

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

A ambientalização curricular da educação física nos contextos da
pesquisa acadêmica e do ensino superior

Cae Rodrigues

São Carlos

2013

Cae Rodrigues

A ambientalização curricular da educação física nos contextos da
pesquisa acadêmica e do ensino superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos como requisito parcial
para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Freitas

Apoio: CNPq

São Carlos

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R696ac Rodrigues, Cae.
A ambientalização curricular da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior / Cae Rodrigues. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
290 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Ensino superior. 2. Currículos. 3. Meio ambiente. 4. Educação física. I. Título.

CDD: 378 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de doutorado de

Cae Rodrigues
São Carlos 22/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Denise de Freitas

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Jr.

Profª Drª Carmen Roselaine O. de Farias

Profª. Drª. Gisele Maria Schwartz

Profª. Drª. Alessandra Pavesi

Denise de Freitas

Luiz Jr

Carmen

Gisele

Alessandra

Se com taça erguida
Contaste, um dia, o teu louvor à vida,
Tu não viveste em vão...
(TAHAN, 2002, p. 229)

AGRADECIMENTOS

À Denise de Freitas, pela orientação e amizade

I thank the new friends I've made in "a land down under". Thanks to Stu and Kelly, who offered me shelter and showed me "heaps" of the Aussie way of life; thanks to Matt for the "cultural sightseeing" (still love that Redgum song!) and long chats to and from the city; thanks to Beau Miles for inspiring the outdoors; thanks to Alan Reid for raising doubt and constantly giving me something to think about; thanks to Sylvia Almeida for wanting to know about Brazil and for sharing a little of India; and a special thanks to Phillip Payne for the guidance, friendship and, above all, for showing me the beauty in believing in Gnomes.

Às companheiras e companheiros de percurso Gisele Schwartz, Carmen Farias, Alessandra Pavesi, Luiz Gonçalves Junior e Sergio Toro pelo valioso compartilhar de experiências. Um agradecimento especial nesse sentido para a Professora Mey de Abreu van Munster pela orientação e inspiração no início de minha jornada acadêmica.

Ao CNPq pelo apoio e financiamento da pesquisa.

Ao Guapuruvu que fincou raízes entre o DME e a Babilônia, por existir em meu caminho.

Aos familiares e amigos que fazem de qualquer lugar um bom lugar. Um especial agradecimento ao amigo Rica por saber quando ouvir e por nunca deixar de falar.

A meus pais Isis e Gê e à minha irmã Alba, por me ensinarem a importância de um cais seguro ao velejador constante.

À companheira e melhor amiga Marina, por fazer do cotidiano uma aventura inesquecível e por ser meu porto mais seguro.

Caminhos (baseado em fatos reais)

Seguindo seu caminho rotineiro na trilha que lhe levava para casa entre os riachos e árvores de uma pequena vila litorânea, João se distraiu, e se perdeu. O que parecia ser seu caminho nada mais era que uma fresta deixada pelas águas da chuva da noite anterior que escorriam do alto do morro ao encontro do mar. Não demorou a acordar de seu sonho diurno, percebendo então que andava por caminhos tortuosos. Voltou, e achou seu caminho calejado, mas não sem antes deixar as marcas de seus passos descalços por onde poucos minutos antes apenas água havia trilhado. Logo outros passaram por ali, também distraídos, ou sem conhecer direito o caminho, reforçando a trilha que não levava a lugar nenhum. Ainda hoje lá está a trilha que João em sua distração abriu, e todos que vagam por lá procuram uma razão para sua existência, com curiosos e atentos olhares que se perdem na imensidão do imaginar. Alguns afirmam ter encontrado seu propósito, enquanto outros esbravejam sua inutilidade. Ninguém imagina que foi obra de João Qualquer, conhecido por muitos como João Ninguém, que pelo acaso abriu uma trilha para lugar nenhum, que leva a lugares tão distantes.

RESUMO

O objetivo central dessa pesquisa gira em torno da seguinte questão: considerando a dimensão global do acontecimento ambiental e a conseqüente tendência à ambientalização dos currículos, quais são os desenvolvimentos particulares desses processos no campo da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior? Consideramos para a análise dos processos de ambientalização da educação física no contexto da pesquisa acadêmica artigos científicos que propõem diálogos/investigações revelando possíveis encontros entre os discursos ambientais e os discursos da educação física publicados em periódicos científicos. Para a análise dos processos de ambientalização da educação física no contexto do ensino superior consideramos disciplinas que se propõem a discutir as questões ambientais em cursos/programas de educação física de Universidades Federais brasileiras. Os dados foram analisados em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa que abordam, de maneira geral: (a) a caracterização da problemática socioambiental enquanto campo de forças e a compreensão dos elementos em torno da legitimação e institucionalização da dimensão ambiental; (b) as teorias do currículo e os processos de ambientalização curricular no ensino superior; (c) a contextualização histórica de movimentos que ocorrem no encontro entre o campo da educação física e do campo ambiental. A análise interpretativa dos dados e o enfoque sociológico da pesquisa permitem a identificação de símbolos e estruturas que formam a base para a constituição de saberes/conhecimentos associados a processos/propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física, especialmente no âmbito da pesquisa e do ensino.

Palavras-chave: currículo; educação superior; meio ambiente.

ABSTRACT

The aim of this research revolves around the following question: considering the global dimension of the “environmental happening” and the consequent tendency towards the environmentalization of curricula, how do these processes evolve in physical education settings, especially in contexts of research and teaching? For the analysis of environmentalization processes surrounding research contexts in physical education settings we considered papers published in scientific journals that propose dialogues/investigations revealing possible meeting points between environmental and physical education discourses. For the analysis of environmentalization processes surrounding teaching contexts in physical education settings we considered academic units that support discussions concerning environmental issues and that are part of physical education curricula in Brazilian higher education settings. The data was analyzed in dialogue with the theoretical references of the research. These references address, in the main: (a) the characterization of the socioenvironmental issue as a field of disputes of power and the elements that surround the legitimization and institutionalization of the environmental dimension; (b) curriculum theories and processes of curricular environmentalization in higher education settings; (c) the historical contextualization of meeting points between the field of physical education and the environmental field. Interpretative analysis of the data and the sociological focus of the research allow the identification of grounding symbols and structures of knowledge that are associated with the incorporation of environmental issues in physical education settings, especially in the contexts of research and teaching.

Keywords: curriculum; higher education; environment.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 - Diagrama circular adotado pelos pesquisadores da Rede ACES para representar as características de um estudo ambientalizado.....	85
FIGURA 2 - Respostas dos participantes da pesquisa de Tahara e col. para a pergunta “o que significa para você participar das AFAN?”.....	121
FIGURA 3 - Respostas dos participantes da pesquisa de Tahara e col. para a pergunta “você sente diferença em algum aspecto, desde que começou a praticar as AFAN? Explique.”....	121
QUADRO 1 - Periódicos pesquisados na busca por artigos de autores brasileiros que apresentam propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física.....	136
QUADRO 2 – Produções científicas que apresentam propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física no Brasil.....	137
QUADRO 3 - Disciplinas de cursos de educação física em universidades federais do Brasil que abordam questões ambientais e as atividades na natureza.....	221
QUADRO 4 - Organização numeral dos planos de ensino que constituem o corpus de análise sobre a ambientalização da educação física no âmbito do ensino no Brasil.....	222

LISTA DE SIGLAS

ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ACES (Rede)	Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores
AFAN	Atividades Físicas de Aventura na Natureza
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETESB	Centro Tecnológico de Saneamento Básico/ Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
COPERNICUS	Cooperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies
EPA	Environmental Protection Agency
FEEMA	Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GHEPS	Global Higher Education Partnership for Sustainability
IAU	International Association of Universities
OIUDSMA	Organização Internacional de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIMBY (movimento)	Not in My Backyard (“não no meu quintal”)
NOLS	National Outdoor Leadership School
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SLAP	Sistema de Licenciamento de Atividades Poluidoras
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULSF	University Leaders for a Sustainable Future
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP-BS	Universidade Federal de São Paulo – Baixada Santista
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VCE	Victorian Certificate of Education

SUMÁRIO

	1.0 INTRODUÇÃO.....	12
	2.0 METODOLOGIA.....	23
	2.1 Procedimentos metodológicos.....	26
Capítulo 1	3.0 A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL COMO CAMPO DE FORÇAS.....	30
	3.1 A legitimação e institucionalização da dimensão ambiental.....	36
Capítulo 2	4.0 TEORIAS DO CURRÍCULO E A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR.....	50
	4.1 As teorias do currículo.....	51
	4.2 As políticas curriculares no Brasil.....	58
	4.3 A ambientalização curricular do ensino superior.....	64
	4.4 A ambientalização curricular do ensino superior em sua evolução no “sul”.....	71
	4.5 A Rede ACES e a ambientalização curricular no ensino superior	86
	4.6 Enquadramentos críticos e pós- críticos dos discursos da educação ambiental em sua evolução no “norte”.....	93
Capítulo 3	5.0 EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIMENSÃO AMBIENTAL.....	106
	5.1 A ambientalização curricular da educação física e as atividades recreativas e esportivas na natureza.....	112
	5.2 A ambientalização curricular da educação física em sua evolução no “norte” e a “educação ao ar livre”.....	122
Capítulo 4	6.0 A AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CONTEXTOS DA PESQUISA ACADÊMICA E DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DE RESULTADOS.....	134
	6.1 A ambientalização da educação física no contexto da pesquisa acadêmica: o que dizem as produções científicas da área no Brasil..	135
	6.1.1 Apresentação dos referenciais centrais do <i>corpus</i> da pesquisa.....	141
	6.1.2 Análise dos referenciais centrais do <i>corpus</i> da pesquisa.....	160
	6.1.3 Apresentação das biografias dos autores do <i>corpus</i> da pesquisa.....	166
	6.1.4 Análise das biografias dos autores do <i>corpus</i> da pesquisa.....	176
	6.1.5 Organização das unidades de significado e descrição das categorias.....	180
	6.2 A ambientalização da educação física no contexto do ensino superior: dimensões ambientais de disciplinas curriculares em programas de educação física.....	219
	6.2.1 Análise dos planos de ensino/fichas de caracterização de disciplinas que abordam questões ambientais em programas de educação física de Universidades Federais do Brasil.....	223
	6.2.2 Considerações sobre a análise dos planos de ensino/fichas de caracterização.....	248

7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	267
ANEXOS.....	
Plano de ensino 1.....	292
Plano de ensino 2.....	296
Plano de ensino 3.....	300
Plano de ensino 4.....	304
Plano de ensino 5.....	308
Plano de ensino 6.....	312
Plano de ensino 7.....	316
Plano de ensino 8.....	320
Plano de ensino 9.....	324
Plano de ensino 10.....	332
Plano de ensino 11.....	340
Plano de ensino 12.....	344
Plano de ensino 13.....	348
Plano de ensino 14.....	352

1.0 INTRODUÇÃO

Magnifici et excelsi Domini, Domini mei singularissimi...
(MAQUIAVEL, 1973a, p.139)

A produção de políticas curriculares para a educação superior problematizada em face do acontecimento ambiental tem sido tema de crescente debate. Na vanguarda dessa discussão destacam-se atores que compreendem os diferentes discursos como séries de acontecimentos políticos, e a aparição, disputa e legitimação desses discursos dependem basicamente das *relações de força* (FOUCAULT, 2006b) ou *disputa de capitais* (BOURDIEU 2004) que se estabelecem no interior de dado campo de produção cultural.

A ideia de *acontecimento* apóia-se no surgimento de novas linhas de pensamento consequentes de uma série de ocorrências relacionadas a um mesmo fenômeno, provocando questionamentos e instabilidade em conceitos legitimados e realidades sociais vigentes. Dessas ocorrências germinam novos discursos e práticas, por conseguinte, novos objetos de conhecimento, que surgem, sobretudo, diante dos conflitos e controvérsias entre esses discursos e práticas emergentes. Dessa maneira, segundo Foucault (2006b), a ocorrência de um acontecimento é caracterizada quando, na instância em que se esperaria ver uma continuidade histórica ou uma evidência que se imporá a todos da mesma maneira, uma “ruptura” temporal se manifesta, seja sob a forma de fatos isolados ou pela tendência de novas convergências epistêmicas gerais.

O acontecimento estaria, nesse sentido, associado a uma “singularidade”, que prova que aquilo que até então era incorporado como “natural” não se mostra nem tão necessário, nem tão evidente, nem tão contínuo como aparentava, o que significa que compreender algo pelo sentido do acontecimento envolve reconhecer possíveis rupturas com as evidências sobre as quais se apóiam nossos saberes, nossos sentimentos e nossas práticas (FOUCAULT, 2006b). Nas palavras de Cardoso (1995, p.54), “[...] interrogar a atualidade é questioná-la como acontecimento na forma de uma problematização”.

A compreensão do problema do discurso, tal como descrito por Foucault (2006b), nos dá alguns indícios para compreender melhor a noção de acontecimento. Segundo o autor, ao analisar o discurso não devemos nos concentrar no sentido do que é dito, mas na função atribuída à determinada coisa que foi dita em um dado momento. Nesse contexto,

compreende-se o discurso como uma série de *acontecimentos discursivos*, que estabelecem relações com outros acontecimentos pertencentes a diversos campos, como o econômico, político ou educativo, ou ainda às instituições. Dessa maneira, de sistema em sistema, considerado individualmente, por meio da imposição (ignorada) de sistemas de classificação internos e de estruturas mentais ajustadas às estruturas sociais, o discurso dominante tende a apreender a ordem estabelecida como uma *condição natural* (BOURDIEU, 2004).

Nesse sentido, a problemática socioambiental configura-se como acontecimento ao desencadear pontos de ruptura naquilo que, em primeira instância, se apresentaria como natural, questionando discursos, jogos de força e estratégias que se produzem nas relações sociais e nos processos de legitimação social, como, por exemplo, nas atuais formas de conhecimento, incluindo sua produção, organização e reprodução (FARIAS, 2008). Compreendendo o acontecimento ambiental como problematização da atualidade, podemos considerá-lo como abertura de um campo de possibilidades. Segundo Farias (2008, p.194),

A noção de acontecimento, como um modo de questionar e problematizar nossa atualidade – aquilo que somos, nossas práticas, nossos discursos -, comporta um caminho de pesquisa e abre possibilidades de reflexão crítica sobre esse conjunto de conhecimentos e de práticas que se organiza e se avoluma na nossa sociedade e na nossa época em torno da problemática socioambiental.

Compreender a problemática ambiental a partir dessa ideia significa reconhecer que as raízes da aparente crise ambiental contemporânea, largamente associada à dominância de uma racionalidade científica fragmentária e ao desequilíbrio socioeconômico global, se desdobram na própria natureza simbólica do ser humano, ou seja, estão associadas à maneira como o ser humano compreende o mundo, e se formam e reformam por meio de um projeto sociocultural que envolve o conhecer e o reconhecer num constante e permanente jogo¹ de ideias e discursos.

Nesse contexto, os questionamentos levantados pelo acontecimento ambiental indubitavelmente mexem com postulados modernos como, por exemplo, a produção e divulgação do conhecimento, trazendo à tona problematizações epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas que abrangem contextos de produção da política educacional

¹ Como em todo jogo, a disputa aqui segue uma série de “regras”, identificadas como um código que regula maneiras de fazer, ou seja, preceitua desde a seleção de pessoas até a maneira como essas pessoas devem ser instruídas (educadas), em outras palavras, como devem jogar (atuar). Essas regras são inquestionáveis, atuando como discursos verdadeiros que fundamentam, justificam e estabelecem os princípios transformadores a essas maneiras de fazer (FOUCAULT, 2006b).

como um todo. No entanto, se por um lado a necessidade de se gerar conhecimentos interdisciplinares e de formar profissionais que reconheçam e desenvolvam os elementos da sustentabilidade socioambiental é formalmente reconhecida, por outro a incorporação da temática ambiental no contexto das atividades acadêmicas tem se deparado com inúmeras dificuldades e obstáculos, sendo que há uma grande resistência para a transformação do convencionalismo do campo educativo (CARVALHO, 2001; RUPEA, 2007).

Desse modo, as discussões sobre a emergência das questões ambientais e a forma como são internalizadas/institucionalizadas pela universidade se encontram na linha de frente do debate sobre as transformações da academia diante da temática ambiental. Observa-se nesse sentido que, como instituição complexa que reúne inteligências e a recompensa de acordo com regras estruturadas, a universidade tende a ter mais espaço para o desenvolvimento de conhecimentos dentro de paradigmas constituídos do que para o desenvolvimento de conhecimentos que possam eventualmente quebrar esses paradigmas. Assim, cria-se uma “fissura” (ou um distanciamento) entre a necessidade de se produzir inovações e a capacidade de inovar e renovar-se, contradição que pode ser resumida como um embate entre a imaginação científica e o conservadorismo institucional (BIRD, 2001).

Essa controversa tensão entre os questionamentos levantados pelo acontecimento ambiental e o conservadorismo do campo educacional reflete as tensões entre as perspectivas que buscam a continuidade do projeto sociocultural baseado em valores estabelecidos/legitimados em um momento anterior da modernidade e as perspectivas que buscam formas de conhecimentos que levem em consideração os valores e demandas emergentes de uma (pós)modernidade que urge pelo equilíbrio entre o crescimento econômico e a conservação ecológica (LEFF, 1997). No campo da educação superior essas tensões aparecem como disputas entre as possibilidades de transformação em práticas e políticas educacionais orientadas para uma *racionalidade ambiental* (LEFF, 2006) e as dificuldades para se estabelecer revisões radicais nas estruturas, nas formas de produção de conhecimento e em um currículo historicamente construído (FARIAS, 2008).

Dessa maneira, conhecendo as “tramas” da produção da política curricular brasileira para o ensino superior, podemos tentar localizar certas práticas que podem estar ligadas, em maior e menor grau, aos desafios e problematizações que surgem como consequência do acontecimento ambiental. Isso significa que uma análise que indague sobre a produção das políticas curriculares nacionais para os cursos de graduação, com especial

atenção à *ambientalização*² dos currículos, começa por uma visão panorâmica sobre as mudanças produzidas no contexto das reformas na educação superior e de suas relações com os discursos da problemática socioambiental. Para tanto, deve-se considerar que a política vigente não se restringe aos textos oficiais, mas “abrange conjuntos de textos e discursos que estabelecem relações dinâmicas e dispersas de valor e significado no campo, ora reforçando-se mutuamente, ora gerando conflitos” (FARIAS, 2008, p.140).

A própria noção de *ambientalização* parte da reação a um processo anterior de *devastação*³, intensificado desde a revolução industrial para tornar-se uma questão pública de importância, especialmente a partir dos anos 1960 e 1970. Essa reação está associada a mobilizações de grupos sociais (em sanções estatais, nacionais e internacionais) contra processos de devastação e de riscos socioambientais que são em grande parte responsáveis pela criação de defesas estatais (agências, leis e normatizações ambientais), pela reconversão de profissionais a novas questões ambientais e até mesmo pela construção de uma lógica empresarial que se apóia na crítica ambiental aos aspectos devastadores do capitalismo para justificar novas responsabilidades ambientais corporativas buscando lucratividade por meio de investimentos antipoluentes e ambientalmente sustentáveis (LOPES, 2006).

Seguindo essa lógica, o processo de *ambientalização* curricular abrange aquilo que podemos reconhecer como questões diversificadas da presente discussão que modela os significados de ambiente (que perpassam os campos sociais, científicos, políticos, ideológicos e cognitivos) e a organização das práticas curriculares nas universidades, uma vez que é a partir delas que, das mais variadas formas, elementos da cultura são reconhecidos e recontextualizados na estruturação dos cursos de ensino superior (JUNYENT e col., 2003). Ainda segundo as autoras citadas,

Podemos olhar esse processo de seleção e organização da cultura – incluindo os conhecimentos, valores, moral, ética, sensibilidades, racionalidades – pela conquista dos espaços e tempos disciplinares em que as discussões ambientais são privilegiadas, pelas concepções ou representações de quem elabora/desenvolve/apreende os cursos de formação, pelos conteúdos, objetivos,

² Segundo Carvalho (2010), *ambientalização* seria o processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais e na formação moral de indivíduos, processo que pode ser identificado na própria emergência de questões e práticas ambientais ou como um fenômeno novo na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que incorporam aspectos ambientais.

³ O processo de *ambientalização* estaria supostamente relacionado a um avanço progressivo de reivindicações, conquistas e institucionalizações ambientais, enquanto que, inversamente, o processo de *devastação* estaria supostamente relacionado à destruição progressiva de recursos ambientais e à expropriação de grupos sociais tradicionais, que se organizaram ao longo das últimas décadas como grupos sociais modernos associando-se, com suas formas participativas exemplares e seu exemplo incorporado de diversidade, à democratização da sociedade brasileira (LOPES, 2006).

procedimentos metodológicos que compõem as propostas dos cursos etc. (2003, p.29).

Nesse sentido, compreendendo-se a importância da ambientalização curricular dentro da perspectiva do acontecimento ambiental, justificam-se propostas que investiguem as atuais práticas curriculares do ensino superior buscando indícios desses espaços e tempos disciplinares que privilegiam as discussões ambientais dentro dos currículos institucionalizados, assim como os objetivos e as abordagens metodológicas que regem essas propostas. Mesmo reconhecendo que por “práticas curriculares” se compreende um escopo de atividades que não se restringe às disciplinas curriculares, incluindo, por exemplo, projetos de pesquisa/extensão e a transformação do próprio espaço físico/material das instituições de ensino, as disciplinas curriculares possuem uma relevância particular como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais. Ressaltamos que esse processo é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que as disciplinas curriculares representam/reproduzem os resultados dos históricos embates de força que ocorrem em diferentes espaços de disputa também contribuem para a evolução desses embates construindo/legitimando (como capital simbólico formalizado/institucionalizado) novos/diferentes símbolos diante das particularidades do campo científico/acadêmico.

Nesse mesmo “caminhar” entre a representação/reprodução da história dos embates de força e a construção/legitimação de novos/diferentes símbolos, a pesquisa também se apresenta como significativo capital simbólico “formalizado” sustentado pela força do campo científico/acadêmico. Desse modo, se as disciplinas curriculares representam o reconhecimento político da expressividade de um fenômeno sociocultural, ao mesmo tempo o legitimando diante da sociedade, é no âmbito da pesquisa que a “comunidade acadêmica” reconhece e legitima os símbolos que de forma contínua e constante (re)constituem as “fronteiras” (alcances e limites) desses fenômenos. Ou seja, se as disciplinas curriculares desempenham um papel protagonista na legitimação de fenômenos socioculturais diante da sociedade de maneira mais ampla, a pesquisa desempenha um papel protagonista no reconhecimento/legitimação dos símbolos/estruturas que constituem esses fenômenos, especialmente pelos próprios atores que fazem parte do universo acadêmico. Nesse contexto, os periódicos científicos aparecem como um dos principais instrumentos de reconhecimento/legitimação da pesquisa, uma vez que os discursos publicados em periódicos passam pela avaliação de atores que são reconhecidos diante da comunidade acadêmica como

“especialistas” em suas áreas. Dessa maneira, as disciplinas curriculares e os artigos publicados em periódicos científicos constituem dois significativos espaços de manifestação de poder e conseqüente constituição de um campo de conhecimento.

Nesses contínuos e constantes processos de construção/constituição dos fenômenos socioculturais (tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa) as diferentes áreas do conhecimento disputam os espaços de apropriação da razão ou espaços de dominância, uma busca incessante por um “reconhecimento de autoria” sobre os símbolos em disputa. Nesse sentido, os símbolos e estruturas que constituem os saberes/conhecimentos associados a fenômenos socioculturais se diferenciam na medida em que se relacionam com o objeto e campo temático de cada ciência, o que não significa que se constituem, dessa maneira, novos campos de conhecimento ou novas disciplinas do ensino superior, mas um saber que compreende abordagens epistemológicas e metodológicas que permitam abordar suas problemáticas diferenciadas ligadas a distintas formas de conhecimento. Isso é exatamente o que acontece, por exemplo, na constituição do *saber ambiental* (LEFF, 1997). Nesse sentido, trata-se de um saber que apresenta desafios às investigações interdisciplinares e à integração aos currículos dos diferentes cursos, considerando que a integração do saber ambiental no ensino superior não se trata simplesmente da seleção de elementos culturais potencialmente “ambientalizadores” do currículo, mas de problematizações que envolvem todo o desenvolvimento do conhecimento, buscando a criação de espaços interdisciplinares que legitimem o saber ambiental nas universidades (LEFF, 1997).

Só podemos pensar em possíveis respostas aos complexos problemas ambientais e suas causas pensando em transformações no sistema de conhecimentos, de valores e de comportamentos que conformam a atual racionalidade social que os gera. O caminho para isso sem dúvidas passa pela consciência social sobre os problemas ambientais, levando à criação de novos conhecimentos, técnicas e orientações na formação profissional, o que pode ser considerado como um dos principais desafios da educação superior na última década do século vinte (LEFF, 1997). No entanto, a *institucionalização*⁴ da problemática socioambiental na educação superior constitui um processo bem recente, e se desenvolve de maneira bem diferente nos diversos campos disciplinares (BURSZTYN, 2004). Estabelecendo vínculos com os campos de produção cultural relacionados aos currículos de diferentes áreas

⁴ Por *institucionalização* compreende-se o processo pelo qual uma sociedade desenvolve suas próprias estruturas de funcionamento. As políticas nacionais de educação ambiental representariam, assim, modos de institucionalização empreendidos pelos governos para sua implementação em âmbito nacional, considerando ainda as tensões entre as práticas educacionais realizadas em contextos particulares (FARIAS, 2008).

disciplinares e científicas, os conhecimentos, valores e sensibilidades ambientais são produzidos e modelados pelas diferentes histórias, concepções, métodos e formas de organização de cada área específica, o que significa que a problemática socioambiental gera condições de investigação para cada uma das disciplinas e paradigmas que fazem parte do processo de elaboração de conhecimentos sobre as transformações socioambientais, e o discurso socioambiental é apropriado pelos mecanismos discursivos das diferentes disciplinas, que permitem e impedem certas trocas no espaço social (FARIAS, 2008). Desta maneira,

[...] tem-se, por um lado, a problemática socioambiental vista por um viés cultural – fenômeno da cultura e, portanto, objeto de uma gama diversificada de discursos e significados –; e, por outro, as práticas de produção dos currículos como potencialmente organizadoras do processo de ambientalização universitária, já que são elas, efetivamente, caminhos por onde o debate ambiental é trazido (traduzido), recontextualizado, reinterpretado nos âmbitos de formação (FARIAS, 2008, p. 73).

Diante de tais constatações podemos então perguntar: **considerando a dimensão global do acontecimento ambiental e a consequente tendência à ambientalização dos currículos, quais são os desenvolvimentos particulares desses processos no campo da educação física?** A consideração de que as questões ambientais (meio ambiente) aparecem entre os temas transversais propostos pelos PCN (BRASIL, 1998a) em si justificaria a inclusão do tema nos espaços “práticos” da educação física.⁵ No entanto, as motivações para a inserção das questões ambientais nos contextos da educação física seriam ainda mais significativas, pois “dizem respeito ao núcleo fundamental dessa área que se ocupa da corporeidade em movimento dinâmico, portanto sem possibilidade de estar desvinculada do todo ecossistêmico que constitui e pelo qual é constituída” (SAMPAIO, 2006, p. 95).

Dessa maneira, a discussão sobre currículo e seus processos constituintes levantada nesse estudo insere-se no debate mais amplo sobre a ambientalização da educação superior, que envolve movimentos de institucionalização das questões ambientais a partir de disputas que acontecem dentro de um espaço formado por uma comunidade acadêmica que participa de eventos e redes em parceria com os órgãos governamentais. Compreendemos ainda que essa análise justifica-se pela reconhecida importância da compreensão dos processos de ambientalização que emergem e se legitimam em diferentes campos de disputa diante do acontecimento ambiental, inclusive no campo educacional. As diferentes

⁵ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) reforçam a ideia da transversalidade da temática ambiental definindo, em seu 5º artigo, a “sustentabilidade ambiental como meta universal”.

manifestações desse fenômeno nos variados campos de construção e divulgação de conhecimento oferecem contribuições para a compreensão do fenômeno como um todo, fato que justifica a investigação sobre como a educação física reconhece e divulga, como área de formação de profissionais do ensino, as questões ambientais em seus currículos.

Nessa perspectiva, a investigação enfoca o desenvolvimento de processos de ambientalização no encontro entre o campo da educação física e o campo ambiental nos contextos da pesquisa e do ensino. Consideramos para a análise dos processos de ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa artigos científicos que propõem diálogos/investigações/propostas revelando possíveis encontros entre os discursos ambientais e os discursos da educação física publicados em periódicos científicos. Para a análise dos processos de ambientalização da educação física no âmbito do ensino consideramos disciplinas que se propõem a discutir as questões ambientais em cursos/programas de educação física no ensino superior brasileiro. Reconhecendo a relevância das disciplinas curriculares como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais, optamos pela análise das grades curriculares das Universidades Federais do Brasil buscando, assim, uma amostra com representação nacional.

Após a definição do *corpus* de análise (conjunto de textos que constituem a amostra analisada na pesquisa) para a investigação dos processos de ambientalização nos contextos da pesquisa e do ensino, a metodologia adotada para a organização e análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva. Essa metodologia compreende as seguintes etapas: (a) desmontagem dos textos (processo de unitarização buscando unidades constituintes); (b) estabelecimento de relações (categorização buscando a construção de relações entre as unidades de base); (c) captação de um novo emergente (*metatexto* apresentando emergência de uma compreensão renovada do todo a partir dos elementos construídos ao longo das etapas anteriores) (MORAES, 2003).

Os dados foram analisados em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa. A construção desses referenciais foi desenvolvida a partir da revisão bibliográfica de textos acadêmicos (livros; artigos científicos; teses de doutorado) e documentos governamentais (legislações; diretrizes; declarações; pareceres; decretos; leis) que contribuem para a constituição dos símbolos e estruturas que compõem saberes/conhecimentos em torno dos temas abordados na pesquisa. Como resultado, os capítulos um (1), dois (2) e três (3) dessa tese são dedicados à construção dos referenciais teóricos da pesquisa na seguinte ordem:

o primeiro capítulo é dedicado à caracterização da problemática socioambiental como campo de forças e à compreensão dos elementos em torno da legitimação e institucionalização da dimensão ambiental; no segundo capítulo a atenção se volta às teorias do currículo e aos processos de ambientalização curricular no ensino superior, abordando em momentos distintos os enquadramentos críticos e pós- críticos dos discursos da educação ambiental em sua evolução no “norte”⁶ e a ambientalização curricular do ensino superior em sua evolução no “sul”, especialmente a partir das políticas curriculares no Brasil e as contribuições da Rede ACES na construção de referenciais “latinos” para a ambientalização curricular no ensino superior; o terceiro capítulo é dedicado à compreensão de significativos movimentos que ocorrem no encontro entre o campo da educação física e do campo ambiental, analisando, mais especificamente, a influência das atividades recreativas e esportivas na natureza na ambientalização curricular da educação física no Brasil e os desenvolvimentos da “educação ao ar livre” (*outdoor education*) em sua evolução no “norte”.

Após a construção dos referenciais teóricos da pesquisa apresentamos no capítulo quatro (4) a análise dos dados e a construção dos resultados em torno da investigação sobre a ambientalização da educação física nos contextos da pesquisa e do ensino. Para a investigação no âmbito da pesquisa apresentamos propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física que aparecem em artigos de autores brasileiros encontrados em alguns dos principais periódicos científicos da área de educação física na América do Sul, buscando, assim, construir uma amostra significativa da discussão no Brasil. Num primeiro momento, com o objetivo de minimizar a possível falta de contextualização das unidades de significado “destacadas” dos textos (processo de “unitarização” da Análise Textual Discursiva), apresentamos os referenciais centrais de cada um dos artigos selecionados. Posteriormente esses referenciais são analisados em seu conjunto buscando convergências, divergências e pontos silenciosos. Para melhor contextualização geo-cultural/histórica das pesquisas constantes nos artigos apresentamos também uma biografia resumida de cada um dos autores responsáveis pelas publicações. Num primeiro momento novamente apresentamos as biografias uma a uma, de forma “isolada”, seguindo ordem alfabética. Posteriormente as

⁶ Por “norte” nos referimos a um conjunto de países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e outros do norte da Europa, e países com colonização dos países previamente citados geograficamente situados no hemisfério sul, como Austrália, Nova Zelândia e África do Sul) que historicamente desenvolvem linhas de pesquisa com raízes culturais bem distintas das que aqui chamaremos de “latinas” ou do “sul” (compreendendo especialmente os países da América do Sul e do sul da Europa, como, por exemplo, Portugal, Espanha e Itália). A análise dos enquadramentos críticos e pós- críticos dos discursos da educação ambiental em sua evolução no “norte” foram realizados a partir dos dados coletados na Austrália durante o doutorado sanduíche realizado no ano de 2012.

biografias também são analisadas em seu conjunto, permitindo melhor compreensão da representação dos atores diante dos campos investigados.

