

## Vivências com a Natureza na Formação de Professores de Educação Física

### Experience with Nature on Undergraduate Physical Education Teachers

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>a</sup>; Jane Márcia Mazzarino<sup>b</sup>; Jacqueline Silva da Silva<sup>\*c</sup>

<sup>a</sup>Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento. RS, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade do Vale do Taquari Taquari, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Comunicação. RS, Brasil.

<sup>c</sup>Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. RS, Brasil.

\*E-mail: [derlijul@univates.br](mailto:derlijul@univates.br)

---

#### Resumo

Este estudo investiga contribuições de vivências com a natureza na formação de acadêmicos e professores de Educação Física no sentido de articular a atuação à Educação Ambiental no contexto escolar. Problematicam-se as razões que têm dificultado a Educação Física escolar a desenvolver o tema transversal meio ambiente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Quanto aos fins, é descritiva e aplicada e, quanto aos meios, bibliográfica, documental e de campo. Participaram da pesquisa 28 integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de um Centro Universitário do RS/BRA, pertencentes a dois subprojetos da Educação Física. Em relação aos dados, realizou-se a análise textual qualitativa a partir de três categorias estabelecidas a priori, alteridade, ludicidade e sensibilidade. A dimensão da alteridade auxiliou os participantes a reconhecerem o Outro como legítimo Outro, a se compreenderem como parte da natureza e a olharem com mais atenção para o mundo ao seu redor. A dimensão da ludicidade destacou a relevância de o professor perceber-se como um “ser brincante”, o que rompe com o uso da ludicidade na formação inicial apenas como recurso didático-pedagógico. A dimensão da sensibilidade, a partir da exploração dos sentidos corporais, auxiliou os participantes a construir as próprias opiniões sobre o mundo que os cerca. As vivências com a natureza contribuem na compreensão da natureza como parceira. O corpo revela-se como lugar possível de aprendizagens e de sensibilização do professor em relação à importância de trabalhar o tema meio ambiente na escola.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Corpo. Sensibilidade. Alteridade. Ludicidade.

#### Abstract

*This study investigates contributions of experience with nature on undergraduate students and physical education teachers in order to develop procedures for Environmental Education in the school context. It discusses the reasons why it is difficult for school physical education to develop transversal environmental theme. It is a qualitative research. It is also a descriptive and applied research and a bibliographical, documental, and field research to its means. The 28 participants were members of Teaching Initiation Scholarship Program of a University center/RS/BRA from two Physical Education Sub-projects. Data qualitative textual analysis, from three categories established a priori; otherness, playfulness and sensitivity. The otherness dimension helped participants to recognize the Other as a legitimate Other; to understand each other as part of nature and more attentively look at the world around them. The playfulness dimension highlighted the relevance of teachers recognizing themselves as “playing beings” that rupture with the use of playfulness in initial education just as a didactic-pedagogical research. The sensitivity dimension based on the development of body senses helped participants to build their own opinions about the world around them. The experience with nature contributes for the understanding of nature as partnership. Body reveals to be a possible site for learning and awareness of teachers regarding the importance of developing environmental theme at school.*

**Keywords:** Environmental Education. Body. Sensitivity. Otherness, Playfulness.

---

#### 1 Introdução

A crise ambiental que se vive e a Educação Física possuem raízes na concepção de mundo antropocêntrica construída na Idade Moderna, que colocou o homem no centro do Universo e passou a não mais reconhecê-lo como elemento integrado à natureza. A Educação Física passou a ver o homem como uma máquina, uma matéria-prima que precisa ser disciplinada. Como consequência se teve uma formação de professores restrita à uma matriz técnico-instrumental que enfatiza aspectos técnico-esportivos.

Assim, um aspecto central para aproximar a Educação Física e a Educação Ambiental é pensar o corpo e a formação dos professores. O corpo precisa ser entendido como lugar de

aprendizagens, um caminho para a construção de um sujeito que se compreenda parte da natureza e responsável pelo futuro da Terra.

Este estudo caminha nesta direção quando busca o diálogo entre as áreas da Educação Física e da Educação Ambiental. Entende-se que é preciso experimentar outras formas de construção de conhecimentos para além do domínio técnico-instrumental. Propõe-se um processo formativo que perpassa, também, pelo corpo, na perspectiva de uma formação pessoal e estética. O ser humano deve ser compreendido para além da racionalidade, reconhecendo-o como um ser social que se constrói com o outro, permeado por relações afetivas.

Logo, o desafio está posto: articular saberes já existentes da Educação Física, da Educação Ambiental e de outras áreas

do conhecimento, e, conseqüentemente, repensar a formação de professores de Educação Física. Nessa procura, apresentou-se um elo possível, uma conexão entre a Educação Física e a Educação Ambiental, métodos que exploram vivências com a natureza como proposta formativa.

Nesse estudo, compreende-se que o método Aprendizado Sequencial, criado e propagado pelo naturalista norte americano Joseph Cornell (CORNELL, 2008a, 2008b), possa ser o início da construção de uma proposta de formação ambiental de professores de Educação Física. Este método, concebe a natureza como educadora, valoriza a experimentação corporal através da exploração dos sentidos corporais, a ludicidade, o reconhecimento do outro e da vida, bem como, o compartilhamento dos sentimentos vivenciados. Busca-se uma conexão do homem com a natureza e a compreensão de que há uma interdependência entre os vários seres e elementos que constituem a Terra. O método estrutura as vivências com a natureza em quatro etapas, seguindo a seguinte seqüência: a) despertar o entusiasmo; b) concentrar a atenção; c) experiência direta, e d) compartilhar a inspiração.

