

O *VAGABONDING* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A “DESCONSTRUÇÃO FENOMENOLÓGICA” EM PROGRAMAS EXPERIENCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL¹

Caê Rodrigues*

RESUMO: O artigo tem como objetivo central destacar o valor potencial do “*vagabonding*” como estratégia pedagógica em programas de aprendizagem experiencial de educação ambiental, sustentando-se na importância da “desconstrução/reconstrução fenomenológica” em processos educativos críticos. A proposta do “*vagabonding*” (“lazer vagabundo”) é fundamentada por vivências perceptivas/sensoriais com o ambiente que permitam a construção de relações espaço-temporais que causem certo “desconforto” e “estranheza”, assim como o distanciamento de objetivos centrados no “desempenho” (*performance*). Tal proposta se justifica pela consideração de que esse tipo de vivência pode criar espaços com potenciais aberturas para discutir diferentes aspectos estéticos, éticos e políticos que envolvem as relações ser humano (sociedade) / mundo (natureza). Assim, enquanto vivência sociocultural “alternativa”, o “*vagabonding*” teria como principal contribuição a potencial incorporação de uma concepção fenomenológica de tempo e de espaço que possibilite a “desconstrução/reconstrução” de conceitos/ideias socialmente “naturalizados”, um importante passo ao encontro dos objetivos das teorias críticas/pós-críticas de educação.

Palavras-chave: Meio ambiente. Aprendizagem experiencial. Pedagogia crítica.

* Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, cae_jah@hotmail.com

VAGABONDING AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR “PHENOMENOLOGICAL DECONSTRUCTION” IN EXPERIENTIAL PROGRAMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims at highlighting the potential value of “vagabonding” as a pedagogical strategy in experiential learning programs of Environmental Education, based on the importance of “phenomenological deconstruction/reconstruction” in critical educational processes. The idea of “vagabonding” is grounded on perceptual/sensorial experiences with the environment that allow the construction of spatiotemporal relations that may cause some “discomfort” and “strangeness”, as well as a certain distancing of objectives focused on performance. The proposed reasoning is justified by the consideration that this kind of experience can create spaces with potential openings to discuss different aesthetic, ethical, and political aspects that involve human(society)-world(nature) relations. Thus, as an “alternative” sociocultural experience, the main contribution of “vagabonding” would be the potential incorporation of a phenomenological conception of time and space that allows the “deconstruction/reconstruction” of socially “naturalized” concepts/ideas, an important step towards meeting the objectives of critical/post-critical theories in Education.

Keywords: Environment. Experiential learning. Critical pedagogy.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O ambientalismo passa, especialmente na década de 1990, por um movimento de institucionalização no Brasil, caracterizado pelo surgimento de organizações “com corpo técnico e administrativo profissionalizado e com capacidade sistemática de captar recursos financeiros, abrindo-se, na ocasião, um debate em torno da redefinição identitária daqueles que se reivindicavam como parte do ‘movimento ambientalista’” (ACSELRAD, 2010, p. 105). Como consequência, desenvolveu-se entre analistas e atores sociais a impressão de que houve um processo de substituição do “ambientalismo contestatário”, sustentado por um projeto político contra-hegemônico, por uma atuação funcional técnico-científica associada ao discurso do localismo e à aplicação de tecnologias de formação de consenso, tido como propósito comum a organismos multilaterais, governos e empresas poluidoras, ou seja, um “ecologismo de resultados” (ACSELRAD, 2010).

Algumas consequências de tal referência merecem atenção especial quando pensamos na evolução das políticas de educação e,

mais especificamente, de educação ambiental no país, sendo uma das principais o fortalecimento de um discurso que relaciona a educação ambiental a uma visão de mundo economicista, calcada no desenvolvimento econômico. Dessa maneira, Lima (2003) afirma que o debate em torno da sustentabilidade gravita, de forma geral, em torno de duas matrizes discursivas construídas ao longo da história do ambientalismo.

A primeira corresponde ao discurso hegemônico da sustentabilidade. Com ênfase nas dimensões econômica e tecnológica, o discurso da sustentabilidade compreende que a economia de mercado pode sustentar uma transição para o desenvolvimento sustentável, especialmente por meio da introdução de mecanismos de desenvolvimento limpo, da contenção do crescimento populacional e do incentivo a processos de produção e consumo com orientação aos aspectos ambientais. Essa matriz, difundida, sobretudo, nos eventos internacionais da ONU e nos programas governamentais sobre meio ambiente e desenvolvimento, acredita na conciliação entre o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental, buscando, inclusive, a produção com redução de consumo de recursos naturais e de impactos ambientais.

A segunda matriz é basicamente construída a partir de críticas à primeira. Fundamentando-se na ideia da democracia participativa, que considera que a sociedade civil e suas organizações desempenham um papel decisivo na transição para a sustentabilidade, essa matriz apresenta um verdadeiro mosaico de ideias, contendo propostas que defendem maior ou menor papel para o Estado e seus mecanismos políticos e jurídicos e diversas propostas no campo ético-político, se graduando em perspectivas mais próximas até as mais longínquas das estruturas éticas tradicionais. Porém, há um ponto de convergência: a ampla crítica direcionada à civilização ocidental, ao capitalismo, ao primado da razão instrumental, ao consumismo e à racionalidade econômica hegemônica (LIMA, 2003).

Como não poderia ser diferente, considerando a dicotomia que separa essas vertentes discursivas e a história de disputa no campo ambiental, propostas distintas aparecem também na educação ambiental, associadas, inclusive, às diferentes nomenclaturas dessa prática educativa. Segundo Carvalho (2002), o conceito de “desenvolvimento sustentável” que aparece como um possível novo marco conceitual e discursivo para a educação (ambiental) é fruto de um contexto sociocultural bastante distante daquele que o originou nas regiões latino-americanas

(inclusive no Brasil). Desse modo, as propostas de nomes que adotam esse conceito, como de educação para o desenvolvimento sustentável ou de educação para um futuro sustentável, têm sido muito criticadas, pois possivelmente põem em risco uma identidade, uma tradição e um capital simbólico que têm sustentado certa utopia ambiental de luta contra-hegemônica e emancipatória para capitular diante deste instável conceito que nasce do coração do *status quo*, largamente associado pela crítica ecológica como uma das raízes dos problemas socioambientais (CARVALHO, 2002).

A história da educação ambiental na América Latina e no Caribe de língua espanhola traz, assim, uma interessante coexistência de abordagens “convencionais” – advindas, principalmente, de políticas estimuladas por órgãos e programas internacionais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) – e abordagens “alternativas” com forte influência de discursos regionais, como, por exemplo, a educação popular e abordagens relacionadas à pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007; LOUREIRO, 2012). Além disso, há necessidade de considerar acontecimentos mais específicos que historicamente influenciaram o desenvolvimento dessas abordagens “alternativas” em contextos locais, nacionais e regionais.

No Brasil, mais especificamente, é oportuno recordar que a emergência da questão ambiental ocorreu sob o signo da ditadura militar, com movimentos sociais enfraquecidos e forte repressão sobre a educação. Isso refletiu diretamente na constituição inicial da educação ambiental brasileira, com ações governamentais que primavam pela dissociação entre o ambiental e a educação, abrindo portas para a propagação de discursos naturalistas/preservacionistas ingênuos que favoreciam o fortalecimento da educação ambiental como instrumento de finalidade pragmática em projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados como ambientais, assim como mecanismo de adequação comportamental regido pela ordem do “ambientalmente correto” (LOUREIRO, 2004). Aliás, essa visão ainda fundamenta boa parte dos discursos ambientais do país.

