes elementos a se considerar para a superação das práticas pedagógicas das tendências conservadoras de EA. Carvalho (2012), afirma que a solução para os problemas ambientais está na superação das práticas pedagógicas conservadoras e que estas só poderão acontecer a partir da superação da dicotomia entre o ser humano e a natureza. Para a autora, "o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas" (Carvalho, p. 158-159).

Para Layrargues (2020, p. 62), "não basta formar sujeitos ecologicamente conscientes se eles também não forem politicamente atuantes". Nesse sentido, para o autor, a EA não busca apenas mudanças comportamentais, mas mudanças políticas, pois tem como objetivo formar sujeitos críticos, participativos, comprometidos e ecológicos, que participem da luta coletiva pela transformação socioambiental. Dentro desta abordagem transformadora e também emancipatória proposta por Loureiro (2003), a abordagem das questões ambientais é realizada não de forma a privilegiar ações pontuais e descontextualizadas. O processo de ensino-aprendizagem subsidiado no diálogo, no pensamento crítico e na práxis, não se limita ao que é habitualmente convencional nas escolas, mas discute, problematiza e incorpora práticas significativas, indispensável à emancipação socioambiental.

Em conformidade com Loureiro (2003), para Nogueira (2022), a abordagem das questões ambientais deve ser realizada compreendendo sua complexidade com a construção da autonomia e liberdades humanas nas sociedades, e esse processo educacional, baseado no diálogo interdisciplinar, deve caminhar para uma nova lógica das relações entre os seres humanos e também desses com a natureza, envolvendo uma postura educacional que considere os aspectos políticos e econômicos dessas relações.

No que se refere às relações da educação com o corpo, para Andrieu e Nóbrega (2020) e Andrieu *et al.* (2017) é preciso ressignificar nossas perspectivas de corpo de natureza e, para isso, apontam uma educação constituída com e na natureza. Para os autores, é preciso uma reflexão urgente sobre os modos de viver e de se relacionar com a natureza, assim como sobre nosso estilo de vida e modos de

consumo, e essa reflexão é possível a partir da Ecologia Corporal. Nesse sentido, compreende-se que na Ecologia Corporal o foco é a maneira como compreendemos e nos relacionamos com a natureza a partir de nossos próprios corpos. E, para Daolio (2013, p.37) “o homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”. É, portanto, na construção da corporeidade que ocorrem as reflexões que podem levar a mudanças de valores, hábitos, atitudes e comportamentos.

Concordamos com Nóbrega (2016, p.112) que “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.” Ao nos remetermos ao corpo, estamos nos referindo às diferentes dimensões do corpo: o corpo biológico ou orgânico, o corpo fisiológico, o corpo psíquico, o corpo linguagem, o corpo social, o corpo cultural. Ao considerarmos as diferentes dimensões corporais inter-relacionadas não reduzimos o corpo somente ao orgânico, assim compreenderemos melhor como ele se constrói, se sustenta e se relaciona com outros corpos e com o meio ambiente.

Para Sánches (2011) essas diferentes dimensões corporais inter-relacionadas podem ser chamadas de dimensões ecológicas. O autor parte de dois pressupostos para pensar em uma ecologia do corpo: de que o ser humano é essencialmente um ser social, ou seja, nasce para viver em sociedade; e de que o ser humano é determinado por sua estrutura, que permite e ao mesmo tempo limita as diferentes formas das relações com o meio externo, modificando-se a si e ao próprio meio nesse processo de interação consigo, com o outro e com o meio.

Diante dessas diferentes dimensões corporais e da compreensão de que a relação do corpo com o meio transcende a relação orgânica, encontramos o termo corporeidade. Esse termo é utilizado para determinar o corpo como instrumento relacional com o mundo, compreendendo o corpo integral e todas as suas dimensões citadas anteriormente, incluindo ainda as suas dimensões simbólicas. Somos seres humanos relacionais e a formação da nossa corporeidade está diretamente ligada com as relações sociais, culturais, educacionais e políticas que tecemos no mundo, o mesmo mundo em que nos relacionamos, produzimos nossa história e nossa cultura. A mesma história e cultura que ao se construir, nos constrói e nos modifica.

Catalão (2011) compartilha dessa percepção de relação do ser humano com o meio onde o ser humano produz o ambiente e é produzido por ele. Para a autora as relações entre os seres humanos são mediadas pelo meio ambiente e as mudanças pelas quais o ser humano passa depende de sua relação com o meio e “o conhecimento emerge do corpo como uma unidade em ação: de pensar, de amar, de andar, de sentir, de prever” (Catalão, 2011, p. 80).

A corporeidade é, portanto, a relação do corpo com o mundo, ou seja, o corpo é reconhecido como elemento central das relações individuais, sociais, biológicas e culturais do ser humano com o meio ambiente e sua sociedade. O corpo, para além dos seus aspectos biológicos, funcionais e estruturais, que denotam a sua visão instrumental, é linguagem, é produtor de conhecimentos e de pensamentos, é local de educação, de experiências e estesia. Nos referimos aqui a estesia do corpo, que é a capacidade do corpo, ou a sensibilidade do corpo, em compreender a vida e o conhecimento (Merleau-Ponty, 1999).

A partir da compreensão do corpo em sua complexidade é que poderemos nos afastar da visão dualista mente-corpo, presente durante muito tempo ao tratar as questões do corpo. A divisão, ou dicotomia, entre mente e corpo tem sido discutida ao longo da história. René Descartes, no século XVII, afirmou que há separação total entre a mente e o corpo pois esses são formados por substâncias distintas. A ideia cartesiana de uma mente separada do corpo consiste na “separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro” (Damasio, 1998, p.258).

Na concepção cartesiana que separa mente e corpo ou alma e corpo, o corpo é concebido como ferramenta, interpretado como corpo-objeto e corpo-máquina em uma perspectiva mecanicista de corpo. Para Moreira e Nóbrega (2008), ao definir o corpo como máquina, Descartes estabeleceu como deveria ser a visão do corpo em educação e em ciência, e, ao associar o corpo a um relógio, definiu como a Medicina e a EF deveriam cuidar desse corpo: como máquina e como relógio, o corpo não deve pensar ou sentir, deve apenas funcionar e ser consertado quando deixar de ser eficiente. Nessa perspectiva, segundo Gonçalves (2012), Descartes, ao dividir o ser humano em mente e corpo, fragmenta-o, o que teve como consequência o estudo separado dos fatos psíquicos e fisiológicos. Moreira (2014) alerta que o paradigma cartesiano ainda é hegemônico no universo escolar e que, ao fracionar o aluno em mente e corpo, a educação preocupa-se em “fabricar” corpos com bom rendimento, dóceis, apáticos, adestrados e domesticados.