Assim, esse estudo tem como objetivo investigar contribuições de vivências com a natureza na formação de acadêmicos e professores de Educação Física no sentido de articular a atuação à Educação Ambiental no contexto escolar.

## 2 Material e Métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994). Quanto aos fins, é descritiva e aplicada (TRIVIÑOS, 1987). Quanto aos meios, ela caracteriza-se como bibliográfica (DEMO, 2009), documental e de campo (GIL, 2012).

O estudo foi realizado em um Centro Universitário do RS/BRA no qual participaram 28 sujeitos. Todos tinham vínculo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>, de um dos dois subprojetos da Educação Física. Os sujeitos caracterizavam-se da seguinte forma: dois professores coordenadores da área, sendo estes do Curso de Educação Física - Licenciatura, três professores supervisores de Educação Física, um de cada uma das três escolas de rede pública parceiras do PIBID, e vinte e três acadêmicos de Educação Física.

A adesão dos participantes ocorreu de forma voluntária, havendo a necessidade de atender aos seguintes critérios: a) ter vínculo com o PIBID, escolas parceiras do PIBID ou Curso de Educação Física – licenciatura; b) comprometer-se a participar das oficinas de vivências com a natureza e permitir a produção de dados, através de diferentes instrumentos, bem como, a análise, para fins de estudo.

Em relação as etapas do estudo, a primeira iniciou em março de 2015 quando se dialogou com os dois professores coordenadores dos subprojetos do PIBID da Educação Física, a fim de estabelecer acordos em relação ao desenvolvimento da pesquisa, esclarecer dúvidas e definir um cronograma prévio para o agendamento das atividades. Na fase preliminar ocorre a inserção do pesquisador no grupo, a fim de conhecer os integrantes e as suas expectativas. Ela é fundamental para o estabelecimento de acordos e para o esclarecimento de questões referentes à ética da pesquisa.

Nesses encontros definiu-se os espaços a serem utilizados para as vivências com a natureza: Laguinho da Instituição de Ensino Superior; Sede Social da Instituição de Ensino Superior; e Jardim Botânico de Lajeado/RS (Figura 1).

**Figura 1** – Registros fotográficos dos locais onde ocorreram as vivências com a natureza



Fonte: Os autores.

As oficinas, estruturadas a partir do método Aprendizado Sequencial, duraram de duas a três horas e meia. Nos locais definidos, foram desenvolvidas oito vivências com a natureza, quatro com cada subprojeto do PIBID, distribuídas da seguinte forma: a) Vivência 1 – Laguinho (08/04/2015 – subprojeto 1; 16/04/2015 – subprojeto 2); b) Vivência 2 – Sede Social (22/04/2015 – subprojeto 1; 30/04/2015 – subprojeto 2); c) Vivência 3 – Jardim Botânico de Lajeado (06/05/2015 – subprojeto 1; 21/05/2015 – subprojeto 2) e, d) Vivência 4 – Jardim Botânico de Lajeado (20/05/2015 – subprojeto 1; 09/06/2015 – subprojeto 2).

Durante todas as vivências com a natureza<sup>2</sup>, fez-se uso de diário de campo. O diário de campo ou notas de campo foi o instrumento de registro individual do pesquisador para registrar a caminhada do estudo, as decisões tomadas, os avanços e as dificuldades do processo de desenvolvimento e a implantação das oficinas. As notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da pesquisa, a fim de refletir sobre esses dados. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo podem incluir descrições de acontecimentos, de locais e de materiais, de características de atitudes dos sujeitos, da reconstrução de diálogos, além de possibilitam reflexões do pesquisador, suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Além do diário de campo durante as vivências também

1 O PIBID é um programa de bolsa de iniciação docente que faz parte da política da formação de professores do governo brasileiro. Ele possibilita que acadêmicos das licenciaturas, durante a graduação, possam aproximarem-se da escola e, em conjunto com professores universitários e da rede pública de ensino, qualificarem-se para o exercício da docência.

2 O pesquisador teve auxílio de uma bolsista do projeto de pesquisa Comunicação, Educação Ambiental e Interfaces (Ceami - CNPq) no registro fotográfico e filmagem durante as vivências.

foram realizados registros fotográficos, que foram utilizados pelo pesquisador, como propõem Bodgan e Biklen (1994), como parte do projeto de investigação, com vistas a produzir e qualificar as informações a serem estudadas.

Em determinados momentos, também se solicitou aos participantes que escrevessem memoriais descritivos, cuja característica, de acordo com Negrine (2004, p. 84), está relacionada com uma realidade vivida e seu conteúdo “[...], diz respeito a emoções, crenças, valores, ansiedades, medos, contradições, prazeres e desprazeres do indivíduo”. O memorial descritivo foi utilizado como forma individual de expressão dos participantes a partir das atividades realizadas, ou para recorrer a lembranças relacionadas à sua experiência vivida junto à natureza. Por fim, após as quatro vivências, aplicou-se um questionário contendo questões abertas para avaliar as contribuições do contato com a natureza em relação à formação profissional.

Em relação à análise dos dados, realizou-se a análise textual qualitativa proposta por Moraes (2007) que culmina com a produção de categorias. A análise textual qualitativa é um processo de aprofundamento de processos discursivos a partir da leitura de materiais textuais, objetivando “descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foram produzidos” (MORAES, 2007, p. 89).

Nesta pesquisa, trabalhou-se com três categorias: ludicidade, alteridade e sensibilidade. Na descrição de cada uma das categorias, foi feita a triangulação das informações produzidas pelos diferentes instrumentos com o referencial teórico. A triangulação das informações, conforme Triviños (1987), procura abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo, pois compreende-se que, em estudos qualitativos, é impossível a análise isolada de um fenômeno social, ou seja, deve-se considerar as raízes históricas, os significados culturais e a macrorrealidade social.