Dessa maneira, a leitura das políticas nacionais mostra, por um lado, propostas delineadas pelo paradigma dominante, em que a educação assume um caráter instrumental para a consecução dos objetivos do desenvolvimento sustentável e, por outro lado, propostas que apontam a educação ambiental como essencial à educação

contemporânea, se organizando em torno de um quadro teórico educacional desenhado por uma visão de desenvolvimento social, fundamentado na importância da ética, da cultura, do contexto e da participação pública como valores essenciais para as transformações no plano das relações socioambientais.

As propostas delineadas pelo paradigma dominante fundamentam-se numa visão utilitarista de educação e economicista de desenvolvimento, construindo um discurso para o desenvolvimento sustentável com base no que é considerado ser “bom”, “verdadeiro” ou “fato” por um aparente consenso prévio universal. Dessa maneira, funda um discurso universalizado embasado em deveres e necessidades que pode ser adaptado globalmente e adotado localmente (SAUVÉ et al., 2005).

Entre as abordagens que buscam legitimar um discurso “alternativo” ao delineado pelo paradigma dominante, as propostas e as práticas associadas às teorias críticas e, mais recentemente, pós-críticas ganham força globalmente (HART, 2005; PAYNE; RODRIGUES, 2012)². Em geral, esses discursos têm se posicionado como uma crítica à modernidade e a seu capitalismo, assim como à pós-modernidade e a seu socialismo (HUCKLE, 1999; SAUVÉ, 1999). Isso se mostra, por exemplo, nas críticas à ampla gama de fatores sociais, regras e condições, bem como aos poderes históricos, linguísticos e culturais e às forças que hegemonicamente e, portanto, socioecologicamente sustentam desigualdades, exclusões, injustiças e opressões. Assim, observando suas variações internas, os discursos críticos da educação ambiental representam uma reconceituação “prática” da insustentabilidade ética e política dos ideais de “sustentabilidade” presentes na sociedade contemporânea (GADOTTI, 2000). Essas “contradições da sustentabilidade” recursivamente reconstituem a problemática condição humana e as formas de injustiça social e ecológica.

No entanto, diante do conservadorismo e do tradicionalismo acadêmico/científico e das dificuldades associadas aos complexos processos de transformações paradigmáticas, propostas e práticas associadas às evoluções discursivas críticas ainda se encontram nas margens (periferia) do campo ambiental, inclusive em suas associações com o campo educacional. Ao mesmo tempo, são cada vez mais frequentes exemplos de práticas locais – em raros casos, nacionais, regionais e até mesmo globais – com sólidos pilares nas teorias críticas e pós-críticas, e a divulgação dos caminhos (possibilidades e limitações) dessas práticas é de essencial

importância para o contínuo desenvolvimento e legitimação das bases teóricas da educação crítica (inclusive no campo ambiental).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é divulgar a ideia do “*vagabonding*”³ (que, doravante, será traduzido como “lazer vagabundo”) como parte de uma proposta de aprendizagem experiencial com base na educação ambiental crítica, sustentando-se na importância/necessidade da “desconstrução/reconstrução fenomenológica” em processos educativos críticos. Para tanto, o trabalho será dividido em três partes: a) na primeira parte do texto serão apresentados elementos teóricos que sustentem a ideia da importância/necessidade da desconstrução/reconstrução fenomenológica em processos educativos críticos; b) a segunda parte será dedicada à ideia do lazer vagabundo como meio para a desconstrução/reconstrução fenomenológica, especialmente em uma proposta de aprendizagem experiencial com base na educação ambiental crítica; c) na última parte, serão apresentadas as considerações finais, apontando possibilidades e limitações da proposta.

DESCONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO FENOMENOLÓGICA E PROCESSOS EDUCATIVOS CRÍTICOS

Dentre as matrizes discursivas associadas ao campo educacional e seus diversos (con)textos, propostas e práticas fundamentadas em teorias críticas e, mais recentemente, pós-críticas ganham força globalmente, processo que começa especialmente a partir dos anos 70 e se fortalece nas últimas duas décadas (PAYNE; RODRIGUES, 2012). Grande parte dessas propostas e práticas urge por/são dependentes de mudanças/transformações de elementos que, no geral, são constituintes de e constituídos por paradigmas dominantes da atual sociedade, ou seja, rogam por novas/diferentes maneiras de pensar, fazer e ser/existir que implicariam verdadeiras “viradas” paradigmáticas.

No campo ambiental, esse movimento tem se desdobrado, sobretudo, em abordagens “holísticas” ou “ontológicas” (no sentido de um “retorno ao corpo ou ao humano”), que, influenciadas em especial pelas correntes filosóficas existencialistas (como, por exemplo, a fenomenologia), ganham força dentro da lógica da educação crítica e, especialmente, pós-crítica, buscando o que seria uma “virada corporal” (SHEETS-JOHNSTONE, 2009). Primando pela percepção enquanto principal intermédio do corpo com o mundo, essa “virada” paradigmática implicaria uma relação dialógica e integral/não fragmentária entre o ser humano (sociedade) e o

mundo (natureza). Cria-se, assim, uma forte relação com princípios associados, por exemplo, à justiça social e à educação democrática, sendo uma crítica direta às ainda dominantes abordagens com primazia na razão, que, legitimando os mecanismos de produção/divulgação do conhecimento pelas estruturas simbólicas e materiais de força, naturalizam os paradigmas dominantes, causando a manutenção da ordem social vigente.

Como sugere o próprio nome, a proposta de uma “virada corporal” pressupõe uma concepção de “corpo” que desafia a definição clássica materialista/positivista de acordo com a qual o corpo seria um mero invólucro (*res extensa*, segundo DESCARTES, 1973), o qual poderia ser decomposto e explicado anatomicamente. Seguindo esse movimento, diversos autores (por exemplo, BROWN; TOADVINE, 2003; INGOLD, 2000; 2011; SHEETS-JOHNSTONE, 2009; TOADVINE, 2009) buscam inserir na problemática ambiental o ideal fenomenológico da primazia na percepção, a qual, segundo Merleau-Ponty (1996), só pode se dar em nosso “corpo encarnado”, ou seja, o corpo integral e “incrustado” ao mundo. Nesse sentido, Sheets-Johnstone (2009, p. 20) afirma que:

Obviamente temos de encontrar um corpo credível, um corpo que nos apresente possibilidades de resgates imagináveis. O candidato mais provável é o corpo de primeira-pessoa, o corpo que conhecemos diretamente no contexto ou processo de “estar vivendo”, o corpo que não podemos desmontar ou remontar novamente, o corpo cujas possibilidades misteriosas se encontram ao nosso alcance imediato. Esse corpo é aquele pelo qual viemos ao mundo antes da tecnologia ou ciência, ou seja, antes da ciência ou tecnologia nos dizer do que somos feitos, como somos montados, como essa montagem funciona, etc. O corpo que emerge vivo e chutando é o corpo primordial. A partir do momento do nascimento esse corpo é o centro e a origem do nosso sendo-no-mundo. É, de fato, nosso primeiro mundo e realidade. Encontrar esse corpo não é uma questão de sermos como crianças novamente ou como bebês, pelo menos não necessariamente. O corpo de primeira-pessoa não é um corpo que abandonamos ou mesmo que podemos abandonar; é apenas um ao qual temos a escolha de negar ou depreciar. É um corpo ao qual não falta uma realidade biológica, um corpo cuja realidade biológica não é separável, nem uma dimensão de terceira-pessoa, em relação a sua presença vivida e vivente⁴.