É Maurice Merleau-Ponty que traz a concepção de corpo não dualista, ou corpo-próprio (Nóbrega, 2010; 2014). A leitura merleau-pontyana não considera o corpo um conjunto de partes distintas entre si como na noção cartesiana de corpo-máquina, ou corpo-objeto, ela realça a experiência do corpo no mundo, em suas relações com o outro, com a historicidade e com a cultura. “O corpo-próprio não se reduz ao nosso corpo físico (músculos, órgãos, tendões etc.), mas, sim, nele encontra suas possibilidades e seu limites” (Gonçalves, M., 2012, p. 147).

Para Moreira (2014), o pensamento de Merleau-Ponty é importante pois o corpo só pode ser concebido a partir de sua incorporação na estrutura global, em sua totalidade existencial. Essa compreensão

do corpo em sua totalidade, nos leva para a corporeidade citada anteriormente: as relações e interações que estabelecemos com o outro e com o meio. Compreendemos a corporeidade como forma de superar o dualismo mente-corpo e a visão mecanicista de corpo, e como possibilidade de uma educação de corpo inteiro. Nosso conceito, é o mesmo atribuído por Moreira (2014, p.153), “é o da corporeidade vivida, em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo”.

É a partir dessas relações e interações que nos construímos como seres humanos. Como diria Merleau-Ponty (1999, p. 317), “o corpo, enquanto tem ‘condutas’, é este estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual, por conseguinte, podemos ‘frequentar’ este mundo, ‘compreendê-lo’ e encontrar uma significação para ele”. Abandonar o paradigma cartesiano de corpo, seus conceitos de corpo-máquina, corpo-objeto, corpo-instrumento, corpo-matéria, significa entender o corpo em sua complexidade e pensar o corpo, como Sánchez (2011, p.25), “como um elemento relacional do ser com o mundo”.

3. METODOLOGIA

A opção metodológica escolhida foi a pesquisa de abordagem Qualitativa, pois, conforme Prodanov e Freitas (2013) nos apontam, esse tipo de pesquisa tem o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador, encontra-se em contato direto com esse ambiente e com o objeto de estudo.

Participaram da pesquisa 53 professores(as) de EF atuantes na Educação Básica no Estado do Paraná, Brasil. Para a escolha dos participantes optou-se pela técnica de Amostragem Não Probabilística, do tipo bola de neve (*snowball* ou *snowball sapling*). “Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente” (Baldin; Munhoz, 2011, p.50).

Nesse sentido, na execução da amostragem, os participantes iniciais, ou sementes, foram convidados a participar da pesquisa por meio dos mais diversos caminhos, a fim de se obter contato com professores(as) de EF de diversas regiões do estado do Paraná. Portanto, iniciou-se o contato via WhatsApp e e-mails da rede particular de contatos da pesquisadora, e em grupos de professores de EF no WhatsApp e comunidades nas redes sociais Instagram e Facebook.

Juntamente com as explicações acerca da pesquisa e o *link* para responder o questionário, solicitou-se que os participantes indicassem outros participantes com as características necessárias a pesquisa. Os critérios de inclusão dos participantes limitaram-se a: ser professor(a) de EF e atuar na Educação

Básica do Estado do Paraná. Para obtenção dos dados utilizou-se um questionário, entendendo que, este instrumento é uma técnica de pesquisa que busca, conforme explica Prodanov e Freitas (2013, p. 67), "compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem". Para Gil (2008), o questionário, enquanto técnica de pesquisa, possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, garantindo anonimato das respostas e permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente. Como aspecto positivo, apontado pelo autor, um de extrema relevância foi a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, pois os sujeitos da pesquisa eram professores de EF, e o universo de pesquisa o estado do Paraná. Em relação à forma, o questionário foi organizado com questões abertas e fechadas, e foram elaboradas com base nos eixos orientadores originados dos principais conceitos que permeiam a presente pesquisa: Formação inicial e campo de trabalho (questões 1 a 8): conhecer o contexto de formação e atuação do(a) professor(a). Práticas pedagógicas (questões 9 a 11): observar onde se dá a ênfase das práticas pedagógicas; analisar os referenciais que orientam sua prática pedagógica; identificar práticas que englobem uma educação de valores e, nos valores trabalhados, verificar se existe a noção de responsabilidade com o planeta. Concepções de corpo e natureza (questões 12 a 17): identificar quais correntes teóricas estão presentes em suas concepções de corpo, natureza, meio ambiente e EA; observar se na concepção de corpo está presente o conceito de relação (com o outro e com o ambiente); verificar possíveis relações entre as concepções de corpo e as teorias de corporeidade; compreender como os sujeitos entendem a relação do ser humano com a natureza. Finalizando (questão 18 e informações complementares): identificar quais correntes teóricas estão presentes em suas práticas pedagógicas de EA; localizar possíveis práticas que relacionem corporeidade e natureza; verificar a compreensão da importância que se dá ao trabalho em EA.

Para a elaboração e aplicação dessa técnica foi utilizada a plataforma de questionários on-line Google Forms, e as questões tinham os formatos múltipla escolha, *checkbox* e resposta curta. A utilização do questionário on-line possibilitou, nessa esfera, a agilidade do processo de pesquisa e potencializou o alcance dos sujeitos investigados, viabilizando a participação de professores(as) de diversas cidades do estado do Paraná. Inicialmente o questionário foi aplicado em um grupo de controle, formado por uma pequena amostra dos sujeitos da pesquisa pertencentes ao universo a ser pesquisado. A aplicação do questionário em uma versão preliminar, ou pré-teste conforme define Gil (2008), teve por objetivo assegurar a validade e a precisão do questionário, e foi realizado com o intuito identificar possíveis inconsistências e falhas na redação do mesmo que pudessem acarretar uma má compreensão das questões.