Em relação aos cuidados éticos a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)<sup>3</sup>. Antes do início da pesquisa houve a apresentação do projeto aos participantes. O TCLE foi assinado por todos os participantes, autorizando o uso dos dados produzidos a partir de sua participação na pesquisa.

Cabe destacar que os nomes dos pibidianos, dos professores supervisores e dos coordenadores de área que participaram da pesquisa não estão sendo divulgados, pois foi garantido o sigilo da identidade. Por isso, solicitou-se que cada participante sugerisse um codinome. Os codinomes sugeridos e usados no estudo foram: Luana, Alice, Vanderlei, Davi, Cauê, Mário, Sara, Pedro, Tainá, Jamily Mabel, Corujão, Sol, Rebeca, Formiga, Neiva, Lúcia, Beija-Flor, Grilo, Andorinha, Amora, Hibisco, Flor, Jhoe, Pocahontas, Gus, Chavita e Abelha.

### 3 Resultados e Discussão

Iniciamos a discussão tratando da categoria ludicidade. Um dos propósitos das vivências com a natureza desenvolvidas a partir da proposta de Cornell (2008a, 2008b) foi fazer emergir a dimensão lúdica, que fosse possível estabelecer uma relação prazerosa com os lugares escolhidos para as atividades, rompendo assim com a visão utilitarista da natureza. Como menciona Huizinga (1996), o elemento lúdico é uma atividade improdutiva, que só tem fim em si mesmo, delimitado em certo espaço e tempo.

As atividades com a natureza remeteram os participantes a lembranças da infância e da adolescência, a atividades vivenciadas com familiares e amigos, o que se evidenciou na primeira vivência, na atividade, *Descrevendo uma Experiência com a Água* (Figura 2). A infância foi expressa nos escritos como, *quando eu era pequena*, e a adolescência, na lembrança de momentos de interação com *turmas de amigos*. Nessas duas fases da vida, a relação estabelecida com a água expressa significado lúdico, seja em rio ou piscina. Os participantes brincavam, divertiam-se e realizavam sonhos em ambientes em que a água se fazia presente, acompanhadas de pessoas de quem eles gostavam: pais, irmãos ou amigos, como se evidencia nos escritos abaixo:

Lembro que, quando era pequena, meus pais nos levaram para o interior e aí havia um rio. Não gostava da água, tinha muito medo de entrar. O meu pai pegou em minhas mãos e me levou por todo o rio. Depois brinquei muito no rio com meus irmãos que éramos peixes (Pocahontas)

Na adolescência, meus pais construíram uma piscina lá em casa. Logo se tornou o local de diversão preferido de toda a família e das turmas de amigos, tanto meus quanto do meu irmão. Hoje me preocupo mais com os transtornos causados pelas ‘enchentes’, pelos danos causados pela seca na produção de alimentos e na falta de água causada pelos desperdícios (Formiga).

“As lembranças da infância e de momentos prazerosos também emergiram na segunda vivência quando os participantes foram até a Sede Social de bicicleta” (Diário de campo n.º 4, 30/04/2015). A associação do elemento lúdico à infância remete à constatação de que brincar, hoje, tem significado restrito à *vida infantil*, pois na sociedade atual tende-se a dar utilidade às coisas, como mencionou o participante Formiga, ao dizer que hoje se preocupa com os *transtornos causados pelas enchentes* e com a *falta de água*, ou seja, a água, na vida adulta, deixou de ser um elemento prazeroso.

**Figura 2** – Registro fotográfico das atividades: Descrevendo uma experiência com a água, Encontrem alguém que... e Morcego e Mariposa.



Fonte: Denise Bisolo.

<sup>3</sup> Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa. Parecer consubstanciado n.º 889.724 de 21/11/2014 do Centro Universitário UNIVATES.

Reitera-se que a associação do brincar remete-se à infância. Contudo, Santin (1996) alerta que até mesmo o brincar da criança está ameaçado, pois a tendência é fazer uso da brincadeira para atingir outros fins, conduzindo a forma de brincar da criança. Verden-Zöllner (2004) também aponta que, na cultura ocidental, há uma orientação significativa para a produção e a apropriação, o que tem contribuído para a inconsciência da corporeidade, um modo de viver com a atenção voltada para os resultados, uma vida na qual não se vê o presente dos seres humanos.

A relação do brincar com a infância não é apenas resultado desta pesquisa. Loro (2010), ao investigar as representações sobre o brincar de um grupo de cinco professoras, formadas em Educação Física ou Pedagogia, que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatou que elas lembram com facilidade as brincadeiras realizadas na rua, nos pátios, na casa de pais e avós. Das brincadeiras realizadas na escola, as lembranças são menos frequentes. A formação inicial direcionava o brincar à aprendizagem técnica, ou seja, como recurso pedagógico. Para essas professoras, “o brincar seria um meio e não um fim em si mesmo. Nesse sentido o brincar tem a função de disciplinar e orientar os alunos para a aprendizagem de alguma coisa, a exemplo, do letramento, socialização, integração ou recreação” (LORO, 2010, p. 176).

Logo, questiona-se: Se na formação inicial de professores não se oportunizar o brincar por brincar, é possível o professor possibilitar aos alunos o brincar sem finalidade didático-pedagógica? Será que na escola há lugar para a ludicidade?