Compreender esse “corpo em primeira-pessoa” implicaria compreendê-lo como movimento, e pelo movimento o ser humano se comunica, se expressa, cria, aprende, interage com o ambiente. Assim, o movimento não seria o pensamento de um movimento, assim como o espaço corporal não seria um espaço pensado ou representado; isso porque não estou diante de meu corpo, eu sou corpo; assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no

espaço e no tempo – como se fossem uma soma de pontos justapostos –, eu “habito” o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 1996). Em outras palavras, o corpo não seria o “[...] simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 143). Em suma, esse movimento é realizado por um corpo íntegro, um corpo que, inclusive, se manifesta a partir dessa integridade.

O sentir e o se movimentar não se reúnem em virtude de sua ocorrência num mesmo corpo, ou por serem partes de um mesmo corpo. Percepções são entrelaçadas em meu fluxo de movimento do aqui-agora assim como meu fluxo de movimento do aqui-agora é entrelaçado em minhas percepções. Movimento e percepção estão perfeitamente interligados; não há nenhum “fazer-mental” que separado de um “fazer-corporal”. Portanto, meu movimento não é o resultado de um processo mental que existe antes e é distinguível de um processo físico em que se assume, assim como não há como dizer que meu movimento não envolve nenhum pensar. Separar-me em um corpo e uma mente seria realizar uma cirurgia radical sobre mim mesmo, de modo que uma vibrante realidade cinética seria reduzida a uma polpa fraca e impotente, ou extirpada completamente. Com efeito, tal separação negaria o que sinto ser: um corpo consciente, um corpo que está pensando em movimento e que tem a possibilidade de criar uma dança no local. (SHEETS-JOHNSTONE, 2009, p. 32)⁵

Esse “corpo consciente” do qual fala a autora seria, segundo Merleau-Ponty (1996), sustentado por um “arco-intencional” – pois toda consciência é de alguém ou de alguma coisa –, o que permitiria a compreensão de que a motricidade é “intencionalidade original”. Segundo Sérgio (2003, p. 06), a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, “ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é doador e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o mundo que está aí”. Desse modo,

o ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida. E não só a motricidade assume assim um caráter fundador, como dela e nela nasce uma ontologia nova, onde o que mais importa não são as performances de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com a minha própria ontogênese, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente. (SÉRGIO, 1999, p. 18)

A partir da compreensão da motricidade como intencionalidade original e de um corpo que se integra numa unidade humana relacionando-se dialeticamente com um mundo que é perceptivo, em oposição à compreensão de um movimento mecânico e de um corpo fragmentado que se relaciona racionalmente com um

mundo material/físico, novas/diferentes maneiras possíveis de se relacionar com fenômenos socioculturais atrelados ao movimento humano podem ser pensadas/colocadas em prática. Nesse sentido, cria-se um significativo espaço para o desenvolvimento “prático” de atividades potencialmente questionadoras de paradigmas vigentes, inclusive diante da problemática ambiental.

No entanto, apesar da crescente legitimação de discursos decorrentes de movimentos críticos que se caracterizam como “alternativos” ao delineado pelo paradigma dominante (como o apresentado nos parágrafos anteriores), o fato de os ideais da educação crítica, defendidos por movimentos sociais e atores (indivíduos e instituições) que gozam de certa legitimação global, ainda se encontrarem nas margens (periferia) do campo educacional (incluindo a educação ambiental) nos leva a pensar sobre as limitações desse movimento discursivo e das abordagens que nele se apoiam. “Naturalizamos” há séculos uma “ontologia fragmentária” (mente-corpo, homem-mundo, teoria-prática, homem-ciência objetiva, etc.), e nossa estrutura social em seu conjunto construiu-se e desenvolveu-se a partir desses princípios fragmentários (inicialmente no ocidente, porém, mais recentemente, de forma global/globalizada). Além disso, há uma série de premissas “idealistas” comumente associadas às abordagens críticas, tais como: a) são as ideias das pessoas (ou melhor, o fato de que elas têm essas ideias) que exclusivamente causam comportamentos sociais; b) para as pessoas mudarem (se transformarem, transcenderem), tudo o que têm que fazer é mudar suas ideias sobre o que são e o que estão “fazendo” no mundo; c) as pessoas estão dispostas a ouvir análises racionais de suas vidas e agirem de acordo com essas análises (FAY, 1987).

Processos que levem a possíveis transformações/transcendências sociais, ou quebras paradigmáticas, ou ainda “viradas” filosóficas dependem de uma complexa “teia” de acontecimentos de ordem sociológica. Assumir uma postura não idealista diante de tal complexidade torna-se, assim, um dos grandes desafios de teorias verdadeiramente críticas. Para tanto, segundo Fay (1987), seria importante a compreensão de que os “problemas” associados às teorias críticas não são essencialmente epistemológicos – como muitas vezes se supõe –, mas, sim, ontológicos, ou seja, estariam associados a pressupostos “profundos” (naturalizados) sobre a natureza humana e sobre a sociedade nos quais tais problemas se pressupõem e sob os quais se projetam. Isso se manifestaria, especialmente, por meio de uma “ontologia de atividades” e seus

valores atinentes da capacidade, que incentivam uma concepção inflacionada dos poderes da razão e da vontade humana sem a devida atenção à contextualização geocultural/histórica das relações sociais.

Os seres humanos não são apenas seres ativos, são também criaturas contextualizadas, tradicionais, históricas, e corpóreas (que incorporam); como resultado, sua razão é limitada em sua capacidade de desvendar os mistérios da identidade humana e de fazer escolhas difíceis com que os seres humanos são inevitavelmente confrontados; e sua vontade de mudar é circunscrita em diversas maneiras. [...] O fracasso para apreciar estes fatos frequentemente tem sido responsável por uma terrível ironia: revoluções inspiradas por uma teoria crítica, mas que, longe de trazerem clareza e autonomia para aqueles envolvidos, trouxeram, em vez disso, a tirania. A ideia da ciência social crítica precisa ser complementada por uma narrativa da vida humana que reconheça esses outros fatos sobre a existência humana, se é para evitar o seu próprio potencial tirano, se é para oferecer uma abordagem aceitável para compreender as sociedades humanas e ser uma força realmente positiva para a melhoria social. (FAY, 1987, p. 09)⁶