Finalmente, com uma análise mais detalhada do *corpus*, apresentamos a organização das unidades de significado e a descrição das categorias. Centrado no objetivo de identificar as características particulares que se originam/desenvolvem na intersecção entre o campo ambiental e da educação física no âmbito da pesquisa no Brasil, possibilitando melhor compreensão sobre as convergências, divergências e pontos silenciosos entre essas e as características mais gerais de estudos ambientalizados apresentadas nos capítulos anteriores, três categorias “sintetizam” as principais ideias apresentadas nos textos analisados: (a) educação ambiental pelo jogo/esporte e pelo lazer; (b) um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária; (c) a educação ambiental na educação física escolar. Com base nas unidades de significado destacadas do *corpus* da pesquisa e em referenciais historicamente legitimados nos campos da educação ambiental e da educação física construímos “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada uma das categorias, ao mesmo tempo exercitando a elaboração de um “argumento central” ou “tese” para a análise como um todo (última fase ou ciclo da Análise Textual Discursiva).

Para a investigação no âmbito do ensino realizamos uma análise interpretativa/comparativa entre pontos de destaque encontrados nos planos de ensino/fichas de caracterização de disciplinas que abordam as questões ambientais em cursos/programas de educação física de Universidades Federais do Brasil, os referenciais apresentados nos primeiros capítulos desse trabalho e os dados levantados a partir da análise sobre a ambientalização da educação física brasileira no âmbito da pesquisa. Para tanto, os planos de ensino/fichas de caracterização foram analisados, num primeiro momento, de forma individual, destacando-se os principais pontos diante da análise proposta. Posteriormente, analisamos os principais pontos destacados de forma conjunta objetivando a construção estrutural de um *metatexto* (última fase da Análise Textual Discursiva) com evidências de convergências, divergências e pontos silenciosos. Diferentes disciplinas associadas a uma mesma instituição de ensino foram analisadas de forma conjunta para enfatizar as diferenças “disciplinares” presentes em um mesmo contexto institucional.

Após a análise dos dados e construção dos resultados apresentamos nas considerações finais pontos que se destacaram como relevantes/representativos durante o processo de construção da pesquisa e elaboração do texto final da tese. Como não poderia ser diferente, a construção desse texto mais “coeso” que busca reunir elementos de significância

que de certa forma se encontram “espalhados” pelos diferentes capítulos da tese evidencia mais claramente aquilo que “se desvelou” representativo em nossa análise interpretativa particular. Outras considerações certamente podem ser feitas a partir das discussões apresentadas na tese. Aliás, essa é uma das principais razões para apresentarmos os dados de maneira bastante ampla antes de apresentar nossas considerações em diferentes partes do texto e, finalmente, nas considerações finais.

Numa última nota, ressaltamos que a presente pesquisa possui um enfoque sociológico. Desse modo, não é objetivo da pesquisa criar instrumentos para a institucionalização da dimensão ambiental ou fazer apontamentos/julgamentos em relação a quais seriam os “melhores caminhos” para isso. Partindo da análise dos (con)textos que fazem parte dos processos de inserção da dimensão ambiental na educação física (especialmente no ensino superior), o foco principal da pesquisa está associado à identificação dos símbolos e estruturas que constituem os saberes/conhecimentos que se inserem ou que emergem nos espaços de divulgação/construção científica, especialmente nos contextos da pesquisa e do ensino. A construção deste “cenário” sociocultural que evidencia atores e símbolos que emergem e se consolidam em suas relações é fruto de uma análise interpretativa, uma vez que a “leitura” dos pontos destacados é realizada a partir do olhar de pesquisadores “encharcados” de história. Ou seja, a partir dos mesmos dados poderiam emergir outras interpretações, outras conclusões, se a “leitura” fosse realizada por outros olhos. Acreditamos, no entanto, que o “cenário sociocultural” apresentado contribui para melhor compreensão das históricas manifestações em torno dos processos de ambientalização da educação física e oferece elementos consistentes para outras pesquisas futuras sobre a temática, inclusive com objetivos mais voltados à criação de instrumentos para a institucionalização da dimensão ambiental em diferentes contextos.

2.0 METODOLOGIA

Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo - quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação (LISPECTOR, 1974, p.9).

Seja partindo de textos já existentes ou produzindo novo material de análise a partir de entrevistas e observações pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais para buscar a compreensão dos fenômenos investigados. Nesse sentido, a Análise Textual Discursiva caracteriza-se pela produção de um *metatexto* a partir da interpretação de sentidos e significados de um conjunto de textos ou documentos (MORAES, 2003). A metodologia compreende três ciclos (2003, p.191):

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Levando em consideração que todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, uma vez que cada leitor parte de diferentes referenciais teóricos e campos semânticos em que se inserem, a primeira fase (ou primeiro ciclo) da Análise Textual Discursiva tem como principal objetivo a atribuição de sentidos e significados construídos a partir da leitura minuciosa de um conjunto de materiais textuais, que são, por sua vez, compreendidos como referências linguísticas de um determinado fenômeno em um determinado tempo. Nesse sentido, “os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos” (MORAES, 2003, p.193).

Desta maneira, o conjunto de textos selecionados representa o *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, e pode ter sido produzido especialmente para a pesquisa, como pode ser referente a documentos já existentes previamente. Entre os textos produzidos especialmente para a pesquisa aparecem entrevistas com atores da área investigada, registros

de observação, depoimentos produzidos por escrito, anotações e diários diversos, etc. Documentos já existentes podem ser publicações de variada natureza, como relatórios diversos, editoriais de jornais e revistas, produções científicas, resultados de avaliações, etc. (MORAES, 2003).

Desse modo, antes de dar início ao ciclo de análise, cujo primeiro passo é a desconstrução dos textos, o investigador precisa definir e delimitar seu *corpus*, ou seja, selecionar o conjunto de materiais textuais⁷ que representarão sua amostra. A *desconstrução e unitarização* do *corpus* consiste, essencialmente, de um processo de desmontagem dos textos pelo investigador, que destaca elementos constituintes do *corpus* em busca de sentidos e relações com o foco principal da investigação. Dessa maneira, da desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise* ou *unidades de significado*, sendo que cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. Para facilitar a organização dessas unidades, cada uma deve ser caracterizada por um código que indique sua origem dentro de cada texto. Essa codificação pode ser feita atribuindo um número a cada documento do *corpus*, e um segundo número para cada uma das unidades de significado destacada no texto. Assim, o texto codificado com o número 1, por exemplo, dará origem às unidades (1.1), (1.2), etc., e o documento codificado com o número 2 dará origem às unidades (2.1), (2.2), etc., e assim por diante (MORAES, 2003).

Essa busca por significados diante de textos que seguem uma organizada lógica estrutural não se apresenta como a mais fácil das tarefas, especialmente dentro da lógica acadêmica, considerando que exige um passo em direção à desordem e à desorganização.

A impregnação persistente nas informações dos documentos do *corpus* da análise passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possam atingir novas compreensões. É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as idéias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos. A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p.196).

Essa nova ordem é construída, essencialmente, pela categorização das unidades de significado (segunda fase ou segundo ciclo da Análise Textual Discursiva), um processo de

⁷ Ainda que a descrição dessa proposta metodológica se referencie a textos no sentido de produções escritas, o termo deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas (MORAES, 2003).

comparação constante entre as unidades em busca de agrupamentos de elementos semelhantes em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Essa categorização pode ser definida a partir de categorias definidas a priori, quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, ou a partir da construção de categorias emergentes “com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa” (MORAES, 2003, p.195). Na presente pesquisa a categorização será definida a partir da construção de categorias emergentes.

Desta forma, se o primeiro momento da Análise Textual Discursiva se caracteriza pela separação, pelo isolamento e pela fragmentação de unidades de significado, o segundo momento, o da categorização, caracteriza-se por um sentido inverso, buscando estabelecer relações e reunir semelhantes. Assim, se o primeiro movimento é de desorganização e desconstrução, o segundo é caracterizado pela produção de uma nova ordem, que possibilita uma compreensão diferente da inicial (MORAES, 2003).

Após a definição descritiva das categorias a partir dos elementos que as constituem, inicia-se a terceira fase (ou terceiro ciclo) da Análise Textual Discursiva, que consiste num processo de explicitação de relações entre as categorias objetivando a construção estrutural de um *metatexto*. A partir dos argumentos parciais de cada categoria, o investigador se submete a um exercício de “costura”, no qual busca juntar as diferentes categorias entre si objetivando “[...] construir ‘argumentos centralizadores’ ou ‘teses parciais’ para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita a elaboração de um ‘argumento central’ ou ‘tese’ para sua análise como um todo” (MORAES, 2003, p.203). Desta maneira, não se pretende retornar aos significados encontrados nos textos originais, mas sim buscar a construção de um novo texto, que, apesar de ter sua origem nos textos selecionados para formar o *corpus* da pesquisa, expressa o olhar particular do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos. Assim, o processo de análise como um todo se volta à produção deste *metatexto*, cuja estrutura básica é construída a partir da unitarização e categorização do *corpus* (MORAES, 2003).

2.1 Procedimentos metodológicos

A suprema ventura do escritor é o pensamento capaz de tornar-se por inteiro sentimento, o sentimento capaz de tornar-se por inteiro pensamento (MANN, 2003, p.58).

A investigação central dessa pesquisa, alicerçada pela discussão sobre currículo e seus processos constituintes inserida no debate sobre a ambientalização da educação superior, enfoca, no âmbito da pesquisa, artigos científicos que propõem diálogos/propostas relevando possíveis encontros entre os discursos ambientais e os discursos da educação física publicados em periódicos científicos e, no âmbito do ensino, disciplinas que se propõem a discutir as questões ambientais em cursos/programas de educação física de Universidades Federais do Brasil. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa foram desenvolvidos na seguinte ordem:

a) Revisão da literatura, considerando como critério de escolha das fontes a serem utilizadas artigos científicos, teses de doutorado, livros e documentos que servem como referenciais e diretrizes nas áreas relacionadas ao tema de investigação, permitindo a construção do corpo teórico no qual se apóiam as discussões acerca da legitimação e institucionalização dos processos de ambientalização, das teorias de currículo, da ambientalização curricular no ensino superior e da ambientalização curricular na educação física;

b) Seleção do *corpus* de análise para a investigação dos processos de ambientalização na educação física nos contextos da pesquisa e do ensino. O *corpus* de análise no âmbito da pesquisa é composto por artigos de autores brasileiros encontrados em periódicos científicos na área de educação física na América do Sul. Os seguintes critérios foram utilizados para a seleção dos periódicos:

- São reconhecidos nacionalmente como veículos de divulgação científica na área de educação física, estando listados no Sistema Integrado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na Área de Avaliação “Educação Física” ou “Interdisciplinar”;
- Possuem banco de dados digitalizado de livre acesso com possibilidade de pesquisa computadorizada por palavra chave;

- Apresentam uma descrição de “foco e escopo” com abertura para a possível publicação de artigos com ênfase em educação física, meio ambiente e educação ambiental.

Durante o processo de seleção dos periódicos a primeira palavra chave utilizada na pesquisa foi “Educação Física”, e periódicos que não apresentaram nenhum resultado para essa palavra chave foram automaticamente excluídos da pesquisa. Não definimos, a priori, um espaço temporal para a seleção dos artigos. Esse espaço foi definido em cada periódico pela disponibilização de seu banco de dados digitalizado. Posteriormente, foram realizadas buscas nos bancos de dados digitais de cada periódico selecionado pelos critérios de pesquisa utilizando a palavra chave “Educação Física” em combinação com as palavras-chave “Meio Ambiente”, “Ambiental”, “Ambientalização”, “Natureza”, “Sustentabilidade” e “Desenvolvimento Sustentável”. Como resultado foram encontrados treze (13) artigos que se enquadravam nos critérios de seleção.

O *corpus* de análise no âmbito do ensino é composto por planos de ensino/fichas de caracterização de disciplinas que abordam questões ambientais e que fazem parte do quadro curricular de cursos/programas de educação física de Universidades Federais do Brasil. A busca por essas disciplinas foi realizada pelas seguintes etapas:

- Pesquisa em sítios eletrônicos das Universidades Federais do Brasil. Nessa pesquisa buscaram-se palavras-chave (“natureza”, “meio ambiente”, “eco...”, “esportes de aventura”) que poderiam caracterizar abordagens que incluíssem, de alguma maneira, as relações entre as questões ambientais e a educação física;
- Envio de mensagens eletrônicas para os departamentos e coordenações de cursos de educação física de universidades que não disponibilizam as grades curriculares nos sítios eletrônicos ou em que não foi possível a identificação de disciplinas que se enquadram nos critérios de seleção da pesquisa pela análise da grade curricular disponibilizada. Na mensagem foi perguntado se havia alguma disciplina na grade curricular do curso que abordasse, de alguma maneira, questões ambientais. Nos casos em que as mensagens não foram respondidas a etapa foi repetida três vezes;
- Envio de mensagem eletrônica para coordenadores dos cursos de educação física das Universidades Federais do Brasil e para os professores responsáveis

pelas disciplinas solicitando planos de ensino e fichas de caracterização. Nos casos em que as mensagens não foram respondidas a etapa foi repetida três vezes.

Das quarenta e quatro (44) Universidades Federais do Brasil que possuem curso de educação física conseguimos identificar quinze (15) que possuem disciplinas que abordam as relações entre educação física e meio ambiente, sendo que onze (11) foram identificadas diretamente pela pesquisa nos sítios eletrônicos e quatro (4) por respostas às mensagens eletrônicas enviadas para as coordenações e departamentos dos cursos de educação física. Considerando que duas (2) entre as quinze (15) instituições possuem mais de uma disciplina que abordam as relações entre educação física e meio ambiente, foram identificadas no total dezoito (18) disciplinas com essas características. Dessas dezoito (18) disciplinas tivemos acesso a catorze (14) planos de ensino/fichas de caracterização que foram disponibilizados nos próprios sítios eletrônicos das universidades ou enviados por mensagem eletrônica por professores responsáveis pela disciplina;

c) Análise do *corpus* de análise utilizando como metodologia a Análise Textual Discursiva. Para a investigação dos processos de ambientalização na educação física no âmbito da pesquisa, as unidades de significado destacadas do *corpus* referem-se às propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física, sendo que cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. Para facilitar a organização das unidades cada uma foi caracterizada por um código indicativo de sua origem dentro de cada texto. Essa codificação foi feita atribuindo um número a cada documento do *corpus* e um segundo número para cada uma das unidades de significado destacada no texto. Com o objetivo de minimizar a possível falta de contextualização das unidades de significado “destacadas” dos textos apresentamos os referenciais centrais de cada um dos artigos que compõem o *corpus* de análise. Apresentamos também uma biografia resumida dos autores dos artigos para uma melhor contextualização geo-cultural/histórica de suas respectivas pesquisas e para uma potencial análise de sua representação como ator diante dos campos investigados. A pesquisa para a elaboração das biografias foi realizada a partir da análise do Currículo Lattes (base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq) de cada autor. Em seguida apresentamos a organização das unidades de significado em três categorias: (a) educação ambiental pelo jogo/esporte e pelo lazer; (b) um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária; (c) a educação ambiental na educação física escolar. Com base nas unidades de significado destacadas do *corpus* da pesquisa e em

referenciais historicamente legitimados nos campos da educação ambiental e da educação física construímos “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada uma das categorias, ao mesmo tempo exercitando a elaboração de um “argumento central” ou “tese” para a análise como um todo (última fase ou ciclo da Análise Textual Discursiva).

Para a investigação dos processos de ambientalização na educação física no âmbito do ensino não houve necessidade de realização da primeira fase (*desmontagem dos textos*, ou *unitarização*) da Análise Textual Discursiva, uma vez que os textos que compõem os planos de ensino/fichas de caracterização (em geral objetivos, ementas, conteúdos e estratégias de ensino e de avaliação) já são apresentados de forma sintetizada (frequentemente até mesmo objetivamente listados). Desse modo, realizamos uma análise interpretativa/comparativa entre pontos de destaque encontrados nos planos de ensino/fichas de caracterização de disciplinas que abordam as questões ambientais em cursos/programas de educação física de Universidades Federais do Brasil, os referenciais apresentados nos primeiros capítulos desse trabalho e os dados levantados a partir da análise sobre a ambientalização da educação física brasileira no âmbito da pesquisa. Para tanto, os planos de ensino/fichas de caracterização foram analisados na ordem em que foram numericamente organizados (representando a fase de *estabelecimento de relações*) e, num segundo momento, de forma conjunta objetivando a construção estrutural de um *metatexto* (última fase da Análise Textual Discursiva). Ao analisar os planos de ensino/fichas de caracterização apresentamos também uma biografia resumida dos professores responsáveis pela disciplina buscando ampliar a compreensão de quem são os atores envolvidos na ambientalização da educação física no âmbito do ensino. No caso em que o nome do professor responsável pela disciplina não aparece no plano de ensino/ficha de caracterização, uma mensagem eletrônica foi enviada à coordenação do programa de educação física da universidade em questão solicitando o nome do professor. No caso de mensagens não respondidas o procedimento foi repetido três vezes. A pesquisa para a elaboração das biografias foi novamente realizada a partir da análise do Currículo Lattes dos respectivos professores.

3.0 A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL COMO CAMPO DE FORÇAS

Um bom dia, um Homem e um Leão saíram de viagem. Logo chegaram a uma cidade onde havia uma estátua que representava um atleta, ou o deus Hércules, dominando um formidável Leão.

- Isto que você está vendo - disse o Homem ao seu companheiro Leão - prova que nós, homens, somos mais fortes e poderosos do que vocês, leões.

O Leão então respondeu:

- Se entre nós houvesse escultores, veria você representados muito mais homens despedaçados por leões do que leões mortos por homens (ESOPO, 2001, p.26).

E tanto o vencedor é mais honrado quanto mais é o vencido reputado (SAAVEDRA, 1954, p. 1132).

A “problemática” ou “questão socioambiental”⁸ é caracterizada por um conjunto de conhecimentos e de práticas que abrange discursos situados em um lugar de fronteira entre a legitimação e a busca pela legitimação. Nesse processo transita por diferentes campos e espaços numa constante disputa entre o conservador e o emergente. O que se evidencia como notável é que, independente do campo ou espaço em questão (ciência, política, cultura, mídia, empresarial, educacional, movimentos sociais, etc.), os discursos em torno da problemática socioambiental têm ganhado força cada vez maior nos espaços de disputa.

Nessa perspectiva, as políticas ambientais ganharam espaço notável ao lado das novas políticas nos campos da educação, da ciência, da tecnologia e do desenvolvimento econômico nas últimas décadas no Brasil (ANTUNES, 2002). Na Constituição Federal, já em 1988 aparece um capítulo especial sobre meio ambiente (artigo 225) com a seguinte redação: “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2005). Com isso, várias Constituições Estaduais integraram em seus textos o direito ao ambiente e à educação ambiental, o que não só abriu caminhos para a visibilidade social e consequente legitimidade da educação ambiental, mas também criou as bases formais para o advento da

⁸ Há certa discussão no campo ambiental em torno da concepção do termo “socioambiental”, especialmente pela compreensão de que, sendo o ambiente uma síntese de relações sociais com a natureza em um determinado recorte espaço-temporal, o social seria, conseqüentemente, uma construção intrínseca. No entanto, a utilização do termo em destaque não significa o não reconhecimento da condição intrínseca do “social” no “ambiental”, mas sim a compreensão de que, diante de leituras predominantemente “biologizantes/ecologizantes” de ambiente, a utilização do termo “socioambiental” reforça uma leitura crítica com ênfase na importância das relações de força/poder na constituição dos discursos ambientais (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004b; LOUREIRO, 2004; 2012).

Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999a), regulamentada pelo Decreto 4.281/02 (BRASIL, 2002a), instituindo um período de intensa disputa e produção legislativa voltada à regulação e institucionalização de aspectos referentes à problemática socioambiental (FARIAS, 2008).

Diante dessa realidade, destaca-se a importância de compreender que o discurso de um período histórico particular possui uma função normativa, reguladora, que, por meio da produção de saberes e de estratégias de poder, faz funcionar mecanismos de organização do “real” (FOUCAULT, 2006a). Mesmo pertencendo a campos diferentes, o discurso de um período obedece a regras linguísticas e formais comuns, reproduzindo eventuais cisões historicamente determinadas (REVEL, 2005). Funcionando como norma, o discurso se impõe ao indivíduo, ao mesmo tempo em que depende de certas fórmulas de legitimação para fixar sua imprevisibilidade em uma ordem que, definida em termos econômicos, sociais, políticos e morais, estabelece os contornos da desordem (FOUCAULT e col., 1996). Em outras palavras, cada período histórico cria uma ordem (determinada por contínuas disputas de força) que acaba por legitimar um discurso central ou hegemônico, criando, ao mesmo tempo, uma periferia constituída pelos discursos que não encontram a mesma facilidade de reconhecimento social (especialmente nos espaços significativos de disputa), ou seja, que não se ajustam às formas do pensamento hegemônico daquela época.

Essas evidências de disputa indicam que a problemática socioambiental se configura como objeto de saber e eixo de uma prática discursiva, configurando um novo campo de poder e de luta no interior do qual são disputados interesses e sentidos concernentes ao acontecimento ambiental. O discurso, espaço no qual saber e poder se articulam em um jogo de ação e reação, dominação e resistência, é compreendido como conjunto de signos e ordenação dos objetos e relações de poder, configurando um jogo de relações fora do qual o objeto do discurso não pode ser compreendido (FOUCAULT, 1999).

Como discurso contemporâneo, o *saber ambiental*⁹ inscreve-se no campo discursivo do ambientalismo, que se desdobra nas práticas discursivas do *desenvolvimento sustentável*, incorporando princípios e valores relacionados à diversidade cultural, às questões de equidade e solidariedade e à sustentabilidade ecológica, social e econômica, constituindo um saber que, consciente da racionalidade dominante no campo das ciências, busca diferentes

⁹ Compreendido enquanto prática discursiva, o *saber ambiental* situa-se no campo das cisões, lutas e conflitos que ocorrem em diferentes espaços e práticas institucionais das distintas áreas do conhecimento, conseqüentemente, sendo os modos de sua constituição nesses domínios constantemente questionados (LEFF, 1997).

estratégias na construção de uma racionalidade ambiental (FARIAS, 2008). A edificação dessa racionalidade ganha força na incorporação do discurso ambiental por diferentes discursos contemporâneos, como o científico, o econômico, o jurídico, o educacional e o comunitário, e em diversos contextos, como no âmbito da inovação tecnológica, das práticas de autogestão comunitária, dos novos direitos socioambientais, do ativismo dos movimentos sociais, da produção do conhecimento científico e tecnológico, dos programas curriculares, das práticas pedagógicas e dos espaços institucionais de diálogos interdisciplinares (FARIAS, 2008).

Um ponto a se destacar é que a construção da racionalidade ambiental não conforma um conjunto homogêneo, fechado e acabado de conhecimentos, pelo contrário, está inserida na disputa pela hegemonia de sentido, se desdobrando em um campo de formações ideológicas heterogêneas, criando “territorialidades em luta”, constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais, e evidenciando as marcas das contradições e contestações existentes entre suas matrizes discursivas (LEFF, 2006). Em suma, apresenta diversos elementos de disputa, condição fundamental para a constituição de um campo.

Reforçando essa visão, Carvalho (2001) afirma que podemos considerar o *campo ambiental* um campo de produção cultural específico, pois em sua estrutura instituída (por isso, instituinte de relações objetivas materiais e simbólicas) há atores que compartilham questões de interesse do campo e, principalmente, atores que sustentam pontos de vistas diferentes, caracterizando uma disputa pelo poder simbólico e pelo capital econômico, social e cultural. Isso porque dentro de um campo as relações de poder são estruturadas a partir de um processo de tensão permanente e constante pelo qual poderes e autoridades são distribuídos desigualmente a partir de distintas categorias, representações, crenças e esquemas classificatórios.

De acordo com Bourdieu (1989), pela compreensão da sociologia como uma *topologia social* pode-se construir uma representação do mundo social em forma de um espaço (mais especificamente, um universo estruturado por diversos espaços que, apesar de suas características distintas, não podem ser compreendidos fora de uma concepção relacional e sistêmica), no qual princípios de diferenciação ou de distribuição de força ou poder definem a “posição relativa” de seus indivíduos e grupos (agentes ou atores)¹⁰. Na medida em que as

¹⁰ “Mais chegado a um inconsciente de classe que a uma ‘consciência de classe’ no sentido marxista, o sentido da posição ocupada no espaço social (aquilo a que Goffman chama o ‘sense of one’s place’) está no domínio prático da estrutura social no seu conjunto, o qual se descobre através do sentido da posição ocupada nessa

propriedades constituintes deste espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como *campo de forças*, ou seja, um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos que entrem nesse campo. Essas propriedades atuantes são as diferentes espécies de poder ou de capital que se manifestam em diferentes campos.

O capital – que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos. As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de facto, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo) (BOURDIEU, 1989, p.134).

Dessa forma, compreende-se por *capital* todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social, podendo manifestar-se como *capital econômico* (renda, salários, imóveis), *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação), enfim, refere-se a um *capital simbólico*¹¹, que sugere que as desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas dos entraves causados pelo déficit de capital também no acesso a bens simbólicos.

A forma de que se reveste o conjunto das distribuições das diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado) em cada momento e em cada campo social define o estado das relações de força, que são institucionalizadas em estatutos sociais duradouros socialmente reconhecidos ou juridicamente garantidos entre agentes objetivamente definidos pela sua posição nestas relações. Esta posição não só determina os poderes ou potenciais nos diferentes campos como também as probabilidades de acesso aos ganhos específicos que eles ocasionam. Dessa maneira, por meio de um “trabalho de representação”, os agentes do mundo

estrutura. As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonistas: o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou se não pode ‘permitir-se a si mesmo’ implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites (‘isso não é para nós’) ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias, a marcar e a sustentar, a respeitar e a fazer respeitar – e isto, sem dúvida, de modo tanto mais firme quanto mais rigorosa é a imposição do princípio de realidade [...]” (BOURDIEU, 1989, p.141).

¹¹ Segundo Bourdieu (1989, p.145), “o capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio”.

social continuamente impõem suas visões do mundo ou da sua própria posição nesse mundo, a visão da sua identidade social, integrando a representação que eles têm do mundo social à contribuição que dão para a construção da visão desse mundo, assim, para a própria construção desse mundo (BOURDIEU, 1989).

Desta maneira, pode-se dizer que o conjunto de categorias que tornam possível o conhecimento do mundo social é o que está, por excelência, em jogo na luta teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social, conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. Este trabalho de explicitação e de classificação (categorização) faz-se de forma ininterrupta e, de certa forma, imperceptível (“natural”), opondo as identidades sociais dos agentes “por meio de todas as formas do bem dizer e do mal dizer, da bênção ou da maldição e da maledicência, elogios, congratulações, louvores, cumprimentos ou insultos, censuras, críticas, acusações, calúnias, etc.” (BOURDIEU, 1989, p.142). Aliás, segundo o autor, não é por acaso que *katègorein*, de que vêm nossas categorias e categoremias, significa “acusar publicamente”.

Esses combates que opõem indivíduos e grupos nas interações da vida cotidiana constituem então *sistemas de classificação*, e os agentes buscam constantemente modificar as classificações que recebem ou os próprios princípios segundo os quais elas são produzidas (daí as batalhas). Constituídas pelas oposições do mundo social, as lutas de classificação ao mesmo tempo consagram agentes nos campos da política e da produção cultural e ajudam a dar o valor aos bens, apresentando-se sob a forma de classificações cognitivas, éticas, estéticas, etc (BOURDIEU; WACQUANT, 1992; BOURDIEU, 2001).

Nessa luta simbólica pela produção do senso comum, ou seja, pelo monopólio da *nomeação legítima*, que seria como uma imposição oficial (explícita e pública) da visão legítima do mundo social, os agentes investem todo capital simbólico que adquiriram em lutas anteriores e, sobretudo, o poder que detêm sobre taxonomias instituídas, como, por exemplo, os títulos, podendo situar-se entre dois extremos: o *insulto (idios logos)*, pelo qual um agente particular busca impor seu ponto de vista esperando reciprocidade, ou a *nomeação oficial*, imposição simbólica que tem a seu favor a força do coletivo, do consenso, do senso comum, pois é operada por um mandatário do Estado detentor do “monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 1989, p.146).

As relações de poder que se exprimem por esses “sistemas simbólicos” devem sua força ao fato de só se manifestarem neles em forma (irreconhecível) de relações de sentido. Os sistemas simbólicos, funcionando como instrumentos estruturados e estruturantes

de conhecimento e de comunicação, exercem sua função política, tornando possível certos consensos acerca do mundo e contribuindo, dessa forma, para a reprodução da ordem social (imposição ou legitimação da dominação), assegurando, inclusive, a dominação de uma classe sobre outra (*violência simbólica*¹²) (BOURDIEU, 1989).

Tanto nos “conflitos simbólicos” da vida cotidiana quanto nas disputas travadas pelos “especialistas” da produção simbólica (“produtores a tempo integral”), as classes se mantêm em uma luta simbólica pela imposição de uma definição de mundo social que esteja em acordo com seus interesses, ao mesmo tempo reproduzindo nesse domínio o campo das posições sociais. Classe e campo de produção simbólica constituem espaços sociais de luta que não se anulam, nem se neutralizam, sendo que o campo de produção simbólica pode ser visto como um microcosmo da luta simbólica entre as classes (BOURDIEU, 1989).

De sistema em sistema, considerado individualmente, por meio da imposição (ignorada) de sistemas de classificação internos e de estruturas mentais ajustadas às estruturas sociais, o discurso dominante tende a apreender a ordem estabelecida como uma condição “natural” (BOURDIEU, 1989). Dessa maneira, o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em si, mas se define numa relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, ou seja, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2004, p.14).

Seguindo essa lógica, podemos compreender o poder simbólico como uma forma transformada de outras formas de poder, tornada irreconhecível, transfigurada e legitimada no interior de um campo, e o conceito de campo caracterizaria, em suma, a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna, “um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 1983, p.155). Assim, cada espaço corresponde a um campo específico (econômico, cultural, educacional, científico, etc.), no qual, revelando-se as figuras de

¹² A *violência simbólica* refere-se à dominação consentida dos dominados em um campo pela incapacidade crítica de reconhecer o caráter arbitrário de regras e crenças que, apesar de impostas pelas autoridades dominantes do campo, são partilhadas como se fossem “naturais” (BOURDIEU, 1989).

autoridade (detentoras de maior volume de capital), determina-se a posição social dos agentes¹³.

3.1 A legitimação e institucionalização da dimensão ambiental

Deveis saber, portanto, que existem duas formas de se combater: uma, pelas leis, outra, pela força. A primeira é própria do homem; a segunda, dos animais. [...] Ao príncipe torna-se necessário, porém, saber empregar convenientemente o animal e o homem. Isto foi ensinado à socapa aos príncipes, pelos amigos escritores, que relatam o que aconteceu com Aquiles e outros príncipes antigos, entregues aos cuidados do centauro Quiron, que os educou. É que isso (ter um preceptor metade animal e metade homem) significa que o príncipe sabe empregar uma e outra natureza (MAQUIAVEL, 1973b, p. 79).

Na configuração do campo ambiental, podemos observar importância à participação de diferentes agentes que se revelaram no lugar de dominância (figuras de autoridade) e nas periferias do campo, desde grupos sociais, como empreendedores e populações vulneráveis ou sob risco, até profissionais e especialistas responsáveis pela implantação da temática interdisciplinar nas políticas públicas e nas instituições de Estado. Dessa maneira, se é possível a afirmação de que a temática ambiental, sob os efeitos de disputas no interior ou na interseção de campos profissionais, é gerada (inventada) relacionando-se às tradições específicas dos respectivos campos, cabe afirmar também que é influenciada pela história prévia de movimentos sociais, sendo apropriada por ou associada a conflitos anteriores reelaborados sob novas linguagens (LOPES, 2006).

Desde a década de 1970 tornam-se cada vez mais comuns casos que evidenciam como conflitos localizados dentro de uma esfera particular, como, por exemplo, questões movidas por pretextos ambientais (poluição industrial) no interior das fábricas, ganham força como “conflitos” (no exemplo citado, apoiado por questões trabalhistas levadas adiante pelo sindicato operário), até se transformarem em situações de conflito de toda a cidade contra a fábrica, ganhando, inclusive, uma roupagem “ambiental”, como se, de repente, ocorresse uma “descoberta da poluição” na cidade. Como consequência da crescente incidência de casos como esse, a questão pública da preservação do meio ambiente se intensifica nacionalmente, e ocorre localmente uma “ambientalização” dos conflitos sociais.

¹³ Importante ressaltar que Bourdieu tem uma concepção relacional e sistêmica do social, o que significa que noções como campo, capital e habitus podem ser definidos, porém nunca isoladamente, mas somente no interior do sistema teórico que eles constituem (BOURDIEU, 1992).

É visível nas últimas décadas o fortalecimento das dimensões institucionais do campo ambiental bem como a emergência de novos movimentos na esfera social deste campo. Esta legitimação social de uma questão ambiental nos leva à hipótese de uma ambientalização da esfera social caracterizada pelos diversos processos de internalização da questão ambiental que têm atravessado um conjunto de instituições e movimentos sociais (CARVALHO, 2010, p.29).

O termo ambientalização é um neologismo semelhante a outros usados, especialmente nas ciências sociais, para designar percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo, como, por exemplo, *industrialização* ou *proletarização*, fenômenos que marcaram o século XIX, assim como as tendências de *desindustrialização* e de *subproletarização*, características do final do século XX e início do século XXI (LOPES, 2006). O sufixo comum a esses termos seria indicativo de um processo histórico de interiorização pelas pessoas e pelos grupos sociais, no caso da ambientalização, uma interiorização das diferentes facetas públicas do “ambiental”.