Após a realização de pequenos ajustes de formatação e a inclusão da última pergunta, iniciamos a divulgação e a aplicação do questionário a partir da divulgação em ambientes virtuais. Foram enviados links a diversos ambientes virtuais, comunidades e grupos de professores de EF nas redes sociais Instagram e Facebook, em grupos de WhatsApp e e-mails e solicitado, além da participação, a divulgação para outros participantes, usando dessa forma redes de referência e indicações da técnica bola de neve, ou snowball, conforme descrito anteriormente. É importante ressaltar que antes de iniciar a coleta de dados, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na primeira página, constando esclarecimentos sobre a pesquisa, além da solicitação de autorização para o uso dos dados.

Para a interpretação dos dados a metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que orienta para os procedimentos de identificação, classificação e categorização dos dados de maneira que possa ser interpretado de acordo com o referencial adotado pelo pesquisador (Triviños, 2009). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetivam a descrição do conteúdo e a consecução de categorias que auxiliam na interpretação dos fenômenos. Considerando este aspecto, os procedimentos de análise adotados, basearam-se nas seguintes fases propostas por Bardin (2016): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

O período de coleta de dados foi entre março e abril de 2021, e foram recebidos 53 questionários respondidos por professores(as) de EF atuantes no estado do Paraná. Na primeira fase, pré-análise, iniciamos com a organização dos 53 questionários em uma planilha para, em um primeiro momento, realizar a escolha dos documentos a serem analisados. Destaca-se que, embora os questionários tenham sido respondidos de forma anônima, para facilitar o tratamento dos dados, incluímos uma coluna na planilha onde os(as) professores(as) foram identificados por "P1", "P2", "P3", seguindo essa sequência até "P53". Num segundo momento, realizamos a leitura flutuante dos 53 questionários selecionados. Nesse contato inicial com as respostas dos(as) professores(as) buscamos sistematizar as ideias iniciais, formando as primeiras impressões.

Após esse contato inicial, realizamos um trabalho extenso de leitura e releitura, buscando demarcar algumas partes do texto e identificar palavras e, também suas derivações, que nos remetessem aos conceitos de natureza, corpo, corporeidade e EA, e também que nos permitissem associações com possíveis práticas pedagógicas e EA. Após essa análise inicial chegamos a três unidades de análise: relação ser humano e natureza, corporeidade e EA. Na segunda fase, exploração do material, a partir dessas unidades de análise e considerando os referenciais teóricos analisados, o conteúdo dos questionários foi agrupado em categorias decorrentes das respostas dos participantes. Neste trabalho apresentamos

três categorias, que julgamos de suma importância para a discussão do tema proposto: Entendimento antropocêntrico do ser humano em relação à natureza; Concepção mecanicista de corpo e; Prática pedagógica de EA preservacionista/conservacionista.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises realizadas foram confrontadas com o referencial teórico estabelecendo, dessa forma, um constante diálogo entre as falas dos(as) professores(as) e o referencial teórico. A seguir são analisadas as três categorias: Entendimento antropocêntrico do ser humano em relação à natureza; Concepção mecanicista de corpo e; Prática pedagógica de EA preservacionista/conservacionista.

4.1 ENTENDIMENTO ANTROPOCÊNTRICO DO SER HUMANO EM RELAÇÃO À NATUREZA.

Essa categoria mostra que entre os(as) professores(as) predomina a ideia de que o ser humano esteja afastado ou que não faz parte da natureza. Podemos perceber esse entendimento antropocêntrico do ser humano em relação a natureza principalmente nas concepções dos(as) professores(as) em relação a natureza e, também, de EA. Identificou-se compreensões antropocêntricas do ser humano em relação a natureza nas falas dos(as) professores(as) que atribuem uma visão romântica e naturalista, conforme Tamaio (2002), ao conceituarem a natureza. As falas abaixo expressam estas compreensões:

É ser natural, o que vem do orgânico, sem intervenções do homem (P6).

Onde vivemos e o bem mais precioso da raça humana, que é pouco preservada e cuidada (P18).

É o ambiente que nos rodeia, que não sofreu interferência do ser humano (P20).

Natureza é vida, é saúde. É algo puro (P37).

Tudo que tem origem natural, que não foi criado ou modificado pelo ser humano (P38).

A visão romântica traz um conceito de mãe-natureza, reforçando sua grandiosidade, enquanto que a visão naturalista evidencia a natureza como algo intocável, que não sofreu ação de transformação pelo ser humano (Tamaio, 2002). Cabe ressaltar que as duas visões apresentam um conceito reducionista de natureza, pois consideram apenas os seus aspectos naturais e colocam o ser humano como algo externo a natureza. Assim, podemos dizer que reforçam a compreensão de um distanciamento entre o ser humano e a natureza, pois baseiam-se na percepção de "um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano" (Carvalho, 2012, p.36).

Podemos também observar uma visão utilitarista da natureza, presente nas falas em enfatizam a utilidade da natureza para as necessidades humanas, como, por exemplo, nas falas abaixo:

É de onde tiramos nossa sobrevivência (P8).
O que é natural ou criado pelo homem para substituir o que necessita da natureza (P13).

A visão utilitarista da natureza apresenta uma leitura antropocêntrica, pois a natureza é compreendida como fonte de recurso e de sobrevivência para o ser humano (Tamaio, 2002). Segundo Gonçalves (2016), o sentido utilitarista dado a natureza, presente desde o final da Idade Média e solidificado com a Revolução Industrial e a sociedade capitalista, evidencia a ideia de explorar, de dominar a natureza. Ideia que só faz sentido se partirmos do pressuposto de que o ser humano não é natureza.

A natureza vista como fonte de recursos para a sobrevivência do ser humano, apresenta-se também no conceito de EA, como podemos verificar nas falas abaixo:

É preparar o ser humano para viver na natureza se preocupando em explorá-la quando realmente for necessário e de maneira sustentável (P35).
É o cuidado como meio ambiente necessário para nossa sobrevivência (P36).