Na Educação Física, há dificuldade de compreender e desenvolver a ludicidade para além da Educação Infantil e Anos Iniciais. Mesmo nesse período, o brincar tende a ser um brincar direcionado a algo, ou seja, deve conduzir a um fim. Portanto, fazer uma prática da cultura corporal de movimento na escola por prazer, com fim em si mesmo, necessita de um professor capaz de brincar, de se entregar à atividade. Dessa forma, a dimensão lúdica na formação do professor é essencial para que ele consiga ver na natureza possibilidades de fruição, de descobertas e de realização de sonhos dos alunos.

As atividades utilizadas para despertar o entusiasmo foram vivenciadas com prazer pelos participantes dessa pesquisa. Na atividade “Encontre Alguém Que...” que perguntava se já tinha apanhado uma fruta do pé e comido, ouvia-se falas em tom de brincadeira sobre “roubar frutas”, como algo que se fazia por diversão (Diário de campo n.º 1, 08/04/2015; Diário de campo n.º 2, 16/04/2015).

A ludicidade também foi perceptível na pesquisa na medida em que os participantes conseguiram entregar-se ao momento que viviam e desfrutar a atividade da qual estavam participando, num estado de fruição. A atividade *Morcego e Mariposa* (Figura 2) é um exemplo: “*Todos participaram como Morcego ou Mariposa ao menos uma vez, inclusive eu. É uma atividade muito divertida. A coordenadora foi Morcego. Percebe-se que a disponibilidade do professor em brincar com os estudantes é um incentivo aos demais*” (Diário

de campo n.º 8, 09/06/2015). Assim, pensar a dimensão lúdica na formação do professor é acreditar que ele é um ser que brinca. As vivências com a natureza possibilitaram a formação pessoal do professor.

Falkenbach (1999) escreveu sobre a necessidade de uma formação que permita aos professores voltarem a brincar, num clima de liberdade e de criatividade, interagindo com o outro, com os objetos e consigo. Nesse sentido, o jogo lúdico é sensibilizador, pois desperta a disponibilidade corporal para ensinar. Complementando, Verden-Zöllner e Maturana (2004, p. 224) dizem que “o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor; que uma relação interpessoal que ocorre no amor é, necessariamente, vivida como brincadeira”.

A formação do professor de Educação Física em relação à Educação Ambiental deve ocorrer de tal maneira que o contato com a natureza lhes proporcione momentos agradáveis e que seja conduzido por formadores que tenham uma relação afetiva com a natureza, ou seja, reconhecem-na com uma educadora.

Nesse sentido, o método Aprendizado Sequencial de Cornell (2008a, 2008b) traz como um dos objetivos proporcionar momentos agradáveis de contato com a natureza, sendo despertar o entusiasmo o objetivo da primeira etapa do método. O autor acredita que criar um clima agradável em relação ao local e às atividades a serem desenvolvidas é fundamental para que a sintonia entre homem-natureza se estabeleça. Logo, o fato de as atividades realizadas não serem competitivas e estabelecerem uma relação harmoniosa com a natureza é um aspecto positivo do método, o que pode contribuir para que a vivência se torne *experiência*. “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” (LARROSA, 2002, p. 21). Em outras palavras, para o autor, experiência é aquilo que ao nos passar, nos forma e transforma.

Um aspecto a ser destacado na pesquisa diz respeito à simplicidade das atividades desenvolvidas no sentido de que não havia necessidade de os participantes dominarem algum tipo de técnica de movimento. Isso possibilitou que elas fossem realizadas por pessoas de diferentes faixas etárias e níveis de aptidão física, diferentemente do que ocorre, por exemplo, quando se faz esporte de aventura. A proposta de atividades simples, das quais todos podem participar é relevante na medida em que se percebeu que havia preocupação por parte dos participantes em relação a que “tipo de vivências com a natureza” seriam realizadas. Assim como há quem deseja a adrenalina dos esportes de aventura, outros se preocupam com atividades que podem oferecer risco à integridade física. Uma vivência mal conduzida ou frustrante pode distanciar o professor da vivência, como, também, pode fazê-lo repensar o seu uso nas aulas.

Na pesquisa, identificou-se uma vivência relacionada à formação inicial do professor de Educação Física em que a

relação com a água trouxe momentos de insegurança, medo e tensão:

Cursando a Faculdade de Educação Física, na aula de natação, estava numa prova prática e tive que dar um ponta no fundo e nadar. Me sentia insegura para dar a ponta. Dei a ponta, fiquei muito tensa e fui para o fundo. Quando percebi uma colega me ajudou a sair (Lúcia).

Logo, há de se questionar qual é o papel do professor de Educação Física frente aos alunos em relação à Educação Ambiental na medida em que se propõe uma relação direta com a natureza? Uma analogia pode ser feita com o registro já mencionado de Pocahontas, que trouxe a importância do pai na sua relação com a água, ao pegá-la pela mão e conduzi-la a explorar todo o rio, desafiando-a a ir adiante para enfrentar o novo, o desconhecido. Assim, o professor precisa apresentar a natureza aos alunos, não como algo hostil, oposto à vida do homem, mas como algo de que o homem faz parte. Essa aprendizagem se consolidará se for permeada pelo afeto, construída na relação cotidiana entre professor e aluno, se forem desenvolvidas atividades de forma lúdica em que o vivenciar se sobreponha ao resultado final.

O dito acima nos remete a Dávila e Maturana (2009), que defendem que os espaços educativos devem ser espaços relacionais e que a educação é um processo de transformação que se dá pela convivência, na relação professor-aluno, que se aceitam como legítimo outro, que aprendem e se transformam mutuamente. Nesse contexto, a conscientização e a responsabilidade ecológica são aprendidas no cotidiano, abrindo espaço para a discussão da segunda categoria, alteridade.

