Artigo de Revisão

Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica

Cae Rodrigues [1]
Luiz Gonçalves Junior [2]

[1] *Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*
[2] *Professor Associado do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*

Resumo: No proposto ensaio teórico, compreendemos que a polissemia do termo “esporte” tende a contribuir para uma visão generalizada de “esportivização” das práticas corporais, dificultando o desenvolvimento de processos educativos por meio dessas práticas. Na educação ambiental, essa realidade fica evidente pela predominância de práticas de esportes integradas a uma natureza “distante”, nas quais se espera que o ser humano desenvolva uma consciência “ecologicamente correta”, visão simplista e preservacionista, que contribui para uma relação fragmentária entre ser-humano e mundo. Nesse sentido, utilizaremos preferencialmente a nomenclatura ecomotricidade, definida como práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade, relacionada a processos educativos de reconhecimento das relações ser humano-meio ambiente, que primam pela sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. Nesse ensaio desenvolvemos essa sinergia no plano teórico, abrindo um caminho para futuros estudos que pretendam desenvolver essa proposta na prática.

Palavras-chave: Educação ambiental. Motricidade humana. Pedagogia dialógica. Ecomotricidade. Sinergia.

Ecomotricity: synergy between environmental education, human motricity and dialogic pedagogy

Abstract: In the proposed theoretical essay, we understand that the polysemy of the term “sport” has a tendency to contribute to a generalized view that associates all corporal practices with sportive practices, making the development of educative processes through these practices difficult. In environmental education, this reality is evident by the predominance of sportive practices carried out in a "distant" nature, hoping that the participant will develop an “ecologically correct” conscience, a simplistic approach that contributes to a fragmental relation between human-beings and the world. In this sense, we will use the nomenclature ecomotricity, defined as corporal practices developed with intentionality, associated with educative processes of recognition of the relation human being-environment, that support the synergies between environmental education, human motricity and dialogic pedagogy. In this essay, we developed this synergy in theory, opening the way for future practical studies.
Key Words: Environmental education. Human motricity. Dialogic pedagogy. Ecomotricity. Synergy.

Introdução

> Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p.153)

Esportes de Aventura, Esportes na Natureza, Esportes Radicais, Esportes em Integração com a Natureza, são algumas das denominações encontradas na literatura especializada[1] e na mídia em geral para classificar as atividades esportivas realizadas na natureza distante do meio urbano.

Reconhecemos, conforme Betti (2001, p.159), que o termo *esporte* é bem mais amplo hoje do que em sua clássica definição, relacionada a “competição, comparação de desempenhos, busca da vitória ou recorde, etc”, pois, de acordo com o autor, hoje há ampla polissemia do fenômeno esporte, particularmente em decorrência da mídia, fazendo com que tal fenômeno transcenda aquela definição referente ao esporte espetáculo ou de rendimento, sendo por vezes associado às práticas de tai chi chuan, yoga, capoeira, entre outras.

[1] *Para um aprofundamento sobre as diferentes nomenclaturas e autores consultar Munster (2004).*

Betrán (2003) justifica o uso da expressão Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) como tentativa de fugir da polissemia "esporte" para referir-se a esse conjunto de práticas, considerando-as representativas da atualidade e diferentes do esporte, pelo modelo corporal que se baseiam, pela motivação e condições de sua prática, pelos objetivos ou meios utilizados para o seu desenvolvimento.

> As AFAN são práticas individuais que se fundamentam geralmente no deslizamento sobre superfícies naturais, nas quais o equilíbrio dinâmico para evitar as quedas e a velocidade de deslocamento, aproveitando as energias da natureza (eólica, das ondas, das marés, dos cursos fluviais ou a força da gravidade), constituem os diversos níveis de risco controlado nos quais a aventura se baseia. (BETRÁN, 2003, p.165).

Neste ensaio, por entendermos que a polissemia do termo "esporte" tende a contribuir para uma visão generalizada de "esportivização"[2] das práticas corporais, e por acreditarmos na possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de educação ambiental por meio dessas práticas corporais, utilizaremos preferencialmente a nomenclatura ecomotricidade (termo proposto por LEITE[3] et al., 2006).

Entendemos por ecomotricidade práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade[4], relacionada a processos educativos de reconhecimento das relações ser humano-meio ambiente, que primam pela sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. O objetivo desse ensaio é desenvolver essa sinergia no plano teórico, sustentando-se especialmente nas abordagens críticas de educação ambiental, na ciência da motricidade humana e na pedagogia dialógica.