Percebemos nessas falas o antropocentrismo característico da sociedade moderna, onde o ser humano é deslocado para o centro em sua relação com a natureza, priorizando-se nessa relação de dominação e exploração. Essa prioridade “estabelece relações hierarquizadas de poder, em que um é mais (melhor, superior) que outros” (Guimarães; Prado, 2014, p. 83). Além da característica de dominação e exploração, presente na relação entre o ser humano e a natureza e chamado de “padrão relacional de dominação e exploração” por Guimarães e Cartea (2020, p. 24), na fala acima percebemos ainda, outro padrão relacional relevante. A fala expressa a compreensão de uma relação, onde a natureza é, ao mesmo tempo, um recurso a ser explorado pelo ser humano e, também, um objeto a ser preservado. Um padrão relacional necessário para a manutenção do modo de produção da sociedade.

Esse padrão relacional de preservar para explorar está de acordo com a lógica capitalista e, para Nogueira e Molon (2018, p. 204), “trata-se de considerar possível conciliar o que seria contraditório, ou seja, uma lógica de produção para o consumo com os recursos limitados existentes na natureza” o que, para os autores, é um entendimento do distanciamento entre o ser humano e a natureza. Foster (2012), ao falar sobre a teoria da fenda metabólica de Karl Marx, também nos permite perceber essa relação de exploração ao explicar as relações interdependentes do ser humano e da natureza.

Algumas outras falas dos(as) professores(as), assim como as já mencionadas anteriormente, ao conceituarem natureza, expressam um entendimento da natureza separado do ser humano, não se sentindo parte dela. As falas abaixo também conceituam natureza dessa forma:

Tudo que nos cerca, mata, rios montanhas... (P2).

Tudo que na sua essência não foi criado pelo homem (P11).

Natureza pra mim é tudo aquilo que remete ao natural, ar, rio, mata (P52).

Para Boff (2016, p. 74), "o que agrava o antropocentrismo é o fato de colocar o ser humano fora da natureza, como se ele não fosse parte e não dependesse dela". É como se, a forma como o ser humano entendesse sua posição em relação a natureza – separada dela nesse caso – justificasse suas relações de exploração. Guimarães (2018, p. 59) também observa que é essa separação do ser humano da natureza, que justifica a forma como "subjugamos, dominamos e pré-determinamos a todos os outros seres animados e inanimados que se conjugam como Natureza, aos nossos únicos e exclusivos interesses particulares", e cria a percepção de não pertencimento.

O entendimento antropocêntrico do ser humano em relação a natureza aparece também de outra forma na fala dos(as) professores(as). Esse está presente nas falas que compreendem a EA como forma de preparar os indivíduos para a conservação do meio ambiente e dos recursos naturais. As falas abaixo expressam essa compreensão:

Formação Educacional que oferta/possibilita aos educandos que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais (P32).

Um processo de educação, para preparar indivíduos para a preservação e conservação dos recursos ambientais (P45).

É saber usufruir de tudo que a terra o ar e água do nosso planeta a fim que ela não se deteriore (P49).

O caráter preservacionista apresentado nas falas, expressam compreensões associadas às concepções tradicionais de EA e está afinado com a ética antropocêntrica da concepção utilitarista da natureza descrita em Tamaio (2002), que considera a natureza como um recurso. As falas apresentadas também expressam compreensões associadas a corrente conservacionista/recursista descrita por Sauv  (2005), que agrupa proposi es de conserva o dos recursos naturais e administra o do meio ambiente, e associa a EA ao conhecimento e a conscientiza o de problemáticas ambientais. Conforme as falas abaixo:

  a educa o que conscientiza e preparar os indivíduos para uma vida que respeite e preserve o meio ambiente (P9).

É a conscientização das pessoas sobre os problemas ambientais (P14).

Relação educativa que um dos itens a serem estudados é o ambiente. Uma forma de entendimento e respeito ao ambiente em que um ser vivo está inserido. Educar, conscientizar para preservar (P23).

Aprender a compreender o meio ambiente para cuidar e aprimorar técnicas de conservação (P29).

A compreensão de que a EA permitiria a conscientização para preservar os recursos naturais para a sobrevivência do ser humano, nos remete a uma EA com propostas conservadoras e que tem como foco a mudança individual de comportamento. A educação comportamentalista, criticada por diversos autores que defendem uma perspectiva crítica e transformadora da EA (Carvalho, 2012; Layrargues, 2012; Layrargues; Lima, 2014; Lima, 2004; Loureiro, 2004; 2009; 2012; Guimarães, 2004; 2013; Reigota, 2017), está associada a macrotendência Conservacionista de EA descrita por Layrargues (2012), que se apoia, segundo o autor, em valorizar a dimensão afetiva do desenvolvimento humano em relação à natureza direcionada ao ecocentrismo.

Além disso, essa relação entre a EA e a conscientização para diminuir os impactos ambientais mostra uma falta de consciência da crise ambiental e de conexão do ser humano com a natureza, visto que a percepção para a problemática ambiental não expressa aumento de consciência (Loureiro, 2012). Essa compreensão indica uma concepção simplista de educação, pois, para Carvalho (2012), apenas uma educação para a conscientização não é suficiente para intervir na atual crise ecológica e social.

Para Tiriba (2008, p. 6), “o objetivo fundamental do trabalho escolar é desenvolver plenamente em seus alunos a capacidade racional para a compreensão e a submissão da natureza aos interesses do mercado”. Para isso, alguns conceitos característicos da sociedade – como, por exemplo, o antropocentrismo – orientam essas práticas escolares. Para a autora, a cultura antropocêntrica, ou seja, a ideia de superioridade do ser humano em relação a natureza, define uma “oposição hierárquica” nessa relação. “Assim, a natureza aparece subordinada aos homens, a mulher ao homem, o consumo à produção, o local ao global, a emoção à razão, o corpo à mente” (Tiriba, 2008, p. 6). A autora defende que precisamos de práticas pedagógicas que valorizem a movimentação e a expressão das relações entre os seres humanos e desses com a natureza, o que exige a superação da falsa premissa de separação entre o ser humano e a natureza (Tiriba, 2014).

4.2 CONCEPÇÃO MECANICISTA DE CORPO

Essa categoria mostra que entre os(as) professores(as) predomina uma concepção de corpo voltada para a parte biológica e mecânica, prevalecendo uma ideia mecanicista na concepção e no tratamento do corpo.

Identificaram-se concepções mecanicistas de corpo nas falas do(as) professores(as) que se referem ao corpo considerando unicamente sua forma física e dividindo esse em sistema e órgãos:

O corpo é tudo onde envolve o seu funcionamento. Divisão de cabeça, tronco e membros (P4).