Assim, a noção de ambientalização associa-se ao processo de adoção do discurso ambiental por parte de diferentes grupos sociais, e à incorporação de justificativas ambientais para legitimar práticas institucionais, políticas e científicas (ACSELRAD, 2010). Um exemplo contemporâneo de ambientalização das práticas sociais é a trajetória de organização dos catadores de lixo que, apesar de estarem convencionalmente ligados a questões dentro de categorias sociológicas como geração de renda, associativismo e cooperativismo, ocupação informal e exclusão do mundo do trabalho formal, encontram-se, nas últimas décadas, deslocados a uma identidade social dentro da categoria de “recicladores”, dessa forma incorporando a questão ambiental como parte de sua ação e sendo reapresentado à sociedade como integrante de um movimento de interesse ambiental, dentro, inclusive, de uma proposta de movimento social de “trabalhadores da reciclagem” (CARVALHO; TONIOL, 2011).

Seguindo essa mesma lógica, novos fenômenos emergem e são expostos à esfera pública, e fenômenos já conhecidos ganham uma nova “roupagem ambiental”, sendo que, na medida em que diferentes atores sociais “ambientalizam” seus discursos, instauram-se disputas de legitimidade que buscam caracterizar diferentes práticas como ambientalmente benignas ou danosas. Assim,

A ambientalização das agendas das instituições e dos movimentos sociais pode ser identificada na esfera pública tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo quanto na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que se transformam ao incorporar aspectos ambientais (CARVALHO; TONIOL, 2011, p.2).

Nesse sentido, a ambientalização dos conflitos sociais emerge associada à construção de uma nova questão social, uma nova questão pública, em geral relacionada à internacionalização de riscos ligados a acidentes industriais (LOPES, 2006). Podemos citar como representativo exemplo a conferência de Estocolmo (Suécia) de 1972. A Conferência foi proposta pela Suécia (país sede) como consequência à poluição no mar Báltico que teria sido causada por indústrias nacionais, mas também de países vizinhos, tornando-se, dessa maneira, uma “questão ambiental global”. Nos quarenta anos que se passaram desde a conferência de Estocolmo a questão ambiental não só se tornou uma questão pública como se configurou internacionalmente como um dos mais representativos campos de disputa social.

Prova disso é o próprio debate ambiental travado nas últimas décadas no contexto internacional, marcado por uma “renovação discursiva” em torno do conceito de desenvolvimento sustentável que ressalta a ênfase econômica e tecnológica da sustentabilidade e a tônica conciliatória que despolitiza a relação entre desenvolvimento e ambiente, como mostram os resultados projetados mundialmente pela Comissão Brundtland¹⁴ e disseminado pelas conferências internacionais promovidas pela ONU (LIMA, 2003). Essa renovação discursiva ganhou força principalmente pelo empenho do discurso da sustentabilidade em sanar algumas contradições associadas aos modelos de desenvolvimento capitalistas, buscando responder às reivindicações do movimento ambientalista internacional pela inclusão da questão ambiental na agenda de prioridades político-econômicas contemporâneas (FARIAS, 2008)¹⁵.

A principal crítica associada a esse conceito de desenvolvimento sustentável dirige-se à percepção de que os objetivos e valores ambientais estariam situados além e em conflito com os interesses e objetivos do capitalismo, possivelmente caracterizando o “desenvolvimento sustentável” como discurso periférico. O que parece certo é que, considerando que o complexo debate sobre os impactos do desenvolvimento do capitalismo e da técnica (e das tecnologias) na sociedade moderna faz parte do campo de problematização

¹⁴A Comissão Brundtland, organizada em 1983 pela ONU e presidida pela então Primeira-Ministra da Noruega Grø Harlem Brundtland, tinha como principal objetivo estudar a relação entre desenvolvimento e ambiente, tendo como mais notável contribuição a elaboração do Relatório Nosso Futuro Comum, divulgado em 1987 (McCORMICK, 1992).

¹⁵Em suma, a tensão entre sustentabilidade e conservação apresenta duas percepções centrais: a possibilidade de gestão da natureza dentro de limites “impostos por uma racionalidade ambiental que caracteriza o ideário da sustentabilidade; e a natureza como um Bem a ser conservado pelo seu valor intrínseco como santuário ecológico ou reserva de natureza intocável” (CARVALHO, 2010, p.37).

no qual se insere o debate ambiental, podemos afirmar que a discussão do estatuto dessas práticas tecnológicas é central no debate sobre a sustentabilidade ambiental (LEFF, 2006).

Nesse sentido, Machado (2005) afirma que a “invenção” do desenvolvimento sustentável se tornou possível exatamente a partir das disputas de poder entre as problematizações advindas do acontecimento ambiental e do discurso até então hegemônico do desenvolvimento. No entanto, seguindo a lógica teórica do *conservadorismo dinâmico*, as estratégias discursivas decorrentes dessa disputa tendem a converter as demandas ambientalistas em estratégias de regulação que fortalecem ainda mais a legitimidade dos modelos hegemônicos, tornando ainda mais distante uma realidade de transformação social.

Conservadorismo dinâmico seria “[...] a tendência inercial do sistema social para resistir à mudança promovendo a aceitação do discurso transformador precisamente para garantir que nada mude” (GUIMARÃES, 1998, p.16). A grande dificuldade em superar essa tendência está em seu dinamismo e capacidade de adaptação aos discursos contemporâneos, facilitado pela posição hegemônica que ocupa no interior do campo (ambiental) e pela linguagem tecnocientífica (elitista) que utiliza para caracterizar suas expressões, sempre buscando a despolitização do debate. Dessa maneira, “[...] o conservadorismo dinâmico se utiliza de um discurso ambíguo que sugere e promete mudanças, mas deixa de dizer que as mudanças aceitáveis não podem ultrapassar os limites da ordem social vigente” (LIMA, 2004, p.105).

Ao descrever o processo de ambientalismo na França, Micoud (2001) desenvolveu a expressão *nebulosa associativa*, evidenciando a diversidade de entidades que se afirmam como agentes em um campo de forças, colocando em jogo a distribuição de poder a partir de embates diretos e simbólicos na disputa pela definição legítima do “sustentável”, ou do “ambientalmente correto”. Segundo Acsehrad (2010), essa expressão mostra-se duplamente pertinente no caso do ambientalismo brasileiro, “[...] tanto pelo caráter disseminado e multiforme do conjunto de instituições que a noção compreende, como pela nebulosa intransparência que envolve crescentemente certos procedimentos de ambientalização” (p.104). O autor cita alguns exemplos:

[...] empresas suspeitas de práticas predatórias ambientalizam seu discurso, recusando, ao mesmo tempo, controles externos e proclamando sua capacidade de autocontrole ambiental; autoridades governamentais flexibilizam a legislação ambiental, alegando ganhos de rapidez e rigor nos licenciamentos; promotores de grandes projetos hidrelétricos que desestruturam a vida de comunidades indígenas afirmam que desenvolverão programas de “sustentabilidade” destinados “a assegurar

a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais” dos grupos indígenas (ACSELRAD, 2010, p.104).

Dessa forma, à medida que a temática ambiental se impõe e o movimento de ambientalização ganha força, os empreendedores, por vezes os próprios causadores da degradação ambiental, também se apropriam da crítica à sua atuação procurando usá-la a seu favor. Dessa maneira, o campo empresarial passa a dividir-se entre o “pólo da acumulação primitiva ambiental” e o “pólo da apropriação da crítica”, que, blindado por práticas de responsabilidade ambiental, incorporam o discurso da produção limpa e ambientalmente correta, desfrutando de novos lucros materiais e simbólicos (LOPES, 2006). Seguindo essa lógica, reconhece-se que:

Entre esses pólos situam-se práticas que ora usam um ou outro elemento característico dos pólos típico-ideais opostos, de forma pragmática, como parte de estratégias no interior do campo. Tanto trabalhadores quanto partes das populações atingidas por danos ambientais passam a utilizar-se também da questão ambiental como repertório de seus interesses e reivindicações (LOPES, 2006, p.32).

Isso significa que, assim como em outros processos similares, ambientalização implica transformações simultâneas no Estado e no comportamento das pessoas em suas atividades cotidianas, transformações que têm a ver, segundo Lopes (2006), com cinco fatores: a) a crescente importância da esfera institucional do meio ambiente, especialmente entre os anos 1970 e o final do século XX; b) os efeitos dos conflitos sociais ao nível local na interiorização de novas práticas; c) a educação ambiental como código renovado de conduta individual e coletiva; d) a questão da “participação”; e) a questão ambiental como fonte inovadora de argumentação e legitimidade nos conflitos.

Sobre a crescente importância da esfera institucional do meio ambiente podemos citar a criação, ainda na década de setenta do século XX (refletindo os efeitos desencadeados pela reunião de Estocolmo, Suécia - 1972), de novas instituições de controle ambiental em São Paulo e no Rio de Janeiro: o Centro Tecnológico de Saneamento Básico (CETESB – 1974; a partir de 2009 a empresa passa a denominar-se Companhia Ambiental do Estado de São Paulo) e a Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA - 1975), respectivamente¹⁶. A criação dessas novas instituições não só da vazão aos anseios profissionais de engenheiros e técnicos de ampliarem suas áreas de atuação, considerando as

¹⁶ Essas normatizações que aparecem, num primeiro momento, em alguns estados como Rio de Janeiro e São Paulo serão, mais de vinte anos depois (1996 e 1997), transformadas em normas federais em resoluções do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama). Ou seja, aquilo que vinha se estabelecendo em nível estadual constitui-se em nível federal, criando-se mecanismos de articulação federal em um sistema nacional de meio ambiente.

novas concepções teóricas e administrativas que significavam certa reconversão de suas atividades, como também cria a figura do *licenciamento ambiental*¹⁷ para atividades industriais que possam causar impactos sobre a natureza, o que inclui o patrimônio urbano e a saúde pública (LOPES, 2006). Com base na experiência da Environmental Protection Agency (EPA), agência federal de controle ambiental dos Estados Unidos, a FEEMA elabora o Sistema de Licenciamento de Atividades Poluidoras (SLAP): um catálogo de prescrições técnicas que define os limites toleráveis para o licenciamento de atividades produtivas, instituído por decreto do governo estadual do Rio de Janeiro em 1977. Dois anos depois a FEEMA publica o Manual do Meio Ambiente, consolidando procedimentos, normas e legislação pertinentes (LOPES, 2006).

O processo de licenciamento ambiental, que se transforma em um dos principais instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente, evidencia as dinâmicas de hierarquização e de distribuição desigual de poder dentro do campo ambiental, uma vez que assume papel fundamental nas disputas sobre as representações simbólicas do meio ambiente. Considerando o processo de licenciamento, essas disputas ocorrem de maneira mais evidente nos conselhos de política ambiental, instâncias institucionais que podem ser consideradas “espaços de construção de consensos”, uma vez que decidem sobre os modos de apropriação do meio ambiente por empreendimentos obrigados a requerer licenças ambientais (ZHOURI, 2008).

Nesse sentido, nota-se que, apesar de ser um espaço de relações de poder altamente hierarquizado, considerando que o ingresso nesse espaço exige um capital específico que é definido e imposto pelo próprio campo ambiental, a apropriação do “ambiental” pelo processo de licenciamentos assenta-se sobre uma concepção de meio ambiente como realidade externa às relações sociais, uma realidade objetiva, que pode ser apreendida pelo conhecimento técnico moderno. O próprio capital específico do campo, determinado por relações pessoais, é caracterizado principalmente pela “representatividade” (formação e reputação) técnica e científica dos atores (ZHOURI, 2008).

Essa dinâmica funciona por meio de uma circulação de posições dos atores, que se situam em diferentes cargos representativos, como cargos públicos deliberativos e de consultoria ou empreendedorismo ambientais, círculo que evidencia o mecanismo pelo qual ocorre a perpetuação de uma visão dominante acerca do “ambiental”. A legitimação e

¹⁷ “O Licenciamento é um procedimento administrativo e exigência legal do Estado em relação a atividades causadoras ou potencialmente causadoras de impactos ambientais” (ZHOURI, 2008, p.106).

consequente “naturalização” dessa visão são garantidas pela pretensa representatividade e imparcialidade aferidas aos procedimentos formais, pelos quais conselheiros assumem uma suposta defesa do interesse público e do desenvolvimento (ZHOURI e col., 2005). Assim, os atores do campo da política ambiental garantem sua legitimidade apresentando à sociedade e a si mesmos “[...] uma imagem do campo como um jogo sério e responsável, no qual os cuidados com a ‘defesa do meio ambiente’ como um ‘bem público’ não se curvam mecanicamente aos ‘interesses econômicos’ mas também não os obstaculizam ‘irresponsavelmente’” (CARNEIRO, 2003, p. 78).

Dentro dessa lógica, desde meados de 1980 associações privadas, ONGs e Ministério Público ganham o direito de, sem prejuízo das ações populares, entrar com ações na justiça contra as fontes que possam causar danos ao ambiente e ao consumidor, assim como a valores artísticos, históricos, turísticos e paisagísticos. Com isso, instituem-se compensações aos danos ambientais e criam-se fundos públicos de multas e compensações, formulando-se preceitos jurídicos sobre os novos “direitos difusos” (LOPES, 2006). Em 1986, o Conama institui uma política nacional de avaliação de impactos ambientais, exigindo estudos e audiências públicas para o licenciamento de atividades potencialmente poluidoras. Dois anos depois, a promulgação da nova Constituição Federal inclui um capítulo sobre o meio ambiente, “[...] coroando o processo de construção de uma institucionalidade ambiental, e articulando-o com outros domínios conexos que alimentaram reivindicações de movimentos sociais nos anos 1980” (LOPES, 2006, p.40).

Na década de 1990, exatamente vinte anos após a conferência de Estocolmo é realizada no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92 ou Eco-92), na qual a questão ambiental ganha atenção de ONGs não especializadas, movimentos sociais, associações de moradores, federações empresariais e instituições governamentais, abrindo espaço, inclusive, para a constituição de diversas novas entidades e ONGs ambientais. Como consequência, a reunião paralela das ONGs e associações populares ganha destaque durante a realização da conferência. Porém, o destaque da Conferência sem dúvida é a *Agenda 21*, documento que apresenta objetivos, atividades e considerações buscando uma cooperação internacional (por meio de ações nacionais e locais) em vista do desenvolvimento, do combate à pobreza e da proteção ao meio ambiente.

Especialmente deste ponto em diante, a manifestação da questão ambiental como nova fonte de legitimidade e de argumentação nos conflitos ganha força em praticamente todas as esferas da vida pública e privada, o que, segundo Lopes (2006),

evidencia-se especialmente nas seguintes instâncias: a) na sociedade civil; b) dentro das empresas; c) em novas áreas jurídicas; d) nas escolas.

Na sociedade civil, grupos distintos se engrandecem em conflitos apropriando-se da linguagem e da “argumentação” ambiental, e é comum a passagem da ênfase de conflitos sociais do trabalho para outros conflitos sociais urbanos e rurais que envolvem a participação dos cidadãos. Voltando ao exemplo já mencionado, por meio da problemática do controle da poluição industrial remonta-se à importância crescente da questão pública do meio ambiente, relacionando-se com transformações do Estado, na sua forma de operar, propondo formas de gestão participativa (LOPES, 2006). No entanto, a sociedade civil convocada a efetivamente participar da governança é “organizada” nos moldes eleitos pelos segmentos dominantes da sociedade, ou seja, são participantes “capacitados”, que dominam o capital social requerido pelo campo social em questão (BOURDIEU, 1993). Seguindo essa lógica, a grande maioria dos indivíduos é excluída desta participação, especialmente os de comunidades rurais, étnicas e residentes das periferias urbanas (ZHOURI, 2008).

Dentro das empresas aparecem as gerências ambientais relativamente às gerências de produção, que inclui a auto-regulação empresarial e do mercado internacional por intermédio dos selos ambientais e das normatizações nas formas de produzir, repercutindo em novas formas legítimas de ser empresário. Segundo Lopes (2006), é possível fazer uma analogia entre o que está acontecendo com a concorrência empresarial em torno dos controles ambientais e o que se passou no século XIX em relação à jornada de trabalho descrito por Marx em *O Capital*.

Uma parte do empresariado vê vantagens na jornada menor com processos produtivos mais eficazes e se alia ao Estado na regulamentação contra os setores que usam a exploração maior através da jornada maior. Da mesma forma, dentre os grupos empresariais atuais alguns atentam mais para as questões ambientais como questão de eficiência produtiva, de marca e legitimidade no mercado e na sociedade. E, através das federações empresariais, pressionam os setores de maior poluição a se reformarem [...]. Assim aparece uma contra-ofensiva empresarial às denúncias, aos movimentos sociais e aos controles estatais anteriores, através de ações efetivas e de marketing (LOPES, 2006, p.47).

Essa noção que designa o processo pelo qual instituições políticas internalizam preocupações ecológicas enfatizando a adaptação tecnológica, a celebração da economia de mercado e a crença na colaboração e no consenso, objetivando conciliar crescimento econômico com a resolução de problemas ambientais, é denominada por Blowers (1997) de *modernização ecológica*. Já os autores Boltanski e Chiapello (1999) usam o termo

deslocamentos para caracterizar essa “mudança de lugar/condição social” que permite aos atores dominantes enfrentar críticas e, mesmo assim, evitar perdas de superioridade relativa, pela atribuição de forças que derivam de novas circunstâncias.

Considerando as novas áreas jurídicas, a questão ambiental ganha força especialmente na área de direito ambiental. A relação entre meio ambiente e justiça social ganhou importância no Brasil especialmente a partir da década de 1980, culminando com a constituição do “Fórum Brasileiro de ONG e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento” (realizado paralelamente à Conferência da ONU no Rio em 1992), que almejava a incorporação da temática ambiental ao debate de crítica e busca de alternativas ao modelo dominante de desenvolvimento (ACSELRAD, 2010). Com isso, abriu-se um diálogo (inconcluso, porém persistente) focado na construção de pautas comuns entre organizações ambientalistas e diferentes grupos e entidades, como, por exemplo, o ativismo sindical, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra, populações ribeirinhas, comunidades quilombolas, grupos atingidos por barragens, movimentos comunitários das periferias das cidades, seringueiros, extrativistas e o movimento indígena.

Segundo Acselrad (2010), desde o início a arena de construção da questão ambiental foi disputada por uma razão utilitária e uma razão cultural. A razão utilitária (hegemônica) compreenderia o meio ambiente composto estritamente de recursos materiais, desconsiderando conteúdos socioculturais específicos e diferenciados. Pela visão de um ambiente único, objeto instrumental da acumulação de riqueza, compreende também a proposição de um risco ambiental único, apresentado como “democrático”, sem propensões de distinções de classe. Dessa maneira, a razão utilitária configurou a estratégia de modernização ecológica, pela afirmação do mercado, do progresso técnico e do consenso político, evocando uma revolução da eficiência para economizar o planeta, dando preço ao que não tem preço.

Por sua vez, uma razão cultural compreenderia um meio ambiente múltiplo em qualidades socioculturais, entendendo que não há ambiente sem sujeito, ou seja, compreenderia significações distintas de uso conforme os padrões das diferentes sociedades e culturas. Dessa maneira, os riscos ambientais seriam diferenciados e distribuídos desigualmente, de acordo com a capacidade distinta de cada grupo social de escapar aos efeitos das fontes desses riscos. Desvelando a desigualdade e os sentidos diversos que diferentes sociedades podem atribuir às bases materiais, abre-se um novo espaço de percepção, debate e denúncia, evidenciando que o ambiente de certos sujeitos sociais

prevalece sobre o de outros, surgindo, dessa maneira, os “conflitos ambientais” (ACSELRAD, 2010).

Como consequência dos conflitos, o ambiente passa a integrar questões pertinentes à cultura dos direitos, que engloba o direito metafórico de gerações futuras assim como a percepção dos conflitos protagonizados por sujeitos copresentes nos conflitos ambientais, aqueles que, com frequência, denunciam a desigualdade ambiental, compreendida como a exposição desproporcional aos riscos ou a despossessão ambiental de populações socialmente mais desprovidas pela concentração dos benefícios do desenvolvimento em poucas mãos. Considerando que a injustiça social e a degradação ambiental têm a mesma raiz, a razão cultural deu origem a uma ação que busca, principalmente pela denuncia, superar a distribuição desigual dos benefícios e danos ambientais, assinalando que a exposição desigual aos riscos se deve ao diferencial de mobilidade entre os grupos sociais, ou seja, o risco não é necessariamente “democrático”, podendo afetar de forma variável os diferentes grupos sociais. A estratégia ancorada na noção de “justiça ambiental” parte dessa lógica (ACSELRAD, 2010).

Dessa maneira, as lutas por justiça ambiental, propondo a interrupção dos mecanismos de transferência dos custos ambientais do desenvolvimento para os mais pobres, combinam a defesa dos direitos a ambientes culturalmente específicos de indivíduos copresentes em conflitos atuais e a defesa dos direitos ambientais das populações futuras. O que esses movimentos tentam mostrar é que,

[...] enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará. Fazem assim a ligação entre o discurso genérico sobre o futuro e as condições históricas concretas pelas quais, no presente, se está definindo o futuro. Aí se dá a junção estratégica entre justiça social e proteção ambiental: pela afirmação de que, para barrar a pressão destrutiva sobre o ambiente de todos, é preciso começar protegendo os mais fracos (ACSELRAD, 2010, p.114).

Segundo o autor, podemos identificar a pressão predatória exercida sobre os mais fracos pela *chantagem locacional dos investimentos*, que seria o mecanismo central para a imposição de trabalho e, conseqüentemente, de riscos ambientais às populações destituídas. Na ausência de “[...] políticas ambientais de licenciamento e fiscalização de atividades apropriadas e sem políticas sociais e de emprego consistentes, as populações mais pobres e desorganizadas tenderiam a sucumbir às promessas de emprego ‘quaisquer que sejam seus custos’” (ACSELRAD, 2010, p.114).

Também se ancorando nessa lógica, Murphy (1994) sugere que as sociedades estão se estruturando crescentemente em *classes ambientais*, sendo que enquanto umas ganham com a degradação ambiental, outras pagam os custos ambientais. No mesmo sentido, ganha força o movimento NIMBY – *not in my backyard* (“não no meu quintal”), que propugna a politização das questões da desigualdade ambiental e do *racismo ambiental*¹⁸, denunciando a lógica que parece vigorar “sempre no quintal dos pobres”, questão que ganhou visibilidade nacional nos Estados Unidos com a divulgação do perfil sociodemográfico das vítimas do furacão Katrina, que atingiu Nova Orleans em 2005 (BULLARD, 2002)¹⁹. Esses movimentos fortalecem a visão de que “[...] estamos assistindo ao surgimento de uma sociedade que produz e distribui, de forma desigual, os riscos ambientais e sociais” (BRÜSEKE, 1997, p.118).

Entramos, assim, na discussão sobre o conceito de *sociedade de risco*, que tem como base a minimização dos riscos produzidos sistematicamente no processo avançado de modernização, principalmente pela ideia de que uma natureza “socializada” pressupõe também a “socialização” da destruição da natureza. Desta maneira, a clássica ideia de *sociedade industrial*, edificada na aparente soberania do Estado, no automatismo do progresso, na ideia das classes como principal vetor das dinâmicas sociais, na dissociação entre natureza, sociedade e cultura e no absolutismo do conhecimento científico, é re-criada na ideia de uma *sociedade industrial de risco global*, na qual os efeitos dos riscos inerentes a sociedade tendem a derrubar as fronteiras entre pessoas, sociedades e naturezas (FARIAS, 2008).

No entanto, reconhecer a existência de uma problemática de dimensão verdadeiramente global não significa deixar de reconhecer que os riscos, especialmente os socioambientais, afetam de maneira diferente geografias sociais, humanas e territoriais num mundo tão desigual, considerando ainda que os riscos são geridos politicamente de formas distintas em diferentes partes do mundo, uma vez que, apesar de gerados no contexto da produção industrial capitalista e sustentados pelos discursos dominantes da ciência e da tecnologia, o conhecimento sobre eles é socialmente construído, envolvendo elementos como história, cultura e percepção (FARIAS, 2008).

¹⁸ O conceito de *racismo ambiental* estaria associado a injustiças sociais e ambientais sobre etnias vulneráveis, não se configurando apenas por ações intencionalmente racistas, mas por toda ação que tenha impacto racial, independente da intenção que lhes tenha dado origem (HERCULANO; PACHECO, 2006).

¹⁹ No site eletrônico do Environmental Justice Resource Center – EJRC (Centro de Pesquisa em Justiça Ambiental) (<<http://www.ejrc.cau.edu/>>) são indicados artigos e reportagens sobre essa temática, além de endereços de outros sites eletrônicos que apresentam os resultados das pesquisas de Bullard (diretor do Centro).

Completando as instâncias apontadas por Lopes (2006) nas quais se evidencia a força da manifestação da questão ambiental como fonte de legitimidade e argumentação nos conflitos aparece a escola. A educação ambiental, especialmente vinculada às instituições de ensino, exerce papel na legitimação e naturalização dos domínios do meio ambiente, criando distinções entre sujeitos que são ou não são educados ambientalmente, instituindo e constantemente reafirmando “regras” ecológicas que são incorporadas em forma de *habitus*, no sentido de Bourdieu²⁰. Dessa forma, os modos de (re)formulação e incorporação da questão ambiental (assim como ocorre no plano institucional e dos movimentos sociais) aparecem como um *idioma ambiental*²¹ (COMAROFF; COMAROFF, 2001), que surge como operador de legitimidade da questão ambiental, configurando-se, inclusive, como crença e identidade cultural relacionada à internalização de um *habitus ecológico* (CARVALHO, 2010).

Dessa maneira, junto com uma série de informações sobre o mundo natural (cadeias ecológicas, ameaças à natureza, à paisagem, à saúde humana, à qualidade de vida urbana, etc.), a educação ambiental acaba fornecendo códigos comportamentais supostamente corretos para a vida cotidiana (uso da água, disposição do lixo, economia de energia, etc). Segundo Lopes (2006), esse processo é muito parecido com os “manuais de etiqueta” analisados por Norbert Elias, que surgiram no Renascimento europeu com papel fundamental no controle das emoções e na estilização da conduta, naturalizando e interiorizando certos comportamentos, ao mesmo tempo instaurando distinções entre os sujeitos educados e aqueles cujos comportamentos não educados (de acordo com os manuais da corte) eram associados à barbárie. Da mesma forma, podemos traçar uma analogia com as distinções instauradas pelos “manuais” ambientais, que apontam uma educação para as boas maneiras dentro do “ecologicamente correto”, instituindo condutas distintivas de um grupo “ambientalmente consciente” em relação ao povo inculto, cujos comportamentos não ecológicos associam-se à barbárie. Nesse sentido:

²⁰ O conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1989), diz respeito às estruturas relacionais nas quais o indivíduo está inserido, constituindo um sistema aberto de disposições, percepções e ações que reveste o conjunto de suas experiências sociais, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo quanto seu conjunto de capitais (incorporados ou materializados). Bourdieu pretende, pela compreensão do *habitus* como estrutura relacional e sistêmica, superar a antinomia convencionalmente existente nas ciências humanas entre o objetivismo (preponderância das estruturas sociais sobre as ações do sujeito) e o subjetivismo (primazia da ação do sujeito em relação às determinações sociais).

²¹ Os autores Lopes (2006) e Acselrad (2010) têm chamado de *argumento* esses modos de incorporação e (ao mesmo tempo) (re)formulação da questão ambiental pelas instituições e movimentos que a incorporam, visto que a questão ambiental parece expandir-se além do âmbito dos conflitos como um “argumento” válido e legitimado para fundamentar uma estética (moral e ética) na sociedade contemporânea.

se os conflitos socioambientais locais promovem uma interiorização dos direitos e dos argumentos ambientais, pressionando por leis e controles estatais e ao mesmo tempo sendo alimentados por tais instrumentos estatais, por outro lado, a ambientalização como processo de interiorização de comportamentos e práticas se dá através da promoção da “educação ambiental” [...] (LOPES, 2006, p.45).

Ao se inscrever no sistema de significados, valores e crenças do campo educacional, o ambiental assume as características específicas e próprias das lógicas e regras desse campo, ao mesmo tempo em que as próprias características do campo são transformadas pelos princípios relacionais do ambiental, entre integração e diferenciação, exterior e interior, local e global (CARVALHO; TONIOL, 2011), transformações que sem dúvida refletem no cotidiano escolar.

A escola aparece, assim, como um dos principais meios de divulgação do saber ambiental, garantindo, pela sua força institucional, a legitimação e conseqüente naturalização desse saber. Dessa maneira, cresce a necessidade de conhecermos as forças constituintes desse espaço, ou seja, as forças que são efetivamente responsáveis pela construção e divulgação desse saber ambiental na escola, considerando ainda que a difusão de um novo comportamento público por meio de normas de condutas individuais “[...] só se torna possível pela formação de um campo específico de educação ambiental, com a sua criação de novos especialistas, com a reorganização de disciplinas escolares, com a constituição de um importante circuito editorial” (LOPES, 2006, p.46).

No entanto, a colocação da educação ambiental no currículo escolar tem deixado muito a desejar ao longo das últimas três décadas na América Latina, o que pode ser explicado, em parte, pela resistência dos sistemas educacionais à mudança, além da estrutura rígida e fechada da escola, currículos ainda predominantemente focados em disciplinas e um corpo docente desinteressado em novas abordagens (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007). Aliás, um relatório publicado por Stevenson, em 1987, que se tornou referência descrevendo um cenário global sobre as dificuldades em fazer avançar a inclusão da educação ambiental no sistema escolar em muito coincide com esse cenário atual da escolaridade na América Latina. O panorama latino-americano também é moldado pela aparição tardia da educação ambiental na região, que surge num primeiro momento principalmente na educação não-formal impulsionada pelo esforço de organizações não-governamentais e com fortes laços aos movimentos populares e rurais (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 1999). Assim, com a exceção de novas tecnologias nas áreas de informação e de comunicação e da inclusão precária da educação ambiental no currículo, é difícil detectar qualquer alteração significativa nos

sistemas educacionais da região, que são, em geral, pressionados por carências decorrentes do baixo investimento governamental no setor (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

Buscaremos no próximo capítulo compreender como as manifestações do acontecimento ambiental se inserem no campo do currículo, analisando as estruturas desse campo (como campo de força), e os processos de emergência, de consolidação e de renovação da *ambientalização curricular*.

4.0 TEORIAS DO CURRÍCULO E A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR

Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade (LISPECTOR, 1974, p. 20).

O currículo é um artefato social e cultural que tem sua história vinculada a formas contingentes de estruturação e organização da sociedade e da educação. Desta forma, está inevitavelmente sujeito às relações de poder, o que significa que transmite visões sociais interessadas e possui vínculos estreitos com o processo de formação de identidades particulares. Nas palavras de Silva (2007), como “instituição” o currículo é uma invenção social como qualquer outra, e como “conteúdo” é uma construção social que não pode ser compreendida sem uma análise das relações de poder que o determinam.

Sendo espaço de encontros e de produção das diferenças, abre possibilidade para que “selecionados” temas sejam definidos como problemas sociais e para que alguns conhecimentos sejam reconhecidos como necessários, desta forma naturalizando um dominante legítimo e um periférico divergente. Divulga significados sobre o mundo e as coisas do mundo ao mesmo tempo em que fabrica esses significados, ocupando, desta maneira, um lugar privilegiado nos campos de disputa. Por seu caráter político, arbitrário, produtivo e interessado, assim como pela representatividade que ocupa na educação escolar, tem se consolidado como espaço de disputa, especialmente dentro do campo educacional (MOREIRA e col., 2004).

É preciso também levar em consideração os discursos teóricos que se formam em torno do currículo, pois a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve (SILVA, 2000). Dessa maneira, diferentes perspectivas teóricas não capturam o verdadeiro significado do currículo, ou seja, o que é ou deveria ser currículo, mas mostram aquilo que o currículo tem sido. Em última análise, uma definição pode, na melhor das circunstâncias, revelar o que uma determinada teoria definida por indivíduos situados em um contexto histórico temporal pensa que o currículo é.

Essa perspectiva é corroborada pelas teorias no campo dos estudos curriculares que consideram que aquilo que é dado como necessário aprender em uma determinada época pode ser considerado como a simples representação dos conteúdos socialmente produzidos em um momento histórico particular (CHERRYHOLMES, 1994). Nesse sentido, a constituição

do currículo corresponde a um ciclo de produção de políticas que contempla momentos e lugares particulares, que carregam significados diversos, regido por forças e interesses de natureza e intensidades variadas, ou seja, as práticas e políticas curriculares que vigoram nas universidades constituem produtos históricos e culturais e refletem, em maior ou menor grau, ideologias políticas e sociais dominantes (BALL; BOWE, 1992).

Uma teoria de currículo ou um discurso curricular procura, até com certa frequência, responder a uma questão referente àquilo que as pessoas que aprendem devem ser ou devem se tornar, o que está ligado, de alguma forma, à ideia de que existe um projeto cultural e social que se realiza por meio de conteúdos, formatos e práticas curriculares (SILVA, 2000). Isso significa que para cada modelo de sociedade existiria um tipo específico de currículo, o que remete as teorias de currículo a escolhas justificadas de certos conhecimentos e saberes que devem fazer parte da formação dos indivíduos de certa sociedade. Nesse sentido, o currículo se encontra diretamente ligado à questão de “identidade”, uma vez que um percurso curricular contribui efetivamente para que nos tornemos aquilo que somos (FARIAS, 2008).