A busca por esta sinergia decorre de dois pontos primordiais: a crise ambiental contemporânea e a concepção de corpo no mundo. A carência de estudos sobre essas sinergias justifica o interesse pelo estudo, entendendo-se a relevância científica (lacuna na literatura) e social (ética ambiental) dessas possíveis relações.

A Experiência de Mundo

> Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse (FREIRE, 2005b, p.32).

Uma das principais peculiaridades do ser humano está em sua historicidade, fruto do que vivencia, fruto de suas experiências. Ser humano que é história, que é memória, que é cultura, que, sendo relação, é social. O homem e a mulher estão sempre presentes em tudo o que fazem, carregando em suas ações toda sua história, escrita pelas imprevisíveis pinceladas da experiência.

Segundo Larrosa Bondía (2002, p.21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara". O excesso de informações, de opiniões, de trabalho e a escassez de tempo que compõem o cotidiano do ser humano são os principais fatores de supressão da experiência, que necessita de um momento de interrupção (LARROSA BONDÍA, 2002). Pois é exatamente na experiência do ser humano, em sua historicidade relacional sendo-com-os-outros-ao-mundo, construindo uma identidade, que reafirma essa forma de ser no mundo, que gostaríamos de nos apoiar para buscar a origem do problema em questão nesse texto: a relação fragmentária estabelecida pela lógica social vigente entre ser humano e mundo e a crise ambiental contemporânea.

Entendemos que a crise ambiental contemporânea é, em grande parte, resultante de uma relação desintegrada entre a sociedade e o meio ambiente, sustentada por uma compreensão de mundo que aponta para uma "lógica de dominação" do ser humano sobre a natureza (GUIMARÃES, 2004). Segundo Sá

---

[2] *Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca.*

[3] *O termo "ecomotricidade" aparece exclusivamente em um resumo intitulado "Percepções Discentes sobre o Projeto Ecomotricidade", apresentado na sessão de pôsteres do "XIV Congresso de Iniciação Científica" da Universidade Federal de São Carlos, em 2006. Buscamos nesse ensaio ampliar a definição do termo, propondo uma reflexão sobre as sinergias entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica.*

[4] *"Comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado" (FIORI, 1986, p.4)*

(2005), a cultura industrial capitalista moderna, fortemente ligada a uma ideologia individualista, construiu uma representação mecânica de ser humano, desenraizado e desligado de seu contexto e que desconhece as relações que o tornam humano.

Esse modelo de sociedade reflete numa forma de existir no mundo que foca a parte sobre o todo, impulsionando o individualismo, a desigualdade, a violência, a "perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental)" (GUIMARÃES, 2004, p.26). Essa relação não só constitui uma das principais causas da crise ambiental como a maior dificuldade para superar os problemas ambientais e sociais contemporâneos (SÁ, 2005).

A educação ambiental alicerçada nessa visão de mundo fragmentada, simplificada, que, focando na parte, perde a riqueza das complexas relações manifestadas numa visão íntegra da realidade, é o que Guimarães (2004) denomina de educação ambiental conservadora. Uma educação que se fundamenta numa lógica simplista que compreende a sociedade como o "resultado da soma de seus indivíduos", quando, na verdade, a realidade complexa não pode ser reduzida à "soma das partes como totalidade", pois a educação é "relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo" (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Ao se abrir para o mundo e aos outros, o ser confirma sua inquietação, curiosidade, "inconclusão em permanente movimento", inaugurando com seu gesto a "relação dialógica" (FREIRE, 1996). Relação que se estabelece como uma ponte entre o ensinar e o aprender (FREIRE, 2005b), e que se funda no diálogo permanente entre os homens e mulheres sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo.

Essa busca permanente que homens e mulheres fazem no mundo "em que e com que" estão, uns com os outros, essa busca pelo "Ser Mais" (FREIRE, 1992, p.23), compreende outra educação, uma visão que contrapõe na base os pilares da educação conservadora. Uma educação problematizadora, libertadora, com pilares construídos nos "[...] ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação" (CARVALHO, 2004, p.18), ideais defendidos e em grande parte construídos pelo educador Paulo Freire.

