

PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

*Body Practices Critical Environmental Education: Possible Intervention in
School Everyday*

Marcelo Paraíso Alves^{1,2} marcelo.alves@ifrj.edu.br

Ronaldo Figueiró^{1,3} ronaldofigueiro@gmail.com

Rosane Moreira Silva de Meirelles^{1,4} rosanemeirelles@yahoo.com.br

1- UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda - Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, 1325 - Três Poços, Volta Redonda - RJ, 27240-560, Telefone: (24) 3340-8400.

2- IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - campus Volta Redonda- Rua Antônio Barreiros, 212, Nossa Senhora das Graças Volta Redonda – RJ CEP: 27215-350 Telefone: (24) 3356-9101.

3- UEZO - Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - Avenida Manuel Caldeira de Alvarenga, 1203 Campo Grande, Rio de Janeiro – RJ, Telefone: (21) 2415-8392.

4- FIOCRUZ – Instituto Oswaldo Cruz Av. Brasil, 4365 Manguinhos, Rio de Janeiro – RJ CEP: 21045-900 Telefone: (21) 2562-1365.

RESUMO

O objetivo do presente relato de experiência foi refletir sobre possíveis indícios ou sinais de práticas emancipatórias em Educação Ambiental (EA) no IFRJ-VR, tendo como centralidade a concepção de currículos praticados (OLIVEIRA, 2003). A metodologia se desenvolveu a partir de quatro momentos que não estão estanques, mas enredados, de forma complementar: primeiro, a ação interdisciplinar entre os vários campos do saber (Educação Física, Filosofia, Biologia e Geografia); segundo, os procedimentos realizados para as inserções nas Áreas de Proteção Ambiental; terceiro, as ações metodológicas realizadas para a apreensão dos dados da pesquisa (questionários, avaliação dos seminários dos alunos, apreensão de imagens durante as visitas, os trabalhos realizados pelos alunos – vídeos temáticos e projetos aplicáveis. Por fim, a utilização do método indiciário na tentativa de captar nos instrumentos utilizados as pistas e sinais reveladores das práticas realizadas no IFRJ-VR na tentativa de estabelecer uma aproximação junto aos pressupostos da EA Crítica e em decorrência ao Conhecimento Prudente.

Palavras-chave: Ensino em Ciências; Esporte na Natureza; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The aim of this report was to reflect about the possible clues or signs of emancipatory practices in environmental education in IFRJ-VR, which has to central plane the concept about practiced curriculum. The methodology has four moments which possess a complementary way: first, the interdisciplinary approach between the various fields of knowledge (Physical Education, Philosophy, Biology and Geography); second, the procedures for the inserts in the Environmental Protection Areas; thirdly, the methodological steps taken to arrest the survey data (questionnaires, evaluation of students' seminars, seizure of images during visits, the work done by students - themed videos and applicable projects. Finally, the use of indiciary method in the attempt to capture the clues and reveal the practices performed in IFRJ-VR in trying to establish a rapprochement with the assumptions of Critical Enviromental Education and to Prudent Knowledge signals.

Keywords: *Teaching of science; sports in nature; environmental education.*

INTRODUÇÃO

Não obstante a crescente divulgação da Educação Ambiental (EA) pelo processo educacional, tal tema se apresenta ainda fragilizado em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2011). O que se percebe é a EA, na maioria das vezes, sendo desenvolvida sem compromisso com a dimensão política, dicotomizada, descontextualizada, caracterizando práticas que apenas reproduzem as relações e comportamentos já instaurados na sociedade.

Assim, a constituição de uma Educação Ambiental consonante com os interesses e anseios da sociedade atual precisam estar articulados a um conjunto mais amplo de reflexões, não permitindo o reducionismo das práticas educativas. Um exemplo evidente disto é o pouco esforço que tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem no seio dos projetos educativos na sociedade brasileira (LAYRARGUES, 2011).

Se o objetivo das Ciências Humanas é contribuir para a criação e introdução de práticas inovadoras nesta área de ensino, torna-se relevante articular às pesquisas, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas, na intenção de romper com perspectivas iluministas, tão arraigadas em todos nós. Tal afirmação nos remete como menciona Nilda Alves ao prefaciar a obra de Loureiro e colaboradores (2011a) a uma aproximação aos diferentes cotidianos e sujeitos que os constituem, permitindo questionar com "seus olhos de outro, indispensáveis se queremos enxergar nossas zonas cegas, como nos ensina Von Foester" (p. 12).

Este trabalho busca a superação deste tipo de ação conservadora se aproximando da proposta de uma Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2011), que possui como um de seus princípios basilares a participação social e ativa. Esta ótica parte do pressuposto de que a educação política, crítica, com potencial emancipatório, procura compreender historicamente o seu contexto se posicionando diante de uma crise socioambiental. Ao utilizar a expressão socioambiental, procura-se tratar de ambos os aspectos em sua tessitura, articulados, nunca isolados.

Portanto, torna-se relevante considerar a Educação Ambiental Crítica como sendo aquela que atua com a capacidade da promoção da compreensão dos conflitos socioambientais: o conflito entre a apropriação privada - modo de produção capitalista - e o interesse coletivo, com as relações de desigualdade social e as respectivas exclusões oriundas deste paradigma (sociedade e natureza, gênero, sexualidade, questões raciais, dentre outras), permitindo o despertar de uma pedagogia da indignação ou do conflito, capaz de mobilizar e instrumentalizar ações emancipatórias na realidade atual (GUIMARÃES, 2011).

Cabe destacar que as práticas emancipatórias aqui mencionadas se desenvolvem a partir da discussão sobre as ideias de Boaventura de Souza Santos defendendo que "o projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia" (SANTOS, 1996, p. 17).