Considerando os aspectos “práticos” desse discurso diante do contexto da prática educativa, há, segundo Freire (1987), dois princípios básicos que qualquer educador crítico deve ter em mente. O primeiro refere-se a uma “cultura do silêncio”, que caracteriza a submersão de pessoas que se encontram nas margens dos processos de acumulação de capitais (“marginalizados”) em uma situação em que não possuem as capacidades de consciência crítica e de resposta, ou seja, não percebem que têm pelo menos o potencial poder de intervir no mundo social e transformá-lo. São passivos, fatalistas, dependentes e, talvez mais importante, adaptáveis a quase tudo o que possa ocorrer. Essa realidade é peça central no “dilema de Marcuse” (MARCUSE, 1969), que apresenta a ideia de que, embora haja um enorme potencial para a libertação humana em sociedades tecnológicas avançadas, quase todos os membros desta sociedade – inclusive a classe trabalhadora – são tão condicionados por ela que, em sua própria “natureza biológica”, suportam e até mesmo desejam esse sistema irracional. Eis o dilema: a ruptura com o contínuo conservadorismo autopropulsionado de necessidades deve preceder a revolução e dar início a uma sociedade livre, mas essa ruptura em si pode ser imaginada apenas em uma revolução (MARCUSE, 1969). Dessa maneira, um “modelo bancário” (FREIRE, 1987) de educação, que objetiva apenas “preencher” seus alunos com o conhecimento sobre como as coisas funcionam, seria totalmente contraproducente. Ao contrário, uma educação que possibilite ao marginalizado compreender sua configuração social como uma que oferece problemas que podem ser resolvidos

ou “situações-limite” que podem ser transcendidas teria o potencial de desenvolver sua capacidade latente para avaliar sua situação criticamente com vista para alterá-la/transcendê-la.

O segundo princípio básico que educadores críticos devem ter em mente, segundo Freire (1987), refere-se à interiorização de valores, crenças e até mesmo visões de mundo opressoras que são “naturalizadas” pelos marginalizados, de modo que não são capazes de se ver como oprimidos, conservando práticas sociais que resultam em sua opressão e “voluntariamente” colaboram com aqueles que os oprimem. Secretamente admirando o opressor, querendo ser como ele, aceitando a legitimidade de sua posição e acreditando em sua invulnerabilidade, o oprimido carrega seu opressor dentro de si (FREIRE, 1987). Precisamente neste momento, uma teoria da comunicação seria necessária para o desenvolvimento da *conscientização*. Freire (1987) estabelece essa teoria por meio de seu “modelo problematizador” de educação, segundo o qual as relações entre alunos e professores são dialógicas, e o conteúdo da educação baseia-se na experiência concreta dos alunos. A apresentação desta experiência enfatiza seu caráter histórico, isto é, como veio a ser o que é e como isso pode ser alterado. Assim, o processo educacional ocorre em círculos íntimos, em que um intercâmbio de ideias e experiências livres e sem coerção é incentivado, no qual a preocupação é mostrada para os problemas dos indivíduos, e eles recebem apoio emocional para superar seus próprios sentimentos de inadequação e culpa enquanto se tornam críticos do mundo social que habitam.

O desenvolvimento de uma ciência social que poderia de fato suportar/fornecer elementos a tal modelo crítico de educação deve, segundo Fay (1987), compreender a vida social em geral ou alguma de suas instâncias particulares de uma forma científica, crítica, prática e não idealista. Esclarecendo, segundo as palavras do próprio autor:

Por “científica” quero dizer a prestação de explicações compreensíveis em termos de alguns princípios básicos que estejam sujeitos a provas públicas. Por “crítica” quero dizer a oferta de uma avaliação negativa sustentada da ordem social com base em critérios explícitos e racionalmente suportados. Por “prática” me refiro à estimulação de alguns membros da sociedade identificados pela teoria para transformar sua existência social em formas especificadas que promova neles um novo autoconhecimento que sirva como base para essa transformação. E por “não idealista” quero dizer uma teoria que não esteja comprometida com a afirmativa de que as ideias são o único determinante do comportamento (idealismo I), ou que a emancipação envolve simplesmente certo tipo de iluminação/conhecimento (idealismo II), ou que as pessoas são capazes e estão dispostas a mudar seu autoentendimento simplesmente com base na argumentação racional (idealismo III). (FAY, 1987, p. 26)⁷

Levando em consideração a mencionada naturalização secular de uma “ontologia fragmentária”, o caráter essencialmente ontológico dos “problemas” associados às teorias críticas (FAY, 1987), os princípios básicos que educadores críticos devem ter em mente no contexto da prática educativa apresentados por Freire (1987), o dilema de Marcuse (1969) e, finalmente, as características apontadas por Fay (1987) como necessárias para o desenvolvimento de uma ciência social crítica, o ponto de partida para abordagens críticas estaria necessariamente associado a uma desconstrução fenomenológica (PAYNE; WATTCHOW, 2009), seguida de um processo de “reconstrução” que possibilite ao indivíduo compreender, através da experiência (corporal) (PAYNE, 2002), os mecanismos de força que fazem parte da construção de estruturas de poder que, classificando/categorizando/legitimando certos saberes sobre outros (BOURDIEU, 1989; FOUCAULT, 2006), servem de pano de fundo para a constituição do “real”. O reconhecimento “fenomenológico” (corporal, do corpo; que tem corpo) dessa estrutura social organizada por sistemas hierárquicos de poder, associado a uma “insatisfação” legítima/genuína do indivíduo pela ideologia dominante, seria, assim, elemento fundamental para uma possível “virada” paradigmática/filosófica, inclusive as que clamam por abordagens educacionais/pedagógicas holísticas/ontológicas.

Nesse sentido, propostas críticas (ou seja, que levam em consideração as questões abordadas nos parágrafos anteriores) de atividades socioculturais atreladas ao movimento humano (corporais) com base numa compreensão de corpo como intermédio para uma visão sistêmica/não fragmentária das relações ser humano (sociedade)-mundo (natureza) exerceriam um importante papel em possíveis “viradas” paradigmáticas, uma vez que, para qualquer que fosse a resposta articulada, a fenomenologia da experiência carregaria consigo um alto grau de “dissonância incorporada”, dimensão, segundo Payne e Wattchow (2009), fundamental para o supostamente necessário processo de desconstrução/reconstrução fenomenológica.

O LAZER VAGABUNDO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A DES/RECONSTRUÇÃO FENOMENOLÓGICA

Enquanto fenômeno historicamente constituído, o campo do lazer possui relação dialética com a sociedade, ou seja, a mesma sociedade que exerce influência sobre o seu desenvolvimento (pelas disputas entre atores sociais) também pode ser questionada

na vivência de seus valores (em práticas que refletem os ideais constituintes do campo do lazer). Enquanto campo de disputa, não conforma um conjunto homogêneo de conhecimentos, e a multiplicidade de interesses evidencia-se em suas matrizes discursivas. Além das reivindicações pelo lazer enquanto direito para uso efetivo de um tempo e de um espaço passíveis de escolha, que não estejam predeterminados pela condição social, as diferentes maneiras de consumo associadas às manifestações de lazer aparecem entre as principais evidências da valorização desse campo nas últimas décadas, considerando o consumo de objetos e bens culturais (shows, livros, CDs, filmes, brinquedos), de equipamentos (academias, centros de compras, parques temáticos, clubes) e de serviços (internet, viagens, passeios) (DE PELLEGRIN, 2006).