Pois é na tensão entre essas duas visões distintas de educação, conservadora e crítica, e na busca por uma relação que supere a visão fragmentária entre ser humano-meio ambiente, que nos apoiamos para construir uma visão íntegra entre ser humano e mundo, ressaltando as possíveis colaborações da motricidade humana, da educação ambiental e da pedagogia dialógica nesse processo.

Educação Ambiental, Motricidade Humana e Pedagogia Dialógica

> Você pode tirar o menino da selva, mas não a selva do menino. (padrasto de Mogli, na animação de 2003 da Walt Disney "Mogli: o menino lobo 2")

As práticas de educação ambiental voltadas à formação de uma consciência ambientalista limitada, conservacionista e/ou preservacionista ainda são muito comuns, ou seja, uma consciência restrita a aspectos naturalistas, que desconsidera os meios socioculturais produzidos pelas populações (CASCINO, 2000). Isso fica evidente quando observamos as práticas de esportes em integração com a natureza e os estudos do meio, práticas educacionais em integração com a natureza.

Cada vez mais, cria-se um apelo conservacionista ligado às práticas esportivas em integração com a natureza, uma conscientização "ambientalmente correta" para manter o local de privilégio, onde são desenvolvidas as práticas, conservado para futuras incursões, assim como um discurso de sensibilização sustentado pela necessidade de conservação do meio ambiente. Os estudos do meio caminham nesse mesmo sentido, na maioria das vezes restringindo-se a atividades de sensibilização, que primam pela conservação de uma natureza distante, bela e frágil.

Mesmo reconhecendo a importância das atividades de sensibilização e de identificação com o meio para o processo de educação ambiental, a grande crítica em relação a essa abordagem está relacionada à visão fragmentária resultante de um discurso que urge pela conservação/preservação de uma natureza distante, que desconsidera o meio urbano, assim como o próprio corpo, como parte não menos importante dessa natureza, contribuindo para o

distanciamento das relações ser humano-meio ambiente.

Por outro lado, algumas abordagens pedagógicas pós-modernas compreendem a educação ambiental como:

> [...] um momento da educação que privilegia uma compreensão dos ambientes de maneira não excludente, não maniqueísta. Ou seja, que privilegia as relações democráticas que respeitam o indivíduo e o grupo, buscando na reapropriação da natureza pelo homem a reconstrução de valores em ambos, permitindo que novas necessidades coexistam no respeito e na harmonia, no conflito e na incorporação das divergências, no constante encontro/desencontro promovido pelo diálogo (CASCINO, 2000, p.60).

Essas abordagens buscam uma relação ser humano-meio ambiente mais significativa do que simplesmente a admiração por uma natureza bela, o respeito por uma natureza distante ou a preservação de uma natureza frágil, mas, além de tudo isso, o reconhecimento da natureza transformada, dos meios socioculturais produzidos pelas populações, e da própria corporeidade numa relação dialógica, uma busca mais desafiante do que a conscientização para ações ambientalmente corretas, uma maneira diferente de estar no mundo.

Relação que perpassa pela maneira como homens e mulheres se relacionam com o mundo. O ser humano não *é no* mundo, ele *está sendo ao* mundo. Somos seres histórico-sociais, capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, somo seres éticos, e estar sendo é a condição, entre nós, para ser (FREIRE, 1996). Não estamos sendo sozinhos ao mundo, e é essa a principal característica social do ser humano, sendo-com-os-outros-ao-mundo, o ser humano é ser de relações.

Nessa relação comunicativa há transferência, ou seja, o ser humano se transforma, e também transforma os outros e o mundo (FREIRE, 1983). “Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo na outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’” (FREIRE, 1996, p.20). Por ser relação, o ser humano é um ser incompleto, pois necessita do outro. Por ser relação, o ser humano é um ser dialógico, pois vivencia o diálogo. “Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1992, p. 43).

Nessas qualidades: de intervir, de transformar, de fazer, de sonhar, de constatar, de comparar, de avaliar, de valorizar, de decidir, de romper, não é certo que o ser humano será decente, que será justo, que sempre respeitará, que nunca mentirá, que não terá inveja. Mas este é o prazer de ser humano, de não viver um mundo predeterminado, de não poder se eximir das responsabilidades de criar seu próprio destino, de fazer história com os outros em um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996).

Por não viver no determinismo, o ser humano não pode escapar à responsabilidade ética no seu mover-se no mundo como puro produto. “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 1996, p.20). Não viver o determinismo, ser capaz de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar em ser ético, ou em transgredir a ética, traz consigo a responsabilidade da possibilidade, da opção, da escolha.