No projeto mencionado pelo autor, as opções dos participantes da ação pedagógica e a conflitualidade que a deve marcar, não podem e não devem ser produtos exclusivos de ideias e reflexões, mas devem ser encharcados de emoções, sentimentos e paixões o que, para Santos (1996), permitiria ampliar os sentidos possíveis e as compreensões acerca dos conteúdos de ensino, que em nosso caso teria como centralidade a EA. Para o autor, os aspectos centrais da referida experiência pedagógica estaria centrada no conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo cultural e o pensamento pluritópico. Essa postura, contra hegemônica, seria capaz de potencializar a perspectiva crítica do processo formativo em EA.

Em função da exigência da superação de posturas dogmáticas, a chamada *cegueira epistemológica*, houve a necessidade de articular, no cotidiano do IFRJ-VR, uma perspectiva para além do pensamento abissal (SANTOS, 2010). Para o autor, a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética, pois os conhecimentos específicos de variados campos do saber, seus métodos, suas epistemologias, os princípios históricos e culturais dos múltiplos tempos e espaços estudados, permitiu romper com a razão indolente, aquela

que se manifesta preguiçosa, pois se considera única, exclusiva, e que “não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo (SANTOS, 2007, p. 25).

Para o autor essa postura pluritópica, se coloca no sentido de superação do paradigma moderno que sustenta o sistema atual, o qual reforça a educação hierarquizada, unidirecional e anti-dialógica. Com isso buscou-se um outro modo de produção de conhecimento. Para Santos (2007), “não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas” (p. 20), precisamos reinventar uma racionalidade que nos permita pensar em nossas ciências, e em nossas concepções da vida e do mundo.

Logo, as práticas relatadas neste estudo, se articulam com propostas educativas que através da realização da participação social, no viés de atitudes individuais e coletivas críticas, emancipatórias, propiciem o rompimento de posturas hegemônicas disjuntivas e comportamentalistas individualizantes.

Assim, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre possíveis indícios ou sinais de práticas emancipatórias em EA no IFRJ-VR, tendo como centralidade a concepção de currículos praticados (OLIVEIRA, 2003). A pesquisa teve como campo de estudos os sujeitos – docentes e discentes - que compõem o 2º período do Curso de Automação Industrial do IFRJ *campus* Volta Redonda (estado do Rio de Janeiro) no período compreendido entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013.

Este estudo funda-se em uma experiência realizada no curso de Automação Industrial, como parte de um projeto de ensino e de extensão com caráter interdisciplinar (Educação Física, Filosofia, Biologia e Geografia), implementado na forma de Visita Técnica, Ensino da EA e das Práticas esportivas em Áreas de Proteção Ambiental (APA's). Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda, sob parecer número 32588914.9.0000.5237.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pensar a epígrafe mencionada e a dimensão político-ideológica à qual o estudo está vinculado – cotidianista (OLIVEIRA E SGARBI, 2008) – permitiu organizar o arcabouço teórico-epistemológico-metodológico levando em consideração dois desafios propostos por Santos (2007): **primeiro**, enfrentar o desperdício de experiências do mundo, uma vez que a racionalidade metonímica ao tomar a parte pelo todo, trabalha com um conceito de totalidade deixando de fora qualquer experiência que não se enquadra no padrão vigente (pp. 25 e 26); **segundo**, criar condições objetivas para uma transformação social.

Assim, a metodologia foi construída a partir de quatro momentos que não estão estanques, mas enredados, de forma complementar: primeiro, a ação interdisciplinar

entre os vários campos do saber (Educação Física, Filosofia, Biologia e Geografia) na intenção de articular conceitos necessários à compreensão da crise socioambiental: leitura de textos, debates, seminários, produção de trabalhos, resenhas; segundo, os procedimentos realizados para as inserções nas Áreas de Proteção Ambiental (visitas técnicas) vivência corporal com implementos de escalada, aulas expositivas sobre as inserções em APA's; terceiro, as ações metodológicas realizadas para a apreensão dos dados da pesquisa (aplicação de questionários, avaliação dos seminários dos alunos, apreensão de imagens durante as visitas, os trabalhos realizados pelos alunos – vídeos temáticos e projetos aplicáveis. Por fim, a utilização do método indiciário (GINZBURG, 1989) na tentativa de captar nos instrumentos utilizados as pistas e sinais reveladores das práticas realizadas no IFRJ-VR a fim de estabelecer uma aproximação junto aos pressupostos da EA Crítica e em decorrência ao Conhecimento Prudente (SANTOS, 2002).

A partir da coleta de dados por questionários e das análises e reflexões desenvolvidas nas reuniões com os integrantes do grupo de pesquisa, foram criados momentos de estudos com os discentes (discussão de textos) e avaliações por intermédio de atividades com produções de materiais didático-metodológicos a fim de propor um ensino de EA contextualizado possibilitando uma aprendizagem singularizada e praticada pelos sujeitos que constroem o referido espaço (IFRJ-VR).

A metodologia utilizada no estudo se aproxima do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), enredado à epistemologia enunciada por Santos (1996; 2002; 2004; 2007), da pedagogia do inconformismo ao conhecimento prudente, da Sociologia das Ausências à Sociologia das Emergências.

Torna-se relevante ressaltar que o paradigma Indiciário trabalha a partir de *sinais*, *pistas*, que são produzidos a partir do paradigma **Venatório** - relativo à caça e ao seu universo - e o **Divinatório** - relativo à adivinhação ou aos instrumentos dessa prática.

O autor parte do pressuposto de que o caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas "mudas" uma série coerente de eventos. 'Decifrar' ou ler' as pistas dos animais são metáforas. Dessa forma, o saber venatório consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas, indícios) para a realidade complexa, não observável diretamente.

Nesse sentido, o autor apontando dissensões entre os dois modos de ler e compreender uma determinada 'realidade' - a adivinhação (Divinatório) voltada para o futuro (arte divinatória mesopotâmica) e a decifração venatória para o passado (narrativa dos caçadores), revelam a atitude, o esforço intelectual e rigoroso em ambos os casos, sendo por ele, considerada muito próximas: análises, comparações e classificações formalmente idênticas (GINZBURG, 1989, p. 152-153).