Na *Evocação de Palavras*, técnica utilizada ao final da primeira vivência na qual cada participante escreve palavras relativas à vivência, percebeu-se que as atividades proporcionaram significados diferentes, expressos por termos como: *tranquilidade, relaxamento, descoberta, admiração, reflexão*. Mas, destaca-se o fato de possibilitar aos participantes outro olhar para o ambiente em que vivem, ou para os locais onde circularam semanalmente, no caso, o Laguinho, o que se evidencia nos escritos dos participantes: “Poder observar mais, verdadeiramente ver, não só olhar” (Amora); “Olhar para si” (Neiva); “Prestar mais atenção ao redor e as pessoas” (Formiga). Dessa forma, as vivências com a natureza contribuíram para o despertar da alteridade.

Outra atividade que contribuiu para um olhar mais atento ao meio e a si próprio foi a atividade, *O Que Me Toca?* (Figura 3), desenvolvida na segunda vivência, na Sede Social. Também foi uma atividade realizada individualmente na qual cada sujeito observou e registrou suas percepções sobre o mundo ao seu redor. Os registros dos participantes demonstram que a destinação de um tempo para si é fundamental para o indivíduo se situar no mundo e perceber o Outro. Passarinhos, insetos, árvores, pessoas fazem parte do dia a dia de cada pessoa, mas, geralmente, passam despercebidos:

Percebo que todos os seres vivos da natureza fazem o possível para sobreviver tendo que se adequar ao local que está, como por exemplo as pequenas árvores que se modelam no meio das grandes para conseguir pegar alguma luz solar (Mário). Sentada aqui observo o quanto estou rodeada de pessoas legais no meu cotidiano e que devemos nos tratar bem. Temos um meio ambiente maravilhoso, pessoas legais, devemos valorizar mais esses detalhes. Sentir a paz que a natureza nos traz é maravilhoso (Sara).

**Figura 3** – Registros fotográficos das atividades *O que me toca, Pirâmide da Vida e Encontre a Árvore*.



Fonte: Os autores.

Essa atividade também permitiu a compreensão de que o homem faz parte da natureza, ou seja, que ele não está fora dela, o que contribui para rever o conceito de objetificação da natureza (GRÜN, 2005), considerada uma das principais razões da crise ambiental. Na modernidade, o homem colocou-se à parte dela; logo, não consegue perceber as consequências da sua exploração desenfreada.

Abaixo, mais dois relatos de participantes da atividade, *O Que Me Toca?* Eles se perceberam como parte da natureza na medida em que sentiram que sua presença não incomoda os demais seres que estão no mesmo lugar (insetos); assim, sentiram-se integrados ao meio, acolhidos e pertencentes à natureza:

Onde sentei havia muita grama, poucas árvores e em minha volta formigas. Logo elas desviaram de mim e uma e outra subiu no meu tênis, desceu e seguiu seu caminho, em seguida pequenas borboletas pousaram na grama e logo voaram e pousavam novamente, a minha presença não as incomodavam, nem as formigas se importavam, ou seja, assim como qualquer outro animal eu também fazia parte daquele ambiente (Jhoe).

Na minha chegada a este local, observei pequenos insetos a minha volta. A maioria se afastou, mas não demorou muito para que voltassem. Em pouco tempo pousavam em mim, passavam tranquilamente sobre meus calçados, como se eu fizesse parte daquele ambiente desde sempre. A natureza nos acolhe e isso me sensibiliza e me toca (Neiva)

Constatou-se que as vivências com a natureza possibilitam o reconhecimento do homem como parte integrante da natureza. O caminho a ser percorrido nesse contato, como menciona Campagna (2006), é de parceria, de complementaridade e de interdependência, uma relação de simbiose. Ao estar junto à natureza, experimenta-se o próprio corpo como espaço ecológico e se consegue ver a natureza na sua multiplicidade, conforme relato dos participantes acima.

A ideia de pertencimento e de unidade também se manifestou na atividade do *Poema Dobrado*, que foi escrito coletivamente. O pesquisador escreveu a primeira frase e, na sequência, cada um dos participantes do subprojeto 1 do PIBID contribuiu com a escrita de uma linha, conforme segue:

Sou parte da natureza. Quando olho para ela eu vejo...

A tranquilidade que tem que ter a minha vida  
 Tenho que parar para observar mais a natureza  
 Muitas vezes já percebi que quando as formigas carregam seu  
 alimento, se o vento derruba, elas voltam a carregá-lo  
 Sentir o vento, as grammas, ouvir os sons dos pássaros nos faz  
 sentir livres  
 Sou parte da natureza  
 Sinto ela em minha alma  
 Me acalmo. A natureza freia meu ritmo e pressa. Me sinto  
 aconchegada e com paz interior  
 Sei quem sou  
 Mas sou quem quero ser?  
 A natureza que faço parte  
 E que faz parte de mim  
 O ser humano é também natural. Não pode fugir disso.

Ao analisar o poema, percebem-se expressões como “*sou parte dela*”, “*a natureza que faço parte*”, “*o ser humano também é natural*”, o que possibilita afirmar que as vivências com a natureza fizeram os participantes se sentirem parte do lugar onde estavam. Nessa perspectiva, compreende-se que há interdependência entre todos os membros de uma comunidade, sendo a rede ou a teia o padrão de organização da vida.

Contudo, Freire (2003) menciona que, infelizmente, nossa capacidade de entender, por causa da falta de sensibilidade, nos induz a uma compreensão de afrontamento e de destruição da natureza. Os demais seres vivos não destroem o mundo, mesmo vivendo um da morte do outro. Portanto, compreender e sentir que nossa relação com a natureza deve ser de equilíbrio, de prudência e de harmonia é essencial para poder comunicá-lo aos nossos educandos. “Relação generosa de dar e receber, de respeito e de construção e não estar nela sem ela. Sem ela estamos sem nós mesmos” (FREIRE, 2003, p. 14).