Ética é aqui compreendida segundo Chauí (1995), como campo constituído pelos valores e pelas obrigações que formam os conteúdos das condutas morais, isto é, as virtudes; sendo o ser responsável a reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e conseqüências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la como suas conseqüências, respondendo por elas. Conseqüentemente, embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), está em relação com o tempo e a história, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo. Neste sentido, como diz Freire (2005b), aos homens e as mulheres sempre é possível *ser mais*.

Entende Dussel (2003) que uma ética ecológica deve ser sustentável e solidária, havendo necessidade de consensualidade intersubjetiva, sendo “exercida, em última análise, no respeito ao direito universal de sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos: dos pobres do presente e das futuras gerações” (p.23). Tece

assim crítica ao sistema capitalista vigente que, ao buscar de modo insaciável *"vida boa"* para alguns, através do aumento da taxa de lucro, destrói continuamente a possibilidade de *vida boa* para todos e todas, ou seja, da permanência e desenvolvimento da Vida na Terra. Explicita Dussel (2003, p.30):

> [...] quando, sob o manto de uma vida boa vigente, a vida fica impossível, transformando-se empiricamente em opressora, dominadora, repressora sobre alguns membros, ou irresponsável quanto aos efeitos que sofrerão as gerações futuras, deixa de ter validade ou legitimidade para os oprimidos presentes e futuros. Torna-se aos olhos dos excluídos (ou de seus defensores) como uma *pretensa* "vida boa", porque nega a vida. [...] esta contradição entre o princípio universal da vida, concretamente pretendida (o princípio do esplendor do Egito faraônico), e o que é real e empiricamente acontece (a miséria e morte dos escravos).

Podemos assim considerar como pressuposto central que integra a ética ambiental a relação dialógica com o meio, e com o outro, que *con-vive* neste meio. Neste processo, torna-se fundamental o papel da educação que reconhece e forma o ser humano em suas múltiplas dimensões. Nesta visão é importante uma proposta educacional que envolva esperança e amorosidade (FREIRE, 1996, 2005a, 2005b) como meta a ser perseguida no processo educativo e como estrutura do agir humano, inconcluso e incompleto e, portanto, *vir a ser*.

A educação ambiental é uma possibilidade para um pensamento amplo, uma vez que questiona os valores e modelos vigentes, e propõe relacionamentos mais harmônicos entre os seres humanos e destes com os demais seres vivos e o planeta, em última instância, nossa casa, do grego *oikos*, que também origina a palavra *eco* – de *eco*logia (BRANDÃO, 2005).

O ser humano é inconcluso, assim como inacabado. Ser inconcluso, pois está em constante evolução, em busca permanente do seu próprio crescer, constantemente transformando-se e, assim, transformando (e vice e versa). A única constância é a mudança. Ser inacabado, pois não é perfeito. Inacabamento que é vida, pois é próprio da experiência vital (FREIRE, 1996). Ser inconcluso e inacabado, o que nos torna igual a todas as coisas do universo, com a diferença que nós temos a consciência de que somos incompletos, inconclusos e inacabados, o que gera uma tensão permanente que, movida pela curiosidade ingênua e crítica, constrói o núcleo fundamental no qual se sustenta o processo da educação. "A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição" (FREIRE, 1983, p.27).

Pode-se concluir que o indivíduo é, ou melhor, está sendo-com-os-outros-ao-mundo, encontrando significados nas organizações sociais que o condicionam (mas não o determinam), construindo-se, assim, ser social, ser de relações, ser dialógico, pela impossibilidade de se abster das responsabilidades implícitas nessas relações, ser ético. Consciente de ser incompleto, inconcluso, inacabado, busca, pela curiosidade e criticidade próprias da experiência vital, ser mais. Inconclusão da qual nasce o ímpeto de criação do ser humano, ímpeto ontológico, que autentica os processos da educação (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, o ser humano não só constata o que ocorre nesse mundo que está sendo, mas, como subjetividade curiosa, inteligente, interferindo na objetividade com que dialeticamente se relaciona, intervém como sujeito de ocorrências, sendo-com-os-outros-ao-mundo. "Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar" (FREIRE, 1996, p.85).