Isto posto, é importante destacar que o estudo de Ginzburg (1989) foi realizado através da análise comparativa das práticas indiciárias de Giovanni Morelli, formado em medicina e crítico de arte, Arthur Conan Doyle, médico e posteriormente literato, criador do personagem Sherlock Holmes e por fim, Freud, médico e criador da psicanálise.

Ginzburg (1989) ressalta que nos três casos supracitados, está enredado o modelo da semiótica médica: “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevante aos olhos do leigo, pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 150 e 151).

Dessa forma, o método nos permitiu caçar indícios que visibilizam as práticas realizadas pelos sujeitos nos processos de ensino no âmbito da EA e no Ensino de Ciências permitindo romper com a razão indolente.

Mas em que consiste a razão indolente? Como a racionalidade metonímica e a racionalidade proléptica contribuem para o processo de exclusão social da sociedade moderna? É de suma importância frisar que as reflexões sobre a EA crítica apresentadas neste estudo, orientam-se pelas ideias centradas no conhecimento prudente de Boaventura de Souza Santos e, que portanto, estas não se restringem apenas às práticas reducionistas de ativismo ambiental que vem prevalecendo no campo educacional (LAYRARGUES, 2011; GUIMARÃES, 2011) mas a uma importante tarefa educativa: a dos processos participativos na formação crítica e reflexiva.

DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS À NECESSIDADE DAS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

Pensar a partir das reflexões expostas nos movimenta em direção à necessidade de compreensão do que vem ser a crise instaurada na sociedade contemporânea. Para Santos (1996), de alguma maneira, enfrentamos hoje uma crise que se revela entre a regulação e a emancipação. Entretanto, na atualidade a discrepância entre experiências e expectativas está desconfigurada, porque está invertida: as expectativas para a maioria da população mundial não são mais positivas que as experiências correntes, pelo contrário estão se tornando cada vez mais negativas. Para o autor em décadas atrás quando se falava em reforma, pensava-se logo em algo para melhor: reforma da saúde, reforma na educação. Atualmente, certamente é para pior.

Porém, o que não se percebe é uma crise na ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, mais justa. Apesar da falência do projeto de modernidade a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a solidariedade, permanecem como uma aspiração para a população mundial (SANTOS, 2007).

Daí advém a centralidade da crise, pois para Santos (2001), o projeto sociocultural da modernidade é um projeto rico e munido de diversas possibilidades, porém, também se reverte de muitas contradições, o que o permitiu cumprir inúmeras promessas, mas em contrapartida, está irremediavelmente incapacitada de outras.

Para o autor, a modernidade se assenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Os pilares são constituídos, cada um deles, por três princípios complexos, que se encontram entrelaçados estabelecendo um diálogo constante, portanto, não se desenvolvem de forma isolada, dicotomizada ou parcelar, estando ligados por correspondência.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, o princípio do Mercado e o princípio da Comunidade. Por sua vez, o pilar da emancipação se constitui a partir de três lógicas de racionalidade: a Racionalidade Estético-Expressiva da Arte e da Literatura, a Racionalidade Moral-Prática da Ética e do Direito e a Racionalidade Cognitivo Instrumental da Ciência e da Técnica. É importante que se perceba que os pilares ao se corresponderem estabelecem uma relação que privilegia o diálogo entre os respectivos princípios (regulação) com as racionalidades (emancipação).

A racionalidade estético-expressiva articula-se com o princípio da comunidade, “porque é nela que se condensam as ideias de identidade e comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética” (SANTOS, 2002, p. 77). A racionalidade moral-prática estabelece uma relação de maior proximidade com o princípio do Estado, por ser este responsável pelo monopólio da produção e da jurisdição do direito. Por fim, a racionalidade cognitivo-instrumental corresponde mais especificamente ao princípio do mercado, por algumas questões centrais: primeiro, por que nele se convergem as ideias de individualidade e competição, cuja centralidade está no desenvolvimento da ciência e da técnica; segundo, porque são visíveis, desde o século XVIII os indícios de conversão da ciência em força produtiva.

O autor defende a ideia de que o projeto de modernidade, já em sua emergência, no século XVI, vinculava o pilar da regulação ao pilar da emancipação na tentativa de concretizar um desenvolvimento harmonioso para os objetivos práticos da racionalização global da vida coletiva e individual. A intenção de aproximação entre os pilares e seu desenvolvimento harmônico deve-se a tentativa de aproximação de valores contraditórios: justiça e autonomia, solidariedade e identidade, emancipação e subjetividade, igualdade e liberdade.

Para Santos (2002) foi o dualismo concebido entre Estado e Sociedade Civil que permitiu emergir o maior dualismo do pensamento político moderno. A formulação deste dualismo articulado ao princípio do *laissez faire* explica a atuação política do Estado. A matriz que determina suas ações está pautada no pensamento filosófico de cunho liberal, estabelecendo a lógica da dominação política e da acumulação de capital

durante o século XIX, essa política preconizava uma intervenção do Estado justificadas em nome do mercado minimizando as ações do ator que deveria ser o principal o Estado protetor.

No pilar da emancipação, o projeto é ainda mais paradoxal. No domínio da racionalidade cognitivo-instrumental, a ciência se desenvolve espetacularmente, principalmente pela conversão desta em força produtiva, acarretando um reforço de sua vinculação ao mercado. No domínio da racionalidade moral-ética, a comunidade mais uma vez é solapada, ao considerar que toda responsabilidade ética e moral é simplesmente transferida ao indivíduo e o formalismo jurídico transformado em política jurídica hegemônica por intermédio do movimento de codificação do código civil. E, finalmente a racionalidade estético-expressiva, que é transformada, pautada nos novos códigos de civilidade, na autonomização e a especialização traduzidas na alta cultura (separação da arte e da vida), associada a ideia de "cultura nacional" pautada na concepção do Estado Liberal (SANTOS, 2002).