Nossa estrutura física (P15).

Uma estrutura física, com funções fisiológicas com e que tenha vida (P48).

Nota-se nas falas acima uma visão fragmentada do corpo, pois consideram apenas seu caráter biológico (Gonçalves, 2012). Essa visão fragmentada representa concepções de caráter reducionista, pois tratam o corpo como um objeto, reduzindo o mesmo a sua dimensão anátomo-fisiológica.

Na área da EF, o caráter biológico diz respeito à sua fundamentação nas ciências biológicas devido, principalmente, à perspectiva higienista na Europa do século XIX onde o termo EF era utilizado para referir-se ao cuidado com o corpo no desenvolvimento e manutenção da saúde (Soares, 2017). Identificamos esse caráter biológico associado a saúde nas falas abaixo:

Um dos templos a ser respeitado, cuidado e valorizado (P10).

Estrutura básica. Saudável cuidado bem estar (P12).

Tudo, com ele eu me preparo para uma velhice com saúde (P21).

Essa associação do cuidado com o corpo com a sua possível saúde, nos remete a ideia de um corpo saudável, funcional. A concepção de corpo saudável está ligada a uma visão mecanicista de corpo ao trazer a ideia de um corpo mecânico, de um corpo produtivo. Um “corpo-instrumento, voltado para a produtividade”, que precisa de cuidados para realizar suas atividades com eficiência e rendimento, visto sua utilidade como força de trabalho para a sociedade capitalista e que, “ao envelhecer, diminui sua capacidade física de trabalho” (Gonçalves, 2012, p. 30). Essa compreensão do corpo mecânico também está ligada a manutenção da saúde corporal implícita na biologização da EF e à mecânica dos movimentos corporais, encontrada com frequência nos esportes institucionalizados, onde a performance esportiva está ligada a movimentos mecânicos, rendimento físico-técnico-tático e produtividade (Gonçalves, 2012; Moreira; Chaves; Simões, 2017). Como é expressado na seguinte concepção de corpo:

Nosso bem maior e mais valioso. Nosso templo. Sem um corpo são, dificilmente teremos uma mente sã e vice-versa. Com isso alinhado. Nossa performance dia a dia é muito maior (P41).

A distinção entre os processos corporais e mentais e o caráter de eficiência e utilidade presente na fala acima, nos remete a concepção cartesiana de corpo, que concebe o corpo em duas partes distintas – corpo e alma – com a alma prevalecendo sobre o corpo, e o corpo associado à uma máquina (Nóbrega, 2010; Gonçalves, 2012). As falas abaixo também expressam essa distinção e a associação mecânica do corpo:

Lugar onde habita a minha alma. Corpo físico. Uma máquina maravilhosa (P2).

Uma máquina perfeita (P36).

A máquina mais perfeita que existe, onde tudo trabalha perfeitamente e em extrema sincronia (P40).

Na concepção cartesiana de corpo, esse é associado à uma máquina ao ser dividido em partes e comparado a um relógio que, ao parar de funcionar, precisa ser analisado peça por peça para ser concertado (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016). Dessa forma o corpo é considerado um objeto manipulável, como podemos perceber também na fala abaixo:

É um instrumento. Por meio do corpo temos sensações e expressamos sentimentos. O corpo é um instrumento ou o meio que sentimos felicidade, carinho, dor. Precisamos cuidar do pleno funcionamento para que possamos continuar interagindo com o universo por meio desse instrumento (P11).

Ao considerar o corpo um “instrumento” que “precisamos cuidar do pleno funcionamento”, compreende-se que o corpo é uma máquina que precisa ser constantemente cuidada, reparada ou melhorada para continuar funcionando, considerando que o corpo é, portanto, imperfeito, o que justifica qualquer tipo de manipulação para realizar seu conserto (Moreira; Chaves; Simões, 2017). Esse é o corpo da sociedade de consumo, que promove um “culto ao corpo, através das malhações em academias, das cirurgias plásticas na medicina, sempre no entendimento de um corpo defeituoso que deve ser reparado em sua mecânica” (Moreira, 2019, p. 195). Um corpo, portanto, idealizado, produzido e modelado para consumir padrões de beleza e ser consumido por eles.

Nota-se que, ao falar de corpo, diversas vezes foram utilizados os termos “lugar”, “morada” e “templo”, remetendo à dualidade platônica entre corpo e alma, onde o corpo é visto como um receptáculo da alma (Gonçalves, 2012). Percebe-se essa dualidade por exemplo, na fala do(a) professor(a), mencionada anteriormente, que define o corpo como o “lugar onde habita a minha alma” (P2) e também

na fala do(a) professor(a) que define o corpo como “morada do espírito onde possamos realizar sonhos e obras incríveis. Também um conjunto de órgãos que juntos funcionam para nossa sobrevivência” (P30).

Embora algumas falas pareçam apresentar concepções de um corpo que interage e se relaciona com o ambiente, a divisão do corpo em físico e mente, e a preocupação com os aspectos físicos, biológicos e mecânicos denunciam o caráter dualista e uma concepção mecanicista de corpo:

Dimensão física do sujeito, que pensa, que interage, que vivencia (P17).
Corpo é formado por nossas estruturas, ossos, músculos, órgãos. O corpo é nossa morada e deve ser respeitado. Isso ocorre nas relações sociais, no cuidado com o físico e com o psicológico (P42).

As falas acima apresentam uma divergência na formulação de suas concepções de corpo e, portanto, expressam uma concepção dicotômica e mecanicista, pois o corpo não pode ser considerado apenas uma união de “suas funções biológicas e mentais equilibradas, um corpo e mente funcional” (P28). Para Nóbrega (2010, p. 49), “a tradição cartesiana, que influenciou consideravelmente as abordagens científicas sobre o corpo, limitou-se a considerar apenas dois modos de existência: como coisa ou objeto e como consciência”. No entanto, ao tratar o corpo como objeto, dividindo-o em partes ou dimensões, se reduz a possibilidade de perceber a totalidade dessas dimensões, uma totalidade que inclua o outro e a natureza (Medina, 2018).