O ser humano não está descomprometido com o mundo, como se nada tivesse que ver com o mundo, "um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele" (FREIRE, 1996, p.86). Todo pensar refere-se à realidade, e na linguagem, forma de expressão desse pensamento marcado direta ou indiretamente pela realidade, "[...] não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade" (FREIRE, 1992, p.70).

Apesar da crescente adesão de pessoas a esta concepção, que percebe ser e mundo de modo integral e relacional, a visão preservacionista e conservadora ainda é predominante, tanto no âmbito educacional quanto nas práticas de lazer em contato com a natureza. Visão fragmentária, que separa o ser humano de uma natureza que está distante, enfatizando uma relação de dominação do homem e da mulher sobre uma natureza frágil, que precisa ser preservada. Nessa concepção,

espera-se que, pelo contato com a natureza, o indivíduo crie uma consciência de preservação pelo meio, protegendo o lugar onde desenvolve atividades educativas ou de lazer. Há realmente uma probabilidade disso ocorrer, porém essa abordagem é relativamente simplista comparada à visão crítica da relação dialógica entre ser humano e mundo.

Simplista porque se prende, na maior parte, a um conceito de "natureza original", ou "meio natural", uma visão que considera uma natureza distante, sem influência do ser humano, desconsiderando uma visão mais ampla e não segmentada de natureza, visão na qual o ser humano não está na natureza, mas é natureza, e as interferências e transformações resultantes das relações dos homens e mulheres sendo-com-os-outros-ao-mundo também são parte dessa natureza. Ao considerar uma natureza distante, o indivíduo a vivencia como uma fuga de sua realidade urbana cotidiana, desprezando a possibilidade de reconhecer-se enquanto natureza e de incorporar os valores da ética ambiental para seu cotidiano das cidades. As abordagens críticas de educação ambiental discutem sobre a necessidade da "cotidianidade"[5] das práticas ambientais, da incorporação dos valores ambientais no cotidiano do ser humano independente de onde esteja, seja numa área de preservação, no meio rural ou no meio urbano.

Além disso, as práticas preservacionistas apóiam-se num apelo de sensibilização ambiental que, no geral, não está associado às raízes dos problemas ambientais, afastando-se do significado maior da sustentabilidade, da transformação de uma realidade que é complexa, e de um contexto que é mais amplo, o da coletividade. Mas o aspecto mais preocupante da abordagem preservacionista é a questão de que despreza o potencial maior de um possível caminho pela motricidade humana para um trabalho de educação ambiental: a relevância do movimento na formação da identidade do indivíduo, e as possíveis relações dessa educação corporal para uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

Uma vez que o ser humano não está na natureza, é natureza, a educação ambiental começa nas relações imbuídas na motricidade, relações pela qual o ser humano deve ultrapassar o viver, deve existir, que é mais do que estar no mundo, é estar com ele, numa "dialogação eterna" do ser humano com o ser humano, do ser humano com o mundo (FREIRE, 2000). Segundo Sampaio (2006, p. 96), "o primeiro ambiente no qual vivemos é nossa corporeidade e a partir dela fazemos nossa experiência de ser no mundo". O corpo é tempo, é motricidade, é fala, é espaço, não é o "[...] simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial" (MERLEAU-PONTY, 1996, p.143).

O corpo é movimento, e pelo movimento o ser humano se comunica, se expressa, cria, aprende, interage com o meio físico e social. "O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado" (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192). Isso porque não estou diante de meu corpo, eu sou corpo, assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no espaço e no tempo, como se fossem uma soma de pontos justapostos, eu "habito" o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 1996).

> É importante saber que não sou Chronos, isto é, um tempo delimitado por mensurações provenientes das pesquisas da ciência ôntica que se esquece do Ser e das suas possibilidades.
> É importante saber que somos Kairós, isto é, um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva da nossa existência. Uma consciência que é tempo e que indica novas direções (MARTINS, 1991).

Nesse tempo e espaço, o corpo se movimenta, e o faz por intermédio de uma consciência sustentada por um "arco-intencional" (pois toda consciência é de alguém ou de alguma coisa), o que nos permite compreender a motricidade enquanto "intencionalidade original" (MERLEAU-PONTY, 1996). Segundo Manuel Sérgio (2003), "a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é doador e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está aí" (p.6). Citando ainda outra obra de Manuel Sérgio:

> O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da

[5] *Segundo Gutiérrez e Prado (2000), o sentido e as práticas de aprendizagem produtivas encontram-se na vida cotidiana, pois, partindo de condutas inéditas construídas pedagogicamente, é na vivência cotidiana que ocorrerão as transformações em prol de relações sustentáveis entre os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza e o desenvolvimento humano.*

> vida. E não só a motricidade assume assim um carácter fundador, como dela e nela nasce uma *ontologia nova*, onde o que mais importa não são as *performances* de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com a minha própria *ontogênese*, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente (1999, p.18).