A alteridade também se manifestou na atividade *Pirâmide da Vida* (Figura 3), proposta por Cornell (2008b, 2008a) para despertar o entusiasmo. Essa atividade provocou nos participantes um conhecimento maior, a consciência do outro em relação ao papel que cada ser vivo exerce na cadeia alimentar, o que contribuiu para o entendimento da visão sistêmica de mundo e para a compreensão antropológica do homem, que reconhece a unidade na diversidade, como menciona Morin (2005). Porém, convém não se esquecer de incluir o homem nessa atividade, que possibilita a análise de como cada participante percebe a si mesmo, no caso, ilustrado por uma figura humana, frente aos demais seres vivos:

Um participante disse que o homem está no topo da pirâmide, que domina os demais seres vivos. O outro questionou isso pois há animais que podem se alimentar dele. A presença do homem nessa brincadeira foi fundamental para se discutir a relação homem-natureza e o antropocentrismo (Diário de campo n.º 5, 06/05/2015).  
 Esse subprojeto também colocou o homem como o topo da cadeia alimentar, ideia que reforça a visão antropocêntrica e de dominador da natureza (Diário de campo n.º 7, 21/05/2015).

A atividade *Pirâmide da Vida* tem o propósito de despertar o entusiasmo das pessoas, a fim de prepará-las para as atividades, que necessitam concentrar a atenção. A discussão

sobre o papel do homem na teia da vida foi profícua com os dois grupos, considerando o foco, Educação Ambiental. A discussão nos subprojetos do PIBID acerca do lugar do homem na cadeia alimentar, ou seja, se é, de fato, no topo, abriu espaço para refletir sobre a origem da concepção de que o homem é superior a todos os outros seres vivos.

Também, na atividade *O Que Me Toca?*, percebeu-se que, para alguns, ela provocou um olhar mais atento para o que há ao redor. Já para os outros, aspectos mais distantes chamaram atenção. Por isso, é importante falar da dimensão da alteridade: “*Imaginei como seria se eu fosse uma formiga, borboleta, mosca, passarinho*” (Tainá). Assim, percebe-se que as vivências com a natureza auxiliaram os participantes a não pensar somente em si, a perceber as diferenças entre os seres vivos; ou seja, ajudaram a desenvolver o altruísmo. Ainda, a fala acima da participante Tainá mostra o esforço para imaginar como é ser uma formiga, isto é, para colocar-se no lugar do Outro. Esse colocar-se no lugar do Outro é um exercício necessário entre os seres humanos, principalmente, quando se fala de formação de professores.

A Educação Ambiental na perspectiva da pedagogia da alteridade deve centrar esforços para “criar espaços, para que o modo humano de relacionar-se com o e no mundo seja responsável, isto é, espaços para a emergência do discurso crítico, do diálogo dos saberes, do encontro de alteridades” (MAKIUCHI, 2011, p. 94). A autora acrescenta que:

O diálogo explicita o caráter de confronto de mundos, de ideias, de visões, de desejos e de interesses referentes a um ambiente que também possui sua própria externalidade, no sentido de não ser assimilável pelo sistema teórico dos paradigmas objetivantes do conhecimento moderno (MAKIUCHI, 2011, p. 94).

Para Grün (2005), a natureza é o outro que se dirige a nós. E, a partir desse contato com o Outro, emergem as transformações. Ao pensar a relação professor-aluno, Makiuchi (2011, p. 88) diz que ela não deve centrar-se na transmissão ou na construção de conhecimentos, mas no encontro em que o educador se reconhece como responsável pelo outro:

Garantir a alteridade é garantir a ética. A responsabilidade por outrem – outro enquanto absolutamente outro – reside exatamente nessa assimetria, significando que a responsabilidade é uma obrigação em relação a outrem, independente da obrigação que o mesmo porventura possa ter nessa relação.

Encontre a sua árvore (Figura 3) é outra atividade que possibilitou o exercício da alteridade. Inicialmente, nas duplas, um participante é conduzido de olhos vendados, o que exige cuidado com o outro no sentido de passar-lhe segurança. “O cuidado com o outro durante a atividade esteve presente, o contato corporal foi importante. Houve uma situação em que uma participante sentia-se insegura ao andar de olhos vendados e o apoio do colega foi fundamental” (Diário de campo, n.º 3, 22/04/2015). Acrescentando, Rebeca diz que “as atividades que me chamaram atenção foram

aquelas que praticando percebi que não conseguiria viver sozinha” (Rebeca, questionário, 02/07/2015). Houve, assim, um despertar em relação ao cuidado do Outro, bem como, para a necessidade do Outro para a própria existência. O homem não vive só. É um ser social que precisa dos outros para desenvolver-se, não só dos humanos, mas, também, dos demais seres e elementos da natureza.

O diálogo em torno da Educação Ambiental, conforme Freire (2003, p. 19), é mais que uma questão científica, política ou epistemológica; “é uma questão ético-antropológica de luta pela VIDA!”. Há necessidade de respeito e de valorização do outro(a), o que implica a aceitação da diferença. As diferenças enriquecem, somam; é da diversidade que se compõe a multiplicidade na unidade necessária. Daí a necessidade de a Educação Ambiental não ser uma educação apenas de conteúdo, mas de postura frente ao mundo, de conscientização dos valores da VIDA e da ética humana, diz Freire (2003).

Frente a uma sociedade marcada pela cientificidade moderna, a compreensão do Outro passa pela educação dos sentidos corporais, que foram explorados nas vivências, pois é pelos sentidos que a compreensão do mundo chega às pessoas. A partir disso, passa-se a discussão da categoria sensibilidade.