4.1 As teorias do currículo

Nas últimas décadas, diversos estudos contribuíram para a formação do conceito de currículo. Rule realizou, ainda na década de 1970, um estudo histórico sobre a literatura dessa área nos Estados Unidos agrupando diferentes significações de currículo a partir de mais de uma centena de definições encontradas. O grupo mais significativo (considerando o número de referências) relacionava a concepção de currículo à experiência, definindo o currículo como um “guia” da experiência que o aluno obtém na escola, ou como um conjunto de responsabilidades que a escola deve promover para garantir diferentes experiências aos alunos, representadas (em grande parte) por atividades planejadas de aprendizagens dirigidas pela escola buscando determinados objetivos, especialmente associados a processos de transformação (SACRISTÁN, 2000).

Especialmente a partir da década de 1980, começam a aparecer com mais frequência discussões acerca da importância do fenômeno social na construção do conhecimento e, conseqüentemente, na constituição do currículo, evidenciando os mecanismos pelos quais o conhecimento seria distribuído socialmente e problematizando a natureza do saber distribuído pela escola. Nesse sentido, autores como os sociólogos

britânicos Michael Young e Basil Bernstein colocam em destaque os jogos de poder envolvidos na construção social do conhecimento, associando os mecanismos de distribuição do poder (consequentemente, de controle social) às formas de seleção, classificação, distribuição, transmissão e avaliação do conhecimento educativo público, que, assim como as próprias formas pedagógicas, seria ao mesmo tempo determinado e validado pelo currículo. Outra contribuição nessa discussão foi a do também britânico Geoff Whitty, que, ao definir o currículo como uma “invenção social”, evidencia que ao reproduzir escolhas sociais a construção do currículo ressalta os valores e crenças dos grupos dominantes na sociedade, fortalecendo a ideia da perpetuação da ordem social por intermédio do currículo (SACRISTÁN, 2000).

Reforçando essa ideia, Sacristán (2000) escreve sobre a impossibilidade de compreendermos o currículo como um objeto estático, o que significa que não podemos pensar na construção do currículo simplesmente considerando um modelo coerente de pensar a educação, uma vez que a construção do currículo se desenvolve na práxis e envolve expressões e significações sociais de uma série de subsistemas e práticas diversas. Entre essas práticas inclui-se a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares, e a escola, em geral, “[...] sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.17). Portanto, o currículo como conceito tem uma história e identidade dentro de seu contexto linguístico/cultural determinado.

Para compreendermos um pouco melhor a evolução histórica das teorias do currículo nos apoiaremos na obra de Tomaz Tadeu da Silva (2007). Segundo o autor, uma teoria é a representação ou a imagem de uma realidade que a precede, e, ao descrever essa realidade, a teoria contribui para sua transformação. Dessa maneira, o autor apresenta as “teorias do currículo” a partir da noção de discurso (e não de definições), procurando saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular buscam responder. Assim, as teorias diferenciam-se pelas ênfases que dão aos elementos de discussão, sejam esses sobre a natureza da aprendizagem, sobre a natureza dos conhecimentos, da cultura e da sociedade ou sobre a própria natureza humana.

Vindo do latim *Curriculum*, que remetia às pistas de corridas, o currículo herda o sentido de percurso a ser percorrido, estando, desta maneira, associado às questões de formação de identidade. Na medida em que se encontra também associado a critérios de

seleção (o que ensinar, e a qual modelo de ser humano – solicitado pelo contexto social – esse ensino permite formar), as teorias do currículo envolvem, inevitavelmente, relações de poder. Seguindo essa lógica, Silva (2007) descreve as categorias das teorias do currículo afirmando que “[...] é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós críticas do currículo” (p.16).

Começando pelas teorias tradicionais²² do currículo, podemos traçar um quadro geral pelas seguintes categorias: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos, sendo que uma das principais características das teorias tradicionais é a crença numa neutralidade científica, enfatizando questões técnicas para a apresentação de um conhecimento inquestionável (que se consolidaria como ideias dominantes).

Dentro desse modelo, a primeira pesquisa de que se tem registro na qual o currículo surge como objeto de estudo aparece nos anos de 1920, nos Estados Unidos, num período caracterizado pela industrialização e urbanismo e grande fluxo migratório. Dentro desse contexto, o livro de Bobbitt (*The curriculum*, de 1918) é o primeiro a apresentar a noção de currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais que podem ser medidos. Baseando-se no modelo de uma fábrica (pela administração científica de Frederick Taylor), os estudantes poderiam ser processados como um produto fabril, buscando, por meio de objetivos, procedimentos e métodos definidos, atingir resultados que poderiam ser mensuráveis.

Nesse sentido, a finalidade da educação seria orientada pelas exigências profissionais da vida adulta, resumindo o currículo a uma questão técnica ou modelo voltado para a economia, buscando, dessa maneira, as habilidades necessárias para as diversas ocupações de maneira organizada. Diante da necessidade de uma educação de massa (trabalhadora), não caberia mais o currículo da educação secundária, com grandes obras literárias e artísticas, o latim, o grego, enfim, do modelo humanista clássico. Outra referência nesse tipo de teoria é o livro publicado em 1949 por Ralph Tyler, que apresentava estudos sobre currículos estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento por meio

²² A palavra “tradicional” será utilizada no texto para representar o que ocorre historicamente dentro do contexto específico do tópico em discussão. Por exemplo, no contexto desse parágrafo a palavra “tradicional” está sendo utilizada para caracterizar o que “tradicionalmente” (ou seja, historicamente) ocorre nos contextos do campo curricular. Isso significa que não há relação com o uso do termo “tradicional” para a caracterização de práticas/características de culturas ou populações “tradicionais”. Nos casos em que a palavra “tradicional” for utilizada de fato para caracterizar práticas/características de culturas ou populações “tradicionais” isso será devidamente destacado.

de um currículo com objetivos claramente definidos e formulados em torno de comportamentos tecnicistas (SILVA, 2007).

Seguindo para as teorias “críticas” do currículo, podemos traçar um quadro geral pelas seguintes categorias: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência. Assim, as teorias críticas deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia e poder, procurando analisar socialmente a escolha de certos conhecimentos sobre outros.

Largamente em decorrência das transformações sociais e culturais da década de 1960, especialmente sob as bandeiras de grandes movimentos sociais que defendiam a luta pela igualdade, a resistência às opressões e o fortalecimento de um movimento de contracultura, são divulgados novos estudos que questionam a estrutura educacional. Dessa maneira, a ideia de aceitação e adaptação de estudantes a um currículo tradicional perde espaço diante do fortalecimento da desconfiança, do questionamento, dos gritos por uma transformação radical, sustentada pela suposta responsabilidade parcial do currículo tradicional pelas desigualdades sociais.

Esse movimento se fortalece nas décadas seguintes com a publicação de novas obras que, ao mesmo tempo em que são frutos desse movimento, também o alimentam. Eis uma cronologia de alguns autores e obras que fazem parte desse movimento, como apresentado por Silva (2007, p.30):

- 1970 – Paulo Freire²³ – *A pedagogia do oprimido*; Louis Althusser – *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron - *A reprodução*;
- 1971 – Baudelot e Establet - *L'école capitaliste en France*; Basil Bernstein – *Class, codes and control, v.I*; Michael Young – *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*;

²³ Apesar de não ser incluído entre os teóricos do currículo, o educador brasileiro Paulo Freire defendia uma linha teórica e metodológica de uma educação libertadora, pela qual seria possível desenvolver uma ação de resistência politicamente direcionada explorando o potencial criativo e autônomo das culturas subalternas, ou seja, uma concepção de educação oposta à ideia de uma dominação rígida e inescapável imposta pelas estruturas sociais e econômicas. Nesse sentido, não seria demasiado ousado afirmar que muitas das preocupações desse autor estão associadas às questões propriamente curriculares.

- 1976 – Samuel Bowles e Herberts Gintis – *Schooling in capitalist America*; William Pinar e Madeleine Grumet – *Toward a poor curriculum*;
- 1979 – Michael Apple – *Ideologia e currículo*.

A grande contribuição dessas obras, em geral, para o debate do currículo fundamenta-se na ideia de que a cultura escolar (largamente constituída pelo currículo) reproduz os símbolos e a linguagem da cultura dominante, de modo que estudantes das classes dominantes, habituados com esses símbolos e com essa linguagem, compreendem os códigos dessa cultura facilmente, enquanto que estudantes de classes dominadas encontram grandes dificuldades, uma vez que esses códigos são incompreensíveis para eles. Dessa maneira, enquanto estudantes da classe dominante seguem com certa facilidade o percurso que lhes permitirão graus superiores de formação (mantendo-se como classe dominante), estudantes das classes dominadas vêem seu capital cultural desvalorizado, ficando pelo caminho da formação escolar (portanto, mantendo-se como classe dominada).

Seguindo essa lógica, há uma associação direta entre a cultura familiar e a cultura escolar, sendo o encontro entre o aprendizado naturalizado desde a primeira infância no seio da família e o aprendizado adquirido nas instituições de ensino um espaço propício para a criação de nossos gostos e competências culturais. Mais especificamente, seria o que Bourdieu (1989) chama de *capital cultural incorporado*, uma dimensão do *habitus* caracterizado pela predisposição a gostar de determinados produtos culturais consagrados pela *cultura culta*, ou seja, certa identificação incorporada com certas informações ou saberes reconhecidos e legitimados como verdadeiros ou nobres.

Desta forma, em uma sociedade reconhecidamente hierarquizada, indivíduos pertencentes a famílias que possuem uma “bagagem” cultural e letrada terão mais facilidade para se identificar com os ensinamentos escolares, pois já adquiriram parte desses ensinamentos em casa. Considerando que grupos sociais dominantes há muitas gerações acumulam conhecimentos disponibilizados pela escola, um sistema educacional supostamente democrático, que trata a todos igualmente, na verdade generaliza a cobrança por certa familiaridade com a cultura culta que só alguns detêm, desconsiderando as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social (BOURDIEU, 2003).

Nesse sentido, o sistema educacional acaba por desempenhar um papel de realce na reprodução da relação de dominação cultural, funcionando como:

[...] chancela de diferenças culturais e linguísticas já dadas, antes da escolarização, no quadro da socialização primeira, que é necessariamente diferencial, segundo a inscrição das famílias nas diferentes classes sociais. [...] O código linguístico da burguesia (com seus cacoetes, idiotismos, enfim, sua particularidade) será reencontrado, pelos futuros notáveis, nas salas de aula, como a linguagem da razão, da cultura, numa palavra, como ‘elemento’ ou horizonte da Verdade (com V maiúsculo). O particular é arbitrariamente erigido em universal e o ‘capital cultural’ adquirido na esfera doméstica, pelos filhos da burguesia, lhes assegura um privilégio considerável no destino escolar e profissional (PRADO JUNIOR, 1980, p.21).

Sustentando-se na impossibilidade de se compreender o currículo distante de uma perspectiva sociológica, ou seja, distante dos questionamentos sobre o papel da escola no processo de reprodução cultural e social, o desenvolvimento das teorias críticas sobre o currículo apresenta uma contraposição ao pragmatismo das teorias tradicionais. Nesse sentido, o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, o que significa que não existe fora e previamente à experiência humana, sendo, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987). Dentro dessa perspectiva, a escola e o currículo devem proporcionar aos estudantes a oportunidade de exercerem as habilidades da discussão e da participação de questionamentos do senso comum da vida social, uma vez que “[...] o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2007, p.55).

Para completar a análise das teorias do currículo, podemos traçar um quadro geral das teorias “pós-críticas” pelas seguintes categorias: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. A grande diferença para as teorias críticas é o deslocamento da ênfase do conceito de *ideologia* para o conceito de *discurso*, o que implica o reconhecimento de que as questões de poder não podem ser pensadas fora de um contexto cultural, abrindo caminho para a análise das sinergias entre currículo e multiculturalismo - fenômeno originado nos países dominantes do Norte que se instituiu como movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados em busca do reconhecimento de suas formas de cultura como representação da cultura nacional (SILVA, 2007). Em termos curriculares, o multiculturalismo:

[...] pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas ‘minorias’ – negros, mulheres, homossexuais. São os próprios valores da civilização ocidental, por outro lado, que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular (SILVA, 2007, p.89)

Dessa maneira, enquanto as teorias críticas reconhecem o papel do currículo na determinação de classes (dominantes e dominadas) e na perpetuação da ordem social vigente, as teorias pós-críticas indicam que a desigualdade, em matéria de educação e currículo, fundamenta-se ainda em outras dinâmicas, associadas, em grande parte, às questões de gênero, raça, etnia e sexualidade.

Nesse sentido, se o legado das teorias críticas para o currículo (como construção de saber, poder e identidade) fundamenta-se no reconhecimento de que o currículo, ao transmitir a ideologia dominante, reproduz culturalmente as estruturas sociais (portanto não questiona o poder, mas faz parte dele), o legado das teorias pós-críticas estaria na ampliação das teorias críticas, reconhecendo também que o poder, antes centralizado no Estado, mostra-se espalhado por toda rede social. Isso significa que as relações de poder necessariamente envolvem processos de dominação centrados nas questões de raça, etnia, gênero e sexualidade (SILVA, 2007).

Ressaltamos que uma característica contemporânea do campo do currículo é a coexistência de teorizações críticas e de discursos pós-modernos em grande parte das produções da área, inclusive com discursos produzidos fora do campo educacional, como, por exemplo, pela sociologia e pela filosofia, ampliando as referências do campo e gerando diferentes associações e perspectivas, podendo até mesmo ser considerado como um momento de redefinição do campo (LOPES; MACEDO, 2005).

Ainda é muito presente nos estudos do currículo a dicotomia entre “currículo escrito”, que traz como principal característica a prescrição e autonomia em face à realidade social, e “currículo vivido”, caracterizado pelo dinamismo da construção do conhecimento na vivência da escola, dicotomia inclusive reforçada por abordagens que reforçam “[...] a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo” (MACEDO, 2006, p.102). Outras abordagens, como a de Sacristán (2000), defendem que a realidade curricular, como jogo do qual participam vários jogadores, se forma no cruzamento entre uma versão totalmente “formal” e uma totalmente “prática”, sendo que o planejamento de parâmetros de atuação se defronta com as possibilidades abertas pelos contextos²⁴ e atores que conformam o currículo.

O que parece ser consensual entre os teóricos contemporâneos do currículo é que não há como dissociar as propostas (reformas) da educação dos interesses econômicos do

²⁴ A noção de *contexto* está ligada a uma concepção de política, a qual remete a um espaço que define fronteiras e marca limites, autorizando certa demarcação de valores (BALL, 1992; TAYLOR; HENRY, 2000).

mercado mundial e do momento (contexto) político, social e científico em que estão inseridas. Aliás, esses fatores são determinantes no modelo educacional constituído, formando as bases para se definir que aluno pretende-se formar e, conseqüentemente, um perfil desejado de professor (DIAS; LOPES, 2003).

4.2 As políticas curriculares no Brasil

Considerando as reformas no sistema educacional brasileiro dois momentos significativos ocorridos nas décadas de 1960 e de 1990 se destacam. Se na década de 1960 o sistema educacional buscava se adequar aos padrões de um momento nacional-desenvolvimentista, já na década de 1990 a influência mais marcante sem dúvida vem da crescente tendência à globalização. Nessa transição de referenciais, o sistema educacional passa por profundas transformações em sua organização, seus objetivos e funções, marcando a passagem de uma educação vista como meio seguro para a mobilidade social para uma educação que busca, nas mudanças de paradigmas, a equidade social (OLIVEIRA, 2004).

Dentro dessa proposta, o conceito de competência se destaca como novo objetivo educacional (DIAS; LOPES, 2003), e os professores aparecem como agentes responsáveis pelas mudanças no contexto das reformas, pelo desempenho dos alunos, da escola e do próprio sistema educacional vigente (OLIVEIRA, 2004). O debate sobre a formação inicial do professor até 1999 apresentava, segundo André e col. (1999), as seguintes preocupações: a) busca da articulação entre a teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agência contratantes de profissionais de educação para a implantação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada a compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente; e f) o papel da interdisciplinaridade nesse processo.

Nesse contexto, os programas ou propostas para a educação chegam às escolas gerando sentimentos duplos: enquanto alguns professores queixavam-se da sua imposição por órgãos superiores outros destacavam a falta de acompanhamento em sua implantação e desenvolvimento, resultando em professores que personalizam os programas/propostas de

ensino de acordo com seus próprios julgamentos, fazendo uso de vários dos seus saberes (BORGES, 2002). Diante dessa realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais trazem a concepção de educação para o país, com a proposta de orientar a formação de professores (DIAS; LOPES, 2003). Segundo o documento o qual traz as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997a).

Entre os tópicos de discussão desse documento encontra-se a figura do currículo mínimo, criticado, especialmente, pela sua excessiva rigidez e pelo excesso de disciplinas obrigatórias. A ideia dos currículos mínimos implicava a criação de normas gerais que valeriam para todo o país, de forma que, independente da instituição educativa em que o aluno estivesse matriculado, lhe seria assegurado, como critério básico, os mesmos conteúdos. Para que os padrões unitários e uniformes de oferta curricular nacional fossem mantidos, até mesmo a duração de cada disciplina e a denominação que deveriam assumir deveria ser indicada pelos atos normativos que fixavam os currículos mínimos, especificações inclusive monitorizadas pelas Comissões de Verificação, que poderiam descredenciar cursos que não cumprissem os detalhamentos de disciplinas e cargas horárias. Dessa maneira, a única possibilidade de diferenciação no intercurso da educação superior seria por meio das disciplinas complementares e optativas.

O principal objetivo dos currículos mínimos estaria associado à busca pela uniformidade de qualidade dos cursos que conduziam a um diploma profissional, o que facilitaria transferências de estudantes entre instituições e supostamente garantiria a equivalência nacional dos títulos e o consequente exercício de prerrogativas e direitos da profissão em todo o território nacional. A crítica à ineficácia e burocracia dos currículos mínimos inaugura na política oficial um discurso plenamente modernizante do currículo para a educação superior, fundamentado na flexibilidade na organização de cursos e carreiras, contrapondo a anterior proposta fundamentada na rigidez de horários e nomenclaturas e atendendo à heterogeneidade da formação prévia e das expectativas e interesses dos alunos.

Dessa maneira, segundo as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor (BRASIL, 2002b), o objetivo geral dos cursos de licenciatura seria a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável. Em outras palavras, o objetivo fundamental dos cursos de licenciatura seria a formação de sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. Para tanto, as Diretrizes especificam um conjunto de objetivos que devem nortear a formação do licenciado:

- Compreender o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável de transformação dessa realidade;
- Orientar suas escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos e pela aceitação da diversidade dos alunos, partindo do entendimento de que todo aluno é capaz de aprender, independentemente da condição social a que pertence;
- Compreender os processos de ensino e aprendizagem, (re)construindo os saberes disciplinares e as atividades de ensino;
- Criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem e articulá-los com outras áreas do conhecimento, estimulando na escola ações coletivas e multidisciplinares, de modo a caracterizar, assim, um novo ethos profissional;
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a sua prática profissional.

No entanto, para que tais objetivos sejam efetivamente alcançados, deve-se considerar a eficiência dos métodos utilizados no desenvolvimento profissional do professor. Mas há nesse sentido uma série de maneiras em que esses métodos se tornam “falhos”, como descreve Amaral (2004): a) separando a teoria da prática pelo desenvolvimento de um academicismo exacerbado; b) distanciando o conteúdo da formação de conceitos pedagógicos e da prática dos professores; c) compreendendo métodos de ensino como simples processo de colocar a teoria em prática; d) separando as práticas pedagógicas de suas condições de produção; e) tratando o professor como simples executor das políticas educacionais e como implementador de modelos curriculares e recursos didáticos; f) usando técnicas, exposições predominantes e demonstrações convencionais/conservadoras; g) confundindo métodos com

técnicas de ensino, gerando uma visão instrumental das metodologias de ensino; h) omitindo os conceitos subjacentes de qualquer proposta educativa, apresentando-os de forma neutra, sem ideologia e historicamente fora de contexto. Nessa lista ainda poderíamos acrescentar a implementação de estratégias de aprendizagem com base em modelos de ensino centralizados nos quais o professor deve realizar tarefas padronizadas e simulações como se todas as escolas fossem iguais, assim como a falta de atenção a estudos sobre problemas que mais comumente afetam professores recentemente certificados, especialmente em campos pedagógicos emergentes como a educação ambiental, que não estão incluídos nos programas de formação inicial de professores na maioria dos países da região (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

Considerando o descrito anteriormente, um dos passos primordiais para o desenvolvimento de um processo que possibilite a formação e posterior atuação crítica do professor está associado à compreensão de que os objetivos e valores que deverão nortear a formação/atuação do licenciado são fruto de um longo processo de disputa que inclui diferentes grupos com representantes de diferentes campos. Ou seja, esses objetivos e valores trazem concepções de saberes docentes ligados aos campos teóricos de cada um de seus relatores, e essas disputas ficam claramente evidenciadas pela análise do percurso à redação final das diretrizes nas quais tais objetivos são encontrados.

Segundo Marques e Pereira (2002), as audiências públicas regionais e nacionais nas quais se discutiu o documento pré-formulado pelo Ministério da Educação (MEC) foram pseudodemocráticas, pois existiram para endossar os documentos apresentados. Ainda segundo os autores, os documentos elaborados pelo MEC representam as origens dos debates nacionais e internacionais vindas, em primeira instância, da reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) realizada em novembro de 1999 e, logo em seguida, do programa de financiamento para os países do terceiro mundo do Banco Mundial.

Analisando os artigos e documentos publicados no período de formulação e validação das diretrizes, percebe-se claramente que há dois posicionamentos centrais que se colocavam em destaque: o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o do Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁵.

Segundo o posicionamento da ANFOPE (endossado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd), a ênfase dada na discussão associava-

²⁵ Entre os artigos e documentos analisados para essa análise destacam-se: Brzezinski (2001); Freitas (2002); Marques e Pereira (2002); ANPEd (2001); ANFOPE (2001a; 2001b).

se ao compromisso político que traduzia as características do momento histórico pós ditadura militar, fazendo-se necessário o empenho na construção de um projeto nacional democrático que precisava ter correspondência com práticas pedagógico-didáticas e curriculares no interior do processo de ensino e aprendizagem, nas práticas de ensino e nas políticas públicas de formação do professor e na Educação Básica. Além disso, expressava-se uma preocupação com o que os organismos internacionais impunham aos diferentes países, subordinando-os às orientações políticas neoliberais, de um Estado mínimo. No governo de Fernando Henrique Cardoso (momento em que se dá a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor), a educação teria assumido importância estratégica no aprofundamento do capitalismo. A visão tecnicista para a formação de professores, bastante presente nas décadas de 1960 e 1970 e criticada na década de 1980, voltaria à cena, objetivando o aumento da competitividade pela qualificação a partir de competências.

Já o posicionamento do MEC (endossado pelo CNE) associava-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que existia a necessidade de formar/certificar um grande número de professores (forçando a demanda para abrir novos cursos de licenciatura), existia uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes. Assim, apontava para uma ênfase na mudança do quadro estatístico, ou seja, uma ênfase maior nos aspectos quantitativos, com pouca preocupação em relação aos aspectos qualitativos dos cursos de formação. De acordo com essa visão, as políticas do MEC colocam nas mãos das instituições privadas a formação das licenciaturas, ao mesmo tempo rotulando a formação de professores em instituições públicas como menos nobre.

O mais interessante é analisar como esses posicionamentos distintos aparecem na composição final dos textos oficiais que regem a formação dos professores, documentos que têm em si indícios de dois posicionamentos opostos: a formação agilizada e baseada na competência, própria de um sistema que visa à produção, e outro preocupado com a qualidade e um posicionamento mais crítico, daqueles que se apresentam como agentes transformadores da sociedade.

No geral, o elemento mais significativo dessa análise é a clara evidência das disputas envolvidas na constituição de documentos que regem a política (educacional) nacional, e como os resultados refletem os posicionamentos distintos dos atores (indivíduos e grupos) diretamente envolvidos na construção desses documentos. Dessa maneira, analisando os jogos de poder produzidos em condições que permitem intensidades de expressão de diferentes atores, que manifestam diferentes aspectos culturais, torna-se possível compreender

porque ao longo da história surgem variadas configurações sócio-estruturais que alicerçam construções complexas, como, por exemplo, o currículo dos cursos universitários, e porque algumas dessas estruturas persistem enquanto outras se modificam ou se rompem.

Nesse processo, os acontecimentos socioculturais que emergem em consequência de novos conflitos sociais, da valorização de diferentes manifestações culturais, da legitimação de novos símbolos de disputa ou de outros fenômenos sociais sem dúvida questionam e, conseqüentemente, transformam as estruturas vigentes, ao mesmo tempo em que são por elas transformados. Essa afirmação reforça a necessidade de análises sobre as sinergias entre os diferentes acontecimentos socioculturais e as diversas estruturas sociais vigentes, justificando a proposta do presente capítulo, que busca analisar as sinergias entre o acontecimento ambiental e a estrutura curricular do ensino superior, assunto que vem sendo investigado como processo de *ambientalização curricular*.

Assim, os movimentos de ambientalização que ocorrem em diferentes intensidades no interior dos currículos da educação superior estão diretamente ligados à força de uma problemática que incide sobre os sistemas socioculturais, desencadeando reflexões que, conseqüentemente, provocam revisões e reinterpretações dos saberes que constituem os campos científicos e curriculares. Isso significa que pensar na integração do assunto socioambiental na formação de cidadãos e profissionais implica pensar também nos efeitos de sentido que esse assunto desencadeia no interior e no processo de produção das políticas de currículo (FARIAS, 2008).

Nesse sentido, a produção dos textos curriculares, tanto relacionados às políticas de educação quanto às propostas político-pedagógicas institucionais, constitui um espaço relevante para se projetar perspectivas socioambientais na formação inicial de professores, especialmente em momentos como esse, de reforma e renovação dos formatos e conteúdos das propostas curriculares da educação superior no Brasil e em vários países do mundo. Compreendendo os movimentos de disputa que ocorrem nesse espaço de múltiplos campos e contextos podemos dar sentido ao debate iniciado há mais de quatro décadas no mundo, e que, inevitavelmente, interpela países como o Brasil, que detém inestimável patrimônio de diversidade bio-sociocultural (FARIAS, 2008).

4.3 A ambientalização curricular do ensino superior

Segundo González-Gaudio (1997), a maior parte das decisões políticas e econômicas que delinearão o perfil do mundo na presente década, assim como nas décadas sucessivas, devem girar em torno do ambiental. Apesar do aparente exagero dessa afirmação, o autor assegura que os resultados dos esforços para superar os atuais dilemas ambientais serão determinantes no tipo de relação econômica e política entre os países, assim como nas possibilidades de soberania, o que, por si, justifica a análise da incorporação da dimensão ambiental no currículo universitário nesse momento histórico.

Como campo em construção, faz parte do conjunto de estratégias da educação ambiental para a afirmação como campo de produção cultural relativamente autônomo e distinto em relação a outros campos um processo crescente de institucionalização, “a qual acontece tanto por meio de atividades e práticas escolares e não-escolares, como pela sua integração em projetos político-pedagógicos, programas e legislações nacionais de diferentes hierarquias, políticas e planos de órgãos multilaterais, etc” (FARIAS, 2008, p.78). Dessa forma, evidencia-se no campo da educação ambiental no Brasil uma crença na possibilidade de se adquirir maior visibilidade e legitimidade social investindo nos diálogos com o Estado e no setor das políticas públicas ambientais e educacionais (SORRENTINO e col., 2005).

A compreensão do conceito de *campo*, segundo as teorias de Pierre Bourdieu, pode ser um caminho para se entender o processo de produção, reprodução e difusão dos conhecimentos na universidade. Além de tentar interpretar a produção do *texto* em face das relações que podem ser desveladas com o mundo social, político ou econômico (*contexto*), a noção de campo enfatiza a dimensão cultural dos processos de produção da política curricular, edificada nas relações entre diferentes campos de forças (BOURDIEU, 1989; 2004). Isso porque, compreendendo que as políticas educacionais e curriculares são formuladas em *espaços* sociais em que se estabelecem múltiplas relações entre diferentes atores, reconhecemos que estabelecer uma relação direta entre texto e contexto seria demasiado simplista. Entre esses dois pólos muito distanciados existe um universo intermediário, ao qual Bourdieu (1989; 2004) denomina de *campo de produção cultural*. Nesse sentido, o conceito de *campo* institui autoridade e legitimidade aos diferentes atores que produzem e difundem conhecimentos e discursos sobre ensino e educação.

O surgimento de um campo estaria, assim, associado à circunscrição de um espaço parcialmente autônomo em relação às imposições do macrocosmo, no qual as ações

são determinadas segundo leis próprias que definem a configuração das posições de seus agentes e instituições (atores), principalmente pela distribuição (desigual) de capital simbólico e das relações de poder dentro desse espaço. Por sua vez, a posição de cada agente nessa estrutura, que se encontra em permanente tensão e disputa pelo poder econômico, político e cultural, e a relação entre eles define que tipo de conhecimento ocupa maior ou menor espaço dentro do campo, dando origem a discursos centrais e periféricos.

O campo científico, por exemplo, constitui um campo de forças e um campo de lutas para a sua conservação ou transformação, sendo que a posição dos atores e a estrutura das relações objetivas entre eles (determinada pela distribuição do *capital científico*²⁶) orientam os pontos de vista dominantes, especialmente pelo controle de veículos de divulgação científica como os instrumentos de publicação - como periódicos e livros - e os eventos científicos - como congressos, simpósios e encontros (BOURDIEU, 2004). Dessa forma, fazem parte da construção do campo não só coisas materiais, mas também (e talvez principalmente) as simbólicas, como as crenças e os jogos de linguagem, o que significa que as práticas discursivas tornam-se representativas arenas nestes jogos, na qual os atores travam constantes e permanentes disputas pelo poder simbólico e pela consequente legitimação de certa forma de perceber e representar o mundo.

Um ator reconhecido em certo campo conhece o domínio de suas leis imanentes, leis que se inscrevem na realidade como tendências e que conferem “o sentido do jogo”, ao mesmo tempo em que um ator que não adquire as disposições que o campo exige muito provavelmente se encontrará nas margens periféricas desse campo. No entanto, os atores “marginalizados” estão constantemente lutando com as forças majoritárias do campo, impondo resistências às estruturas, tentando modificá-las em razão de suas próprias disposições.

Partindo dessa lógica da dinâmica dos campos e dos contextos de produção da política podemos pensar em elementos que contribuem para demarcar o lugar do debate ambiental na ciência e nos currículos da educação superior, compreendendo que tais políticas

²⁶ O *capital científico* é uma espécie particular de capital simbólico fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento de uma competência atribuída pelo conjunto de *pares-concorrentes* no interior do campo científico (FARIAS, 2008). Ao campo científico corresponde um poder político, institucional e institucionalizado, ligado à ocupação de posições importantes em instituições científicas, direção de departamentos, comissões, comitês de avaliação, que asseguram o poder sobre os meios de produção e reprodução no campo, ou seja, um poder associado à lógica burocrática; e outro poder, mais ou menos independente do primeiro, designado pelo prestígio pessoal, mais associado à lógica carismática do pesquisador (BOURDIEU, 2004).

atribuem determinados significados ao debate ambiental segundo o prestígio que esse goza em determinado território de conhecimento e ensino, no qual práticas, políticas e discursos são produzidos corporificando as disputas entre os agentes envolvidos, legitimando, em dado momento histórico, novos tipos de poderes e de saberes (FARIAS, 2008).

Ressaltamos que as relações de troca entre o campo da educação ambiental e as instâncias de produção de políticas curriculares da educação superior não acontecem de modo linear ou em sentido unidirecional. Ao mesmo tempo em que problematizações e desafios são apresentados pelo acontecimento ambiental, abrem-se possibilidades para a produção de novos conhecimentos, valores e sensibilidades. Desta maneira, o complexo e dinâmico território das políticas curriculares nacionais se constitui como um espaço de disputa no qual basicamente se decide a maneira como os problemas e desafios apresentados pelo acontecimento ambiental serão revelados aos currículos da educação superior brasileira, à universidade e, conseqüentemente, à sociedade.

No sentido da configuração de um acontecimento ambiental, então, decorre a tarefa teórica e reflexiva de captar a produção do saber ambiental – entendido como uma prática discursiva e, portanto, sujeita às cisões, às lutas e aos conflitos - em diferentes espaços e práticas institucionais e em distintas áreas do conhecimento, questionando-se os modos de sua constituição nesses domínios. Desse modo, o acontecimento ambiental se converte, também, em elemento de problematização e de desafio para campo da educação, sobretudo, da educação superior defrontada no seu papel de produtora de conhecimentos e de formadora de profissionais para os diversos campos culturais e sociais (FARIAS, 2008, p.48).