Nas primeiras décadas do século XX, quando o desenvolvimento cultural dava os primeiros passos em direção a uma consolidação nacional, fortalecia-se uma sociedade de produção industrial. Assim, sem praticamente nenhuma tradição cultural, entramos vulneravelmente na fase da produção e do consumo, situação que explica o rápido crescimento da “indústria do lazer” (indústria do entretenimento) e a dependência do ser humano pelo consumo do produto lazer (RODRIGUES; STEVAUX, 2010). Essa dependência histórica e cultural à indústria do entretenimento se alicerça, sobretudo, à capacidade de adaptação desse mercado diante de novos fenômenos sociais, sempre garantindo, com a indispensável força da propaganda, novos espaços de atuação.

Um exemplo disso é a propaganda bastante convincente direcionada à aquisição de equipamentos para práticas de lazer. A fetichização da mercadoria comprada e consumida diante de uma necessidade criada por uma sociedade cuja essência está emaranhada nas relações capitalistas permite, de maneira geral, uma valorização maior dos produtos utilizados do que da própria experiência vivida. Este ciclo gera um estilo de vida emblemático, ligado a um determinado grupo social que tem em seu universo a possibilidade de adquirir/consumir determinados produtos/serviços que não estão ao alcance de todos. Aliás, esta é uma das expressões da grande contradição existente em nossa sociedade contemporânea: um estilo de vida acessível a poucos, mas que se torna a referência para muitos (RODRIGUES; SILVA, 2011).

No mesmo sentido, constatou-se, nas últimas décadas, um grande crescimento da procura pelas práticas de lazer que, de alguma forma, estão associadas ao “ambiental” – sobretudo, fora do

meio urbano. No entanto, quando associadas à indústria do lazer, essas práticas são geralmente oferecidas como “mercadoria” ou como elemento “compensatório” para a vida estressante do meio urbano, fortalecendo-se a ideia de uma natureza como um espaço alternativo, geralmente ligado a um ideal de beleza e bem-estar. Conseqüentemente, cria-se uma ideia de fuga (espacial e simbólica) da realidade cotidiana, consolidando-se um ideal preservacionista alicerçado num apelo de sensibilização ambiental que, no geral, não está associado às raízes dos problemas ambientais, afastando-se do significado maior da sustentabilidade – da transformação de uma realidade que é complexa; e de um contexto que é mais amplo: o da coletividade. Em outras palavras, um ideal que dissocia as raízes dos problemas ambientais das questões socioculturais, ao mesmo tempo, solidificando as diferenças entre aqueles que podem comprar “fugas do cotidiano” e os que sofrem diariamente as conseqüências da desigual distribuição de capitais (materiais e simbólicos) (RODRIGUES; FREITAS, 2011).

No entanto, ao mesmo tempo em que o lazer é susceptível às relações de produção e consumo, que, ao não questionarem os paradigmas sociais dominantes, os legitima, por outro lado, práticas de lazer podem gerar questionamentos aos postulados que sustentam a própria estrutura da relação de produção e consumo que alicerça a indústria de lazer (RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, a “intencionalidade”⁸ do indivíduo envolvido na prática de lazer torna-se elemento fundamental, especialmente pela compreensão do lazer enquanto prática social, ou seja:

(...) dimensão da cultura capaz de promover a conscientização dos indivíduos através de suas vivências e experiências (lúdicas ou não lúdicas) de diversos conteúdos culturais em um tempo e espaço próprios, tendo como dimensão fundamental a intencionalidade do ser (SILVA, 2008, p. 20).

Esse movimento pode ser identificado, por exemplo, em pesquisas que buscam compreender/analisar processos educativos em espaços que possibilitam contextos para o lazer (GONÇALVES JUNIOR et al., 2011), inclusive associados à educação ambiental (RODRIGUES, 2012; RODRIGUES; SILVA, 2011). Pois é nessa perspectiva que a proposta de um lazer vagabundo apresenta-se enquanto potencial estratégia pedagógica para intermediar o complexo processo de des/reconstrução fenomenológica, inclusive no contexto de uma “educação ambiental pelo lazer” (RODRIGUES; SILVA, 2011).

A proposta do lazer vagabundo é fundamentada pela vivência perceptiva/sensorial com o ambiente por meio de uma concepção fenomenológica de tempo e de espaço dentro de uma proposta de aprendizagem experiencial. Para tanto, a ideia não se baseia apenas em “se despir” dos objetos/equipamentos materiais usados para trazer mais conforto e melhor desempenho numa vivência corporal com o ambiente, mas, principalmente, se despir ou “pôr em suspensão” a ideia de conforto e desempenho (*performance*) nessa vivência, permitindo certa estranheza diante de diferentes ambientes. O desconforto num ambiente estranho e a construção de relações que se distanciam dos objetivos de desempenho criam um espaço com claras aberturas para discutir diferentes aspectos estéticos, éticos e políticos (LEOPOLD, 1987) que envolvem as relações ser humano (sociedade)-mundo (natureza).

Aliás, a escolha pelo termo lazer “vagabundo” justifica-se exatamente pelos aspectos estéticos, éticos e políticos associados a noções temporais/espaciais de “vagabundagem” (*vagabonding*), envolvendo significativas questões sobre as relações entre seres humanos “sendo-uns-com-outros-ao-mundo”. No campo do lazer, por exemplo, põe em questão a noção do tempo ocioso (vagabundo) enquanto tempo não produtivo, colocando em evidência problemas históricos do campo, como a industrialização/mercantilização do tempo de lazer e a utilização produtiva do tempo “livre” diante da globalização da “vida corrida” (*fast life*). Ao mesmo tempo, uma abordagem “vagabunda” traz à tona manifestações de diferentes movimentos sociais que se fundamentam em princípios como justiça social/ambiental em busca de “viradas” paradigmáticas que possivelmente proporcionem elementos para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias, como, por exemplo, os movimentos feministas e ambientalistas.

No entanto, considerando a natureza “prática” (teórico-prática) dos processos educativos, para que a proposta de lazer vagabundo possa potencialmente contribuir para a des/reconstrução estética, ética e política de relações ser humano (sociedade)-mundo (natureza), há necessidade de “regar” constantemente a experiência com discussões/práticas que tragam ao conhecimento dos participantes os importantes desenvolvimentos teóricos/práticos que cercam a construção histórica dessas relações. Isso pode ser realizado por um conjunto de estratégias, como, por exemplo: a) um período de preparação prévio ao programa experiencial, com leituras, grupos de discussões e atividades de “familiarização”

envolvendo a práxis do lazer vagabundo; b) atividades realizadas durante um programa experiencial que estimulem vivências reflexivas/perceptivas/sensoriais/criativas em torno dos aspectos estéticos, éticos e políticos das relações ser humano (sociedade)-mundo (natureza), que podem ser propostas/desenvolvidas por qualquer um dos participantes do programa; c) um período de reflexão pós-programa experiencial, com críticas/autocríticas do desenvolvimento geral da proposta e, possivelmente, retomando algumas das leituras iniciais para possíveis reinterpretações.