Ao considerar todas as diferentes dimensões do corpo, se reduz o corpo somente a sua parte orgânica e compreende-se melhor como ele se constrói, se sustenta e se relaciona com outros corpos e com o meio ambiente (Melchiorretto; Nogueira, 2020). Superando a representação de corpo dicotômica, ultrapassa-se a concepção mecanicista de corpo, e passa a se compreender o corpo em sua totalidade, o corpo que interage com o mundo e com outros corpos. Compreende-se o corpo como resultado das relações com o ambiente, a cultura e sociedade em que vive (Mendes; Nóbrega, 2009).

Para afastar da concepção dualista é necessário considerar as diferentes dimensões corporais inter-relacionadas, “propondo uma visão integradora de corpo físico, mental e espiritual, em uma unidade dialética entre matéria e pensamento” (Loureiro; Costa, 2003, p.180). Dessa forma, pode se compreender o corpo na sua totalidade e não em partes, como uma máquina. O corpo mecanizado é resultado histórico do modelo de produção capitalista que promoveu a desconexão do ser humano com a natureza (Nogueira, 2019) e também das relações desse corpo com a natureza (Tiriba, 2008; 2018).

Compreender o corpo em sua totalidade, superando a visão fragmentada, dualista e mecanicista de corpo é olhar o corpo como corporeidade, no sentido proposto por Moreira (2019, p. 194) que entende a corporeidade “como possibilidade de superar a velha ideia de que somos constituídos de corpo e intelecto,

ou corpo e alma, ou corpo e espírito". Nesse sentido o corpo não é separado da mente, já que fazem parte da mesma totalidade.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EA PRESERVACIONISTA/CONSERVACIONISTA

Essa categoria mostra que entre os(as) professores(as) predominam práticas pedagógicas relacionadas à preservação, à conservação, à conscientização e ao cuidado com a natureza. Tais práticas pedagógicas estão associadas a EA preservacionista/conservacionista, pois são centradas na sensibilização do ser humano para a importância de cuidar e preservar o meio ambiente, a natureza e o espaço de convívio (escolar/familiar), conforme mostram as falas apresentadas abaixo:

A importância da preservação de nosso ambiente (P15).
Respeito ao espaço e cuidados para sua manutenção (P27).
Cuidado com o próprio ambiente que frequenta seja escola ou em casa (P30).
Cuidado no meio em que estão! Quando estão fazendo as atividades e que existem atividades como práticas de aventura que necessita da natureza para que possa acontecer (P49).

As ações descritas relatam práticas pedagógicas que associam a aprendizagem a relações afetivas do ser humano com a natureza, como forma de estimular a sensibilização e a conscientização. Tais práticas estão associadas a corrente naturalista de EA descrita por Sauv  (2005), pois apresentam um enfoque educativo afetivo, e também são características da EA denominada de conservacionista por Layrargues (2012), pois valorizam a dimensão afetiva em suas propostas pedagógicas, tendo como objetivo trabalhar a ideia do amor pela natureza.

A compreensão de que a EA   um ato de orienta o para a conserva o da natureza está associada a EA Convencional criticada por Loureiro (2004; 2009) por estar baseada em vivências práticas de sensibiliza o. Para o autor, as práticas focadas na sensibiliza o do cuidado e respeito do ser humano perante a natureza, característica presente na EA conservacionista e convencional, são frágeis pois favorecem os discursos naturalistas e desconsideram a indissociabilidade das dimensões biológica e social do ser humano (Loureiro, 2004). Ao abordar a problemática ambiental orientada pelo naturalismo, ignora-se as rela oes sociais, e a rela o entre o ser humano e a natureza fica condicionada às rela oes naturais e sua dinâmica (Loureiro, 2012).

Identificaram-se práticas pedagógicas de EA preservacionista/ conservacionista em a oes como a descrita pelo(a) professor(a) que relata que aborda "a importância do aproveitamento dos recursos naturais" (P31), ao desenvolver a EA com seus alunos. Percebeu-se na fala que a natureza   compreendida

como recurso, o que revela uma visão utilitarista e antropocêntrica, baseada na dominação humana sobre a natureza, discutida anteriormente. Portanto, a educação para a conservação dos recursos é característica da corrente conservacionista/recursista de EA descrita por Sauv  (2005).

No mesmo sentido, outro(a) professor(a), considera que a EA “vida formar indivíduos responsáveis quanto a preserva o, conserva o, sustentabilidade dos recursos naturais” (P16). O mesmo professor, ao descrever seu trabalho com EA ressalta: “elaboro várias atividades e jogos com materiais alternativos” (P16). Novamente percebemos a ênfase na conserva o dos recursos naturais e no desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental da corrente conservacionista/recursista de EA, que envolve programas centrados nos três “R” – Redu o, Reutiliza o, Reciclagem (Sauv , 2005). As falas abaixo também descrevem práticas pedagógicas com atividades relacionadas   reciclagem:

[...] Outras estratégias são sobre a reciclagem de materiais e constru o de brinquedos (P8).

[...] Acredito que abordo o assunto no cont do de práticas de esportes de aventura ou quando vamos fazer algum material usando objetos recicláveis (P28).

[...] através da confec o de jogos e brinquedos com material reciclável, e do cuidado e preserva o dos materiais e do espaço onde são realizadas as aulas (P38).

[...] no cont do jogos e brincadeiras realizamos a constru o de brinquedos a partir de materiais recicláveis, concluindo com discussões sobre o tema (P40).

Cuidado com os espaços onde frequentamos, e com reciclagem e conserva o dos nossos bens principais (P43).

As práticas pedagógicas de EA que envolvem atividades de reciclagem e consumo sustentável estão associadas a macrotend ncia pragmática descrita por Layrargues (2012), e têm como perspectiva trabalhar a ideia de um planeta limpo para as próximas gera es, apresentando uma soluço imediatista na resolu o dos problemas pois não considera a rela o entre os problemas ambientais e suas causas. A reciclagem, nesse sentido,   uma soluço imediatista ao combater o desperdício, mas não a lógica do desperdício (Layrargues, 2018), pois não promove uma reflexão ao consumismo.

Percebeu-se que a análise das falas até o momento indicou grande associa o com as vertentes conservacionista e pragmática que, além da ênfase na preserva o e no cuidado com a natureza, possuem práticas educativas conteudistas e pautadas em a es individuais e comportamentais sem contextualiza o história, política e social (Layrargues, Lima; 2014). As falas abaixo descrevem essas práticas:

[...] utilizo as atividades do currículo para fazer as abordagens, aproveitando o cont do para inserir o tema ambiental (P17).