Nesse sentido, na última década do século XX debates sobre a re-configuração das políticas educacionais abordaram de maneira mais enfática a institucionalização da educação ambiental nos sistemas educativos, resultando em cartas, declarações e recomendações mencionando o necessário compromisso dos sistemas educacionais. Em relação à educação superior, mais especificamente, existe um processo abrangente e global que vem introduzindo, especialmente a partir da década de 1990, propósitos de formação e educação ambiental nesse nível de ensino.

Um dos principais exemplos dessa manifestação nesse período foi a Eco-92, evento que focou a problemática da sustentabilidade ambiental sob várias perspectivas, inclusive abordando questões educativas no Capítulo 36 da Agenda 21 (CNUMAD, 2001). O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, produzido no âmbito do Fórum Global (que ocorria paralelamente expressando visões alternativas da sociedade civil em relação aos resultados dos eventos governamentais

ocorridos em 1992), proclama no item 19 de seu Plano de Ação que as instituições de ensino superior deveriam apoiar o ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental, inclusive pela criação de estruturas institucionais interdisciplinares que desenvolvessem questões referentes ao meio ambiente.

No entanto, previamente à realização da Eco-92, duas declarações e duas organizações internacionais podem ser consideradas expoentes iniciais da coordenação internacional entre universidades na introdução das questões ambientais no currículo na década de 1990: a declaração de “Talloires” (*Talloires Declaration*, 1990)²⁷, com a consequente criação da associação “Líderes Universitários para um Futuro Sustentável” (*University Leaders for a Sustainable Future* - ULSF)²⁸, e a “Carta Universitária para o Desenvolvimento Sustentável” (*The University Charter for Sustainable Development*, criada em Genebra, Suíça, em 1994)²⁹, que deu origem ao programa COPERNICUS – “Programa de Cooperação na Europa para Pesquisa sobre Natureza e Indústria pelo Estudo Coordenado entre Universidades” (*Cooperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies*).

Durante o evento *International COPERNICUS Conference “Higher Education for Sustainability - Towards the World Summit on Sustainable Development”*, realizado na Universidade de Lunenburg, Canadá, em 2001, estas duas organizações, juntamente com a “Associação Internacional de Universidades” (*International Association of Universities* - IAU) e a UNESCO, formaram a “Parceria Global de Ensino Superior de Sustentabilidade” (*Global Higher Education Partnership for Sustainability* - GHEPS), responsável pela criação da “Declaração de Lunenburg” (*Lüneburg Declaration on Higher Education for Sustainable*

²⁷ Documento criado durante conferência em Talloires, França (1990), declarando que instituições do ensino superior devem assumir papel de liderança na criação, desenvolvimento, suporte e manutenção da sustentabilidade. Segundo o sítio eletrônico da *University Leaders for a Sustainable Future* (ULSF), a declaração foi assinada por presidentes e reitores de mais de 350 universidades distribuídas em mais de 40 países pelo mundo. A declaração original e outras informações sobre a ULSF estão disponíveis em: <http://www.ulsf.org/programs_talloires.html>. Acesso em: 14/11/2012.

²⁸ O décimo artigo da Declaração de Talloires aponta para a necessidade da criação de uma secretaria para dar continuidade ao trabalho desenvolvido durante a conferência em Talloires em 1990. Como sede do evento, a Universidade de Tufts (EUA) oferece seu campus em Medford, Massachusetts, para sediar a “Secretaria de Presidentes Universitários para um Futuro Sustentável” (*Secretariat of University Presidents for a Sustainable Future*), inaugurada em 1992. Em 1995 a secretaria é convertida na associação ULSF com estrutura renovada que conta com administradores, funcionários, professores universitários e estudantes, assim como um sistema de inscrições para novos membros. Disponível em: <http://www.ulsf.org/programs_talloires.html>. Acesso em: 14/11/2012.

²⁹ Disponível em: <<http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm>>. Acesso em: 14/11/2012.

Development)³⁰, cujo principal objetivo era assegurar que a educação superior fosse tópico prioritário no programa que estava sendo desenvolvido para a “Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável” (*World Summit on Sustainable Development*, ou *Earth Summit*, ou ainda *Rio+10*) que seria realizado em Johannesburgo em 2002.

Assim como o exemplo anteriormente citado, após o passo inicial dado no começo da década de 1990 a inserção da questão ambiental no ensino superior passa a ser abordada em uma série de eventos, e diversas organizações assumem a co-responsabilidade pelo desenvolvimento da temática ambiental no ensino superior. Podemos destacar, por exemplo, a “Declaração de Halifax” (*Halifax Declaration*, criada em encontro realizado em Halifax, Canadá, em 1991)³¹; a “Declaração de Swansea” (*Swansea Declaration*, criada durante a *Association of Commonwealth Universities' Fifteenth Quinquennial Conference*, realizada em Swansea, País de Gales, em 1993)³²; a “Declaração de Kyoto” (*Kyoto Declaration on Sustainable Development*, criada durante a “9ª Mesa Redonda da IAU”, realizada em Tóquio, Japão, em 1993)³³; a “Organização Internacional de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente” (OIUDSMA), criada em 1995 no âmbito do “I Congresso de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente” realizado em São José da Costa Rica.³⁴; a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (*World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: vision and action*) e o “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior” (*Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*), ambos criados durante a “Conferência Mundial sobre Ensino Superior” realizada em Paris em 1998³⁵; a “Conferência de Gestão Ambiental para Universidades Sustentáveis” (*Environmental Management for Sustainable Universities Conference*), realizada em Lund, Suécia, em 1999; a “Rede da UNESCO para a Reorientação da Formação de Professores para a Abordagem da Sustentabilidade” (*UNESCO Network for*

³⁰ Disponível em:

<portal.unesco.org/education/en/files/37585/11038209883LuneburgDeclaration.pdf/LuneburgDeclaration.pdf>. Acesso em: 14/11/2012.

³¹ Disponível em: <<http://www.iisd.org/educate/declarat/halifax.htm>>. Acesso em: 14/11/2012.

³² Disponível em: <<http://www.iisd.org/educate/declarat/swansea.htm>>. Acesso em: 14/11/2012.

³³ Disponível em: <http://archive.www.iau-aiu.net/sd/sd_dkyoto.html>. Acesso em: 14/11/2012.

³⁴ Mais informações sobre a rede OIUDSMA disponível em: <<http://www.oiudsmanimad.ufpr.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 14/11/2012.

³⁵ Disponível em:

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration>. Acesso em: 14/11/2012. Disponível traduzido para a língua portuguesa em: <<http://www.nepp-dh.ufjf.br/onu12-2.html>>.

Acesso em: 14/11/2012.

Reorienting Teacher Education to Address Sustainability), que começou seu trabalho em Toronto, em outubro de 2000, com a participação de 32 universidades de diferentes partes do mundo com o objetivo de promover mudanças para a sustentabilidade na área de formação de professores e das instituições educacionais, e a “Reunião Internacional de Peritos em Educação Ambiental: novas propostas de ação” (*International Meeting of Experts on Environmental Education: New proposals for action*), realizada em novembro de 2000 pela UNESCO em Santiago de Compostela, Espanha (CIURANA; LEAL FILHO, 2006); a “Declaração de Barcelona” (*Declaration of Barcelona*, 2004)³⁶; a “Declaração de Graz” (*Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development*, criada durante a conferência internacional “*Committing Universities to Sustainable Development*”, realizada em Graz, Áustria, em 2005)³⁷.

Como consequência desse movimento os sistemas de ensino (inclusive a educação superior) se vêem desafiados a buscar estratégias, instrumentos e mecanismos para a incorporação da temática ambiental. Partindo de elementos inerentes aos debates sobre o ambiente, os campos de produção do conhecimento (científico/profissional/acadêmico) configuram os corpos de conteúdos curriculares (conhecimentos, valores, sensibilidades), ou seja, transitando por entre os debates socioambientais as políticas de currículo criam condições para que os currículos da educação superior sejam efetivamente “ambientalizados” (FARIAS, 2008). Porém, onde se esperaria ver sínteses e imbricações tecidas por anos de desenvolvimento da institucionalização do assunto socioambiental no interior dos sistemas de ensino se vê, pelo menos à primeira vista, distanciamentos e impermeabilidades. Isso pode ser explicado, pelo menos em parte, pela compreensão de que as propostas de educação ambiental nos contextos de ensino e aprendizagem focam no auxílio à prevenção e solução de problemas complexos que, apesar de seus componentes educacionais, não são pedagógicos em sua origem, mas sim de natureza social, econômica, cultural e ecológica (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

Com isso surgem pelo menos dois problemas adicionais: a) um tratamento que poderia ser considerado demasiado simplista tanto de currículo como da prática de ensino em si que acaba suprimindo possibilidades para o estudo interdisciplinar, a pesquisa-ação e o pensamento crítico; e b) um viés comum dado a problemas ambientais na educação formal e também no discurso ambiental como se sua prevenção e solução dependessem da participação

³⁶ Disponível em: <eesd08.tugraz.at/pics/declaration_of_barcelona_english.pdf>. Acesso em: 14/11/2012.

³⁷ Disponível em: <www.uni-graz.at/sustainability/Graz_Declaration.pdf>. Acesso em: 14/11/2012.

dos indivíduos (“individualização dos problemas ambientais”), abordagem que não só dificulta a compreensão da complexidade das causas desses problemas, adiando a implementação de medidas mais eficazes e radicais, como também alivia a pressão sobre os atores sociais (indivíduos e instituições) que são especificamente responsáveis por eles (LOUREIRO, 2004; LIMA, 2004; QUINTAS, 2004; GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007). A prevalência desse tipo de proposta preservacionista de educação ambiental no contexto educacional, frequentemente sustentada pela aprendizagem de atividades destinadas a consistentemente “fornecer conhecimento”, vai de encontro ao que diversos autores (por exemplo, MININNI; SANTOS, 1999; GUIMARÃES, 2004a; 2004b; AVANZI, 2004; GUTIÉRREZ-PÉREZ, 2005) rogam no sentido de uma formação ambiental crítica, como o desenvolvimento de um trabalho apoiado pelas representações sociais de diferentes grupos de atores envolvidos em questões ambientais (desde lideranças comunitárias e funcionários governamentais a representantes de organizações sociais ou de grandes corporações/empresas), e a promoção de uma formação para ação sobre problemas, riscos e prevenção de danos locais específicos, aumentando a participação social.

Além disso, o potencial de problematização do acontecimento ambiental ainda se encontra bastante limitado no interior das políticas curriculares nacionais diante dos debates, incentivos, propostas e leis que abrangem os processos de ambientalização curricular uma vez que os discursos associados a esse processo têm buscado legitimidade em marcos da globalização hegemônica. Segundo Farias (2008, p.192), quando fundamentados nessa esteira, os discursos educacionais:

[...] tendem a limitar a força de profundo questionamento que a problemática socioambiental coloca para nossos sistemas sociais, culturais e econômicos, e a convertê-la a uma questão ‘inevitável’, porém absorvível pelas estruturas existentes e pelas demandas crescentes de uma racionalidade técnica e econômica que se expande.

Podemos delinear, assim, um contraponto: por um lado pode-se compreender que a força de “acontecimento” da problemática socioambiental pode se alentar nos discursos do campo da educação, considerando que, como texto político, o discurso sugere a constituição de um espaço de luta; isso implicaria a abertura de um debate que possivelmente insere a problemática socioambiental no interior do discurso educacional, conseqüentemente permitindo rupturas ou rasgos; por outro lado, por trás dos discursos da educação ambiental, assim como da institucionalização desses discursos, há reformas educacionais globais e globalizadas fomentadas por diversos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial,

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, etc.) que podem se constituir como marcos da globalização hegemônica limitando a força questionadora da problemática socioambiental. Esse segundo ponto se torna especialmente relevante na análise da elaboração e da institucionalização dos discursos ambientais em países em desenvolvimento, principalmente considerando-se o potencial de teorias “colonizadoras” com origem, em geral, no “norte”.

4.4 A ambientalização curricular do ensino superior em sua evolução no “sul”

No Brasil, o ambientalismo passa, especialmente na década de 1990, por um movimento de institucionalização, 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’”³⁸ (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, sendo uma das principais o deslocamento 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, que, com ênfase nas dimensões econômica e tecnológica, compreende que a economia de mercado

³⁸ No Brasil, a noção de *movimento ambientalista* ainda se encontra largamente associada a um espaço social de circulação de discursos e práticas que envolvem um conjunto diversificado de organizações com diferentes graus de estruturação formal num debate centrado numa questão central: o engajamento em campanhas de “proteção ao meio ambiente” que considerem as evidentes prioridades da luta contra a pobreza e a desigualdade social no país (ACSELRAD, 2010).

pode, 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, sustentar uma transição para o desenvolvimento sustentável. 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 da crítica 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 na região latino-americana e brasileira. 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).

Nesse sentido, a história da educação ambiental na América Latina e do Caribe de língua espanhola tem de ser vista sob uma luz diferente da rota tomada nos países desenvolvidos, pois, em um contexto latino-americano, a posição “convencional” pode não só coexistir com outras formas de conceber o problema e atuar em relação a ele, mas também

pode encontrar-se cada vez mais assolada por discursos emergentes como, por exemplo, a educação ambiental popular e abordagens relacionadas à pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007; LOUREIRO, 2012). 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.

Como consequência de características geo-culturais/históricas locais/regionais como as anteriormente descritas emergem na região discursos particulares, com identidades próprias, nascidos da hibridação de ideias “convencionais” do campo (associadas aos discursos “oficiais” ou “semi-oficiais” que vêm especialmente do desenvolvimento do campo ambiental no “norte”) com as tradições educativas emancipatórias locais/regionais. Segundo González-Gaudiano (2007, p.159):

Essas configurações discursivas singulares que coexistam ao lado de discursos oficiais de educação ambiental em todo o mundo têm procurado regulamentar o campo, com diferentes graus de influência sobre conceitos e métodos. As divergências e coincidências destas configurações discursivas chamam a atenção para uma instabilidade constitutiva que incentiva a rápida criação de novas construções e estruturas, em um sistema de certa forma aberto, que, na América Latina e no Caribe espanhol, têm fomentado desenvolvimentos originais, ainda que instáveis, questionáveis e marginais, em partes iguais³⁹.

Ainda segundo o autor, estes desenvolvimentos teriam duas características principais: em primeiro lugar, tendo sido relegado à periferia do campo educacional, a educação ambiental teria sido muitas vezes associada a uma mistura extraordinariamente eclética de tradições políticas e pedagógicas, bem como a pensadores educacionais regionais

³⁹ Tradução do trecho [These singular discursive configurations that co-exist alongside official worldwide environmental education discourses have sought to regulate the field, with varying degrees of influence on concepts and methods. The divergences and coincidences of these discursive configurations draw attention to a constitutive instability that encourages the rapid creation of new constructions and frameworks, in a somewhat open system, which in Latin America and the Spanish Caribbean have fomented unique developments, albeit unstable, questionable and marginal, in equal parts] por Cae Rodrigues.

(por exemplo, Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Domingo Faustino Sarmiento, Paulo Freire). Assim, varia de programas compensatórios socialmente aceites destinados a ajudar pessoas com dificuldades na escola (como analfabetos e pessoas que abandonaram a escola) e programas de integração social a outros de natureza mais libertária que perturbam a ordem social existente como, por exemplo, guerrilheiros e insurreições contra o “despótico caciquismo”. Entre esses extremos se encontrariam uma extensa gama de posturas intermediárias, entre as quais podemos encontrar a educação popular ambiental associada à educação de adultos (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

Em segundo lugar, o fato de que a educação ambiental na América Latina tenha se desenvolvido na periferia do sistema de educação formal, ao contrário do que aconteceu no “norte”, não favoreceu sua institucionalização, mas sim o aparecimento de um conjunto de estratégias vinculadas a outras injustiças sociais como, por exemplo, habitação e serviços em bairros e aglomerados urbanos, a recuperação do usufruto de recursos naturais e movimentos agrários em comunidades rurais, e assim por diante. Isso tem configurado um enquadramento discursivo particular de educação ambiental na região, diferente, aliás, do que pode ser encontrado em outras regiões em desenvolvimento, e que também tem um componente político muito mais claramente identificável. Segundo González-Gaudiano (2007, p.166):

[...] é preciso reconhecer que a educação ambiental na América Latina oferece um importante potencial de articulação com diferentes disciplinas científicas, com outros campos emergentes da educação (direitos humanos, igualdade de gênero, educação para o consumo e em saúde, para citar alguns) e com a vida cotidiana da comunidade. Este potencial ainda não foi suficientemente valorizada ou praticado, mas é a principal força da educação ambiental na região⁴⁰.

No entanto, os discursos “oficiais” e “semi-oficiais” da educação ambiental não só circulam na região como são os mais promovidos pelas ONG, especialmente as que usam recursos didáticos tais como *kits* que descrevem boas práticas ambientais e *softwares* interativos (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

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

⁴⁰ Tradução do trecho [But it must also be recognized that environmental education in Latin America offers an important potential of articulation with different scientific disciplines, with other emerging fields of education (human rights, gender equity, consumer and health education, to name but a few), and with the everyday life of the community. This potential has not yet been sufficiently valued or practiced, but is the main strength of environmental education in the region] por Cae Rodrigues.

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 e col. 2005).

No entanto, apesar das discussões e referências em geral serem colocadas sob a representação de duas principais tendências opostas que disputam espaço nos contextos de produção de políticas educacionais, é preciso evitar a fixação de categorias na caracterização dos discursos socioambientais, como se houvesse um “lado correto” a ser escolhido. A edificação da política educacional e curricular se realiza permanentemente em múltiplos contextos e por meio de complexas relações, e as condições não são dadas a priori. Isso significa que a ambientalização curricular não prescinde das relações entre contextos e campos, das oposições que aí se estabelecem, e da busca pelos modos de funcionamento desses discursos nas nossas instituições (FARIAS, 2008).

O pressuposto da análise é de que o poder na instituição de uma agenda acadêmica em educação superior é representado pela confluência nas batalhas classificatórias, que foram travadas no espaço de produção acadêmica, pelo grupo que conseguiu dominá-lo, nesse momento específico. Em tal jogo, o grupo dominante mobiliza os instrumentos próprios da atividade científica, mas sobretudo os recursos extracientíficos, os quais permitem a realização do trabalho de imposição do conhecimento e reconhecimento do produto dito acadêmico (HEY, 2008, p.22).

Nesse mesmo sentido, as forças hegemônicas exercidas pelas grandes potências econômicas (países e mercados centrais) determinam, pela legitimação de certos discursos (que se tornam centrais) e invalidação de outros (que se tornam periféricos), qual conhecimento realmente importa, estabelecendo, dessa maneira, critérios de acesso aos benefícios da *sociedade do conhecimento*⁴¹, gerando oportunidades desiguais de competição

⁴¹ Como discutido anteriormente, há uma convergência entre os interesses das classes dominantes e os interesses e exigências materiais e simbólicas reivindicadas pelas políticas de educação, e essa convergência se manifesta dentro da estrutura discursiva de uma *sociedade de mercado, de consumo ou de conhecimento* (BALL, 2004). O mercado educacional torna-se, assim, um espaço em que se distinguem claramente as diferenças e as oportunidades de classe, especialmente (mas não exclusivamente) no caso de países desenvolvidos.

nos níveis locais e globais. Isso significa que a *economia do conhecimento* impõe valor a certos conhecimentos e, ao mesmo tempo, às condições da competição, ou seja, as regras do jogo, as atitudes e os meios que são necessários para a “aprendizagem contínua”, condição indispensável para uma “competitividade contínua” (SOBRINHO, 2005).

O título profissional ou escolar torna-se, assim, uma espécie de regra jurídica de percepção social, um capital simbólico institucionalizado, não apenas legítimo, mas legal. Desta maneira, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, tem em si mesmo um valor, e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome (nome de grande família ou nome próprio), conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos e dos bens que não são possíveis adquirirem diretamente com a moeda (BOURDIEU, 1989).

Como discutido anteriormente (especialmente com base nos trabalhos de Bourdieu e Passeron, 1982), o processo de reprodução social estaria centrado na reprodução cultural (valores, costumes e modos de agir) que se efetua mediante as instituições escolares, que oculta, por meio de jogos de linguagem que privilegiam aqueles que possuem o capital para compreendê-los, uma relação “naturalizada” de dominação (violência simbólica), ideia que nos permite reconhecer o mecanismo pelo qual a cultura das classes dominantes funciona como “economia”. Nesse sentido,

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora' quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Ressaltamos que Bourdieu e Passeron nunca afirmaram em seus trabalhos que a cultura dominante seja indesejável, mas sim que a classe que domina arbitrariamente define sua cultura como desejável, ideia que foge às propostas que, supostamente baseadas na análise desses autores, sugeririam uma pedagogia que, em oposição ao currículo baseado na cultura dominante, se centrariam nas culturas dominadas. O papel da escola seria, segundo Bourdieu e Passeron, proporcionar aos indivíduos de classes dominadas oportunidades de convivência e imersão na cultura que indivíduos de classes dominantes têm acesso desde que nascem (SILVA, 2000). Levando em consideração a crescente força exercida pelo acontecimento ambiental em diversos campos de disputa na atualidade, pode-se afirmar que a ambientalização curricular vai ao encontro desse objetivo.

No entanto, apesar do crescente fortalecimento dos processos de ambientalização nas estruturas curriculares, o campo ambiental parece ser ainda um dos que gozam de menor prestígio diante das reformas educacionais e curriculares conduzidas no Brasil. Apesar da inclusão da “educação ambiental” na Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 pouco contribuiu para seu desenvolvimento, podendo ser considerado como progresso a abertura para possibilidades de autonomia do projeto pedagógico em cada unidade escolar (FARIAS, 2008). Dois anos depois, o MEC concebe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, inovando com cinco temas transversais, entre eles o meio ambiente (BRASIL, 1998a). Porém, a estrutura disciplinar do currículo manteve-se intacta. No ensino médio, apesar de não tratar de modo específico as questões socioambientais, as Diretrizes Curriculares Nacionais são arquitetadas com base no diálogo e na construção da interdisciplinaridade na reorganização de uma base curricular comum em torno de três domínios do conhecimento: Linguagens, Códigos e Tecnologias associadas; Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias associadas; e Ciências Humanas e Tecnologias associadas (BRASIL, 1999b).

Apesar das diversas críticas em torno das alterações promovidas nas políticas curriculares da educação básica, o processo de mudança em si reflete a necessidade de transformações no campo do conhecimento e das instituições educacionais (SPELLER, 2000). Ressaltamos ainda que reformas curriculares com base nos processos de ambientalização, seguindo as normas, diretrizes e princípios da educação ambiental, pouco resolvem se não forem acompanhadas por uma reforma institucional que garanta condições mínimas para sua implementação, como infra-estrutura e educadores capacitados (KITZMANN, 2007).

Diante dessa realidade, que ressalta a adaptação de um campo que enfrenta de problemas cada vez mais pluridisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, surgem novas políticas, inclusive a PNEA, Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999a), “[...] que reafirma uma concepção da educação ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino” (FARIAS, 2008, p.189). A Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, s/d) pode ser vista como uma tentativa de dar visibilidade a PNEA no campo das práticas e políticas curriculares, atendendo às exigências legais e oferecendo princípios e diretrizes operacionais para sua integração transversal nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A proposta abrange também a educação superior, sugerindo a inserção da “dimensão ambiental” nos diferentes cursos de graduação, com especificações para o curso de

Pedagogia e para as diversas licenciaturas (formação inicial de professores), prevendo a incorporação da educação ambiental como atividade curricular, disciplina ou projetos interdisciplinares, acrescentando-se conteúdos e fortalecendo relações com as diversas áreas do conhecimento, buscando a formação de docentes que reconheçam seu papel social pelo desenvolvimento de posturas críticas, éticas e políticas (BRASIL, s/d).

Essa proposta vai ao encontro dos princípios defendidos por Junyent e col. (2003) no que se refere à ambientalização curricular. Segundo as autoras em duas elucidativas passagens:

A Ambientalização Curricular é um processo complexo de integração harmônica e transversal do conhecimento: entendido como conceitos, procedimentos e atitudes; gerador de valores e de ações de participação política comprometida. Este processo deve promover um questionamento incessante e aberto, sobre os conhecimentos e sua produção, no trajeto de formação integral dos estudantes (2003, p.20).⁴²

A Ambientalização Curricular é um processo **contínuo** de produção **cultural** com vista à formação de profissionais **comprometidos** com a busca permanente das **melhores relações possíveis** entre a sociedade e a natureza, de acordo com os **valores** de justiça, solidariedade e igualdade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o **respeito às diversidades** (2003, p.21 - grifos dos autores).⁴³

Destaca-se nessa complexa significação o caráter transversal da educação ambiental, o que significa que a incorporação da “dimensão ambiental” pelos currículos de formação profissional por meio de disciplinas ou outros componentes curriculares não seria o suficiente para resolver os problemas e desafios atrelados à complexa relação entre currículo e acontecimento ambiental na educação superior. Lembrando que o movimento de ambientalização curricular da educação superior não se dissocia do processo mais amplo de institucionalização da educação ambiental iniciado há mais de trinta anos, podemos resgatar como referência nessa questão o documento resultante da Conferência de Tbilisi (1977), realizada no âmbito do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e coordenado

⁴² Tradução do trecho [La Ambientalización Curricular es un proceso complejo de integración armónica y transversal de conocimiento: entendido como conceptos, procedimientos y actitudes; generador de valores y de acción de participación política comprometida. Este proceso debe promover un cuestionamiento incesante y abierto, sobre los conocimientos y su producción, en el trayecto de formación integral de los/las estudiantes] por Cae Rodrigues.

⁴³ Tradução do trecho [La **Ambientalización Curricular** es un proceso **contínuo** de producción **cultural** tendiente a la formación de profesionales **comprometidos** con la búsqueda permanente de las **mejores relaciones posibles** entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los **valores** de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el **respeito a las diversidades**] por Cae Rodrigues.

pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Aliás, o documento, que convocava os Estados-membros a incluírem em suas políticas de educação medidas visando incorporar a dimensão ambiental em seus sistemas, estabelece algumas bases que prevalecem ainda hoje nas discussões sobre a ambientalização dos currículos, como a presença da educação ambiental em todos os níveis da educação escolar adotando um enfoque global e fundamentado numa ampla base interdisciplinar que reconhece a interdependência entre fatores ecológicos, econômicos e culturais. A referência que queremos resgatar em relação à inserção transversal da educação ambiental nos currículos apresenta-se no documento como reconhecimento da necessidade de estratégias de desenvolvimento do currículo em uma perspectiva holística, com vistas à construção de conhecimentos, competências, atitudes e valores ambientais, alertando ainda contra a tendência da simples inclusão de temáticas ambientais no espaço das estruturas disciplinares tradicionais ou meras adaptações nos conteúdos de diferentes matérias (UNESCO, 1997).

Discussões mais recentes fortalecem esse alerta⁴⁴, justificando-se especialmente pela compreensão de que a constituição de disciplinas com essas características poderia fortalecer a racionalidade de dominação da natureza que ainda rege a concepção epistemológica e pedagógica dominante, refletindo-se nas divisões e subdivisões das ciências e disciplinas acadêmicas, seja na forma de produção e organização dos currículos ou nas relações de poder entre pessoas, saberes e instituições (CUNHA, 1998).

Diante de tal paradigma, observa-se certa divisão, hierarquização e incomunicabilidade entre as ciências, conversão da ciência e da tecnologia em forças produtivas e econômicas, separação entre uma suposta dimensão natural e outra social, e prevalência de uma linguagem de leis gerais e universais, marginalizando outras formas de linguagens e saberes. Por outro lado (ou ao mesmo tempo), o acontecimento ambiental supostamente suscita um questionamento profundo dos princípios de produção, estruturação e organização dos atuais sistemas de conhecimento, como também das lógicas que presidem as práticas curriculares (FARIAS, 2008).

⁴⁴ A incorporação ao currículo de disciplinas que abordem especificamente a dimensão ambiental é um tópico em constante discussão, sendo que, no geral, os documentos e principais correntes da educação concordam que seria mais desejável desenvolver o tema transversalmente no conjunto de disciplinas que compõe um determinado curso (JUNYENT e col., 2003; RODRIGUES, 2003; GUIMARÃES, 1995; OLIVEIRA, 2007). No entanto, como afirmam Oliveira e Freitas (2003), em certas realidades institucionais o espaço disciplinar poderia oferecer oportunidades interessantes de aprendizagem, mobilizando a ação de docentes e estudantes em projetos de educação ambiental.

Destacamos ainda a contribuição de González Muñoz (1996, p. 42) em meio a esse conturbado debate. O autor indica cinco modelos possíveis de integração da educação ambiental no sistema educativo:

1. Tratamento disciplinar, pelo qual a educação ambiental seria uma disciplina específica;
2. Tratamento multidisciplinar, pelo qual os aspectos ambientais seriam incorporados isoladamente em diversas matérias mais ou menos coordenadas;
3. Tratamento interdisciplinar, pelo qual a educação ambiental estaria presente em todas as disciplinas, que a vêem desde seus próprios esquemas conceituais e metodológicos;
4. Tratamento transdisciplinar, pelo qual a educação ambiental impregnaria todo o currículo, desde os objetivos até os conteúdos;
5. Tratamento misto, pelo qual em algum dos modelos anteriores se reforça o currículo de educação ambiental por intermédio de alguma disciplina de apoio.

Para enriquecer ainda mais o debate há um conjunto relevante de pesquisas que enfocam a ambientalização dos currículos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de conteúdos que têm proximidades com temáticas ambientais em diferentes cursos de formação superior. O que essas pesquisas mostram, de maneira geral, é que, apesar do aparente consenso sobre a importância de se preservar o caráter transversal da educação ambiental nos processos de ambientalização curricular, a almejada transversalidade ainda está distante dos cursos de formação de professores do ensino superior⁴⁵.

Em pesquisa publicada na Espanha no ano 2000 García apresenta conclusões a partir da análise de entrevistas informais que fez com professores de Valência afirmando que a ideia de transversalidade estaria indo de encontro com a vontade/disposição dos professores para colocar em prática inovações que exigem mais tempo e maior esforço, além de estar fora da realidade de uma estrutura institucional deteriorada, decadente, e ancorada no passado. Os casos documentados que poderiam ser considerados como bem sucedidos estariam associados, em grande parte, a iniciativas individuais de professores ou de uma comunidade de ensino, principalmente em centros educativos privados, que assumiram o compromisso de reformular suas atividades pedagógicas por iniciativa própria.

⁴⁵ Segundo González-Gaudiano (2007), na maioria dos países da América Latina a configuração dominante de currículo para a educação ambiental tem girado em torno da noção de transversalidade expressada como eixos trans-curriculares que afetam as disciplinas e atividades convencionais em uma variedade de níveis e em uma amplitude de graus, organização esta que seria uma versão modificada do currículo escolar engendrado pela reforma educacional na Espanha em 1990.

No contexto brasileiro há uma série de pesquisas que apresentam resultados parecidos. Essa realidade é constatada, por exemplo, no estudo de Rosalem e Barolli (2010), que investigou a inserção da educação ambiental no currículo do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) analisando os elementos presentes nas ementas e programas das disciplinas do curso. Os dados coletados mostraram que, apesar das relações entre educação e sociedade, ser humano e sociedade, bem como as dinâmicas do social numa perspectiva crítico-reflexiva frente aos desafios educacionais e sociais aparecerem no currículo, a dimensão ambiental representada pelas relações entre ser humano e meio ambiente, ser humano e natureza, ética e cidadania ambientais, em nenhum momento apareceram explicitamente. Diante dessas evidências, as autoras concluíram que a análise da documentação que serviu de base nessa etapa da pesquisa não evidenciou elementos que permitissem afirmar que havia um claro comprometimento deste currículo com a educação ambiental.

Numa segunda fase da pesquisa as autoras investigaram como a educação ambiental se expressava no discurso de docentes do curso de pedagogia. Em síntese, apesar dos docentes enfatizarem a pertinência da educação ambiental à formação inicial de professores de pedagogia, não há qualquer indício de comprometimento com uma intenção pedagógica clara de transmissão dos princípios desse campo. Também chamou atenção das pesquisadoras certa ambiguidade nos discursos quanto à transversalização da educação ambiental: se por um lado os docentes do curso não consideravam a necessidade de uma disciplina específica para o desenvolvimento das questões da área, por outro delegavam sua abordagem a profissionais especializados, que detenham o saber e interesse necessário.

Em outra pesquisa, Ferraro Júnior (2004) analisou os processos de ambientalização curricular na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), confirmando com base em sua pesquisa a tendência da associação da educação ambiental a disciplinas específicas de alguns poucos cursos, como a disciplina de Educação Ambiental do curso de Biologia e a disciplina de Ciências do Ambiente do curso de Engenharia. Já Verdi e Pereira (2006) investigaram a incorporação da dimensão ambiental nos cursos de formação de educadores e na pesquisa e extensão da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Concluíram que, apesar da inserção de temas ambientais em diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, o distanciamento entre as ações dificulta a formação de educadores ambientais.

Outra pesquisa envolvendo processos de ambientalização curricular em cursos de formação de professores é a de Bonton e col. (2008), que analisou os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo eles: Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Pedagogia/Educação Infantil, Pedagogia/Séries Iniciais, Educação Especial, Educação Física, Música, Artes Visuais. Para a análise os autores consideraram: a) objetivo do curso; b) perfil desejado do formando no curso; c) oferta de disciplina de educação ambiental na grade curricular.