Considerando-se a importância da experiência perceptiva na proposta, a idealização de programas experienciais de aprendizagem é essencial. A vivência corpórea possibilita a comprovação ou a contestação perceptiva/sensorial daquilo que foi anteriormente apreendido como conhecimento teórico, ou seja, abrem-se possibilidades de encontro entre o mundo das palavras ou das ideias com o mundo dos sentidos. Como expresso em momento anterior, compreender o lazer enquanto prática social significa reconhecer a intencionalidade do indivíduo envolvido na prática como elemento fundamental para sua significação. A esse respeito, porém, considerando-se a natureza social do ser humano, as vivências socioculturais do indivíduo constituem grande parte do “pano de fundo” no qual sua intencionalidade “se apoia”. Em outras palavras, os limites da intencionalidade de um indivíduo dependem, em grande parte, de suas experiências socioculturais. Nesse sentido, talvez a maior contribuição da proposta de um lazer vagabundo seja a potencial ampliação desse “pano de fundo”, permitindo ao indivíduo incorporar, pela aprendizagem experiencial (corporal), ou seja, pela vivência perceptiva/sensorial com o ambiente, uma concepção de tempo e de espaço que possa possivelmente des/reconstruir certos elementos socialmente naturalizados.

Considerando-se esse objetivo mais específico, destacam-se dinâmicas e atividades que possibilitem percepções espaço-temporais variadas e que respeitem o valor da diversidade de “linguagens” (artística, poética, acadêmica, informal etc.). Por exemplo, a visitação a um mesmo sítio em momentos temporais distintos (diferentes estações do ano) e a “descrição”/apreensão desse sítio por meio de diferentes linguagens (diários, fotografias, pinturas, canções, jogos, etc.), possibilitando a percepção corpórea das mudanças de composição daquele espaço em diferentes épocas do ano, ou seja, como um mesmo espaço físico sofre mudanças radicais do ponto de vista perceptivo. A participação em dinâmicas e atividades

diversificadas durante a visitação pode auxiliar no difícil processo de desconstrução fenomenológica, por exemplo: a) “a percepção do macro e do micro”: os participantes buscam diferenças, relações e interações entre os contextos que constituem organizações estruturais nos planos macro e micro em um ambiente qualquer; b) “pesca de maré baixa”: os participantes observam a vida em pequenas piscinas naturais formadas pela maré baixa, refletindo sobre a dinâmica comunitária dos seres que vivem ali em dado momento e como isso será transformado quando a maré subir novamente – a mesma dinâmica pode ser feita em outros ambientes que sofrem mudanças climáticas constantes; c) “varrendo a praia/floresta/cerrado etc.”: participantes observam tudo aquilo que o mar “despejou” na praia – como conchas e algas – ou aquilo que a floresta “despejou” no solo – como folhas e “partes” de animais – e constroem “mapas” ou “teias” da vida de diferentes seres vivos pensando nas complexas maneiras como esses seres estão relacionados; d) “ecomotricidade”: cada indivíduo busca “seu lugar” em dado ambiente e, isoladamente, tenta perceber como cada sentido contribui para a percepção sensorial completa do espaço; e) “desconstruindo meu ser-no-mundo”: reflexão sobre os elementos que compõem nossa existência social no mundo, com especial atenção às escolhas que fazemos cotidianamente e à forma como essas escolhas influenciam as estruturas de distinção social: hábitos alimentares (o que escolho comer e como me porto durante meus diferentes tipos de refeição); roupas que visto (como e por que as escolho, quais são suas origens, como chegam até mim, o que quero que digam sobre mim e o que outras pessoas acham que dizem sobre mim); hábitos de lazer ou atividades durante tempo disponível (para que e para quem servem, o que dizem sobre mim, como alimentam ou não a indústria do lazer, se são atividades “justas” ou “injustas”, ou seja, acessíveis a grande parte da população ou restritas a uma pequena parcela da população, sendo que, no segundo caso, minha participação pode contribuir para a propagação de práticas elitistas; etc.); f) “procura aos gnomos”: após contação da história sobre a imigração dos gnomos do Peru para outras partes do mundo, faz-se observação detalhada de um ambiente em uma divertida procura por possíveis evidências de gnomos⁹. Vale destacar a importância do desenvolvimento desse tipo de dinâmica além dos períodos de visitas, levando-se em consideração a relevância da familiarização com essas dinâmicas em momentos anteriores à visitação e de reflexão em momentos posteriores.

Sobre as respostas dos participantes às atividades sugeridas, observa-se, especialmente nos momentos iniciais do programa, muita

inibição e grande dificuldade de participação, principalmente quando os participantes são adolescentes ou adultos. A dificuldade não é representada apenas pelo estranhamento ante atividades que objetivam reflexões sobre nós próprios, mas também pela dificuldade em expor elementos íntimos sobre si diante de outras pessoas. No entanto, todo o processo de “estranhamento” e a conseqüente superação das dificuldades de questionamento sobre si e de compartilhamento de intimidades são partes fundamentais da proposta.

Ao ser iniciada, por exemplo, a atividade “procura aos gnomos” – uma das que mais causam estranhamento em adolescentes e adultos –, o que tipicamente se vê é um sentido coletivo de descrença e de desconforto em estar fazendo parte dessa “brincadeira de criança”. No entanto, a partir do momento em que os grupos se espalham pelos espaços e as “evidências de gnomos” começam a aparecer, há uma gradativa entrega coletiva à imaginação: conjuntos de musgos terrestres se transformam em campos de golfe; pequenas teias e cogumelos, em redes e camas; folhas pequenas e macias, em papel higiênico; pétalas perfumadas, em tratamento de aromaterapia. As “evidências” são fotografadas e, depois, compartilhadas com os colegas dos outros grupos. A brincadeira de criança se transforma em um longo período de observação detalhada do ambiente. Apesar de poucos saírem da atividade acreditando em gnomos, não há como negar: todos passam um bom tempo pensando neles, efeito totalmente diferente do que ocorre em nossas atividades cotidianas. As discussões posteriores levantam questões como o “tempo perdido”/“desperdiçado” procurando gnomos (tempo como produto e propriedade), a valorização estética do ambiente pela construção de um imaginário alternativo, a construção de uma ilusão coletiva (existência de gnomos) ou a desconstrução coletiva de uma ilusão (a necessária descrença em gnomos).

Resgatando o objetivo de discutir aspectos estéticos, éticos e políticos (LEOPOLD, 1987) que envolvem as relações ser humano (sociedade)-mundo (natureza), nesse processo fenomenologicamente “des/reconstruindo” certos elementos socialmente “naturalizados”, as atividades, no geral, possibilitam uma compreensão “complexa” (prática; perceptiva; corpórea) dos sistemas, que, em grande parte, constituem estruturas de organização naturais e sociais. Essa ampliação do “pano de fundo” social no qual “se apoia” a intencionalidade do indivíduo se faz completa quando a experiência perceptiva é transformada em ideia. Um importante passo nesse sentido é a transcrição das experiências perceptivas em outra linguagem, seja essa a acadêmica (mundo das palavras), a artística, a poética etc.