Para romper a crise ambiental contemporânea, muito se fala sobre a importância da "conscientização ambiental", mas a consciência não pode ser vista isoladamente, como algo que pode ser moldada de acordo com os valores requisitados, pois, de acordo com Merleau-Ponty (1996):

> [...] a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos: porque ela só pode ser consciência jogando com significações dadas no passado absoluto da natureza ou em seu passado pessoal [...]. Enfim, esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a motricidade enquanto intencionalidade original. [...] a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele (p.192-193).

Pensar a motricidade humana em relação ao meio ambiente, o que denominamos nesse ensaio como "ecomotricidade", significa o reconhecimento e a incorporação dos problemas ambientais, o que significa que o indivíduo não só compreenda quais são os problemas ambientais contemporâneos, mas reconheça-os enquanto problemas que são seus. Pensar a corporeidade em movimento em relação ao meio ambiente significa buscar um reconhecimento comum a todos: o sentimento de que não vive numa natureza que é distante, mas que é natureza em sua própria corporeidade.

Considerações

Pensar na ecomotricidade é muito mais do que uma maneira de ver o mundo, é um estar no mundo, um existir no mundo, enquanto natureza. Mas o passo mais importante para se pensar a ecomotricidade é a urgência de uma educação ambiental que se desvincule da visão preservacionista, olhar fragmentária sobre as relações entre ser humano e mundo, e que se aproprie da visão crítica, olhar que enxerga essa relação de forma íntegra.

Ecomotricidade alicerçada na diversidade, pois "a riqueza do processo educativo reside em larga medida no facto de, felizmente, sermos todos diferentes" (ROSÁRIO, 1999). Nas palavras de Umberto Eco, "[...] a beleza do cosmos é dada não só pela unidade na variedade, mas também pela variedade na unidade" (2003, p.24). Ecomotricidade que se apóia na esperança, pois, como nos diz Freire (1992), não é possível buscar sem esperança.

É esperança que faz parte da natureza humana, pois inacabado, e consciente de ser inacabado, o ser humano está inevitavelmente predisposto à busca, tornando a esperança "uma espécie de ímpeto natural possível e necessário", assim como "condimento indispensável à experiência histórica" (FREIRE 1996, p.81). Mas ter esperança não significa esperar. Ao contrário, ter esperança é ativo, e esperar é passivo, tornando-se necessário, segundo Paulo Freire, a criação de um novo verbo: "esperançar"[6]. O ser humano é um ser pedagógico, e é um ser esperançoso, mas "enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática par tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" (FREIRE, 2005b, p.11).

Ecomotricidade alicerçada na sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica, que espera (do verbo "esperançar"), em relação às questões ambientais, muito mais do que o simples conhecimento sobre a atual crise ambiental contemporânea, espera o reconhecimento e a incorporação dessa crise como parte do ser-ai-no-mundo. Espera mais do que ações "ambientalmente corretas" para a preservação de uma natureza distante, espera uma educação que busca romper os paradigmas sustentados pela relação dicotômica entre ser humano e natureza.

Ecomotricidade que supere a racionalidade que separa o ser humano em corpo e mente, em motor e cognitivo, pois "a totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo"

[6] *Referência retirada da palestra de José Eustáquio Romão, ministrada no VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, realizada na PUCPR (Curitiba, PR), no dia 6 de novembro de 2006.*

(TREBELS, 2003, p.259). Ecomotricidade pelo "perceber", definida por Merleau-Ponty, durante a *Société Française de Philosophie*, como "tornar presente qualquer coisa, com a ajuda do corpo" (apud SÉRGIO, 2003, s/p). Isso porque "eu não sou um sujeito isolado, sem mundo, mas sim nele ancorado, por meio de meu corpo, e dele faço o horizonte no qual me comunico perceptivamente com as coisas" (TREBELS, 2003, p.259).