A análise dos dados permitiu as seguintes constatações:

- Apenas o curso de licenciatura em ciências biológicas pontua a educação ambiental como um dos objetivos do curso;
- Somente os cursos de ciências biológicas e geografia demarcam a variável ambiental no perfil do licenciado, evocando de modo genérico a necessidade de uma consciência socioambiental na execução da sua atividade docente;
- Os dois cursos citados anteriormente oferecem disciplina complementar de graduação em educação ambiental;
- O curso de geografia oferece a disciplina curricular obrigatória “Gestão ambiental e conservação dos recursos naturais”, apresentada sob o enfoque antropocêntrico, focado na utilização dos recursos naturais pelo ser humano em seu proveito próprio;
- Não há disciplina curricular regular em educação ambiental em nenhuma licenciatura da universidade.

Ao analisarmos os resultados dessas pesquisas⁴⁶ fica evidente que há uma questão primordial para pensarmos no processo de ambientalização curricular como um todo: afinal, qual é o lugar da educação ambiental nos currículos do ensino superior?

Segundo Rosalem e Barolli (2010), a consideração de que a constituição do campo ambiental como área de conhecimento é relativamente recente pode estar associada à aparente falta de identidade epistemológica legítima na qual a educação ambiental possa se

⁴⁶ Destacam-se ainda nessa linha de pesquisa os trabalhos de Oliveira e Freitas (2003), que analisa experiências de incorporação da temática ambiental na formação inicial de professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – SP; Rosalem e Barolli (2006), que investiga a inserção da dimensão ambiental no currículo dos cursos de pedagogia de diversas Universidades públicas brasileiras; Viveiro e Campos (2007), que avalia a inserção da temática ambiental na formação inicial de futuros professores de ciências de uma instituição de ensino superior pública no interior de São Paulo; Zuin e col. (2009), que discute a ambientalização curricular de um curso de licenciatura em química de uma Universidade pública brasileira; Pavesi (2007), que investiga os processos de ambientalização curricular no curso de arquitetura e urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESC-USP).

situar. Ainda segundo as autoras, a imaturidade do campo é também um dos motivos pela complexidade dos conceitos e pela diversidade de compreensões associadas à dimensão ambiental, o que na verdade acaba dificultando uma atuação para além de uma visão meramente ecologizante e de práticas sociais pontuadas.

Alguns conceitos, como a abordagem sistêmica, o pensamento complexo, a visão holística, os termos multiplicidade/transversalidade, buscam se articular com os princípios e pressupostos da EA, constituindo-se, assim, em possíveis fundamentações teóricas do campo. De fato, todos esses contribuem de forma significativa na tentativa de constituir um sentido epistemológico que identifique sua atividade científica e sua contribuição no processo educativo (ROSALEM; BAROLLI, 2010, p.35).

Apesar da riqueza que essa diversidade de concepções, disciplinas, matrizes filosóficas, atores e práticas sociais possam trazer para a constituição do campo ambiental, aparentemente a própria multidisciplinaridade associada à emergência do campo e a falta de uma lógica conceitual estrutural característica das áreas mais tradicionais do conhecimento, como Biologia, Geografia e Filosofia, criam dificuldades para a constituição de uma tradição crítico-filosófica que possa se fundamentar como base epistemológica (AUGUSTO e col., 2006).

Analisando programas, doutrinas, escolas de pensamento filosófico e científico de pensadores que contribuíram para a abordagem do campo epistêmico desde o princípio do conhecimento moderno (dentro da visão de que as ciências se dividem tradicionalmente entre naturais e sociais, ou nomotéticas e ideográficas), Rohde (1996) conclui que as ciências ambientais têm vieses que tornam difícil sua acomodação dentro dos paradigmas constituídos, ou seja, não seria possível situar as ciências ambientais em nenhum dos horizontes epistemológicos tradicionais. Não há dúvida de que a carência dessa base epistemológica tem relação direta com as dificuldades associadas aos processos de ambientalização curricular.

Essa diversidade de correntes teóricas está evidenciada inclusive na PNEA (BRASIL, 1999a), que aponta logo no primeiro item dos objetivos fundamentais da educação ambiental (Art. 5º) “[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. Para Gutiérrez-Pérez (2005, p.183), essa diversidade faz da educação ambiental um “[...] espaço privilegiado para o caos conceitual e para a incerteza epistemológica e metodológica”, compreensão que pode ser comparada com o conceito de nebulosa associativa (MICOUD, 2001) discutido no capítulo anterior.

Desse modo, associado ainda à carência de políticas públicas explícitas e consolidadas para a formação ambiental em nível superior (OLIVEIRA, 2007), a ideia de transversalidade, que sugere que a educação ambiental deveria perpassar todas as disciplinas escolares, acaba se tornando em uma espécie de “não-lugar” o qual a educação ambiental deveria ocupar. Em outras palavras, a complexidade de um processo transversal de construção de conhecimento associado à falta de uma base epistemológica consolidada e de uma estrutura organizacional adequada (muito em detrimento da falta de políticas públicas especificamente voltadas a esse fim) pode transformar um processo que deveria perpassar todas as disciplinas escolares em um processo que não ocorre em lugar algum. Aliás, isso pode ser constatado nos depoimentos dos docentes no citado trabalho das pesquisadoras Rosalem e Barolli (2010), quando ambigualmente sugerem que a educação ambiental deveria ser desenvolvida de forma transversal ao mesmo tempo em que demandam um especialista para desenvolver a temática dentro do currículo, dando indícios de que a educação ambiental deveria se configurar como área de conhecimento específica e isolada.

Almejando abranger os problemas da ambientalização da educação superior, algumas iniciativas enfocaram de modo mais direto, especialmente a partir dos anos 1980, diagnósticos do grau de avanço das práticas e programas ambientais em instituições de ensino superior, processo que envolveu a socialização de experiências, o aprofundamento de conceitos, e orientações e critérios sobre a incorporação da dimensão ambiental nas práticas acadêmicas (ZUIN e col., 2009). Podemos citar como exemplo o Primeiro Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente, organizado em Bogotá (1985) pela Rede de Formação Ambiental para América Latina e Caribe e pelo PIEA, que criou condições para o desenvolvimento de programas interdisciplinares de investigação e estudo nas universidades da região (UNESCO, 1985).

Acompanhando o movimento já iniciado na região latino-americana e no contexto internacional, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) promoveu no Brasil, a partir de 1986, os Seminários Nacionais “Universidade e Meio Ambiente”, abrindo as portas para outros espaços de discussão sobre os problemas de ensino e pesquisa relacionados à temática ambiental (ZUIN e col., 2009). Destaca-se também a contribuição da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e outras organizações que participaram ativamente do processo de ambientalização de diferentes setores da comunidade científica e acadêmica, especialmente pelo desenvolvimento de eventos sobre a questão ambiental e publicações de impacto político referentes à temática (SORRENTINO, 1992).

Entre os movimentos mais significativos nesse sentido destacamos a constituição da Rede ACES, formada por pesquisadores de onze universidades de sete países da América Latina e Europa⁴⁷. Reunindo as contribuições das instituições participantes e debatendo as questões pertinentes à ambientalização curricular nas diferentes realidades em que essas instituições se inserem, a Rede elaborou um diagrama circular que passou a ser a maneira escolhida para representar o consenso dos pesquisadores sobre as características de um estudo ambientalizado, compreendendo por *características* um conjunto de atribuições que representam “os âmbitos que devem ser considerados pela avaliação do grau de ambientalização de um currículo, como um conjunto de enfoques que se consideram de forma simultânea ao fazer uma aproximação ao objeto de estudo” (JUNYENT e col., 2003, p.42).

Figura 1 – Diagrama circular adotado pelos pesquisadores da Rede ACES para representar as características de um estudo ambientalizado.



⁴⁷ As Universidades participantes são: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB – Espanha); Universidad Nacional de San Luis (UNSL – Argentina); Universidad Nacional de Cuyo (UNCu – Argentina); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – Brasil); Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro (UNESP-Rio Claro – Brasil); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP – Brasil); Universidad de Pinar del Río (UPR – Cuba); Universidade de Aveiro (UA – Portugal); Universitat de Girona (UdG – Espanha); Technical University Hamburg (TUTECH – Alemanha); Università degli studi del Sannio (UNISANNIO – Itália).

Fonte: Adaptação de Pavese (2007) do diagrama original presente em Junyent e col. (2003).

Por se tratar de um referencial construído a partir do diálogo entre onze universidades de sete países da América Latina e da Europa, cada uma contribuindo a partir de seus referenciais para a construção/definição das principais características de um estudo ambientalizado, a Rede ACES aparece hoje como um dos principais referenciais “latinos” no que tange a ambientalização curricular no ensino superior, estando no *mainstream* das produções científicas da área. A definição das dez características sem dúvida é um marco nos estudos sobre os processos de ambientalização no ensino superior, constituindo-se como significativo (con)texto social atual sobre o qual podemos analisar como esse processo vem se desenvolvendo em diversos espaços, entre eles, no ensino superior brasileiro.

Há ainda outro ponto a se destacar: se considerarmos a institucionalização da dimensão ambiental como passo relevante para o crescente desenvolvimento do campo ambiental, incluindo nesse processo a ambientalização dos currículos (inclusive no ensino superior), as ações da Rede ACES estão direcionadas à frente, já a um próximo passo - a avaliação do grau de ambientalização dos currículos, ideia que pressupõe que a discussão não gira mais em torno da necessidade ou não da incorporação da dimensão ambiental nos currículos (até porque essa questão está bem clara em documentos como os PCN e a PNEA), mas *como* essa incorporação deve ser realizada.

4.5 A Rede ACES e a ambientalização curricular no ensino superior

Para dar início às discussões que envolvem a Rede ACES e a ambientalização curricular no ensino superior ressaltamos que a análise desse material não significa que seja “exemplar” ou um padrão que deva ser necessariamente seguido, mas, como já dito, por estar no *mainstream* das produções científicas “latinas” da área, ser um significativo (con)texto social atual.

Considerando as diferenças entre os referenciais e até mesmo entre as particularidades culturais das universidades participantes da Rede, o consenso sobre as características que representariam um estudo ambientalizado foi resultado de um longo diálogo entre os pesquisadores dessas universidades, cada qual contribuindo a partir de suas referências para descrever cada uma dessas características. Isso significa que a compreensão dessas características representa uma compreensão sobre a concepção/representação de um

estudo ambientalizado para algumas das principais referências no tema. Assim, a descrição das características que representam o consenso dos pesquisadores das universidades participantes da Rede ACES sobre estudos ambientalizados nos permite compreender melhor a complexidade e abrangência dos processos de ambientalização curricular, especialmente, em sua evolução no “sul”.

O “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior”⁴⁸ desenvolvido pela Rede ACES foi financiado pela Comissão Européia no âmbito do Programa ALFA (*América Latina - Formación Académica*), um programa de cooperação entre instituições de ensino superior da União Europeia e a América Latina que começou em 1994 com o objetivo de reforçar a cooperação no campo do ensino superior. O programa cofinancia projetos destinados a desenvolver a capacidade de indivíduos e instituições (universidades e outras organizações relevantes) e a promoção da cooperação acadêmica entre as duas regiões.

O “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior” foi parte da segunda fase do Programa ALFA (ALFA II - 2000-2006), que teve um total de 10 rodadas de seleção e €54,6 milhões em contribuições. Este total foi distribuído a 225 projetos representados por 770 instituições, sendo que cada projeto foi desenvolvido por uma rede que envolvia, em média, nove instituições da América Latina e Europa. Atualmente o Programa ALFA está desenvolvendo sua terceira fase (ALFA III - 2007-2013) com um aumento significativo no orçamento das contribuições (€85 milhões) e uma estrutura nova e modernizada do programa⁴⁹.

O ponto de partida do “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior” foi um primeiro encontro presencial da Rede ACES durante o “1º Seminário Internacional sobre Sustentabilidade no Ensino Superior (Rede ACES)”, realizado na Universidade Técnica de Hamburg-Harburg (Alemanha) entre os dias 27 de fevereiro e 03 de março de 2002. O principal objetivo deste primeiro encontro foi definir e estabelecer a dinâmica da Rede e desenvolver metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização curricular dos programas de educação superior na América Latina e Europa baseando-se, principalmente, no trabalho interdisciplinar dos pesquisadores/universidades participantes. Nesse sentido, os principais objetivos foram definidos como: (a) fazer progresso

⁴⁸ Em sua nomenclatura original: “*Programa de Ambientalización Curricular de los estudios superiores. Diseño de intervenciones y análisis del proceso*” (JUNYENT e col., 2003).

⁴⁹ Informações sobre o Programa ALFA estão disponíveis em: <http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_pt.htm>.

no sentido de uma definição de “ambientalização curricular” que teria validade em diferentes realidades retratadas pelo ALFA e, por conseguinte, no seminário (que auxiliaria no enquadramento do programa); (b) definir as características de um “estudo ambientalizado”; (c) conceber critérios e métodos de diagnóstico para avaliar o grau de ambientalização curricular de qualquer estudo de ensino superior; (d) criar um espaço para a troca de conhecimentos e experiências entre especialistas em ambientalização curricular; (e) trabalhar participativamente para potencializar essa troca/compartilhamento de conhecimentos/experiências; (f) incentivar o trabalho interdisciplinar e intercultural, considerando as diferentes formações, especialidades e “passados vividos” dos pesquisadores participantes; (g) pensar sobre a metodologia e os critérios mais adequados para se aplicar em cada realidade.

Antes do Seminário de Hamburgo pesquisadores de cada uma das universidades participantes elaboraram um documento descrevendo a estrutura física de sua instituição, bem como o que estava sendo feito em termos de ambientalização na universidade e como isso estava sendo realizado. Estes documentos são parte da primeira publicação da Rede ACES no âmbito do Programa ALFA (ARBAT; GELI, 2002). Considerando as ações de ambientalização, os pontos considerados por cada universidade representada foram: (a) definição do conceito de ambientalização curricular envolvendo o que já vinha sendo realizado em termos de ambientalização curricular na instituição, bem como o que estava sendo planejado para o futuro (incluindo durante o desenvolvimento do programa); (b) definição das características que deveriam ser consideradas por um estudo ambientalizado do currículo no ensino superior; (c) diagnóstico do grau de ambientalização curricular de experiências das quais os investigadores haviam participado ou ouvido falar sobre.

Após a preparação e a divulgação de uma série de relatórios a Universidade de Girona (Espanha) atuando como coordenadora do programa (consistente com o fato de que a proposta inicial do programa veio desta instituição) preparou um “documento base” para as discussões que seriam realizadas durante o seminário em Hamburgo. Vale um destaque para a grande gama de pontos de partida, diferentes perspectivas e conhecimentos presentes nas contribuições feitas pelas universidades participantes (ARBAT; GELI, 2002). O documento base final consistia de duas partes, em resposta às perguntas apresentadas para as universidades representadas em Hamburgo: (a) um primeiro “desenho” geral da definição de ambientalização curricular; (b) um primeiro “desenho” geral da definição das características de um estudo ambientalizado. Este documento constituiu a criação de um espaço no qual

conceitos/características poderiam ser acordados, ratificado pelos contribuidores e acessado por outras pessoas com interesse na ambientalização do currículo no ensino superior de maneira unificadora, representando a grande diversidade de realidades.

Na busca de uma linguagem teórica que respeitaria as diferentes realidades culturais e consequente pluralidade de pontos de vista das instituições participantes, bem como o caráter essencialmente interdisciplinar de ambientalização curricular, o processo de definição das 10 características tinha como referência central as práticas curriculares, visto que por meio delas diferentes elementos, aspectos, nuances de cultura são contextualizadas em estruturas de graduação e pós-graduação (JUNYENT e col.2003). No entanto, cada uma das características também se refere à pesquisa, extensão, planos de estudo, unidades disciplinares (matérias), normas e dinâmica institucional.

Apresentaremos nos parágrafos a seguir um olhar sobre cada uma dessas características, utilizando como referencial as obras publicadas pela Rede (JUNYENT e col., 2003).

Compromisso com a transformação das relações Sociedade-Natureza - essa característica está associada às transformações das condições de nossa existência em sociedade, interligando os campos de ação e do pensamento humano e os pontos de tensão na relação humana com a natureza. Neste sentido, pesquisadores da Rede ACES destacam:

- O contexto social como referência na produção de “formas de pensar”;
- A participação para incidir nas políticas que tendem a melhorar a qualidade de vida da sociedade;
- A (re)construção de uma visão de mundo que gere ações transformadoras;
- Práticas sociais que explicitem e reduzam relações discriminatórias e predatórias;
- O compromisso com a mudança rumo à sustentabilidade;
- A preparação dos alunos para enfrentar as questões ambientais.

Complexidade - essa característica remete-se, essencialmente, à compreensão do mundo a partir do paradigma da complexidade, ou seja, a promoção de uma visão complexa da realidade, que implica numa interpretação que considere a organização sistêmica, caótica e incerta das relações da esfera natural e social. Para tanto, os pesquisadores da Rede ACES destacam:

- A valorização do princípio dialógico;

- A construção do conhecimento a partir da complementaridade e não a partir da fragmentação e da divisão;
- A compreensão do mundo a partir de atitudes abertas, “relativizadoras”, que aceitem as incertezas, os paradoxos e as contradições.

Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade - essa característica está associada com propostas para a reorganização do currículo acadêmico, especialmente por meio da flexibilidade curricular. Isso pode ser realizado, segundo os pesquisadores, por meio da:

- Abertura à reflexão crítica, abrindo espaço às emoções e à tomada de decisões;
- Reconhecimento das limitações disciplinares para o estudo dos problemas ambientais, prevendo formas de superá-las;
- “Interculturalidade” científica; orientação de processos cognitivos voltados para a percepção e a interpretação da complexidade ambiental resultante da variedade de disciplinas visando à promoção de uma aprendizagem que seja transversal, significativa, humanista e construtiva;
- Adequação dos conteúdos educativos ao contexto sociocultural;
- Diálogo com as diferentes ideias e posições filosóficas/metafísicas/epistemológicas;
- Abertura às interações entre diferentes cursos, disciplinas e profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Contextualização - a ideia principal dessa característica abrange as relações entre o local (pensado espacialmente, como “entorno”) e o global (Local-Global-Local / Global-Local-Global), contemplando a análise dos conflitos ambientais nos contextos espaço-temporais apropriados. Para tanto, os pesquisadores sugerem:

- A análise dos acontecimentos levando-se em conta o contexto socioambiental local, que abrange circunstâncias sociais, políticas, econômicas, culturais e o contexto ecofísico, sem deixar de considerar a inter-relação com o contexto global em que se inserem;
- Não restringir os conflitos ambientais ao “aqui e agora”; associar os tópicos de uma disciplina ao entorno imediato e global, situando o tema no presente comparando-o com tempos passados e cenários futuros.

Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento - essa característica remete à utilização de diversas estratégias para favorecer a participação ativa por parte dos alunos no processo de educação ambiental, especialmente associadas à aprendizagem significativa. Nesse sentido, destaca-se a organização dos modos como se constroem as disciplinas, as metodologias de ensino, a distribuição de carga horária e as aulas, de maneira que cada sujeito possa construir um caminho alicerçado por suas possibilidades e necessidades. Isso significa:

- Considerar o papel do sujeito no processo de construção do conhecimento, levando em conta o sujeito (indivíduo ou grupo) na definição e no desenvolvimento de conteúdos, metodologias e projetos;
- Promover “espaços de escuta” em nossas práticas sociais (especialmente as pedagógicas), permitindo que discursos do máximo de pessoas possível possam ser atendidos na construção do conhecimento;
- Reconhecer o papel transformador do ser humano na biosfera; desconstruindo posições antropocêntricas na construção do conhecimento ambiental;
- Usar expressões gráficas com variadas “linguagens”, permitindo o desenvolvimento de experiências interativas em tópicos territoriais da educação ambiental.

Considerar os aspectos cognitivos e afetivos, éticos e estéticos – essa característica poderia ter sido denominada “desenvolvimento integral”, uma vez que é caracterizada pelo apoio integral (material, estrutural, pedagógico, psicológico) aos alunos na perspectiva da aquisição crítica de saberes múltiplos (formação de habilidades, construção de conhecimentos, produção de diferentes formas de expressão, como arte, religião, filosofia, política, etc.), considerando seus interesses, suas capacidades e dificuldades. Isso implica numa abordagem que abrange uma perspectiva global, considerando o indivíduo como totalidade complexa na qual todos os aspectos que o formam estão inter-relacionados e atuam entre si como um todo. Desta maneira, o indivíduo se apresenta como ator social, protagonista das mudanças históricas e culturais da sociedade. A educação ambiental como síntese das capacidades expressivas promove uma mensagem educativa transversal que induz ou incentiva “novos” valores de comportamento (ação).

Coerência e reconstrução entre teoria e prática – essa característica abrange a articulação entre teoria e prática como duas formas necessariamente complementares de criação dinâmica

do conhecimento, reconhecendo que teorias e práticas sociais surgem/desenvolvem-se mutuamente mergulhadas em dinâmicas culturais específicas, guardando em si as marcas desta origem.

Orientação prospectiva de cenários alternativos – essa característica está associada à ideia de cidadania como balizadora das ações que visam o futuro. Isso implica:

- Uso crítico e reflexivo de recursos tecno-científicos acessíveis e inovadores;
- Construção de cenários alternativos para gerar um futuro sustentável;
- Reflexão e compromisso com a construção de novas visões de ciência / sociedade / tecnologia / ambiente objetivando a participação responsável de gerações presentes e futuras;
- Formação de profissionais críticos, abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza;
- Práticas sociais que explicitem e reduzam as relações discriminatórias e predatórias;
- Análises das consequências ambientais geradas por ações humanas.

Adequação metodológica – essa característica está associada à verificação da consistência, a ética e o rigor entre as metas e os meios que se propõem para alcançá-las, considerando que toda concepção teórica para ser complexa supõe uma metodologia adequada e coerente com a concepção de mundo de onde parte. Para tanto, deve levar em consideração a flexibilidade disciplinar, processos reflexivo-avaliativos que favorecem a articulação entre práticas educativas e postulações teóricas, metodologias participativas, e conteúdos interdisciplinares.

Espaços de reflexão e participação democrática – essa característica está associada à criação de espaços para a participação de todos e à ideia de promover encontros que garantam aproximações entre os indivíduos, especialmente entre sujeitos (indivíduos e grupos) de diferentes origens, objetivando a troca na diversidade. Isso implica tanto na geração de autonomia e reflexão dos sujeitos envolvidos nos estudos superiores como na própria maneira de produção de conhecimentos, sendo a diferença e a diversidade elementos fundamentais para que essa construção seja mais democrática.

Após a reunião de Hamburgo foi realizada uma segunda reunião coletiva em Mendoza (Argentina) em setembro de 2002. Nesta reunião o esquemático “diagrama circular” foi desenvolvido como a forma de “resumo” escolhida para representar as 10 características de um estudo ambientalizado construído colaborativamente pela Rede. Como documento internacional, o modelo da Rede ACES ao mesmo tempo indica e reflete diferentes concepções e proposições em torno dos debates sobre o currículo, mais especificamente no que se trata da ambientalização do ensino superior. Assim, o modelo destaca algumas das aclamadas necessidades expressas pela comunidade acadêmica em seminários sobre universidade e meio ambiente e pelos tratados internacionais sobre educação ambiental/sustentável (PAVESI, 2007).

O diagrama circular é apresentado na segunda publicação da Rede (JUNYENT e col., 2003). Uma terceira publicação apresenta as intervenções práticas de ambientalização (incluindo ambientalização curricular) desenvolvidas por cada instituição usando as diretrizes (modelo) da Rede ACES (GELI e col., 2003). A quarta e última publicação “fecha” o “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior” desenvolvido pela Rede ACES. Nela são apresentados os resultados (diagnóstico) das intervenções práticas desenvolvidas pelas universidades, bem como as conclusões de todos os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da Rede durante o programa (GELI e col., 2004).

Para facilitar a síntese das ações tomadas pelas universidades participantes, foi realizada uma última reunião da Rede ACES em novembro de 2003 na Universidade de Girona (Espanha). Durante essa reunião um debate foi promovido no qual os pesquisadores poderiam expressar suas opiniões sobre o desenvolvimento geral do programa e sobre as diversas iniciativas em andamento nas diferentes universidades participantes, resultando em uma reflexão coletiva sobre as aspirações, expectativas e realizações da Rede.

4.6 Enquadramentos críticos e pós- críticos dos discursos da educação ambiental em sua evolução no “norte”

Os enquadramentos críticos e pós-críticos do currículo de educação ambiental refletem uma sutil porém importante transição em perspectivas críticas e em diferentes abordagens e práticas do discurso da educação em sua evolução no “norte” especialmente desde a década de 1980 até o presente. Em geral, os discursos críticos de educação ambiental têm se posicionado como uma crítica à modernidade e seu capitalismo, assim como à pós-

modernidade e seu socialismo (SAUVÉ, 1999; HUCKLE, 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.

Observando suas variações internas, os discursos críticos da educação ambiental representam uma re-conceituação “prática” da insustentabilidade ética e política dos ideais de “sustentabilidade” presentes na sociedade contemporânea (GADOTTI, 2000). Estas “contradições da sustentabilidade” recursivamente reconstituem a problemática condição humana e as formas de injustiça social e ecológica.

Como “jovem” país de colonização inglesa⁵⁰, portanto, proeminentemente influenciado pelas políticas dos países do “norte”, a Austrália apresenta algumas das mais representativas manifestações contemporâneas de discursos críticos e pós-críticos da educação ambiental do modo como esses evoluíram/evoluem no “norte”. A gênese na educação superior australiana do que posteriormente foi chamado de uma “educação para o ambiente” pode ser encontrada no trabalho pioneiro de um grupo de acadêmicos em estudos sobre o currículo na formação inicial de professores da Universidade de Deakin (Austrália) no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (TINNING; SIRNA, 2011). Este trabalho teórico sobre currículo nos estudos de educação foi fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem crítica de currículo na educação ambiental australiana, assim como para a elaboração de um “modelo” inicial (CASTRO e col., 1982) apresentado como alternativa ao modelo até então dominante fundamentado em abordagens tecnocráticas ou associadas às ciências aplicadas, cuja linearidade para “implementações” e “prescrições” sobre o conhecimento e sobre o meio ambiente ascendiam durante a década de 1980, particularmente, nos Estados Unidos (ROBOTTOM, 1987; 2006). Tal modelo e suas “evoluções” foram essenciais para a inserção das questões ambientais e da educação ambiental em instituições de ensino superior na Austrália, e seus reflexos são facilmente observados em documentos oficiais que fazem parte desse processo (VICTORIAN GOVERNMENT, 1987; COMMONWEALTH OF AUSTRALIA, 1994; ENVIRONMENT AUSTRALIA, 2000).

Seguindo um movimento mais incisivo em direção à ambientalização do ensino superior nos anos 1990 (ALABASTER; BLAIR, 1996; CREIGHTON, 1998), ainda com uma

⁵⁰ A colonização inglesa da Austrália teve início no final do século XVIII. O país continua sendo um reino da Comunidade de Nações (*Commonwealth*), ou seja, uma monarquia constitucional parlamentarista com o monarca do Reino Unido como seu próprio chefe de estado simbólico.

ênfase maior na “administração verde” das universidades, ou seja, em transformações “pró-ambientais” nos setores administrativos e físicos/materiais das instituições (NOONAN; THOMAS, 2004), o “modelo” alternativo anteriormente apresentado se tornou conhecido como a perspectiva “socialmente crítica”, pois se desenvolvia em torno das questões sociais que estavam “por trás” dos problemas ambientais enfatizando o tempo e espaço ou lugar em que esses problemas eram encontrados/enraizados. Pedagogicamente, uma epistemologia construtivista de resolução de problemas foi invariavelmente adotada, assim como a “pesquisa-ação” como metodologia acadêmica predominante (ROBOTTOM, 2006). Assim, a alternativa socialmente crítica “moderna” estava supostamente comprometida de forma transformadora com a promoção da justiça social e ecológica, buscando compreender como suas conexões poderiam ser sustentadas na/por meio da práxis educativa. Em 1993, por intermédio do “*Deakin-Griffith Environmental Education Project*” (Projeto de Educação Ambiental Deakin-Griffith), quatro livros foram publicados dando forte sustentação ao discurso “socialmente crítico” de educação ambiental (e de “sustentabilidade”, em certa medida) na Austrália (FIEN, 1993a; 1993b; GREENALL GOUGH, 1993; ROBOTTOM; HART, 1993). Essa iniciativa incentivou outros acadêmicos no “norte” que já vinham desenvolvendo seus próprios currículos, pedagogias e pesquisas em outros contextos geográficos/culturais⁵¹.

Seguindo esse processo inicial de teorização de um currículo crítico, do desenvolvimento profissional e da ação e pesquisa participativa em educação ambiental, uma transição mais recente para um enquadramento “pós-crítico” de investigação e inquérito/estudo curricular ocorreu em meados da década de 1990, parcialmente como resposta ao interesse teórico no pós-estruturalismo (por exemplo, GOUGH, 1994), incluindo perspectivas feministas (GREENALL GOUGH, 1993; BARRON, 1995) e interesse renovado em abordagens fenomenológicas (PAYNE, 1995). Em grande parte como consequência desse movimento, alguns limites ao currículo socialmente crítico foram encontrados sugerindo, em especial, a persistência de uma significativa lacuna entre a teoria e a prática (por exemplo, SPORK, 1992; WALKER, 1997) que pesquisadores anteriores tentaram retificar esclarecendo e reorganizando, por exemplo, as “contradições” associadas aos objetivos/fins e práticas de

⁵¹ Por exemplo, na Inglaterra (John Huckle, Stephen Sterling, William Scott, Alan Reid), em outros países europeus (Regula, Peter Posch, Bjarne Jensen, Karsten Schnack, Soren Breiting, Arjen Wals, Jeppe Laessoe), no Canadá (Paul Hart, David Jardine, Lucy Sauvé, Leesa Fawcett, Connie Russell), na África do Sul (Heila Lotz-Sisitka, Rob O’Donoghue, Lesley Le Grange, Leigh Price), e nos Estados Unidos (Bill Stapp, Bob Stevenson, Chet Bowers).

ensino e aprendizagem envolvendo a educação ambiental (STEVENSON, 2007a). Preocupações sobre essas contradições persistem na teorização pós-crítica do currículo e foram recentemente revisitadas de forma mais ampla e global (STEVENSON, 2007b), inclusive no contexto latino-americano (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007).

Ainda nesse sentido, o desenvolvimento curricular associado a uma educação *para* o ambiente foi fortemente criticado por suas implicações pedagógicas alegadamente coercivas (JICKLING; SPORK, 1998; FIEN, 2000), e no início da década de 2000 o crescente uso do termo “sustentabilidade” atraiu amplo debate e crítica nos círculos de educação ambiental. Pesquisas em instituições de ensino superior australianas demonstraram haver uma série de confusões acerca do conceito de “educação para a sustentabilidade”⁵² (THOMAS; NICITA, 2003), assim como contestações dos termos “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” que são justificadas por afirmações como: a) o conceito de sustentabilidade é muito abstrato ou muito amplo; b) as instituições não contam com profissionais para atuar nessa área; c) a inserção da sustentabilidade exige recursos significativos que as instituições não possuem ou não conseguem justificar; d) falta base científica para o conceito de sustentabilidade (LEAL FILHO, 2000). Tais desenvolvimentos criaram/criam obstáculos significativos para os teóricos socialmente críticos da educação ambiental.

Como comumente ocorria no despertar/desenvolvimento de teorias críticas, os primeiros teóricos socialmente críticos da educação ambiental na Austrália foram inspirados pela “moderna” teoria crítica da escola de Frankfurt. O foco concentrava-se especialmente nas ideias de Habermas sobre “interesses do conhecimento”⁵³ e “crítica das ideologias”⁵⁴ e como

⁵² Há uma série de termos envolvidos na construção/institucionalização do “ambiental” no contexto educativo em seus desenvolvimentos no “norte”, especialmente com a proposta de marcar uma transição de um discurso que reconhece apenas os aspectos “biofísicos” do ambiente para discursos que englobam também os aspectos socioeconômicos e culturais. Entre esses termos destacam-se *education for sustainability* (educação para a sustentabilidade) (TILBURY, 2004; LANG e col., 2006; HOLDSWORTH e col., 2008; STUBBS; SCHAPPER, 2011); *sustainability education* (educação sobre a sustentabilidade) (THOMAS; NICITA, 2002; O'CONNELL e col., 2005; MOORE, 2005); *education for sustainable development* (educação para o desenvolvimento sustentável) (DOWN, 2006; KYBURZ-GRABER e col., 2006; SHERREN, 2008; KATAYAMA; GOUGH, 2008; JOHNSON, 2011; RIECKMANN, 2012); *green curriculum/agenda/education* (currículo/agenda/educação verde) (DYER, 1997; NOONAN; THOMAS, 2004); *environmental/ecological literacy* (alfabetização/letramento ambiental) (NOONAN; THOMAS, 2004; MARTIN, 2008; FRANCIS, 2011).

⁵³ Segundo Habermas (1982), considerando-se que a reprodução da vida social está vinculada às condições culturais do trabalho e da interação, o interesse pela autoconservação teria por objetivo imediato a satisfação das condições de funcionamento de trabalho e interação, interesse esse que abarcaria os processos acumulativos de aprendizagem e as interpretações permanentes mediatizadas pela tradição. Dessa maneira, “[...] o interesse que se encontra na raiz do conhecimento afeta a possibilidade do conhecimento enquanto tal” (HABERMAS, 1982, p.310).