No campo da regulação as transformações foram profundas e exacerbadas a ponto de colonizar os princípios do Estado e da comunidade, pelos princípios neoliberais. As características mais acentuadas podem ser apontadas por intermédio dos seguintes aspectos: o crescimento explosivo do mercado mundial, as empresas multinacionais buscam neutralizar a capacidade de regulação nacional da economia, as grandes corporações e a regulação dos conflitos entre capital e trabalho, flexibilização e automatização dos processos produtivos, a ruralização das indústrias, a desindustrialização e a subcontratação internacional.

O princípio da comunidade sofre embates, pois a reconfiguração conseguida no período anterior (política de classes) sofre grandes abalos, as principais consequências podem ser traduzidas da seguinte forma: as organizações perdem o poder de negociação face ao capital e ao Estado, as práticas de classe deixam de traduzir as políticas de classe, os partidos de esquerda se perdem nas abstrações de seu apelo eleitoral e deixam de lado o seu caráter ideológico, perdem-se muitos os benefícios adquiridos com o Estado-Providência, surgem novos movimentos sociais direcionados por questões de ordem não materiais (ecológico, antinuclear, pacifistas, anti-racistas, feministas, dentre outros). "O Estado nacional parece ter perdido em parte a capacidade e em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção (privatizações, desregulamentação da economia) e da reprodução social" (p. 89).

A lógica de concentração/exclusão da modernidade atinge de forma intensa o pilar da emancipação, pois a racionalidade cognitivo-instrumental e a modernização científico-tecnológica são levadas ao extremo na tentativa de obter e aprofundar ainda mais o lucro, em decorrência ampliando paradoxalmente a crise interna do projeto de

modernidade junto à consequências acarretadas: devastações ecológicas, destruição da capacidade de sustentabilidade do planeta, concentração de riqueza, exclusão social, dentre outros.

Diante do cenário configurado por Santos (2001), do inconformismo perante as consequências apresentadas e da articulação com a profunda crítica à epistemologia da ciência moderna, o autor busca construir outro paradigma pautado em um conhecimento prudente para uma vida decente considerando que a **racionalidade estética-expressiva** é a que resguarda e “talvez a que condensa melhor as antinomias da situação presente e, portanto, aquela em que são mais fortes os sinais do futuro (p.92). Já em relação ao pilar da regulação o mais negligenciado foi o da **comunidade**, considerando que este quase foi absorvido pelos pilares do mercado e do Estado, em decorrência também foi o princípio menos obstruído, portanto, “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2002, p. 75).

Partindo do referido pressuposto o autor salienta que para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade torna-se necessário trabalhar a partir de duas dimensões: a participação e a solidariedade. O autor considera que apesar de ter sido, durante a modernidade, bastante colonizada, no que diz respeito a sua ação política (cidadania e democracia representativa) a participação abarca outras possibilidades no campo da vida cotidiana, permitindo avanços para um conhecimento-emancipatório. Portanto, é a partir destes pressupostos que se considera fundamental o desenvolvimento de práticas emancipatórias no cotidiano escolar, ações que busquem reinventar as ciências sociais, por intermédio de um conhecimento prudente.

E, considerando o contexto atual, de globalização e capitalismo exacerbado, que dá ao nosso tempo um caráter de transição, nos movimentando na busca por uma reinvenção da emancipação social, a Sociologia das Ausências procura enfrentar o desperdício das experiências do mundo enquanto a Sociologia das Emergências intenciona criar condições objetivas para uma transformação social.

Pensar a partir das duas ações sociológicas justifica-se pela necessidade de refletir sobre a desinvisibilização das práticas emancipatórias que buscam a formação de educadores ambientais (GUIMARÃES, 2011), pois como menciona Boaventura de Sousa Santos (2007), o projeto de modernidade desenvolveu durante todos esses anos uma perspectiva monocultural e universalizante forjada pela racionalidade indolente que produz ativamente como não existente tudo aquilo que não emerge de sua normatização.

Assim, trazer à tona as práticas realizadas no IFRJ-VR tornou-se necessária por permitir combater a produção dessa invisibilidade.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Santos (2007) reitera que existem cinco modos de produção de ausências na sociedade atual e que também influenciam as ciências sociais: a monocultura do saber formal e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a monocultura da naturalização das diferenças; a monocultura da escala dominante e a monocultura do produtivismo capitalista.

Refletir sobre os processos de subalternização e invisibilização mencionados pelo autor nos remete a compreender que os processos de exclusão configurados na contemporaneidade estão associados à razão indolente. Segundo o autor, essa razão aparece em quatro formas distintas: a razão impotente; a razão arrogante; a razão metonímica e a razão proléptica.

a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade (SANTOS, 2006, p. 95-96).

A razão indolente considera que o conhecimento hegemônico, seja ele o filosófico ou científico, é o produzido no Ocidente. Portanto, conhecimentos produzidos em outros contextos sociais e culturais são descartados e invisibilizados. Pensar o chão da escola a partir desta forma pensamento é fundamental para se entender o processo de hierarquização de umas disciplinas sobre as outras, onde a Matemática e o Português ocupam um lugar de destaque subalternizando as outras e a Educação Física e Artes suprimidas a um espaço mínimo no currículo e na vivência dos discentes.

A monocultura do saber formal e do rigor do saber parte do princípio que o único saber válido e rigoroso é o saber científico, é a maneira mais poderosa de fabricação da não existência. Baseia-se na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade. Assim, as práticas cotidianas desenvolvidas pela Educação Física em nossas escolas acabam sendo invisibilizadas e consideradas muitas vezes como desprovidas de conhecimentos científicos emancipatórios.

Na perspectiva do pensamento hegemônico, as práticas cotidianas tecidas pelos professores e professoras nas instituições escolares são consideradas simplesmente como transmissoras de conhecimentos que lhes são externos, currículos que reproduzem os conteúdos oficialmente determinados.