Assim, concordamos com Schwartz (2006) ao destacar que a simples ação de realizar práticas corporais na natureza não gera, por si só, uma sensibilização das pessoas para com o meio natural, pois toda ação implica no tratamento educativo que o indivíduo ou o grupo recebe quando inicia a atividade, bem como suas atividades e comportamentos posteriores a ela.

Bem como com Munster (2004) ao expor que:

> A natureza não deve ser encarada como um simples cenário para a prática esportiva, mas deve ser focalizada sob uma visão dinâmica e sistêmica, onde a participação humana se estabelece a partir de uma interação consciente e harmoniosa com o meio ambiente, assegurando um desenvolvimento sustentável (p.21).

Em outras palavras é necessário desenvolver uma visão que seja além da preservacionista, pois não é apenas no cuidado no meio natural, ou nas paisagens "artificialmente" naturais, como mais frequentemente se tem visto nos anúncios relacionados ao ecoturismo e/ou ao turismo rural (CAMPANHOLA e SILVA, 2002; LUCHIARI, 2002) que se desenvolve uma ética ambiental, é preciso que o sujeito desenvolva percepção de que, independente de estar em um meio urbano, rural ou natural, trata-se de um mesmo planeta do qual ele faz parte no *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo.* Ser este, portanto, integral, que se faz e refaz nas relações de intersubjetividade com os outros seres, tendo como pano de fundo o contexto do mundo (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

Considerando a perspectiva da ecomotricidade, ora proposta, entendemos relevante a sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica, pois mais significativo do que aprender *sobre* a natureza é aprender *na* natureza, não aquela distante e frágil, mas a natureza que vivenciamos dia-a-dia, pelas nossas experiências, na qual ser e mundo estão dialeticamente sendo. Nesse ensaio desenvolvemos essa sinergia no plano teórico, abrindo um caminho para futuros estudos que pretendam desenvolver essa proposta na prática

Referências

BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloísa T. **Turismo, lazer e natureza.** São Paulo: Manole, 2003. p.157-202.

BETTI, M. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Katia (org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p.155-169.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luz A. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. da. O lazer e o novo rural. In: BRUHNS, Heloísa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.). **Enfoques contemporâneos do lúdico**: III ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.13-24.

CASCINO, F. **Educação ambiental:** princípios, história, formação de professores. São Paulo: Senac, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DUSSEL, E. Alguns princípios para um ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (coord.). **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003.

ECO, U. **O nome da rosa**. São Paulo: O Globo, 2003. (Série Biblioteca Folha).

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). jan/jun. 1986. p.3-10.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GONÇALVES JUNIOR, L.; SANTOS, M. O. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v.VI. (CD-ROM).

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

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002, p.20-28.

LEITE, F I. de L.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. Percepções discentes sobre o projeto ecomotricidade. In: XIV Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2006, São Carlos. **Anais…** São Carlos: UFSCar, 2006. v.XIV. (CD-ROM).

LUCHIARI, M. T..D..P. A mercantilização das paisagens naturais. In: BRUHNS, Heloísa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.). **Enfoques contemporâneos do lúdico**: III ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002.

MARTINS, J. Não somos Chrono's somos Kairós. Palestra proferida por ocasião do evento: **O envelhecer na PUC**, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNSTER, M. de A. van. **Esportes na natureza e deficiência visual:** uma abordagem pedagógica. 2004. 309 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ROSÁRIO, T. A motricidade humana e a educação. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.31-60. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SÁ, L. M. Pertencimento. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p.247-256.

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

SCHWARTZ, G. M. **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.11-30. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SÉRGIO, M. Ciência da motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 2003, São Carlos, **Anais**...São Carlos: 2003.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, v.21, n.01, p.249-267, jan./jun. 2003.

Esse artigo foi apresentado em Sessão Temática no VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e *XII Simpósio Paulista de Educação Física, realizado pelo Departamento de Educação Física do IB/UNESP Rio Claro, SP de 30/4 a 03/5 de 2009.*

Endereço:
Luiz Gonçalves Junior
DEFMH – UFSCar Caixa-Postal: 676
Rod. Washington Luiz, Km 235 Monjolinho
13565-905
São Carlos SP Brasil
Telefone: (16) 3351-8294 Ramais 8766 / 8769
e-mail: luiz@ufscar.br

Recebido em: 10 de fevereiro de 2009.
Aceito em: 03 de abril de 2009.

Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob Licença Creative Commons