⁵⁴ O principal pilar da crítica das ideologias de Habermas (HABERMAS, 1982; 1994; RICOEUR, 1990) se alicerça sobre a necessidade de superação das interferências da ideologia na linguagem. Reconhecendo a

esses conceitos contribuíram para uma contestação de um currículo que, anteriormente, era concebido (de forma geral) como uma forma perniciosa de reprodução social (KEMMIS; FITZCLARENCE, 1986) incapaz de lidar com uma série de questões sociais, interesses políticos e desafios culturais (como, por exemplo, os apontados no parágrafo anterior). Essa contestação teórica resultou em alguns princípios básicos de uma abordagem “contra-hegemônica” para os estudos de currículo de educação ambiental na Austrália, especialmente em relação à formação profissional de professores. Esses “princípios” estão listados em cada uma das quatro publicações do Projeto Deakin Griffith e de certa forma forneceram a base fundadora de uma visão e prática que ainda persiste de diferentes maneiras na educação contemporânea australiana (PAYNE, RODRIGUES, 2012):

Baseada em inquirição: participantes em estudos para desenvolvimento profissional devem ser encorajados a adotar uma atitude de pesquisa para suas próprias práticas de educação ambiental. Os participantes são convidados a serem autocríticos em relação a suas próprias crenças sujeitando-as socialmente à pesquisa participante e à análise de pares.

Participativa e baseada na prática: o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional são vistos como interdependentes. Esta “agência”⁵⁵ humana profissionalmente desenvolvida exige uma crítica contínua (auto-motivadora) das estruturas do currículo e dos processos de desenvolvimento profissional, incluindo questionamentos sobre as visões de mundo que conectam as crenças, ideologias sociais e educacionais pessoais de diferentes atores e a possibilidade de “falsa consciência”⁵⁶ dentro das/entre as instituições de ensino e suas influências no currículo oculto.

Crítica: envolvendo a crítica das ideologias dos valores ambientais e educacionais, e pressupostos que informam as práticas, recursos e políticas da educação ambiental. Os “interesses do conhecimento” devem ser expostos para que o educador

presença da ideologia na linguagem, a crítica das ideologias enfatiza o trabalho e o poder como interesses que limitam e coagem a realização humana, ou seja, a interferência das instituições na linguagem gera uma “compreensão sistematicamente distorcida” que está na base da (re)produção da dominação entre os seres humanos. Desse modo, os principais traços do conceito de ideologia seriam o impacto da violência no discurso, a dissimulação cuja chave escapa à consciência e a necessidade do desvio para a explicação das causas.

⁵⁵ O termo “agência” é aqui utilizado com o sentido dado à palavra na língua inglesa (*agency*), especialmente em estudos de cunho sociológico e filosófico, remetendo-se à “condição de ser em ação”.

⁵⁶ O conceito marxista de “falsa consciência” remete à tese de que na sociedade capitalista processos materiais e institucionais são enganosos em relação às verdadeiras relações de forças entre as classes, sendo em si resultado de um controle ideológico ao qual o proletariado/oprimido sequer reconhece ou desconsidera tendo em vista suas próprias possibilidades de mobilidade ascendente/transcendente (FAY, 1987).

ambiental possa examinar seu próprio currículo e práticas pedagógicas. O “empoderamento”⁵⁷ do educador deve ser encorajado de forma que propulsione mudanças/transformações.

Baseada no sentido de comunidade: a educação ambiental deve compreender de forma “transformadora” problemas do “mundo real”, que tenham relevância para a comunidade, visando fins sociais mais ecologicamente sustentáveis.

Colaborativa: o trabalho com colegas resulta em formas de conhecimento social e de ação coletiva que facilitam o reconhecimento de casos de “falsa consciência” e de pressões institucionais que restringem as práticas socialmente transformadoras de educação ambiental ou agem contra os esforços para melhorar as práticas de educação ambiental.

Reconhecendo os “interesses do conhecimento” presentes nos princípios apresentados, observa-se como a transição para uma perspectiva pós-crítica de educação ambiental se dirige a alguns de seus “pontos fracos” ou “descuidos”, ao mesmo tempo incorporando alguns recentes desenvolvimentos teóricos. No entanto, pode-se dizer que os cinco princípios, individualmente e coletivamente, assumem ou epistemologicamente presumem um elevado grau de auto-clareza racional do professor formado profissionalmente, do estudante de graduação ou do especialista de currículo em educação ambiental. Em vista dos imperativos “emancipadores” e “transformadores” da teoria crítica moderna, as epistemologias presumidas de auto-clareza racional (autonomia e autenticidade auto-determinadas) podem bem estar ontologicamente subestimando os limites das possibilidades de transformação socioecológica da educação e do currículo, considerando as restrições geoculturais e históricas (im)postas pelos fatores “condicionantes” da “agência” humana regulada pelo corpo, das amarras da tradição, do incorporado poder de “forças” (incorporação/naturalização de símbolos sociais) e das contingências da refletividade (FAY, 1987; PAYNE, 1999).

A re-significação em uma perspectiva pós-crítica da teoria de currículo de educação ambiental é em grande parte devida a duas transições em pensamento: primeiro, a ascensão da teoria pós-estruturalista e sua ênfase no poder/conhecimento da linguagem, do discurso e do texto (por exemplo, a “coisa” chamada currículo); segundo, a recuperação de perspectivas fenomenológicas na educação que focalizam o currículo e a ênfase pedagógica na ontologia e epistemologia de experiências sentidas, expressadas, incorporadas e ecologicamente vividas. Juntos, esses dois movimentos de pensamento forneceram

⁵⁷ O termo “empoderamento” é aqui utilizado com o sentido dado à palavra na língua inglesa (*empowerment*), remetendo-se à concessão de poder político, social ou econômica de um indivíduo ou grupo.

oportunidades para os teóricos do currículo “reformularem” aspectos da perspectiva social crítica, as re-significando em uma perspectiva pós-crítica (HART, 2005).

Esta re-significação pós-moderna busca mais modestamente “re-imaginar” alguns dos interesses do conhecimento, a crítica das ideologias, as relações de poder e as condições opressivas enfatizadas na de certa forma “utópica” perspectiva socialmente crítica. Estas transições academicamente orientadas no pensamento e suas variações internas (tais como o pós-estruturalismo feminista e a ecofenomenologia) têm sido acompanhadas em pesquisas de educação ambiental por uma “expansão metodológica”, especialmente associada ao aparecimento de novos gêneros de investigação interpretativa/qualitativa em ciências sociais no final da década de 1990 e início dos anos 2000 (RUSSELL; HART, 2003) que, reflexivamente, informam novos imaginários no discurso da educação ambiental, possibilidades de currículo e inovações pedagógicas (por exemplo, McKENZIE e col., 2009). No entanto, sendo academicamente orientadas, há necessidade de um acompanhamento sobre as (re)teorizações pós-críticas e as possíveis reconstituições sobre a lacuna entre teoria e prática, compreendendo os limites de subjetividades (de professores/escolas) “regulamentadas” na prática pelos contextos altamente localizados e forças globalizadas que moldam as circunstâncias locais de escolaridade, currículo e pedagogia.

Para compreender essas dinâmicas mudanças de movimentos e transições em pensamento, de autoridades do conhecimento e da nacionalização e globalização do currículo, a educação ambiental pós-crítica se defronta com numerosas “tensões”/contradições no contexto local, regional, nacional e global. É, portanto, muito difícil de identificar, sintetizar e resumir o que seriam os principais pressupostos ou princípios de uma abordagem “pós-crítica” para o currículo e de processos investigativos e de pesquisa em educação ambiental, tanto que os teóricos pós-críticos da educação ambiental, de maneira geral, resistem à ideia de identificar elementos “fundamentais” ou “essenciais” em suas pesquisas. Nesse sentido, compreendendo a natureza exploratória e problemática da tarefa de sintetizar um ponto de vista pós-crítico, é necessário reconhecer as limitações de uma proposta que procure descrever as dimensões do imaginário do currículo pós-crítico de educação ambiental. Há, no entanto, algumas questões emergentes que podem ser identificadas (PAYNE; RODRIGUES, 2012):

Eclétismo, alteridade/diferença, pluralidade: agora reconhecido no currículo com o propósito crítico persistente de democraticamente aumentar a inclusão social igualitária/justa, muitas vezes celebrada ou imaginada em pedagogia como uma abertura mais

heterogênea das “diferentes maneiras de saber” e, em alguns casos, “diferentes maneiras de fazer e ser/existir”.

“Viradas”: as “viradas” linguística, textual e do discurso promovidas, especialmente, pelo pensamento pós-estruturalista, dando maior ênfase no *como* as “coisas” (como currículo, pedagogia e pesquisa) são nomeadas, descentralizadas e desconstruídas passa agora por novas reformulações conforme a “virada material” volta a ganhar força ao lado de uma série de viradas inter-relacionadas que possuem consequências bastante específicas para o currículo de educação ambiental lidando com as relações ser humano-meio ambiente e cultura-natureza (ou com a falta delas). Este “novo materialismo” (COOLE; FROST, 2010) inclui um retorno (eco)fenomenológico e (inter)corpóreo/subjetivo para o corpo “somaestético”/perceptivo (por exemplo, SHEETS-JOHNSTONE, 2009; INGOLD, 2000; 2011; BROWN; TOADVINE, 2003).

Concepções internas/forasteiras: as recentes viradas desafiam os sentidos “paroquiais” do discurso da educação ambiental, trazendo elementos “forasteiros” para o contínuo desenvolvimento de teorizações inter/transdisciplinares da ecologia social e do socialismo ecológico. Essas viradas conduzem um desenvolvimento expressivo, conceitual, artístico e teórico, e fornecem novos recursos intelectuais para o currículo que florescem nas (eco)humanidades e no ecocriticismo oriundo de estudos artísticos e literários; (eco)fenomenológicos e (eco)poéticos; da (eco)antropologia; da (eco)psicologia (ou psicologia ambiental); da filosofia ambiental e filosofia da natureza; da história ambiental; dos estudos críticos geográficos e culturais; da ciência cognitiva fenomenológica (percepção ambiental “encarnada”; mobilidade sensorial/sensória); das metodologias interpretativas nas ciências humanas/sociais.

Teorias/práticas e abstração: o que deve ser privilegiado é requisitado pelo pós-crítico. É o ponto de vista/posicionamento do sujeito baseado em suas inscrições incorporadas de história e cultura como indivíduos autênticos e descentralizados? Onde se encaixa a teoria, e que papel desempenha? Destaca-se, assim, como o teórico de currículo pós-crítico lida com subjetividades quando tensões locais/nacionais/regionais/globais são inerentes à conceituação e teorização da ecologia social, dos materialismos históricos/geográficos/culturais, de discursos e textos; com o fato de tais tensões invocarem e convidarem o reconhecimento de variações geo-epistemologicamente conduzidas que “situam” o conhecimento e “posicionam” o currículo; e ainda com o cada vez mais cosmopolita e dinâmico/fluido professor, aluno, pesquisador e pesquisado pós-moderno antes

ou durante a sua abstração, mediação e globalização em textos e discursos cada vez mais virtuais.

Estética, ética e política: as previamente apresentadas pluralidades, viradas, concepções internas/forasteiras e transições de abstração de pensamentos, discursos e práticas sustentam a demanda sócio-ecológica e histórico-cultural/geográfica de especialistas e praticantes inovadores/imaginativos do currículo e da pedagogia para desenvolverem de forma pós-crítica uma ecologia transdisciplinar de uma estética, ética e política de educação ambiental. Assim, o desafio pós-crítico está associado ao desenvolvimento de um currículo de educação ambiental que seja, ao mesmo tempo, ecoestético/ético/político e normativamente “sustentável”.

Realidades/Verdades/Fatos/Valores: o conhecimento, com suas diversas concepções e construções, é compreendido historicamente, culturalmente e subjetivamente contingente ao invés de autoritariamente fundado, universal, unificado e padronizado. Construção de significado, interpretação e reinterpretação, e aprendizagem/saber sobre si mesmo, o social, a cultura e a natureza são mais dinamicamente “relativos”, “parciais” ou “incompletos”. Diferentes formas de currículo e de representações pedagógicas do conhecimento (e da pesquisa) fazem reivindicações diferentes sobre verdades e realidades, suas certezas ou parcialidades. Valores são mediados por uma série de fatores e viradas e com frequência são subjetivamente e independentemente individualizados e intensificados em suas “construções”. O ceticismo emerge. Ciência é entendida como uma construção humana e social.

Ontologias-epistemologias e metodologias: A (“bagunçada”) política de múltiplas ontologias-epistemologias é reconhecida. A transição para um currículo ambiental/eco pós-crítico demanda que educadores, formuladores de políticas de currículo e professores de diferentes níveis de ensino sejam “relativamente” claros sobre os pressupostos ontológicos e epistemológicos a que se comprometem, assim como sobre os limites que abertamente reconhecem, no planejamento educacional e em suas práticas antes e durante o enquadramento metodológico do currículo, pedagogia e pesquisa. O esclarecimento do nexo entre considerações ontológicas e questões epistemológicas também é sensível à necessidade de conciliar as lacunas entre a teoria e a prática, os dualismos corpo-mente e as contradições de meu/nosso mundo (individual/coletivo). A (re)formulação da política de ontologia-epistemologia possibilita uma refletividade crítica sobre a coerência interna ou

comensurabilidade no currículo sobre os objetivos, meios (processos) e fins da educação ambiental.

Enquadramento: currículos de educação ambiental pós-críticos são compostos de quatro dimensões inter-relacionadas e sequenciais que evidenciam, basicamente, como currículo e pesquisa abordam a procura por uma clareza relativa sobre sua a) conceituação, b) contextualização, localização e posicionamento, c) representação e interpretações, e d) legitimação, explicação e justificativa.

Agência e ação: dos alunos, das classes, dos educadores, das famílias, dos bairros, das instituições, dos governos não são uma consequência previsível de uma visão padronizada e prescritiva de “produção” de conhecimento se a contingência e a historicidade encarnada e incorporada de seres e suas consequentes relações sócio-ecológicas são ontologicamente levadas em conta mais plenamente em relação à confusão/“bagunça” e fragilidade epistemológica.

Considerando os aspectos discutidos referentes à ambientalização curricular do ensino superior em sua evolução no “sul” (incluindo os desenvolvimentos da Rede ACES) e no “norte” (especialmente a partir dos enquadramentos “socialmente críticos” e “pós-críticos” da educação ambiental em seus desenvolvimentos históricos desde a década de 1980, proeminentemente, na Austrália), uma refletividade pode ser antecipada sobre essas distintas epistemologias linguisticamente conduzidas a partir de diferentes raízes geoculturais/históricas (CANAPARO, 2009). Segundo Kenway e Fahey (2009), há uma crescente urgência em promover investigações educacionais a partir de um imaginário “globalizante” e suas raízes geo-epistemológicas/histórico-culturais seguindo o movimento que evidencia questões e problemas ambientais de ordem global e suas consequências locais/nacionais/regionais que, de forma mais cosmopolita (SUND; OHMAN, 2011) e globalmente democrática (JICKLING; WALS, 2008), visa impedir tendências coloniais e neoliberais de ambientalização da educação (LOTZ-SISITKA, 2010; PAYNE, 2010).

Há significativas semelhanças/convergências conceituais entre as perspectivas do “norte” e do “sul”, e claramente os “interesses” da pedagogia freireana e da teoria da complexidade⁵⁸ estão evidenciados em grande parte dessas convergências⁵⁹. Por exemplo, há

⁵⁸ Para uma melhor compreensão sobre a teoria da complexidade e sua relação com as dinâmicas sociais sugere-se a leitura de Morin (1991) e Bonil e col. (2004). Para um enfoque mais específico sobre a educação para a sustentabilidade a partir da perspectiva da complexidade sugere-se a leitura de Bonil e col (2010).

⁵⁹ Como bem pode ser observado na construção das sessões anteriores, historicamente há dentro do discurso brasileiro (e “latino”, de maneira mais geral) de educação ambiental uma perspectiva “crítica” com uma sólida

um amplo consenso de que a finalidade principal de currículos ambientalizados seria contribuir para a transformação democrática das relações individuais, sociais e ecológicas por meio de inquéritos cuidadosos e participativos conduzidos pela interação entre sujeitos em ambientes que são (muito mais do que “ocupados”) incorporados/naturalizados; essa interação se torna extremamente delicada considerando-se situações em que o “sentido espaço-temporal” (ou de “localidade”) parece estar cada vez mais objetivado/condicionado por “poderosas” (detentora de poder/força no contexto social de “disputas” pela legitimação), “grandiosas” (no sentido de amplitude) e por vezes perniciosas preocupações globais de derivação neoliberal. Há certo consenso de que um currículo ambientalizado deveria construir pedagogicamente uma ponte de apoio mútuo buscando teórica e praticamente restabelecer um sentido individual e coletivo de agência e de ação. Há concordância de que o currículo deveria incorporar qualidades estéticas, éticas e políticas de forma muito mais “significativa” buscando solidificar a proposta de um currículo ambientalizado que seja mais “valorizada” e valiosa na promoção e envolvimento da aprendizagem; essa “ecologia” de aprendizagem urge por visões criativas e versões de inter e transdisciplinaridade nas metodologias de desenvolvimento e geração de currículo que correspondem ontologicamente e epistemologicamente a seus decretos particulares em configurações geo-culturais/históricas adequadas. Há concordância de que esses significativos desafios e “imaginações” ou visões de mundo para um currículo ambientalizado são “complexos”, “confusos”/“bagunçados” e por vezes apenas “parciais”, uma vez compreendida a impossibilidade de uma “certeza” educativa (PAYNE; RODRIGUES, 2012).

Por outro lado, tanto as propostas de ambientalização curricular do ensino superior em sua evolução no “sul” quanto no “norte” parecem ser de certa forma “silenciosos”/“tímidos” sobre o “desenho” ambiental e ecológico do currículo. Embora muitas vezes possa haver uma consideração “social” ou “pessoal” na elaboração do currículo ou documento, muitas vezes também não fica claro como e em que maneiras o “ambiente” ou a natureza (ou outras versões desses conceitos/termos) estão sendo representados. Parece ainda haver muito trabalho a ser feito, tanto no “sul” como no “norte”, por educadores, desenvolvedores do currículo e pedagogos na elaboração cuidadosa dos significados que marcam as interseções dos termos “ambiente” e “educação” de acordo com o que o pós-

base nos referenciais da pedagogia freireana e (talvez em menor escala, mas certamente significativa) da “teoria da complexidade” de Edgar Morin. Isso pode ser observado, por exemplo, no livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” editado pelo Ministério do meio ambiente (BRASIL, 2004b), assim como nas características da Rede ACES para o diagnóstico de estudos ambientalizados.

crítico mais consistentemente descreve como uma (eco)estética, ética e política deste campo de currículo. A natureza do currículo como “projeto ambiental” (HUEBNER, 1987) parece se transformar num desafio ainda mais complicado quando examinamos as dificuldades da ambientalização curricular em campos que não são convencionalmente associados às ciências ambientais, tais como o da matemática, química, literatura ou educação física. Por outro lado, houve uma explosão de interesse nas últimas décadas, por exemplo, nas “ecohumanidades”, artes e mesmo na engenharia ambiental.

Cada vez mais parece haver recursos intelectuais disponíveis. Ao mesmo tempo, existem profundas preocupações sobre como o currículo em muitos países está cada vez mais sendo formado dentro de um conceito de “universidade corporativa” e de “capitalismo acadêmico” diante da governabilidade e “disciplinarização” neoliberal de grande parte das instituições. Deve haver nesse sentido uma genuína preocupação sobre a possibilidade de que a ambientalização do currículo possa “minar” as aspirações da educação ambiental e banalizar o currículo de forma que esse se torne uma forma de “*greenwash*”⁶⁰ da educação. Podemos citar como um exemplo disso a afirmação de Leal Filho e Santos (2005) de que a introdução de questões ambientais no currículo do ensino superior é considerada, em muitas universidades, um elemento de qualidade, um indicador do seu grau de compromisso em fornecer aos seus graduandos uma formação avançada e atualizada, e que esse seria um dos principais motivos para a crescente criação nos últimos cinco anos ou mais de programas ambientais em muitas dessas universidades.

Esse *greenwash* educacional é facilitado por outro ponto de consideração que pode ser observado na construção de um diálogo construtivo “sul-norte”: apesar de apresentarem quadros conceituais com qualidades normativas subjacentes que se apresentam como “críticas”, especialmente se considerando o emergente (globalizante) imaginário para a reforma curricular diante de processos de ambientalização, tanto as propostas de ambientalização curricular do ensino superior em sua evolução no “sul” quanto no “norte” parecem apresentar uma ampla margem à interpretação, assim como dimensões um tanto “alusivas”. Essa “amplitude” de definições, conceituações, características, dimensões e qualidades possibilita o “encaixe” de praticamente qualquer prática ou teoria nos ideais e propósitos de um currículo ambientalizado. Existe a forte possibilidade de que a “frouxidão”

⁶⁰ O termo “*greenwash*” (tradução literal seria algo como “lavagem verde”) é usado na língua inglesa para se referir a uma estratégia de marketing “verde” maliciosamente/enganosamente usada para promover a percepção de que os objetivos e políticas de uma organização são ambientalmente corretas/amigáveis.

da linguagem e dos textos deixe o discurso ambiental mais vulnerável à (re)colonizações ortodoxas, conservadoras, regressivas ou reacionárias das aspirações críticas da educação ambiental. Fazendo uso da declaração de Aldo Leopold (1987, p.210), “[...] em nossa tentativa de tornar a conservação algo fácil, a tornamos trivial”⁶¹. Se não formos cautelosos o mesmo pode ser possivelmente dito do imaginário da educação ambiental, se a ele forem associadas abordagens que legitimam a ambientalização do currículo nas configurações do ensino superior por meio de esforços de reforma neoliberal e global que dão espaço e, conseqüentemente, legitimam práticas de “*greenwashing*”. Diante da criticidade de um “enquadramento conceitual” dialógico e cosmopolita que apresenta algumas das interações (con)textuais “sul-norte”, continuamos cautelosos sobre a complexidade de alcançar todos os elementos do que seria considerado um currículo ambientalizado, compreendendo que a falta dessa cautela poderia contribuir para a característica lacuna teórico-prática na educação ambiental.

⁶¹ Tradução do trecho [In our attempt to make conservation easy, we have made it trivial] por Cae Rodrigues.

5.0 EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIMENSÃO AMBIENTAL

[...] a beleza do cosmos é dada não só pela unidade na variedade, mas também pela variedade na unidade (ECO, 2003, p. 24)

Pensar em possíveis respostas aos complexos problemas ambientais e suas causas necessariamente envolve transformações no sistema de conhecimentos, de valores e de comportamentos que conformam a atual racionalidade social que os gera. O caminho para isso sem dúvidas passa pela consciência social sobre os problemas ambientais, levando à criação de novos conhecimentos, técnicas e orientações na formação profissional, o que pode ser considerado como um dos principais desafios da educação superior na última década do século vinte (LEFF, 1997).

No Brasil essas ações são refletidas no plano das políticas educacionais ainda na década de 1990, especialmente pelo lançamento dos PCN para o ensino fundamental e médio pelo MEC em 1998, sendo o meio ambiente um dos temas transversais sugeridos na proposta, e pela aprovação da PNEA pelo Congresso Nacional em 1999 (regulamentada três anos depois). Entre as principais contribuições da PNEA para o processo de ambientalização do ensino superior destaca-se a consideração da educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades do processo educativo (art. 2º), sendo prioritária a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização de educadores, professores e outros profissionais de todas as áreas do conhecimento. Essa ideia é reforçada no décimo primeiro (11º) artigo pela ênfase na incorporação da dimensão ambiental pelos currículos de cursos de formação inicial de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas, sendo que para professores em atividade deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (BRASIL, 1999a).

Esses enunciados mostram que os debates contemporâneos em torno das questões ambientais se expandem, cada vez mais, por vários campos e subcampos sociais, não se atendo aos movimentos ambientalistas, determinadas esferas da sociedade ou de setores governamentais ou não-governamentais, públicos ou privados, promovendo diferentes modos de se relacionar com o tema e suas problemáticas. Essa multiplicidade de significações e definições deve ser considerada no processo de ambientalização curricular da educação superior, assim como nos processos de disputa simbólica em que essas significações e definições são formuladas (FARIAS, 2008). Nessa perspectiva, demarcando o lugar do debate

socioambiental nos diferentes campos da ciência e nos territórios epistêmicos e metodológicos dos currículos da educação superior, podemos conferir os diferentes significados inerentes ao debate socioambiental segundo o lugar e a posição que essa questão assume nos campos científico-acadêmicos e curriculares específicos.

Com base nesse movimento, juntamente com a formulação de políticas públicas, da difusão da dimensão ambiental em diferentes movimentos sociais e de propostas de incorporação do estudo do ambiente associado à ciência, tecnologia e sociedade no contexto escolar, podemos dizer que há um reconhecimento da comunidade ligada aos setores educacionais de que a educação ambiental é necessária para se alcançar o ideal de sociedades sustentáveis (FREITAS; SOUZA, 2012). Nesse sentido, tem sido considerada prioritária a formação de professores aptos a atuarem como agentes de mudança (TILBURY, 1992). Nas palavras de Oliveira e col. (2008, p.95),

As IES [Intituições de Ensino Superior] representam importantes espaços sociais para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente saudáveis. Além disso, ao ter como foco a educação profissional e a formação de educadores e professores, esse setor **tem um papel fundamental na sustentação do processo de incorporação da EA nos demais níveis de ensino, por meio da formação inicial, continuada e dos programas de extensão e pós-graduação [...]**. Nesse sentido, a EA nos currículos e práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização do ensino e da sociedade (grifo das autoras).

No entanto, como evidenciado no capítulo anterior, apesar das determinações legais e das demandas sociais por uma educação que contemple a dimensão ambiental, estudos apontam uma deficiente formação em educação ambiental nas instituições de ensino superior. Inclusive, essas deficiências são bem evidenciadas no Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2007).

Além das dificuldades apontadas no capítulo anterior sobre o complexo processo de emergência de uma base epistemológica e mesmo de identificação como área de construção de conhecimento em um espaço que se propõe transversal e interdisciplinar, há de se levar em consideração que, apesar do debate sobre a institucionalização da problemática socioambiental na educação superior ter começado já há algum tempo, as práticas de ambientalização curricular constituem um processo bem recente, e que se desenvolve de maneira bem diferente nos diversos campos disciplinares (BURSZTYN, 2004).

No geral, em um primeiro momento essa inserção emerge como foco de interesse, pesquisa e ensino, conseqüente de acontecimentos de destaque social, como avaliações alarmistas, acidentes industriais, catástrofes ambientais, mobilizações globais e emergência ou legitimação de um novo conjunto de movimentos sociais (FARIAS, 2008). Por meio dos saberes e poderes que produzem em seu interior, os sistemas de educação constituem maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos (FOUCAULT, 2006a). Dessa maneira, o saber ambiental se diferencia na medida em que se relaciona com o objeto e campo temático de cada ciência, o que significa que não constitui um novo campo de conhecimento ou uma nova disciplina do ensino superior, mas um saber que compreende abordagens epistemológicas e metodológicas que permitam abordar suas problemáticas diferenciadas ligadas a distintas formas de conhecimento (LEFF, 1997). Nesse sentido, trata-se de um saber que apresenta desafios às investigações interdisciplinares e à integração aos currículos dos diferentes cursos, considerando que a integração do saber ambiental no ensino superior não se trata simplesmente da seleção de elementos culturais potencialmente “ambientalizadores” do currículo, mas de problematizações que envolvem todo o desenvolvimento do conhecimento, buscando a criação de espaços interdisciplinares que legitimem o saber ambiental nas universidades.

Segundo Farias (2008, p.45),

Embora o propósito de integrar diferentes ramos do conhecimento científico e técnico em torno de um objetivo comum seja anterior à demanda de produção de um saber interdisciplinar concernente à problemática socioambiental, considera-se que essa ordem de questões apresenta uma “diferença” em relação ao passado, já que traz consigo elementos de ruptura com conjuntos de valores e princípios ligados à racionalidade técnica e econômica que hoje figuram como “inevitáveis” ou “incontornáveis”. Isso faz com que a problemática socioambiental seja inserida em um campo de acirrado debate, onde se disputam diferentes sentidos e lugares para a edificação de uma racionalidade concorrente.

Fora do âmbito governamental, a produção das diretrizes curriculares oficiais é mediada pelos campos de ensino das diversas áreas das ciências, ou seja, a política convencionada tendências pedagógicas variadas a partir da negociação entre os diversos campos, possibilitando formas distintas de apropriação do discurso pedagógico pelas escolas e professores (LOPES, 2004). A formação de professores integra um amplo e diversificado leque de campos do conhecimento, e cada disciplina é caracterizada por uma cultura própria. Devido às marcantes diferenças existentes entre os diversos cursos e áreas do conhecimento no ensino superior, cada qual com seus objetivos específicos, suas concepções de currículo,

discursos pedagógicos e campos de interesse e de ação, buscar generalizar uma perspectiva sobre os “currículos da educação superior” seria praticamente impossível (MOREIRA, 2005).

O professor desde que inicia sua formação constrói identidades a partir de seus encontros com a cultura escolar e, mais especificamente, com a cultura própria da disciplina, o que significa que “[...] os caminhos da construção de um currículo são dependentes dos paradigmas disciplinares e das subculturas próprias de cada área disciplinar, isto é, de suas políticas e de sua história” (FARIAS, 2008, p.116). Nesse sentido, a configuração disciplinar dos currículos (práticas pedagógicas, didáticas, disciplinas científicas específicas), ainda que mantenha marcas de discursos anteriores, estão constantemente vulneráveis aos processos de mudanças curriculares, que ocorrem por meio de “hibridismos” produzidos nos processos de disputa pelos sentidos das inovações curriculares diante das diferentes licenciaturas (ROSA, 2007).

Assim, a composição do assunto socioambiental no contexto de produção das políticas curriculares brasileiras para o ensino superior está diretamente associada às questões particulares ligadas a definição dos objetivos educacionais e profissionais de cada campo científico-acadêmico específico, de modo que:

[...] a gradual inserção desse assunto nos projetos sócio-culturais dos currículos da educação superior faz surgir conjuntos diferenciados de discursos e significados educacionais sobre a problemática socioambiental, os quais têm de ser analisados não só a partir das condições contextuais que estão na base da sua formulação e disseminação, como também das referências, estruturas e dinâmicas que fazem funcionar cada campo em particular (FARIAS, 2008, p.125).

Partindo dessa ideia, a análise das Diretrizes Curriculares da Educação Física (BRASIL, 2004a) desvela algumas das referências, estruturas e dinâmicas que estão na base dos projetos curriculares da área no ensino superior. Por exemplo, a organização da área de estudos e da formação profissional na educação física por eixos temáticos de conhecimento delimitando o bacharelado e a licenciatura como duas áreas acadêmico-profissionais (BENITES e col., 2008). No papel a educação física seria caracterizada por dois cursos distintos: licenciatura – responsável pela formação de profissionais qualificados para atuar no contexto da educação física escolar, da educação infantil ao ensino médio; e bacharelado – responsável pela formação de profissionais qualificados para atuar fora do ambiente escolar, ou seja, em clubes, academias, acampamentos, etc. No entanto, essa “distinção” de áreas acadêmico-profissionais sempre foi alvo de controversos debates envolvendo a

profissionalização e a consolidação da área de conhecimento da educação física (BENITES e col., 2008).

Os autores que defendiam a criação de cursos de bacharelado acreditavam que esse empreendimento não só traria contribuições para a qualificação dos profissionais da área, mas também ajudaria na construção de uma produção científica relevante, o que elevaria o nível dos cursos e, conseqüentemente, proporcionaria seu reconhecimento nas comunidades acadêmica e social. Por outro lado, mesmo reconhecendo a pressão decorrente da ampliação do mercado de trabalho e a própria fragilidade dos cursos que formavam professores de educação física, os autores contrários à criação de cursos de bacharelado acreditavam que isso causaria uma fragmentação ainda maior na formação desses profissionais, promovendo uma divisão, principalmente entre os que produzem e os que transmitem conhecimentos. Nesse sentido, ao invés de contribuir para a elevação do nível dos cursos, o bacharelado acarretaria o empobrecimento da área, decorrente da formação especializada (BORGES, 2001).

Outro fator tornou a discussão ainda mais complexa: em virtude da abrangência do campo de atuação da área, em muitos cursos adotou-se a perspectiva de *licenciatura ampliada*, ou seja, uma formação para profissionais preparados para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar. Esse acontecimento pode ser considerado um fator determinante no processo histórico sobre a formação de professores da educação física: da mesma forma como ocorria em diferentes cursos de licenciatura se tornava evidente a falta de um perfil específico na proposta do processo de formação dos profissionais da educação física, e “[...] a ‘imagem’ que ficou consagrada pela crítica sobre o curso de Didática, dentro do contexto da Educação Física, era a de que se colocava um ‘verniz’ pedagógico sobre a formação do bacharel” (BENITES e col., 2008, p.8). Nesse enredo:

[...] as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma “nova cara” aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergências como tecnologia, carga horária, infra-estrutura, quantidade de prática, entre outros (BENITES e col., 2008, p.9).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b) aborda, em especial, questões relacionadas à formação de professores, colocando a “competência” como núcleo orientador prioritário da

formação, e destacando a necessidade da criação de um vínculo legítimo entre a formação do professor, a atuação profissional e a pesquisa. Porém, na educação física a discussão sobre a formação do licenciado/bacharel ocupou ainda mais as preocupações centrais, uma vez que as mudanças nos currículos dos cursos de educação física teriam que necessariamente estar de acordo com o atual perfil profissional e público-alvo (SADI, 2005).