Na tentativa de superação do contexto supracitado e, em decorrência, na intenção de suplantar a razão indolente, o autor propõe uma racionalidade cosmopolita capaz de alterar a configuração apresentada em três breves considerações: Primeiro, a experiência social do mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica e filosófica ocidental reconhece. Segundo, essa experiência está a ser desperdiçada.

E, por fim, é preciso combater o desperdício da experiência, tornando credíveis iniciativas e movimentos sociais alternativos (SANTOS, 2004).

Partindo dessas considerações o autor reitera a necessidade de expandir o presente, por intermédio da Sociologia das ausências, primeira proposta, e contrair o futuro com a Sociologia das Emergências, segunda proposta, construir ações objetivas de transformação social.

Dessa forma, para Santos (2004) o propósito da Sociologia das Ausências será no tempo futuro mesmo criar espaços alternativos para conhecer e valorizar a inesgotável experiência do mundo, desinvisibilizando as culturas e práticas tornadas invisíveis. Portanto,

uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2006, p. 786).

Assim, a Sociologia das Ausências busca substituir as monoculturas que se baseiam na não existência pelas ecologias que procuram desocultar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais existentes. As ecologias são “a superação da lógica monocultural da razão metonímica e permitem a constituição desse relacionamento horizontalizado entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural e de presentificação dos ausentes” (OLIVEIRA, 2006, p. 83).

Essas ecologias também são cinco; são elas: a ecologia dos saberes; a ecologia das temporalidades; a ecologia dos reconhecimentos; a ecologia das transescalas e a ecologia das produtividades.

Simultaneamente Santos (2007) considera relevante a contração do futuro – segunda proposta - por intermédio da Sociologia das Emergências. A Sociologia das Emergências consiste em substituir o “vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (SANTOS, 2004, p. 795). O autor ressalta ainda que:

Assim, na Sociologia das Emergências temos de fazer uma ampliação simbólica, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva. Às vezes somos culpáveis de “descredibilizar”: “Isto não é uma democracia local, não tem sustentabilidade”. Ao contrário, sem romantismo, devemos buscar credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui (SANTOS, 2007, p. 37-38).

A partir da Sociologia das Ausências e das Emergências procuramos produzir realidades que antes não existiam. Dessa forma, buscamos articular os conhecimentos produzidos no grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias

no cotidiano escolar” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação da professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira, às práticas e discussões realizadas no grupo de Práticas Pedagógicas, Metodologias e Cotidiano Escolar do Instituto Federal do Rio de Janeiro, na tentativa de ampliar o debate entorno da busca de um conhecimento fundado em uma racionalidade plural onde os conhecimentos e desconhecimentos, saberes e não-saberes, constituídos por práticas complexas e plurais desenvolvidas na instituição pesquisada possa ser desinvisibilizada e socializada possibilitando a valorização da abundante experiência social que está em curso nas escolas na esperança de construir um conhecimento prudente para uma vida mais decente (SANTOS, 2004).

As práticas pedagógicas realizadas no *campus* de Volta Redonda, mais especificamente no referido projeto, se articularam à referida ótica ao buscar uma perspectiva Interdisciplinar onde as disciplinas de Educação Física, Filosofia, Biologia e Geografia buscam superar suas limitações teóricas, epistemológicas e metodológicas, suplantando o paradigma monocultural e disciplinar moderno: **Pensamento Abissal** (SANTOS, 2010).

Assim, pensar no conhecimento prudente nos move em direção às reflexões de Guimarães (2011) e outros autores com relação a EA: há na sociedade atual, a necessidade de re-significação da EA em uma perspectiva “crítica”, para diferenciá-la de uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a mudança de um contexto local que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental.

Loureiro e colaboradores (2011b) em relação a uma prática de EA a dimensiona dentro das seguintes categorias: crítica, porquanto funda sua formulação no radical questionamento às condicionantes sociais que geram problemas e conflitos ambientais; emancipatória, uma vez que visa à autonomia e liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação; transformadora, por visar a mais radical transformação do padrão societário dominante, no qual se define a situação de degradação intensiva da natureza, e, em seu interior, da condição humana (p.17).

Desta forma, as práticas realizadas no cotidiano do IFRJ-VR, procuram se aproximar do termo Educação Ambiental Crítica, como forma de expressão de uma perspectiva de educação que incorpora os sujeitos sociais e permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, em seu sentido emancipatório fundado no conhecimento prudente.

A tentativa é visibilizar ações educativas coletivas que procuram discutir, debater e compreender os problemas estruturais da sociedade atual, no sentido de superação das formas de exclusão social que propiciam e suas dicotomias: sociedade/natureza; capital/trabalho, dentre outras. A Educação Ambiental Crítica pensada e defendida neste trabalho, se propõe fundamentalmente a pensar a partir de uma gnose pluritópica na tentativa de compreender as especificidades dos grupos sociais em seus

conflitos, o modo como produzem seus meios de vida na interação com o modo de produção da sociedade capitalista, como criam suas condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos, pautados na ação dialógica, na participação e no inconformismo com todas as formas de exclusão, vinculando-se à uma educação para construção de uma vida mais justa e decente na forma de uma Comunidade Interpretativa. Santos (2001) percebe a necessidade de democratizar a universidade, desde a transformação das estruturas de poder em sua interioridade, passando pela ampliação do acesso, mas, sobretudo, com a criação de comunidades interpretativas que permita a superação do conhecimento científico conservador, ao considerar o pensamento do senso comum, o saber popular, dentre outros, permitindo o diálogo com os múltiplos problemas sociais em nível local, nacional e planetário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O reconhecimento generalizado do mundo em relação aos aspectos vinculados aos problemas ambientais nos remete a pensar que esse reconhecimento já é um avanço. Entretanto, não basta. É preciso intervir no processo de transformações ambientais na tentativa de superação do modelo de produção da sociedade atual (GUIMARÃES, 2011).