A atividade já mencionada, *Encontre a Árvore*, que possibilitou a alteridade, também explora os sentidos corporais, principalmente o tato, que se relaciona com a dimensão da sensibilidade. Sentir a árvore com as mãos é determinante para identificá-la a posteriori, como menciona o participante abaixo:

Entre as atividades as que marcaram mais foram de tocar as árvores estando com os olhos vendados e depois ter que encontrar a árvore que tocou e também de procurar os elementos da natureza. A primeira pelo fato de ter que apurar os outros sentidos e a segunda pelo fato de provocar o nosso conhecimento sobre elementos disponíveis na natureza que deveriam ser de fácil conhecimento, porém não eram (Jhoe, questionário).

Na Trilha de Surpresas (Figura 4), atividade mencionada por Jhoe, “inicialmente houve pressa do grupo, 4 ou 5 pessoas passaram rapidamente os primeiros metros. Dos vinte objetos artificiais deixados na vegetação teve pessoas que viram apenas seis ou sete” (Diário de campo n.º 1, 08/04/2015). Nessa atividade evidencia-se o que Duarte Júnior (2010) menciona sobre a falta de conexão do homem com o meio ao seu redor, a falta de um olhar mais atento, o que dificulta a compreensão do Outro.

**Figura 4** – Registros fotográficos das atividades *Trilhas de Surpresas*, *Passeio da Lagarta* e *Trilha dos Encontros e Descobertas*.



Fonte: Os autores.

Evidencia-se a necessidade de educar os sentidos corporais, incluindo a visão, que, para Matarezi (2006), já está

supervalorizada em nossa sociedade. Na *Trilha de Surpresas*, que exigia que os participantes observassem com cuidado objetos artificiais colocados junto à natureza, percebeu-se que, além da educação da visão, também despertou os participantes para a reflexão sobre o que há no entorno, olhando com mais atenção.

Outras atividades foram desenvolvidas com o intuito de explorar os sentidos, tais como: *Passeio da Lagarta* (figura 4), *Trilhas dos Encontros e das Descobertas* (figura 4).

O *Passeio da Lagarta* objetiva vivenciar uma experiência direta, ou seja, a exaltação de sentidos a partir da inibição de outro. No caso dessa atividade, o da visão. Os participantes fizeram o trajeto de olhos vendados e, por determinado tempo, ficaram sentados na beira de um riacho.

A atividade que mais me marcou foi o Passeio da Lagarta, na qual todos os colegas foram vendados e tínhamos que caminhar apoiando as mãos nos ombros do colega da frente. Essa vivência me trouxe grande percepção dos sentidos que muitas vezes com a visão acabamos deixando de perceber a importância dos demais sentidos do corpo (Sol, questionário). Uma das atividades mais marcante para mim foi a trilha com os olhos fechados, pois usamos os sentidos que não são muito utilizados ou não damos muita importância para eles (Corujão, questionário)

Como essa atividade se caracteriza como uma trilha sensitiva, ao final, os participantes tiveram que expressar os seus sentimentos por meio de desenhos, nos quais manifestaram sentimentos de “paz”, “sensação de solidão”, “necessidade de outras pessoas”, “inspiração musical”. “Os participantes relataram que o fato de estarem com os olhos vendados fez com que os outros sentidos, audição, tato e olfato, se aguçassem, assim como a imaginação de como seria aquele local onde estavam” (Diário de campo n.º 5; 06/05/2016; diário de campo n.º 7, 21/05/2016).

Em relação aos sentidos corporais, a exploração do paladar e do olfato trouxe maior dificuldade na elaboração e desenvolvimento de atividades. O paladar foi pouco explorado. Na Trilha dos Encontros e Descobertas, realizada no Jardim Botânico, “houve uma questão que os participantes deveriam escrever sobre um cheiro que nunca tinham sentido antes e a maioria deixou essa questão em branco” (Diário de campo n.º 6, 20/05/2015; diário de campo n.º 8, 09/06/2015). A questão que se coloca é: todos já sentiram todos os odores presentes ou há a necessidade de educar o olfato?

As trilhas sensitivas, para Silva e Figueiredo (2011, p. 42), possibilitam o contato com o natural numa interação direta de cada participante com os elementos naturais, “numa mistura extrema de sentimentos em que o medo fica aflorado pela circunstância, mas esse medo inicial não pode ser um dominador. Arriscar-se e colocar-se à prova é um meio de alcançar o que se deseja”. Esse tipo de atividade explora todos os órgãos do sentido e, ao mesmo tempo em que se conhece e se vivencia o contato com o ambiente, desenvolvem-se sentimentos em relação a ele. Além disso, promove a experiência que quebra a rotina dos participantes por ser algo

novo, não esperado e de acesso a todos.

Ao final da trilha, no compartilhamento, o pesquisador questionou “*como se poderia construir situações que explorassem o paladar e o olfato*” (Diário de campo n.º 6, 20/05/2015; diário de campo n.º 8, 09/06/2015). A exploração dos sentidos é fundamental na proposta de formação dos professores, pois o corpo, como diz Gonçalves (2001), é o lugar onde o sentir, o pensar e o agir fundem-se na experiência do homem, como ser-no-mundo. E, pode-se acrescentar que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 13).

Sentir tem a ver com tudo aquilo que foi adquirido pelo corpo de modo direto, sensível, sem passar pelas representações simbólicas que permitem os processos de raciocínio e de reflexão. O saber sensível/corporal é fundador dos demais; é corporal. Reconhecer a existência de um saber sensível é entender que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 13).