[...] eu sempre realizo um seminário de Educação Física na Natureza. O seminário ressalta sobre a importância d preservação do meio ambiente e os estudantes apresentam alguns esportes na natureza, como escalada, rapel, trilha, rafting, etc. (P35).

Realizo quando envolve os grandes projetos na escola, durante as aulas não tenho feito (P48).

Aqui fazemos usamos da interdisciplinaridade em projetos e aulas para trabalhar educação ambiental. Por exemplo, cuidado e preservação da água, reciclagem, etc. (P50).

As ações descritas nas falas dos(as) professores(as), relatam práticas pontuais e descontínuas de EA, criticadas por Loureiro (2003) por se caracterizarem por ações descontextualizadas que podem estar associadas a uma EA preservacionista/conservacionista, pois não propiciam elementos que permitam consolidar ações educativas permanentes. Além disso, as falas também se baseiam em práticas educativas centradas na mudança comportamental (Carvalho, 2012). As falas abaixo também retratam práticas pedagógicas centradas em uma orientação comportamentalista:

Nos esportes de natureza e nos esportes radicais, abordamos os cuidados com nosso meio ambiente, para que possamos, ter essas práticas, quando cuidamos da nossa casa, podemos desfrutar de tudo que temos de bom (P22).

Raramente. Mais em questões específicas fora do conteúdo, como orientar para não jogar lixo no chão, não deixar a torneira aberta, etc. (P42).

O trabalho que realizo é sobre conscientização do descarte correto do lixo. Então, no retorno da aula pós intervalo, os alunos que estão na Educação Física realizam a coleta dos lixos deixados no espaço da Educação Física. Esta atividade é realizada de forma sequenciada com todas as minhas turmas. Os valores que trabalho com este tipo de ação é que os alunos tomem consciência da importância de jogarem o lixo no lixo e não no chão. Sem limpar a quadra não há vivência prática. Então eles já sabem. Recolhem o lixo rapidinho (P52).

A ideia de que a compreensão da problemática ambiental ocasionará uma mudança de comportamento é criticada por diversos autores que defendem uma perspectiva crítica e transformadora da EA (Carvalho, 2012; Layrargues, 2012; Layrargues & Lima, 2014; Lima, 2004; Loureiro, 2004; 2009; 2012; Guimarães, 2004; 2013; Reigota, 2017), conforme já discutimos anteriormente. Os autores criticam a orientação comportamentalista presente nas práticas pedagógicas de EA preservacionista/conservacionista identificadas nas falas acima, pois compreendem que a ênfase na mudança comportamental corresponde a atitudes individuais para manter a ordem social, sem propiciar reflexões coletivas.

Para Carvalho (2012), enfatizar mudanças de comportamentos individuais pode ser socialmente desejável e útil, mas não alcança, necessariamente a formação de uma atitude ecológica. Nesse sentido, a autora enfatiza que uma EA crítica pode formar um sujeito ecológico ao contribuir para uma mudança

de valores e atitudes, porém, uma atitude ecológica é mais que a soma de bons comportamentos. Para a autora existe uma diferença entre agir e comportar-se, onde o conceito de ação é compreendido como ação política. Layrargues (2012), ressalta a necessidade da transformação no sistema econômico e político da sociedade para que ocorram mudanças culturais e comportamentais. Como afirma Boff (2016, p. 175), “precisamos estar conscientes de que não se trata apenas de introduzir corretivos ao sistema que criou a atual crise ecológica, mas de educar para sua transformação”.

Para Guimarães e Prado (2014) é preciso criar ambiente educativos que busquem romper com as relações de poder e que possibilitem novas relações sociais de produção e consumo que favoreçam a conscientização, expressa pelo autor como consciências em ação. Tiriba (2014), mantendo a visão de Guimarães e Prado (2014), que propõe um resgate ao natural nas propostas educativas de EA na escola, defende um movimento de reaproximação com a natureza para superar as relações de dominação e controle entre seres humanos e natureza, hegemônica da lógica do capitalismo. Para Andrieu e Nóbrega (2020) essa educação deve ser constituída com e na natureza, refletindo sobre como compreendemos e nos relacionamos com a natureza a partir de nossos próprios corpos.

Para isso é necessário questionar as práticas pedagógicas de EA preservacionista/ conservacionista, substituindo-as por práticas pedagógicas que busquem novas relações entre os seres humanos e desses com a natureza. E, de acordo com Moreira (2014, p.151), “não se pode falar de convivência, de corresponsabilidades, de compromissos, de caminhar na direção do outro para a efetivação do humano no homem”, sem uma educação de corpo inteiro, sem uma atitude de corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os(as) professores(as) que participaram da pesquisa percebeu-se o predomínio de um entendimento antropocêntrico do ser humano em relação a naturezas, principalmente em suas falas que conceituavam a natureza. Desde a visão romântica, de uma natureza bela e harmônica, até a visão utilitarista, que compreende a natureza como fonte de recurso e de sobrevivência para o ser humano, apresentam uma leitura antropocêntrica, e evidenciam a ideia de explorar, de dominar a natureza. Ideia que só faz sentido se parte do pressuposto de que o ser humano não é natureza (Gonçalves, 2016).

Prevaleceram também entre as falas dos(as) professores(as) concepções de EA com caráter de conscientização e sensibilização, que indicam uma concepção simplista de educação, pois apenas uma educação para a conscientização não expressa aumento de consciência e não é suficiente para intervir na crise ambiental (Loureiro, 2012; Carvalho; 2012).

Identificou-se entre os(as) professores(as) que predomina uma concepção de corpo voltada para a parte biológica e mecânica, pois suas falas tratam o corpo como um objeto, um instrumento, uma máquina, reduzindo o corpo a sua dimensão anátomo-fisiológica, separando corpo e mente numa concepção cartesiana, prevalecendo uma ideia mecanicista na concepção e no tratamento do corpo.

O corpo é visto, percebido, concebido, compreendido de diversas formas: reduzido a corpo-instrumento, corpo-máquina, corpo-objeto. Algo a ser disciplinado, controlado, explorado, idealizado. Concepções que trazemos de forma consciente ou inconsciente, mas que acabam presentes nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, influenciam os olhares de nossos alunos, suas percepções e concepções.