A questão fundamental da Educação ambiental é entender a relação indissociável entre a sociedade e a natureza. É no bojo desta relação que emerge a discussão ambiental com questionamentos e dúvidas sobre a forma como essa relação vem se constituindo. Historicamente é possível apontar a forma de utilização do espaço natural socialmente construído e o manejo dos recursos naturais como eixo central das discussões que envolvem a atual crise ambiental (TOZONI-REIS, 2004, p. 34).

O processo de aprendizagem estabelecido pela mediação entre as variadas compreensões da experiência do sujeito e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente acontece particularmente pela ação do educador como intérprete dos laços entre a sociedade e o ambiente. Dessa forma, educar dentro da perspectiva ambiental perfaz uma construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo.

Cabem críticas ao trabalho pedagógico feito sobre o meio ambiente cujo enfoque resume-se à compreensão de que somente aquilo que é natureza deve ser entendido como meio ambiente e cujos estudos enfocam somente os problemas ambientais. “Em ambos os casos, corre-se o risco de tomar a tradição naturalista como matriz explicativa e reduzir o meio ambiente à natureza – nesse caso, visto como espaço natural, em contraposição ao mundo humano” (CARVALHO, 2011, p. 56).

Nas chamadas “trilhas ecológicas” nas quais os alunos podem entrar em contato com a natureza, por exemplo, fica evidenciado que haverá somente uma difusão dos conhecimentos da Biologia ou da Biogeografia. Do ponto de vista pedagógico, tal proximidade com o meio ambiente proporciona apenas uma leitura explicativa e não interpretativa da realidade impregnada de relações complexas e diversificadas.

É inegável a importância das ciências biológicas para a Educação Ambiental, mas não se deve reduzir os conhecimentos tecidos em uma rede complexa a informações ensinadas pelas leis da Física ou da Biologia, pois dessa maneira o aprendizado se restringe a conceitualizações. Em consequência o aluno não compreende as relações que são constituídas no contexto socioambiental.

Enfim, nesta visão objetivada do meio ambiente que se pode chamar naturalista, não existe espaço para “educadores e aprendizagens processuais significativas, reflexivas, críticas” (CARVALHO, 2011).

Assim, partindo dos pressupostos abordados por Carvalho (2011) Loureiro (2010), Loureiro e colaboradores (2011a; 2011b) e Tozoni-Reis (2004), buscamos o esporte na natureza para propiciar um processo de ensino e aprendizagem em EA de maneira “crítica” aos alunos do IFRJ-VR.

Para promover tais ações utilizou-se do ProCiência 2011/2012 do IFRJ, principalmente para o custeio e produção do vídeo que versa sobre as inserções em Áreas de Proteção Ambiental. Esta produção teve como proposta elaborar e mediar o processo de produção, desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades didático-metodológicas e materiais didáticos que visam ajudar no processo de EA crítica.

3.1 A EXPERIÊNCIA E A VISITA TÉCNICA: *ENSINANDO APRENDENDO*

Pensar a partir dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), requer refletir sobre as exigências oficiais contidas no currículo, mas também considerar as singularidades dos sujeitos que vivenciam o tempo e o espaço particularizado do IFRJ-VR.

Essa perspectiva de compreensão da “realidade” – Estudos do Cotidiano – nos movimenta no sentido em que se compreendem os sujeitos (alunos e professores) como autores das práticas pedagógicas construídas.

Considerar as possibilidades de presença das *redes urbanas* nas escolas, através de valores, conhecimentos e significados *encarnados* nos *praticantes* dos *cotidianos escolares* exige incorporar o que em estudos da educação vimos chamando de *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2003). Esses consideram, para além do que é oficialmente imposto (currículo oficial) e do que é declarado por todos os sujeitos

envolvidos nos processos pedagógicos escolares (currículos declarados), que é necessário considerar a criação cotidiana em processos de conhecer, de ensinar e de aprender nas escolas (ALVES, 2005, p. 4).

Nesse sentido, a partir da aplicação e análise dos questionários e das discussões e reflexões teórico-epistemológicas (CARVALHO, 2011; DIAS; JÚNIOR, 2009) realizadas pelo grupo de pesquisa, percebemos que as atividades desenvolvidas e as experiências realizadas (inserção em duas APA's), bem como a produção do vídeo como material didático-metodológicos permitiu a aproximação das práticas realizadas no IFRJ-VR rumo a uma possível EA crítica e ao conhecimento prudente.

Os artigos estudados visaram promover momentos de discussão acerca de múltiplos conceitos: natureza, meio ambiente, a relação do ser humano com o meio, a formação de um sujeito que pense a partir de uma ética ecológica, dentre outros.

A intenção foi promover outras experiências - Parque Nacional de Itatiaia (fotos – 1 e 2) e Morro da Urca (fotos 3 e 4) - de práticas corporais para os discentes envolvidos no estudo, confrontando com as suas concepções anteriores e aos conceitos apreendidos no cotidiano das salas de aula.

Buscou-se ainda a produção de trabalhos pelos alunos como forma de avaliação das atividades realizadas, do processo de ensino realizado e a produção de um vídeo como recurso didático-metodológico (ainda em elaboração) para docentes que busquem trilhar caminhos similares, tendo em vista a visita técnica.

É importante frisar que a produção de vídeo não tem a pretensão de servir como um modelo ou padrão de atividade, e sim como uma produção singular do referido *espaçotempo*: o currículo praticado (OLIVEIRA, 2003) no cotidiano do *campus* Volta Redonda - RJ.

A construção dos trabalhos (projetos aplicáveis pelos alunos da turma 222 e os curtas metragens desenvolvidos pela turma 221) procuraram destacar uma concepção de EA que busca complexificar a compreensão de mundo dos sujeitos e seus "modos de *usar e fazer*" – para Certeau (1994) o sujeito comum é um ser ativo, por intermédio das táticas de poder, em busca de uma produção singularizada - que atua a partir da perspectiva de *enfrentamento* ao contrário de uma concepção que procura a *solução* para os problemas (GUIMARÃES, 2011).