Esse movimento “práxico” que transcorre dinamicamente e ciclicamente entre o mundo das ideias ou da palavra e o mundo dos sentidos simboliza um importante passo em direção à superação de um dos mais tradicionais problemas das teorias críticas: o distanciamento entre o “ideal teórico” e a “realidade prática”. Dessa maneira, se não é possível a afirmação de que, ao ter novas experiências e construir novas ideias, o indivíduo irá efetivamente mudar sua maneira de pensar ou transformar a sua maneira de “ser-ao-mundo” – erro comumente atribuído a premissas idealistas associadas às teorias críticas –, pode-se afirmar, pelo menos, que terá elementos que possibilitem tais transformações se assim desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À etimologia do “vagabundo” e do “vagabundear” associam-se alguns significados, quase sempre relacionados ao “não fazer nada” (ser/estar ocioso; não ter ocupação) ou ao estado de ser ou estar errante (vagueando; sem destino certo). Em uma sociedade que possui como pilares estruturais o sistema de produção e o consumo, a ocupação, o labor e a objetividade são virtudes essenciais, o que significa que a ociosidade e a falta de destino, ou seja, o “vagabundear” seria algo a ser evitado. Além disso, visto pelos antigos gregos e chineses como processo natural de mudança representado pelos processos cíclicos da natureza, pela sucessão dos dias, das noites e das estações do ano, o tempo transforma-se, para o homem ocidental civilizado, em maestro de um mundo que vive de acordo com símbolos mecânicos das horas marcadas pela exatidão matemática do relógio (WOODCOCK, 1990).

O tempo de trabalho transforma-se, assim, em “tempo produtivo”. Já o “tempo de ócio” não mais se glorifica como na antiguidade grega e latina, virtuoso tempo para reflexão e atividade que dá sentido à existência humana. Historicamente, seguindo-se a mentalidade religiosa de seitas protestantes, especialmente o calvinismo, o trabalho é tomado como fim em si mesmo, colocando-se como valor supremo que supre nossa existência material e nossa vida espiritual, enquanto o ócio é relegado ao plano do vício e do pecado (ALVAREZ, 2002). Com a ascensão da burguesia do trabalho e a consequente edificação do comércio e da indústria, definitivamente se esvanece a lembrança do ócio como “mãe de todas as virtudes do homem” (DUMAZÉDIER, 2001).

A proposta de um lazer vagabundo apresenta-se, assim, como um potencial resgate do tempo ocioso como tempo criativo

(LAFARGUE, 1999; RUSSEL, 2002), assim como da diversidade de possibilidades em “vaguear” sem um destino certo. De maneira alguma se propõe a passividade que pode estar implícita em um “não fazer nada”, mas, ao contrário, instiga-se a reflexão ativa e dinâmica de um encontro experiencial entre o indivíduo, suas ideias e seus sentidos e o mundo que o cerca. Assim, tal proposta emerge nas possibilidades “práticas” de ensino e aprendizagem em contextos de lazer – compreendido como prática social – diante das correntes (eco)fenomenológicas que ganham força em contextos (pós)críticos de educação (ambiental).

Considerando-se a amplitude/diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas, há inúmeros contextos em que a proposta pode ser empregada, variando desde a primeira infância até a terceira idade, resguardadas as limitações de cada grupo. Destacam-se, nesse sentido, a essencial formação de educadores e o desenvolvimento teórico/prático da proposta em contextos de ensino superior e de pesquisa acadêmica, considerando a importância da contínua construção de referenciais que ofereçam sólidos alicerces científicos/filosóficos para a construção de um “ideal teórico” e de experiências que possibilitem reflexões diversificadas sobre “realidades práticas”. São as convergências, as divergências e os pontos silenciosos entre o “ideal teórico” e as “realidades práticas” que apontarão novas possibilidades e potenciais limitações da proposta.

Sobre as limitações, em primeiro lugar, é importante destacar que a proposta de um lazer vagabundo não tem como objetivo substituir outras/diferentes atividades esportivas e recreativas de lazer (inclusive na natureza), até porque essas podem desenvolver diferentes questões ou mesmo possuir diferentes objetivos que estariam fora do alcance de um lazer vagabundo. No entanto, compreendendo que, no geral, há um histórico processo de “esportivização”¹⁰ das práticas de lazer, juntamente com uma forte associação dessas práticas à indústria do lazer, a proposta de um lazer vagabundo busca, especialmente pela des/reconstrução fenomenológica, colocar em evidência as relações de força envolvidas nesses processos, questionando, assim, certos paradigmas socialmente “naturalizados” que dificultam/impossibilitam um desenvolvimento crítico por meio das atividades de lazer. Desse modo, há uma fundamentação genuinamente pedagógica na proposta de um lazer vagabundo que não necessariamente faz parte da agenda de outras práticas em contextos de lazer.

Há de se reconhecer que a (im)possibilidade de transformar/transcender elementos socialmente “naturalizados” aparece

também como possível limitação à proposta. Os processos de “naturalização” são corporais/corpóreos e a ideia de que um conceito está “naturalizado” significa que, no geral, o indivíduo não questiona ou nem mesmo percebe que pensa ou age de acordo com tal conceito. Nesse sentido, assumir que o conhecimento ou mesmo a vivência de novas ideias/práticas necessariamente causarão mudanças em comportamentos sociais pode ser um perigoso caminho ao encontro do idealismo. Por outro lado, reconhecer essa limitação e desenvolver a proposta a considerando pode ser um interessante passo no caminho oposto.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- ALVAREZ, M. C.. Racionalização, trabalho e ócio: reflexões a partir de Max Weber. In: BRUHS, H. T. *Lazer e Ciências Sociais: diálogos pertinentes*. São Paulo: Chronos, 2002.
- BARRON, D. Gendering environmental education reform: identifying the constitutive power of environmental discourses. *Australian Journal of Environmental Education*, v. 11, p. 107-120, 1995.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BROWN, C. S.; TOADVINE, T. *Eco-Phenomenology: back to the earth itself*. Albany: State University of New York Press, 2003.
- CARVALHO, I. C. M. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. *Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra*. Tomo I. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. p. 85-90.
- DE PELLEGRIN, A. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.
- DESCARTES, R. Discurso do método. In: _____. *Discurso do método, Meditações. Objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-79. (Os Pensadores)
- DUMAZEDIER, J. *Lazer e Cultura Popular*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- FAY, B. *Critical social science: liberation and its limits*. New York: Cornell University Press, 1987.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v. 11, n. 1, p. 3-10, 1986.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.
- GONÇALVES JUNIOR, L et al. *Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos*. Curitiba: CRV, 2011.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Schooling and environment in Latin America in the third millennium. *Environmental Education Research*, v. 13, n. 2, p. 155-169, 2007.