Nóbrega (2010), M. Gonçalves (2012), Tiriba (2014) e Moreira (2014), denunciam a forma como o corpo está na escola: emparedado, pois nossa cultura antropocêntrica nos fez esquecer que somos partes da natureza. Corpos dóceis, que recebem a disciplina, a vigilância e o controle com naturalidade e que Tiriba (2014, p.135) chama de "estratégia de emparedamento".

Percebeu-se que o entendimento antropocêntrico do ser humano em relação a natureza e a visão mecanicista de corpo, resultante dessa desconexão do ser humano com o seu corpo, reflete em suas práticas pedagógicas. As falas dos(as) professores(as) indicaram associação entre as práticas pedagógicas preservacionistas/conservacionistas que estão relacionadas, predominantemente, à preservação, à conservação, à conscientização e ao cuidado com a natureza, valorizando a dimensão afetiva no trato dessa e baseadas em vivências práticas de sensibilização.

Percebeu-se que as concepções de natureza, de corpo e de EA dos(as) professores(as) refletem em suas práticas pedagógicas e acabam orientando de forma ingênua suas práticas, que muitas vezes se resumem a atividades pontuais com o foco na conscientização e sensibilização, por meio de estratégias conteudistas, isoladas, fragmentadas, meramente informativas ou, ainda, práticas simplistas de reciclagem que não promovem uma reflexão ao consumismo (Layrargues, 2018), sem a devida problematização e desprovidas de reflexões críticas sobre a relação ser humano e natureza.

É preciso superar as ideias de separação entre o ser humano e a natureza, e de separação de mente e corpo. Superando a representação de corpo dicotômica, ultrapassamos a concepção mecanicista de corpo, e passamos a compreender o corpo em sua totalidade, o corpo que interage com o mundo e com outros corpos. Pensamos que devemos buscar novos olhares sobre o corpo, e percebê-lo como corporeidade. E pensar no corpo enquanto corporeidade é superar o dualismo cartesiano mente-corpo, e nos afastar da visão mecanicista de corpo. Uma conexão que busque romper com as relações de dominação e controle já existentes e que possibilitem novas relações sociais de produção e consumo.

REFERÊNCIAS

ANDRIEU, B.; ET AL. Emergir na natureza: uma educação para a ecologia corporal e lazer emersivo. **Revista Cocar**, v. 4, p. 9-27, 2017.

ANDRIEU, B.; NÓBREGA, T. P. **Emergir na Natureza: ensaios de ecologia corporal**. São Paulo: Liber Ars. 2020. 158p.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27. (2011). DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v27i0.3193>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288p.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2016. 200p.

CARVALHO, I. C. M. (2012) **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012. 256p.

CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 1, n. 2, p. 74-81, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/teri.v1i2.17240>.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2013. 96p.

FOSTER, J. B. **A ecologia da economia política marxista**. Lutas sociais, v. 28, p. 87-104, 2012. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.28/john-bellamy-foster.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisas social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2016. 152p.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 2012. 192p.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>.

GUIMARÃES, M. Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória. v. 13, n. 1, p. 58-66, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p58-66>.

GUIMARÃES, M. CARTEA, P. A. L. M. Há Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, p. 21-43. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40331>.

GUIMARÃES, M.; PRADO, C. Educação em Direitos Humanos e ética ambiental. In: SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (orgs.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 78-109.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 388-411, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1677>.

LAYRARGUES, P. P. É só reciclar? Reflexões para superar o conservadorismo pedagógico **reprodutivista da Educação Ambiental e resíduos sólidos. Ética, Direito Socioambiental e Democracia**. Caxias do Sul: EDUCS, p. 194-211, 2018. 18p.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Número especial, p. 44-88, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40204>.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009. 168p.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Sociedade e Meio Ambiente: a Educação Ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-54.

LOUREIRO, C. F. B.; COSTA, S. L. Educação Ambiental, corpo e sociedade: tecendo relações. **Educação em Revista**, v. 38, p. 173-192, 2003.

MEDINA, J. P. S. **Educação física cuida do corpo... e" mente"**. Campinas: Papyrus, 2018. 160p.

MELCHIORETTO, C. R. G.; NOGUEIRA, C. Corporeidade e educação ambiental: algumas aproximações. **Divers@**, v. 12, n. 2, p. 94-104, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v12i2.69645>.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, v. 2, n. 2, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 622p.

MOREIRA, W. W. M. Do corpo à corporeidade na educação formal: mudança paradigmática. In: FABRIN, F. C. S.; NÓBREGA, M. L. S.; TODARO, M. Á. (orgs.). **Corpo e educação: desafios e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 149-165.

MOREIRA, W. W. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 192-202, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p192a202>.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p202>.

MOREIRA, W. W.; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Revista Cronos**, v. 9, n. 2, p. 349-360, 2008.

NISTA-PICCOLO, V. L. ET AL. As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 44, p. 369-393, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190063>

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 125p.

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

NOGUEIRA, C. Education in Climate Change Processes. In: LACKNER, M.; SAJJADI, B.; CHEN, WY. (eds). **Handbook of Climate Change Mitigation and Adaptation**. New York: Springer. 2022. p. 3497 – 3529. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6431-0_156-1.

NOGUEIRA, C. Contradictions in the concept of sustainable development: An analysis in social, economic, and political contexts. **Environmental Development**, v. 30, p. 129–135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envdev.2019.04.004>

NOGUEIRA, C. MOLON, S. I. As compreensões de Educação Ambiental e Educação Profissional no Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFSul. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 13, n. 2, p. 195-213, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2442>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 276p.

SÁNCHEZ, C. **Ecologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Wak Editora 2011. 87p.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2005. p. 17-44.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias**. Campinas: Autores Associados, 2017. 141p.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. Do Corpo à Corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 68-77, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>

TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablume, 2002. 158p.

TIRIBA, L. **O corpo na escola**. Salto para o futuro. 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/corpo-na-escola-pdf-free.html>. Acesso em: 8 jan. 2021.

TIRIBA, L. O convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e divórcio entre seres humanos e natureza. In: SILVA, A. M. M. S; TIRIBA, L. (orgs.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-139.

TIRIBA, L. (2018) **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 308p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 2009. 176p.