Para o autor há uma diferença significativa entre as duas concepções mencionadas: a primeira funda-se em uma perspectiva que desloca o processo educativo para o enfrentamento do problema, promovendo ações que buscam contribuir na solução, mas não é a solução em si. A segunda, ao contrário, cai na no que o autor denomina

de armadilha paradigmática. Essa concepção pode conduzir a uma interpretação onde o objetivo do processo seja a solução do problema, desviando a finalidade educativa.

Assim, as atividades pedagógicas *fabricadas* (CERTEAU, 1994) pelos sujeitos (discentes e docentes) contemplaram perspectiva do enfrentamento de problemas adotando-se os seguintes procedimentos: O objetivo de se trabalhar com o texto intitulado "Impacto e conservação: prós e contras da prática esportiva em unidades de conservação" de Alves (2009) teve como justificativa a discussão do autor em relação os impactos causados pelo esporte ou práticas corporais em APA's. A partir do texto foi possível realizar uma aproximação com conceitos relacionados aos sistemas ou unidades de conservação, e de maneira mais específica com a história do Parque de Itatiaia; impacto ambiental e impactos de atividades na natureza; conceitos como bioma, biota, efeito de borda, compactação do solo, dentre outros temas.

Durante a leitura e discussão do referido artigo, foi possível refletir sobre os problemas ambientais e os conflitos entre os interesses privados e o bem coletivo (a questão fundiária, por exemplo). O objetivo, como reporta Guimarães (2011), foi questionar e problematizar as causas profundas da crise ambiental, exercitando o esforço de ruptura com a armadilha paradigmática, que se aproxima dos eixos formativos exposto pelo autor, nesse caso específico o primeiro eixo: "o esforço de ruptura com a armadilha paradigmática" (p. 28).

Seguindo nesta mesma trilha, foram apresentadas as duas turmas, os capítulos I, II e III do livro intitulado "Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico"(CARVALHO, 2011). Os textos apresentados e discutidos com os alunos possibilitaram a reflexão sobre as várias concepções da natureza, permitindo olhar criticamente a racionalidade moderna que *ve/a* o conflito e a crise atual produzindo um consenso que reproduz e reforça a lógica hegemônica.

A tentativa de utilizar a obra de Carvalho (2011) foi buscar uma aproximação com o **eixo três** mencionado por Guimarães (2011, p. 28) – "estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento"-, pois para o autor "potencializar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas se refere à relação do um com o outro, do um com o mundo. A educação se dá na relação" (p. 28).

A visita técnica realizada ao Parque Nacional do Itatiaia buscou a ampliação da percepção supracitada. Os alunos ao chegarem ao Parque Nacional de Itatiaia (PARNA), foram encaminhados ao teatro Tom Jobim com o intuito de assistirem a uma exposição sobre as unidades de conservação, suas características e as precauções para as ações realizadas nestes espaços. Neste momento tiveram a oportunidade de se deparar com vídeos educativos que apresentaram as consequências das ações

humanas para as áreas preservadas e comportamentos adequados para se evitar maiores danos ao espaço mencionado.

Posteriormente, puderam observar a maquete e o museu do parque que permite visualizar todo o território e sua extensão, bem como suas características e especificidades (Parte Alta e Parte Baixa): vegetação, fauna, flora, clima e solo (Foto 1 – Museu PARNA Exposição sobre Rochas, Foto 2 – Museu PARNA – Exposição sobre Relevo). Um aspecto importante a salientar, é que os discentes da turma 221 receberam como tarefa avaliativa, um trabalho a partir da produção de uma curta metragem, utilizando as visitas técnicas como ponto central para a referida tarefa. Tal procedimento deveria obedecer alguns procedimentos dentre eles a produção coletiva. A tentativa foi romper com a perspectiva de produção individualizada.



Foto - 1



Foto - 2

Fotos 1 e 2 da Visita Técnica ao PARNA (produzidas pelos alunos)

Outro aspecto a se considerar nesta prática avaliativa é que a mesma estimula os alunos na busca por outros conhecimentos, pois prioriza outros saberes para além da perspectiva escolástica (linguagem oral e escrita). Não se quer aqui dizer que a produção histórica do conhecimento não é importante, mas discutir outras possibilidades de construção de conhecimento possível de ser *fabricada* (CERTEAU, 1994).

A visita técnica mencionada no corpo deste trabalho se insere neste contexto. Por exemplo: os alunos utilizaram outras formas de linguagens para narrar os conhecimentos apreendidos (avaliação): linguagem corporal – nas ações de caminhar pelas trilhas e a linguagem áudio-visual – produção de vídeos. Cabe salientar que foi posteriormente às reflexões realizadas em sala de aula, a partir dos textos estudados, que os alunos participaram das visitas técnicas no Parque Nacional do Itatiaia e no Morro da Urca.

O objetivo central destas inserções foi dialogar com o eixo oito, mencionado anteriormente por Guimarães (2011), e o eixo dez que reproduzo a seguir: “Exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza” (p. 28).

Os depoimentos de alguns alunos da turma 222 revelam indícios (GINZBURG, 1989) de valores vivenciados pelos alunos:

Aluno 1:

No morro da Urca onde haviam lugares que a subida era difícil e ajudar os amigos tornou-se necessário, além da parte de incentivo, motivação, ajuda na água, muita água.

Aluno 4:

Uma hora na visita técnica, no Morro da Urca, apareceram os micos, e dei a dica a minha colega para esconder a comida e ficar parada e calma, para não assustá-los.