A exploração dos sentidos corporais é essencial para o trabalho com a dimensão formativa da sensibilidade. O professor precisa ter *experimentado* e explorado os sentidos corporais; precisa conhecer a si próprio para ser um Educador Ambiental.

A dimensão da sensibilidade na formação de professores de Educação Física é indispensável e com grande potencial a ser explorado. A Educação Física trabalha com o homem na sua totalidade. Como diz Merleau-Ponty (1999), o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo. Logo, a formação em Educação Ambiental não pode se abster do contato com a natureza e da exploração dos sentidos corporais, pois sentir faz parte da essência do ser humano.

#### 4 Conclusão

As vivências com a natureza realizadas para a formação de professores de Educação Física em relação à Educação Ambiental mostraram um caminho didático-pedagógico que se constrói a partir da vivência corporal. Elas possibilitaram a reflexão sobre a rotina de vida, olhar para si mesmo e questionar a própria existência. Essas reflexões emergiram, principalmente, nos momentos em que os participantes tiveram que ficar sozinhos e pensaram sobre o que vivenciaram. Dessa forma, reitera-se a necessidade de pensar o corpo como lugar onde a experiência da Educação Ambiental nos toca.

Logo, vale ressaltar que, ao pensar a formação de professores de Educação Física para atuar com Educação Ambiental, as atividades reflexivas proporcionadas a partir das vivências com a natureza contribuem para que o professor se compreenda como sujeito que está no mundo, para que pense sobre a “sua existência” e o seu papel na sociedade. Percebe-se que houve uma formação pessoal e estética, ocasionadas pela exploração dos sentidos corporais e pela tomada de consciência de que o homem é natureza.

Cabe destacar que a ludicidade, a alteridade e a

sensibilidade, que se manifestaram nas vivências, são categorias que possuem potencialidade para serem exploradas na formação de professores visando à articulação da Educação Física com a Educação Ambiental. Mas, que professor de Educação Física é esse que é capaz de atuar com a Educação Ambiental? É um professor que compreende a si e o Outro, que reconhece o Outro, que é capaz de brincar, de aprender e de ensinar pelos sentidos corporais. O seu ensino pauta-se nas diferenças individuais e no reconhecimento da diversidade que constitui nosso planeta. É capaz de educar para a necessidade de saber escutar, observar, dialogar e compreender o Outro. É autor de sua prática pedagógica.

Por fim, um aspecto identificado ao longo do estudo, a partir das vivências realizadas, foi a posição passiva de alguns participantes frente às vivências, numa compreensão restrita, para alguns, como um momento de tranquilidade, de paz, de relaxamento. Além disso, o planejamento e a definição dos locais e dos materiais estavam ao encargo do pesquisador. Percebeu-se que alguns participantes que utilizaram as vivências na escola conseguiam estabelecer relações com a docência, enquanto que, para outros, os significados ficavam restritos ao plano pessoal.

Dessa forma, sugere-se que colocar os participantes da pesquisa na condição de professores é uma necessidade ao se tratar de um processo de formação de professores e de acadêmicos em relação à aproximação com o tema “Educação Ambiental”. A experiência docente é uma dimensão que necessita ser acrescentada na proposta formativa, numa segunda etapa, após as vivências com a natureza, que merece ser investigada na continuidade do estudo.

#### Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- CAMPAGNA, J. Homem-natureza: “parceiros” na aventura e no (re)encontro com o outro. In.: SCHWARTZ, G.M. (Org.). *Aventuras na natureza: consolidando significados*. Jundiaí: Fontoura, 2006. p.211-224.
- CORNELL, J. *Vivências com a natureza 1: guia de atividades para pais e educadores*. São Paulo: Aquariana, 2008a.
- CORNELL, J. *Vivências com a natureza 2: novas atividades para pais e educadores*. São Paulo: Aquariana, 2008b.
- DÁVILA, X.Y.; MATORANA, H.R. Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. *Rev. Iberoam. Educ.*, n.49, p.135-161. 2009.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE JÚNIOR, J.F. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2010.
- FALKENBACH, A.P. *A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre: EST, 1999.
- FREIRE, A.M.. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In.: NOAL, F.O.; BARCELOS, V.H.L. *Educação Ambiental e*

- cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 11-21.
- GIL, C.A. *Pesquisa social: métodos e técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2012.
- GONÇALVES, M.A.S. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 2001.
- GRÜN, M. Gadamer and the otherness of nature: elements for an environmental education. *Human Studies*, v.28, p.157-171, 2005.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n.19, p.20-28, 2002.
- LORO, A.P. *Formação de professores e representações sobre o brincar*. São Paulo: Ícone, 2010.
- MATAREZI, J. Despertando os sentidos da Educação Ambiental. *Educar*, n.27, p.181-199, 2006.
- MAKIUCHI, M.F.R. Alteridade e educação ambiental. *Pesq. Educ. Amb.*, v.6, n.1, p.85-99, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M.C.; FREITAS, J.V. *Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental*. Ijuí: Unijuí, 2007. p.85-114.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In.: TRIVIÑOS, A.N.; MOLINA NETO, V.; GIL, J.M.S. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.61-93.
- SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- SILVA, L.O.; FIGUEIREDO, L.A.V. Racionalidades e sensibilidades em trilhas interpretativas-perspectivas promovendo ações formativas de Educação Ambiental na vila de Paranapiacaba. *Rev. Bras. Ecoturismo*, v.4, n.1, p.25-58. 2011.
- VERDEN-ZÖLLER, G.; MATURANA, H.R. Brincar: o caminho desdenhado. In.: VERDEN-ZÖLLER, G.; MATURANA, H.R. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004. p.217-260.
- VERGARA, S.C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2008.