- GOUGH, N. Playing at catastrophe: ecopolitical education after poststructuralism. *Educational Theory*, v. 44, n. 2, p. 189-210, 1994.
- GREENALL GOUGH, A. *Founders in environmental education*. Geelong: Deakin University, 1993.
- HART, P. Transitions in thought and practice: links, divergences and contradictions in post-critical inquiry. *Environmental Education Research*, v. 11, n. 4, p. 391-400, 2005.
- HUCKLE, J. Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: a reply to Lucy Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 4, p. 36-45, 1999.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Abingdon: Routledge, 2000.
- _____. *Being alive. essays on movement, knowledge and description*. Abingdon: Routledge, 2011.
- LAFARGUE, P. *O direito   pregui a*. São Paulo: Hucitec UNESP, 1999.
- LEOPOLD, A. *A sand county almanac: and sketches here and there*. New York: Oxford University Press, 1987.
- LIMA, G. F. C. O discurso da sustentabilidade e suas implica es para a educa o. *Ambiente e Sociedade*, v. 4, n. 2, p. 99-119, 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e educa o: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. (Cole o Questões da Nossa época, v. 39)
- _____. Educa o ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educa o Ambiental. *Identidades da educa o ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 65-84.
- MARCUSE, H. *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press, 1969.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percep o*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PAYNE, P. G. On the construction, deconstruction and reconstruction of experience in ‘critical’ outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, v. 6, n. 2, p. 4-21, 2002.
- _____. Ontology and the critical discourse of environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, v. 11, p. 83-106, 1995.
- PAYNE, P. G.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: a critical dialogue of south-north framings. *Perspectiva*, v. 30, n. 2, p. 411-444, 2012.
- PAYNE, P. G.; WAITCHOW, B. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 14, p. 15-32, 2009.
- RODRIGUES, C. As práticas de lazer diante do acontecimento ambiental: processos de ambientaliza o e a compreensão do lazer enquanto prática social. *Licere*, v. 15, n. 1, 2012.
- RODRIGUES, C.; FREITAS, D. Educa o física, educa o ambiental e educa o infantil: confluências em experiências lúdicas. In: GONÇALVES JUNIOR, L. et al. *Educa o e experiência: construindo saberes em diferentes contextos*. Curitiba: CRV, 2011. p. 13-40.
- RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educa o ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. *Revista Motriz*, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.
- RODRIGUES, C.; SILVA, R. A. Encontros contemporâneos entre lazer e educa o ambiental: um possível caminho para a educa o ambiental pelo lazer. *Lazer e Sociedade*, v. 3, p. 9-24, 2011. (Lazer e Ambiente: propostas, tendências e desafios)

RODRIGUES, C.; STEVAUX, R. P. Do chronos ao kairos: os tempos da educação para o lazer. *Lazer e Sociedade*, v. 1, p. 28-42, 2010. (Lazer, Educação e Cidadania)

RUSSEL, B. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SAUVÉ, L. Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 4, p. 9-35, 1999.

SAUVÉ, L. et al. Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. *Policy Futures in Education*, v. 3, n. 3, p. 271-283, 2005.

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

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

SHEETS-JOHNSTONE, M. *The corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic, 2009.

SILVA, R. A. *Lazer e processos educativos: o olhar de gestores de clubes de empresa*. 2008. 65 p. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TOADVINE, T. *Merleau-Ponty's philosophy of nature*. Evanston: Northwestern University Press, 2009. (Northwestern University Studies in Phenomenology & Existential Philosophy)

WOODCOCK, G. *Os Grandes Escritos Anarquistas*. 4. ed. Porto Alegre: L&pm Editores, 1990.

NOTAS

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

² Segundo os autores citados, após um processo inicial de teorização de um discurso crítico, do desenvolvimento profissional e da ação e da pesquisa participativa em educação ambiental, uma transição mais recente para um enquadramento “pós-crítico” de investigação e inquérito ocorreu em meados da década de 1990, parcialmente como resposta ao interesse teórico no pós-estruturalismo (por exemplo, GOUGH, 1994), incluindo perspectivas feministas (BARRON, 1995; GREENALL GOUGH, 1993) e um interesse renovado em abordagens fenomenológicas (PAYNE, 1995).

³ O conceito de “*vagabonding*” abordado neste artigo é baseado nas aulas do professor Phillip Payne no ano de 2012 na disciplina *Experiencing Australian Landscape*, oferecida pelo curso de *Bachelor in Sport and Outdoor Recreation*, da Universidade de Monash (Melbourne, Austrália).

⁴ Tradução do trecho [We obviously need to find a credible body, a body whose possibilities for ransoming us are believable. The likeliest candidate is the first-person body, the body that we know directly in the context or process of being alive, the body that we cannot take apart or put back together again, the body whose mysterious possibilities lie within our immediate grasp. That body is the one in which we came into the world prior to technology or science, that is, prior to science or technology telling us what we are made of, how we are put together, how that togetherness works, etc. The body that emerges

alive and kicking is the primordial one. From the moment of birth that body is the center and origin of our being in the world. It is in fact our first world and reality. To find that body is not a matter of our being like children again or like infants, at least not necessarily. The first-person body is not a body that we outgrow or even can outgrow; it is only one we can choose to deny or to deprecate. It is a body not lacking biological reality, but a body whose biological reality is neither separable from, nor a third-person dimension of its lived and living presence.] por Cae Rodrigues.

⁵ Tradução do trecho [Sensing and moving do not come together by virtue of their happening in, or being part of, the same body. Perceptions are plaited into my here-now flow of movement just as my here-now flow of movement is plaited into my perceptions. Movement and perception are seamlessly interwoven; there is no “mind-doing” that is separate from a “body-doing”. My movement is thus not the result of a mental process that exists prior to, and is distinguishable from, a physical process in which it eventuates, nor does my movement involve no thinking at all. To separate myself into a mind and a body would be to perform a radical surgery upon myself such that a vibrant kinetic reality is reduced to faint and impotent pulp, or excised altogether. In effect, the separation would deny what I experience myself to be: a mindful body, a body that is thinking in movement and that has the possibility of creating a dance on the spot.] por Cae Rodrigues.

⁶ Tradução do trecho [Humans are not only active beings, but they are also embodied, traditional, historical, and embedded creatures; as a result their reason is limited in its capacity to unravel the mysteries of human identity and to make the difficult choices with which humans are inevitably faced; and their will to change is circumscribed in all sorts of ways. [...] the failure to appreciate these facts has often been responsible for the terrible irony that many revolutions inspired by a critical theory, far from bringing clarity and autonomy to those involved, have instead brought tyranny. The idea of critical social science needs to be supplemented by an account of human life which recognizes these other facts about human existence if it is to avoid its own tyrannizing potential, if it is to offer an acceptable approach to understanding human societies and be a genuinely positive force for social betterment.] por Cae Rodrigues.

⁷ Tradução do trecho [By ‘critical social science’ I mean an endeavor to explain social life in general or some particular instance of it in a way that is scientific, critical, practical, and non-idealistic. By ‘scientific’ I mean the provision of comprehensive explanations in terms of a few basic principles which are subject to public evidence. By ‘critical’ I mean the offering of a sustained negative evaluation of the social order on the basis of explicit and rationally supported criteria. By ‘practical’ I mean the stimulation of some members of society identified by the theory to transform their social existence in specified ways through fostering in them a new self-knowledge to serve as the basis for such a transformation. And by ‘non-idealistic’ I mean a theory which is not committed to the claims either that ideas are the sole determinant of behavior (idealism I), or that emancipation simply involves a certain sort of enlightenment (idealism II), or that people are able and willing to change their self-understandings simply on the basis of rational argument (idealism III).] por Cae Rodrigues.

⁸ “Comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado” (FIORI, 1986, p.04).

⁹ Parte das atividades aqui apresentadas constituiu o programa experiencial de aprendizagem realizado no ano de 2012 na disciplina *Experiencing Australian Landscape*, oferecida pelo curso de *Bachelor in Sport and Outdoor Recreation*, da Universidade de Monash (Melbourne, Austrália).

Algumas dessas atividades são descritas com maior detalhe em Payne e Wattchow (2009).

¹⁰“Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009, p. 988).

Recebido: 06/06/2013

Aprovado: 04/11/2014

Contato:

Universidade Federal de Sergipe
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Departamento de Educação Física
Av. Marechal Rondon, Jardim Rosa Elze
São Cristóvão | SE | Brasil
CEP 49.100-000