Em diversos momentos, os discentes se depararam com situações inusitadas que os movimentaram a uma ação coletiva, solidária, participativa, rompendo com uma ótica individualista. É importante ressaltar que não é a intenção desta pesquisa desenvolver uma análise quantitativa dos dados coletados. No entanto, é importante frisar que em todos os questionários recolhidos no final das ações pedagógicas do semestre, havia indícios de práticas coletivas durante as visitas realizadas. Cabe ainda mencionar, que em nenhum momento houve direcionamento de qualidade ou vigor físico, mas de características de ajuda mútua, onde o objetivo era que todos chegassem no ponto desejado e contemplassem as nuances do ambiente trilhado.

Recordando Betrán e Betrán (2006), o esporte praticado em ambientes diferenciados - como foi no Morro da Urca e PARNA - apresenta-se como prática constituinte de um projeto que subsidia novos padrões motores. Os autores reforçam a idéia de que essas ações – esportes radicais, esportes de aventura, dentre outras nomenclaturas -, exigem de seus praticantes a utilização de novos recursos motores (ver fotos 3 e 4) devido a múltiplos fatores: os implementos necessários a sua ação, a sensação de incerteza (contextos ambientais e climáticos), manifestações de diferentes situações emocionais devido ao estresse, dificuldade e risco, entre outras. Essas dificuldades permitiram a vivência de valores que se aproximam de EA crítica, pois os depoimentos são sinais reveladores de que essas atividades que estão envolvidas por emoções e sentimentos que extrapolam suas formas e conteúdos.



Foto - 3



Foto - 4

Fotos 3 e 4 - Escalada Morro da Urca (produzidas pelos alunos)

Em relação ao exposto Marinho e Inácio (2007), comentam que as possibilidades de inserção da referida atividade promovem a transformação na relação do ser humano com o meio ambiente, a mudança das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a utilização da natureza como um espaço de vivências educativas e não utilitárias, mercantilistas ou de modismo.

A partir dos referidos autores, entendemos essas práticas em seu entrelaçamento com riscos e perigos, na medida do possível planejados, havendo apenas uma preparação ou adaptação ao equipamento, não incidindo treinamentos preparatórios com o objetivo de eficiência em gesto técnico, como as preparações técnico-táticas dos esportes tradicionais. Com boa vontade e interesse, todos os participantes estão capacitados para acompanhar as atividades e agregar conhecimento a partir das observações técnicas sobre as características ambientais feitas durante o percurso.

Diante do contexto apresentado, parece haver possibilidades de rupturas com as práticas pedagógicas tradicionais realizadas na escola. Práticas pedagógicas que promovam, a partir da compreensão da crise socioambiental, uma releitura de mundo em que tenha como centralidade um conhecimento prudente pautado no Pilar da Regulação pelo Princípio da Comunidade, onde a participação e a solidariedade se tornem o eixo desse pensamento cuidadoso e, no Pilar da Emancipação pela Racionalidade Estético-Expressiva da Arte e da Literatura, pois é a que tende a superar a racionalidade cognitivo-instrumental, uma vez que "a arte não é susceptível de definição e que, por isso, nem os artistas nem os teóricos a conseguiram definir com sucesso até hoje" (SANTOS, 2002, p. 76).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, partindo das discussões sobre o viés da solidariedade e da participação, dando-lhe sentido político na ação coletiva no contexto socioambiental e estampando propositalmente um caráter pedagógico na experiência dessas relações, acreditamos

que essa seja uma contribuição da EA Crítica e mutuamente a sua consolidação na sociedade.

No processo de produção singular apresentado, buscamos contribuir para o debate acerca da construção de uma EA Crítica, desenvolvendo aulas e metodologias que buscam superar uma prática pedagógica desvinculada do contexto socioambiental. Portanto, este trabalho se articula a um paradigma que procura romper com relação dicotômica teoria e prática repensando os conhecimentos produzidos e os seus impactos na sociedade que nos envolve.

Dentro desta perspectiva, procuramos impedir que o estudo não se resuma a modelos prontos e acabados para aplicação em sala de aula ou em ambientes previamente preparados para as atividades didáticas de maneira engessada. Para isso, trabalhamos com os seguintes pressupostos: Primeiro, a ideia e a valorização do caos, pois esta torna possível desequilibrar o conhecimento (perspectiva interdisciplinar) proporcionando debates sobre as potencialidades e limitações de metodologias dos múltiplos campos do saber; Segundo, que advém do primeiro, a ruptura com o pensamento abissal, que é a superação da monocultura do saber científico; Terceiro, a valorização da solidariedade, pois esta reverte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. Quarto, a valorização da comunidade interpretativa, uma nova subjetividade depende menos da identidade do que da reciprocidade, podendo e devendo ser construída a margem do antropocentrismo.

Por fim, o conhecimento emancipação, defendido aqui, deve estar pautado na experimentação, na resolução de problemas, no prazer e nas atividades lúdicas para a EA Crítica considerando a solidariedade e a participação que aqui disputamos em seu sentido contra-hegemônico, um processo pedagógico que busca intervir na constituição de uma reinvenção da organização social capaz de produzir um conhecimento e uma vida mais decente.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ 5 a 9 de setembro de 2005. www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/.../R1346-1.pdf. Acesso em: 04 fev. 2013.

ALVES, F. D. Impacto e preservação: prós e contras da prática esportiva em unidades de conservação. In: DIAS, C. A. G.; JUNIOR, E. D. D. A. Em busca da aventura: múltiplos olhares sobre o esporte, lazer e natureza. Niterói: EdUFF, 2009. p.157 – 165.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza. São Paulo: Manole, 2006. p. 180 – 209.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, C. A. G.; JUNIOR, E. D. D. A. Em busca da aventura: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza. Editora da UFF, 2009.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org). Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15 – 29.

LARROSA, J. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org). Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2010. p. 13 – 51.

MARINHO, A.; INÁCIO, H. L. D. Educação Física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, n. 3, 2007.

MOREIRA, R. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Boaventura & a educação. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. Estudos do cotidiano & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. E. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In____. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.p. 777 – 821.

SANTOS, B. S. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. IN: SANTOS, B.S; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519 – 562.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação ambiental: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.