Como resultado, duas propostas delimitaram a área de estudo e o campo de atuação da educação física, propondo um redimensionamento do seu currículo no processo de formação profissional: a primeira enfatizava o profissional de educação física capacitado para analisar a realidade social e intervir acadêmica e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento; a segunda enfatizava o professor de educação física, visto como um profissional que também deveria estar capacitado, prioritariamente, na docência (BENITES e col., 2008).

Essa mudança de caráter e da orientação dos currículos no processo de formação profissional na educação física não é resultado de uma transformação repentina no perfil dos profissionais da área, mas reflete os sentidos e significados que a área assume socialmente (BORGES, 2001). Podemos destacar a primazia dos cursos pela formação de “professores-instrutores” nos anos 1930, evidenciando a forte influência militar associada aos primeiros passos da educação física no Brasil; ou ainda o desenvolvimento do paradigma da saúde e da aptidão física, evidenciado pelo crescimento e ampliação de espaços para atividades corporais e esportivas nas últimas décadas do século passado; ou mesmo o processo de desvalorização dos professores da área, se curvando à expansão do mercado de trabalho, especialmente em clubes, academias e clínicas (BORGES, 2001). Nesse sentido, embora haja certa sistematização dos saberes e das competências, o que aparece com mais relevância é a compreensão de que os saberes são plurais, e que a identidade profissional só será constituída por meio de uma articulação dos diferentes conteúdos. Em outras palavras, não se trata de formar um pedagogo, aplicando uma “camada de verniz” da área de conhecimento específico, nem de formar um professor da área de conhecimento específico com algumas “pinceladas” pedagógicas (BENITES e col., 2008).

A questão central é que, se a discussão sobre a formação de professores é sempre complexa, independentemente da área de conhecimento em pauta, essa discussão se torna ainda mais complicada quando pensamos em uma área com um campo de atuação tão abrangente como a educação física.

Pois é dentro dessa complexa discussão sobre a formação do professor de educação física e diante dessa abrangência característica da área que a dimensão ambiental aparece, figurando-se, inclusive, entre os conteúdos e objetivos dos cursos de formação profissional. No Art. 7º das Diretrizes Curriculares da Educação Física (BRASIL, 2004a), que afirma caber às instituições de ensino superior articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada na organização curricular do curso de graduação em educação física, institui-se no 4º parágrafo que:

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à **educação ambiental**, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (grifo nosso).

Essa orientação vai ao encontro de um consenso bastante evidente em recentes publicações na área de educação física:

Os futuros professores de Educação Física, que atuam diretamente com movimento humano, em especial com as práticas corporais, utilizando-as como fonte de educação, não podem estar excluídos, de forma alguma, dos estados atuais e emergentes que abarcam também a cultura do movimento e que tem como fundamentação precípua a dimensão ambiental (TAVARES, 2003, p.4).

No entanto, mesmo considerando a existência de uma política nacional de educação ambiental, incentivada pelos PCN e pelas diretrizes curriculares de diversas áreas de formação profissional, a licenciatura em educação física, em geral, parece não abordar os conhecimentos e procedimentos teórico-metodológicos que possivelmente garantiriam a efetivação da educação ambiental nos currículos oficiais, refletindo, aliás, o que acontece na maioria dos cursos de formação do ensino superior (SILVA e col., 2008; LEITE; CAETANO, 2004). Esse é um fator de preocupação, uma vez que vai de encontro ao consenso destacado no parágrafo anterior, considerando ainda que futuros professores de educação física só serão capazes de produzir uma “educação física ambientalizada” em sua atuação se tiverem passado por uma educação física inserida num modelo ambientalizado (TAVARES; LEVY, 2001).

5.1 A ambientalização curricular da educação física e as atividades recreativas e esportivas na natureza

A orientação para a inserção das questões pertinentes à educação ambiental na formação do graduado de educação física presente nas Diretrizes Curriculares da Educação

Física (BRASIL, 2004a) se deve, pelo menos em parte, a um dos objetivos presentes nos PCN para a educação física no ensino fundamental: “[...] que os alunos sejam capazes de: perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1997b, p.5).

O tema é abordado com maior ênfase nos PCN para a educação física no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998b), especificamente na sessão que aborda os temas transversais, entre eles, o meio ambiente. No documento, a discussão está diretamente associada à prática, mais especificamente às atividades corporais praticadas em ambientes abertos e próximos da natureza, seja por meio de esportes radicais (o surfe, o alpinismo, o *bici-cross* e o *jet-ski* são exemplos citados no documento), do lazer ecológico (montanhismo, caminhadas, mergulho e exploração de cavernas são citados) ou pela utilização de espaços da escola e áreas próximas (tais como parques, praças e praias) para a realização de práticas que viabilizem a discussão sobre a adequação de espaços para a prática da cultura corporal (BRASIL, 1998b).

Assim como a maior parte dos trabalhos científicos que abordam as relações entre questões ambientais e educação física, o documento coloca em evidência as atividades na natureza, associando essas atividades especialmente a duas grandes áreas da educação física: esporte e lazer. Dentro dessa mesma discussão, o documento evidencia alguns dos principais problemas de uma proposta que indica o desenvolvimento da educação ambiental por meio das atividades esportivas e recreativas na natureza, destacando, especialmente, elementos associados a processos de esportivização dessas práticas e a difícil dissociação da indústria do lazer.

Se por um lado é possível perceber nessas práticas uma busca de proximidade com o ambiente natural, também é necessário estar atento para as consequências da poluição sonora, visual e ambiental que essas atividades podem causar. As características básicas de algumas dessas modalidades, como o individualismo, a busca da emoção violenta (adrenalina), a necessidade de equipamentos sofisticados e caros, devem ser discutidas e compreendidas no contexto da indústria do lazer (BRASIL, 1998b, p.40).

Aliás, não é por acaso que a discussão sobre as relações entre as diversas atividades do contexto do lazer (entre elas as atividades na natureza) e a indústria do lazer (ou indústria do entretenimento) configura-se como um dos principais elementos de debate nos PCN da educação física, estando, inclusive, presente em todo o documento, visto que essa questão está no centro dos debates da área já há algum tempo. A “interiorização” da natureza

pela sociedade torna-se um fenômeno cada vez mais evidente, o que significa que cada vez mais a natureza abandona um *status* de fenômeno “dado” para assumir um papel de fenômeno produzido pela própria racionalidade humana. Aliado a essa crescente concepção de natureza e à transformação técnico-industrial da sociedade contemporânea, cresce também a comercialização mundial do “produto natureza”, ao mesmo tempo incluindo-a no sistema de produção e reprodução das sociedades industriais e convertendo-a em um pressuposto insuperável do modo de vida dessas sociedades (FARIAS, 2008).

Historicamente, alguns fatores foram fundamentais para a constituição deste “produto”, em especial dentro da esfera maior do “mercado do lazer”: o encurtamento da jornada de trabalho (constituindo-se em possibilidade de aumento do “tempo livre” ou “tempo disponível”⁶² para o lazer), a melhoria dos salários e dos direitos sociais do trabalhador (constituindo-se em possibilidade de maior consumo), a concentração dos capitais em busca de novas áreas de aplicação (constituindo-se em possibilidade de expansão dos espaços destinados às atividades do contexto do lazer e da melhoria em geral da estrutura do lazer como mercado/produto), o progresso dos meios de transporte e a crescente popularização do turismo (constituindo-se em possibilidade de maior contato com espaços destinados ao lazer antes inacessíveis) e as inovações tecnológicas, que propiciaram o aparecimento de novos campos de atividades, como a televisão e o rádio (constituindo-se em possibilidade de maior divulgação do fenômeno “lazer”, assim como incentivo “massificado” para seu consumo) (VIEITEZ, 2002).

Nesse contexto, a popularização das atividades recreativas e esportivas na natureza é marcante, se enquadrando, segundo Jesus (2003), como um “consumo ativo da natureza” que abrange sob um mesmo rótulo um vasto e indefinido leque de ações que incluem desde “[...] atividades pautadas efetivamente na sustentabilidade e na preservação do patrimônio natural/cultural, até experiências nas quais a natureza comparece unicamente como alvo e motivação de um turismo predatório” (JESUS, 2003, p.75). Parte da razão para isso se encontra no pouco tempo de “vida social” desse fenômeno, que ainda procura firmar seus passos como campo distinto de atuação e de conhecimento. Como todo campo incipiente, a pouca quantidade ou a falta de “profundidade” de estudos na área ainda gera um estado de embate no qual os papéis de dominância e de marginalização teóricas se apresentam com certa confusão/incerteza. Isso dificulta a formação de bases teóricas sólidas que permitam

⁶² Conceitos utilizados por diversos autores para caracterizar o tempo em que o indivíduo não está comprometido com o trabalho (MARCELLINO, 2000; KISHIMOTO, 1999; DE DECCA, 2002; PINTO, 2001).

avanços mais “consistentes” em direção a uma epistemologia própria do campo. Em parte como consequência e em parte como “recurso de segurança” (considerando a mencionada “confusão/incerteza” teórica), uma grande gama de vertentes teóricas “emprestadas” de diferentes campos do conhecimento aparecem nos discursos da área. Desse modo, ao mesmo tempo em que os atores envolvidos com atividades recreativas e esportivas na natureza buscam legitimação a partir de discursos “emprestados” de outras áreas, essas, por sua vez, se apropriam das atividades recreativas e esportivas na natureza como nova/“alternativa” ferramenta para divulgação de seus discursos, nesse processo os modernizando.

A própria terminologia empregada para definir/caracterizar as atividades recreativas e esportivas na natureza vem sendo socialmente construída, especialmente, nas últimas três décadas, e com a crescente expansão, adaptação, modernização e “tecnologização” desse tipo de atividade os embates tendem a se tornar mais complexos. Sobre isso, Dias (2007, p.26) afirma que:

[...] não faria muito sentido tentar analisar cada um dos esportes desenvolvidos em contato com a natureza de maneira isolada e circunscrita. O hábito moderno de buscar a natureza para a prática esportiva é um fenômeno histórico amplo e abrangente capaz de unificar uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, como o são as muitas modalidades realizadas na natureza, tais como surfê, montanhismo e etc. Na verdade, cada um desses esportes responde a um mesmo conjunto de demandas colocadas pelas mesmas circunstâncias históricas gerais, da onde seria correto compreender que há entre eles alguma “unidade comum”.⁶³

Além dos fatores históricos já citados, essa “unidade comum” se apóia, pelo menos em parte, em um conjunto de mudanças estruturais da sociedade em sua relação contemporânea com a natureza. Nesse conjunto podemos destacar, por exemplo, a possibilidade de fazer parte de uma prática que de certa forma só está “disponível” a uma rede social restrita e de cultura e valores distintos (que legitimam uma distinção), nesse processo se identificando e sendo identificado com adjetivos imbuídos de valores “positivos” como “moderno”, “amante da natureza”, “politicamente correto”, “aventureiro” e “destemido” (JESUS, 2003). Outro destaque é que, ao contrário dos esportes convencionais que se realizam sob condições espaço-temporais controladas e pré-estabelecidas, as atividades recreativas e esportivas na natureza se caracterizam como “territorialidades instáveis” (AUGUSTIN, 1997) ou “provisórias/levianas” (JESUS, 2003), criando um imaginário de “liberdade” e “aventura”. Spink (2001, p.1277) se refere a tal imaginário como “[...]”

⁶³ Para uma discussão mais aprofundada sobre a caracterização conceitual das atividades recreativas e esportivas na natureza sugere-se a leitura de Dias (2007).

subjetividades dos praticantes em contato com as atividades ou eventos que têm incertezas quanto aos resultados ou consequências”.

No entanto, ao mesmo tempo em que as atividades recreativas e esportivas na natureza adquirem uma “roupagem” própria, especialmente envolta de feições sociais “modernas” como as anteriormente descritas (entre outras), há uma forte tendência também à conservação de características convencionais “herdadas” de campos geo-epistemologicamente consolidados como, por exemplo, esporte, lazer e turismo, uma vez que essas atividades ainda caminham em largos passos sobre a esplanada conceitual desses campos. Esse dualístico prélio interno fica evidente nos discursos de atores que vêm buscando construir essa área conceitualmente, com destaques para o potencial educativo das atividades recreativas e esportivas na natureza hora com base em discursos provenientes das correntes críticas e pós-críticas da educação (física/ambiental), hora com base em discursos que claramente refletem a tradição materialista/militarista da educação física convencional com ênfase em técnicas de treinamento para o melhoramento de *performance* e no desenvolvimento de capacidades/habilidades de destreza física.

Segundo Uvinha (2004), por exemplo, as atividades recreativas e esportivas na natureza possibilitam o desenvolvimento de processos educativos relacionadas a questões ambientais, uma vez que contribuem para mudanças na visão do ser humano sobre o ambiente natural por meio de novas percepções sobre a importância e o significado da natureza. Nesse mesmo sentido, compreendendo que as atividades recreativas e esportivas na natureza carregam grande valor tanto na formação do indivíduo em si como em sua relação com o meio ambiente, Cardoso e col. (2006) defendem as possibilidades pedagógicas dessas atividades; assim como fazem Armbrust e Silva (2012), os quais inclusive destacam o valor dessas atividades como aprendizagem para a “complexidade” no contexto escolar.

Já outros autores destacam características específicas que podem ser desenvolvidas por meio das atividades na natureza, como novos padrões motores desenvolvidos em contato com a natureza (baseando-se na grande diversidade de estímulos encontrados em diferentes ambientes, oportunizando a manifestação de diferentes situações emocionais em inúmeras circunstâncias, como estresse, dificuldade, risco, etc.) e a educação baseada no conhecimento das características de diferentes ecossistemas, tanto no contexto sociocultural como na utilização responsável dos recursos materiais e tecnológicos que promovem o deslizamento controlado pelo ar, água e terra (BETRÁN; BETRÁN, 2006); desenvolvimento de fundamentos esportivos, de capacidades físicas (aptidão e

desenvolvimento de habilidades motoras) e de habilidades cognitivas (tomada de decisão e resolução de problemas), coletivas (habilidades cooperativas e de comunicação) e pessoais (autoestima) (MARINHO, 2004); características de compromisso, superação de limites, autoconfiança, companheirismo, tolerância ao sucesso e ao fracasso (CARDOSO e col., 2006).

Diante dessas díspares, porém não necessariamente contraditórias, propostas, e considerando que a prática e o estudo das atividades recreativas e esportivas na natureza se constituem como área de atuação e de construção de conhecimento, uma questão precisa ser ponderada, especialmente quando elementos como formação profissional e espaços curriculares são colocados em pauta: considerando as peculiaridades dessa nova/“alternativa” área de atuação e de estudo/pesquisa, há espaço/força (inclusive no plano curricular) para sua consolidação como campo distinto do conhecimento? Ou, considerando que a história dessa área de atuação e de estudo/pesquisa emerge dentro dos campos consolidados do esporte e do lazer (por exemplo), seria mais um conteúdo a ser desenvolvido pelo campo da educação física?

Apesar dos estudos que apresentam aspectos referentes à reaproximação dos seres humanos à natureza pelo envolvimento em atividades esportivas e recreativas, justificando, inclusive, o desenvolvimento da educação ambiental a partir desse envolvimento, Marinho e Seabra (2002) afirmam que quase nenhum desses estudos discute a necessária formação de profissionais que desempenhem o papel de mediador nessas atividades, possibilitando o desenvolvimento de práticas que possam abrir caminhos para objetivos pedagógicos (inclusive associados à educação ambiental). Segundo as autoras, essa realidade se justificaria principalmente pela relativa “novidade” do tema, além da falta de familiaridade com questões que conquistam um espaço que cada vez mais desmistifica o estereótipo de um simples “modismo”.

Esse é um dado relevante, considerando que, como apontam os próprios PCN para a educação física (BRASIL, 1998b), seria ingênuo pensar que as atividades na natureza, por si só, seriam suficientes para a compreensão das questões ambientais emergentes, uma vez que, embora possa existir entre os participantes dessas atividades um envolvimento com a natureza, o que determina o nível reflexivo sobre as questões ambientais seria a participação crítica e significativa dos praticantes de cada atividade. Nesse sentido, evidencia-se um problema “crônico” apresentado por pesquisas que procuram investigar as motivações que levam indivíduos a participar das atividades na natureza e a concepção que esses indivíduos

têm das atividades das quais participam: visões que se distanciam dos principais pilares da educação ambiental crítica, estando em grande parte associadas a conceitos muito mais próximos de abordagens preservacionistas de educação ambiental, do universo dos esportes de rendimento e até mesmo dos paradigmas dominantes de estética e moda regidos, em grande parte, pelos veículos de comunicação em massa. De tal modo, algumas preocupantes características se fortalecem como marcas dos esportes e atividades recreativas na natureza, como, por exemplo, um elitismo (reforçado pela comum necessidade de materiais específicos e de alto custo, viagens para os locais de privilégio e cursos preparatórios com especialistas credenciados) que desconsidera a realidade da maior parte da população mundial (RODRIGUES; FREITAS, 2011) e uma visão generalizada de *esportivização*⁶⁴ consequente da associação ao termo “esporte” (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009), apesar da atual polissemia do fenômeno esporte ampliando sua definição além da clássica associação à competição, comparação de desempenhos e busca de vitórias e records (BETTI, 2001).

Podemos observar isso, por exemplo, na pesquisa de Cardoso e col. (2006), que investigou as sensações, emoções e possibilidades educativas das atividades na natureza entre alguns praticantes dessas atividades em Santa Teresa (estado de Espírito Santo). Quando perguntados sobre a existência ou não de um caráter educativo das atividades na natureza todos os participantes da pesquisa responderam que “sim”, porém ao serem instigados a identificarem este caráter educativo, 60% dos entrevistados mencionaram apenas oportunidades de se trabalhar a preservação ambiental. Essa constatação vai ao encontro da tendência na área de educação física de criar uma relação direta entre os esportes e atividades físicas e recreativas na natureza às questões ambientais, uma vez que:

Cada vez mais, cria-se um apelo conservacionista ligado às práticas esportivas em integração com a natureza, uma conscientização “ambientalmente correta” para manter o local de privilégio, onde são desenvolvidas as práticas, conservado para futuras incursões, assim como um discurso de sensibilização sustentado pela necessidade de conservação do meio ambiente (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009, p.989).

Mas a ligação mais evidente entre as motivações/concepções mais comuns entre os participantes das atividades na natureza com uma visão preservacionista de educação ambiental está associada à noção de “fuga do cotidiano”, que implica em fazer ou sentir algo

⁶⁴ “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).

diferente do que faz ou sente no dia a dia, e que está geralmente associado a uma sensação de prazer ou de bem-estar. Dessa maneira, os participantes buscam atividades longe dos centros urbanos, e deslocam-se ao encontro “direto” com a natureza para respirar ar puro, para reencontrar-se consigo mesmo, ou buscar sensações e emoções fortes e provar limites pessoais em situações de perigo eminente (LACRUZ; PERICH, 2000). No entanto, essa ideia de “fuga” vai de encontro a um dos marcos da educação ambiental crítica: a suposta necessidade de cotidianidade⁶⁵ das práticas ambientais, uma vez que:

[...] o contato esporádico do ser humano com a natureza não é o suficiente para justificar uma mudança de comportamento perante as questões ambientais, uma vez que este indivíduo está cotidianamente envolvido por um contexto imerso nos valores de uma sociedade que segue a lógica do capital, ou seja, da produção e do consumo. Isso significa que, apesar da reconhecida importância da criação desses laços afetivos entre o ser humano e a natureza, uma abordagem que objetiva, pela sensibilização, a admiração por uma natureza bela, a preservação de uma natureza frágil ou ainda o respeito por uma natureza distante, não só é demasiada simplista como pode na verdade reforçar a visão fragmentária entre ser humano e natureza, notoriamente uma das principais causas da crise ambiental contemporânea (RODRIGUES, 2010, p.504).

Apesar do maior reconhecimento da comunidade acadêmica sobre as limitações associadas a abordagens que privilegiam esses contextos de “fuga” do cotidiano, afirmações que reforçam essa ideia ainda são comumente encontradas em trabalhos que desenvolvem a relação entre as atividades na natureza e as questões educacionais (inclusive de educação ambiental), como, por exemplo, a afirmação de Cardoso e col. (2006, p.86) caracterizando as atividades na natureza como “[...] uma forma moderna de lazer, procurada, a cada dia, por um contingente maior de pessoas, desejosas pelo desligamento, mesmo que temporário, do meio urbano, e pelo contato com a natureza”. Não fica difícil de associar esse tipo de visão com a busca de um lazer compensatório e utilitarista.

A pesquisa de Tahara e col. (2006), que investigou o significado das atividades na natureza para alguns participantes na cidade de Brotas (estado de São Paulo), mostra alguns depoimentos que também evidenciam bem esse tipo de visão:

S17: ...e quando tenho algum problema, penso naquele momento delicioso de descer as trilhas e avistar aquela linda cachoeira, daí fico tranquilo e bem o suficiente pra enfrentar todos meus problemas.

⁶⁵ Segundo Gutiérrez e Prado (2000), o sentido e as práticas de aprendizagem produtivas encontram-se na vida cotidiana, pois, partindo de condutas inéditas construídas pedagogicamente, é na vivência cotidiana que ocorrerão as transformações em prol de relações sustentáveis entre os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza e o desenvolvimento humano.

S5: Sempre que vou praticar os esportes radicais sinto um bem-estar tão grande, às vezes faltam dois dias pra viagem e já percebo os benefícios desse meu contato com a natureza... (p.63).

Depoimentos parecidos são destacados também na pesquisa de Bahia e Sampaio (2007), que buscou identificar as atitudes, motivações e comportamentos que têm permeado a experiência dos praticantes de esportes na natureza também no município de Brotas. Nas falas de alguns sujeitos, mesmo os que estavam vivenciando pela primeira vez alguma modalidade, algumas palavras-chave ou expressões se destacaram, sendo as mais citadas: “a busca por um contato maior com a natureza”; seguida de perto pelas palavras “adrenalina”; “busca de emoção”; “sair da rotina”; “desestressar”; “desafio”; “risco”.

Além das evidentes associações entre as atividades na natureza com a fuga do cotidiano e com o universo dos esportes de rendimento, alguns discursos mostram também uma ligação direta com paradigmas dominantes da estética e da moda, como pode ser percebido no depoimento de um dos entrevistados da pesquisa de Tahara e col. (2006):

S14: Apesar de nunca ter sido uma preocupação minha, pude perceber que a prática regular me proporcionou pernas mais fortes e torneadas, e também consegui emagrecer um pouquinho com a quantidade enorme de trilhas que faço todos os finais de semana (p.63).

Os quadros que serão apresentados a seguir mostram alguns dados em relação à discussão apresentada nesses últimos parágrafos. Eles mostram as respostas dos participantes da pesquisa de Tahara e col. (2006) para duas perguntas: a) O que significa para você participar das AFAN (Atividades Físicas de Aventura na Natureza)? e b) Você sente diferença em algum aspecto, desde que começou a praticar as AFAN?

Figura 2: Respostas dos participantes da pesquisa de Tahara e col. para a pergunta “O que significa para você participar das AFAN?”

Respostas	Nº respostas	Total (%)
Momento propício à concreta revisão de valores e atitudes para com si próprio e os demais ao redor.	7	31,8%
Possibilidade de viver com mais tranquilidade e alegria, tendo um prazer e bem-estar inerentes.	5	22,7%
Ter a chance de poder experimentar a cada prática novas sensações e emoções diversas.	4	18,2%
Estar vivenciando o melhor momento destinado ao lazer em um contato harmônico e direto com o meio ambiente natural.	4	18,2%
Chance de estar num grupo integrado e unido, além de poder conhecer novas pessoas num ambiente especial como a natureza.	2	9,1%

Fonte: Tahara e col. (2006, p.61).

Figura 3: Respostas dos participantes da pesquisa de Tahara e col. para a pergunta “Você sente diferença em algum aspecto, desde que começou a praticar as AFAN? Explique.”

Respostas	Nº respostas	Total (%)
Sim, houve um aumento na satisfação pessoal e bem-estar em decorrência da prática física em contato direto com a natureza.	7	28%
Sim, aspectos como maior liberdade, coragem em superar desafios e elevação da auto-estima vieram à tona com maior recorrência.	5	20%
Sim, espírito de equipe, cooperação e respeito pelo próximo e pelo meio natural tornaram-se agora mais incidentes na vida de cada um.	4	16%
Sim, aumento nos níveis de força muscular e melhoria do condicionamento físico.	4	16%
Não, as possíveis mudanças foram praticamente imperceptíveis.	3	12%
Sim, aspectos relacionados à estética corporal, tais como emagrecimento e definição muscular.	2	8%

Fonte: Tahara e col. (2006, p.62).

Fica bastante clara nas respostas dos participantes da pesquisa a forte relação entre as atividades na natureza e as questões discutidas nos últimos parágrafos, ressaltada pela presença de algumas palavras chave e expressões que parecem fazer parte de uma linguagem característica desse espaço, como, por exemplo, “bem-estar”, “superação de desafios”, “sensações e emoções novas e diferenciadas”, “contato direto com a natureza”, entre outros.

De maneira geral, as pesquisas parecem mostrar que os ideais da educação ambiental crítica ainda se encontram distantes dos praticantes de atividades recreativas e esportivas na natureza, apesar da presença de discursos que urgem por essa sinergia. Esse movimento é “tímido” em quantidade, porém significativo em força, considerando a

amplitude do discurso ambiental no contexto contemporâneo. Ao mesmo tempo outros fatores “pesam” numa direção contrária, como a presença de discursos com ênfase nos paradigmas tradicionais/conservadores da educação física (e de suas subáreas ou áreas com as quais dialoga, como esporte, lazer e turismo) e o crescente “peso” do mercado/indústria do lazer e do turismo.

Em termos acadêmicos/curriculares, há um movimento mais visível em alguns países (em especial nos países do “norte”) pelo qual os atores envolvidos com as atividades recreativas e esportivas na natureza buscam um distanciamento da base conservadora da educação física, tentando legitimar uma nova/“alternativa” área de estudo/pesquisa em programas pedagógicos e curriculares no nível escolar e de formação de professores, em geral com a denominação de “educação ao ar livre” (*outdoor education*). No Brasil esse não parece ser o caso. Ao contrário, parece haver um movimento acadêmico/curricular em direção à inserção das atividades recreativas e esportivas na natureza nos currículos da educação física, tanto no nível escolar como no de formação de professores. Aliás, o mesmo parece ocorrer, muito timidamente, com as questões ambientais. Esse ponto será mais explorado no próximo capítulo, com a análise desse cenário no Brasil tanto no âmbito da pesquisa (produções acadêmicas) quanto do ensino (planos de ensino).

5.2 A ambientalização curricular da educação física em sua evolução no “norte” e a “educação ao ar livre”

Alguns desenvolvimentos diante da ambientalização do esporte/lazer têm se evidenciado nos últimos trinta anos no “norte” que sugerem o surgimento de um campo de “educação ao ar livre” (*outdoor education*) o qual se distingue como “alternativo” do convencional currículo da educação física, inclusive com certa legitimidade conquistada em programas de graduação (formação de professores) e nos currículos escolares (PAYNE, 1983; 2001). Mesmo considerando as dificuldades de distanciamento do legado histórico proveniente da natureza militarista, imperialista e antropocêntrica em geral associado a certas atividades de aventura, em alguns casos as propostas de educação ao ar livre incluem enfoques ambientais que abrangem visões socioecológicas e “ecocentradas” com base na estética, ética e mesmo política ambiental. Ao mesmo tempo, considerando a natureza por vezes contraditória e competitiva dos objetivos de áreas distintas do conhecimento, tais como educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável, recreação e lazer,

educação física, ciências do exercício e educação esportiva, uma análise mais profunda do que se popularizou no “norte” como “educação (ambiental) ao ar livre” é altamente sugestiva de uma “crise de identidade” prática e teórica nesse campo.

A maneira como essa “crise de identidade” se instaurou na Austrália é representativa do que ocorre em outros países do “norte”. Historicamente, dentro do discurso acadêmico oficial de educação ao ar livre na Austrália, promulgado mais recentemente pelo *Australian Journal of Outdoor Education* (periódico científico específico da área de educação ao ar livre), confirma-se um esforço combinado nos últimos trinta anos para “separar”, ou “distanciar”, ou ainda “reposicionar” a educação ao ar livre da tradicional/convencional educação física, localizando-a como um subconjunto da educação e dos estudos ambientais. Esse movimento pode ser encontrado tanto no ensino escolar quanto nas universidades, sempre considerando as significativas variações do currículo entre os seis Estados e dois Territórios australianos devido às enormes variações que ocorrem geo-epistemologicamente nos diversos biomas socioculturais-ecológicos do país. De forma geral, o movimento em direção a um currículo ambientalizado de educação física por intermédio do desenvolvimento de uma nova/diferente perspectiva de educação ao ar livre baseada, sobretudo, em perspectivas críticas de educação ambiental foi bem sucedido conceitualmente e na prática. Um exemplo disso é a inclusão, em 1988, dos “Estudos de Educação ao Ar Livre” (*Outdoor Education Studies*) no Certificado Vitoriano de Educação (*Victorian Certificate of Education - VCE*), documento que rege o currículo escolar em nível estadual em Victoria (um dos estados com maior força econômica e política da Austrália).

O “lugar” da educação ao ar livre no VCE é fortemente ligado ao desenvolvimento, em 1983, do primeiro programa de graduação na Austrália especializado em educação ao ar livre. Esse programa de três anos enquadrava a educação ao ar livre como subconjunto de uma educação ambiental mais ampla (PAYNE, 1983), e resultou no convite formal do Ministério de Educação do Estado de Victoria para a inclusão da educação ao ar livre no VCE em 1988. Este inusitado programa, edificado a partir de realizações passadas da educação ao ar livre na Austrália e no exterior, tinha como principais inspirações educacionais os imperativos da “educação experiencial” defendidos pelo filósofo estadunidense John Dewey e da “ética da terra” desenvolvidos pelo ambientalista estadunidense Aldo Leopold. Apoiado por essas inspirações, o programa objetivava desenvolver uma teoria e prática distintamente/genuinamente australiana de educação ambiental ao ar livre. Além do extenso trabalho de campo em algumas atividades convencionais ao ar livre, como caminhadas,

canoagem, caiaque, esqui, mergulho e escalada em rocha, os alunos de graduação poderiam se engajar em estudos sobre geografia humana, ecologia, biologia, geologia, antropologia social e cultural, história natural, interpretação ambiental, filosofia, sociologia e contabilidade. Além disso, teriam obrigatoriamente que realizar estudos nas áreas de sociologia, história, psicologia social, filosofia, ética-política e princípios da educação, recreação e ambientalismo (PAYNE, 1983). Nesse momento divisor de águas para a educação ao ar livre australiana na década de 1980, três outros programas de pós-graduação de um ano de duração existiam no país, cada um com uma ênfase diferente, porém sempre incluindo alguma forma de estudo ambiental.

No entanto, ressaltamos que este histórico esforço de legitimação de uma abordagem curricular ambientalizada para a formação de professores para práticas ao ar livre foi altamente político. Esforços para incluir a educação ao ar livre no VCE antes de 1988 falharam devido à crônica priorização de atividades de aventura como núcleos experienciais e objetivos educacionais no currículo e à carência de princípios associados à justiça social e à conservação apresentada por essas abordagens pedagógicas convencionais, assim como uma ênfase exagerada sobre a natureza prática das atividades propostas. Sérias questões foram levantadas em relação ao mérito acadêmico de um currículo centrado em atividades e focado no desenvolvimento de habilidades (PAYNE, 2001). Com base no desenvolvimento acadêmico, na integridade e credibilidade educacional e numa visão liberal e crítica mais ampla de educação ao ar livre apresentada pelo primeiro programa de graduação em educação ao ar livre citado nos parágrafos anteriores, os “estudos ambientais ao ar livre” foram inseridos no campo curricular “Desenvolvimento Humano” do VCE em 1988 como campo emergente acadêmico e prático. Esse campo do currículo incluía ainda a educação física (*Physical Education*), a educação em/para saúde (*Health Education*) e a economia doméstica (*Home Economics*). A noção de “desenvolvimento humano” defendida por acadêmicos e professores representantes de cada uma das quatro áreas curriculares focava a implementação das prioridades do governo do estado de Victoria em relação à justiça social, econômica e de conservação. Como construção interdisciplinar/transversal sobre o “eixo” comum do desenvolvimento humano, a formulação do documento curricular de educação ao ar livre do VCE e seu *design* ambiental foi fortemente delineada a partir dos três outros currículos, consolidando ainda mais a “distância” entre a educação ao ar livre como uma forma socioecológica e histórico-cultural de um currículo ambientalizado e a educação física como uma forma sociohistórica-cultural da atividade física para o desenvolvimento humano.

Antes do VCE a educação ao ar livre era em grande parte um “informal extra” oferecido por professores entusiastas, frequentemente amparado por experiências de acampamentos e de recreação ao ar livre, no entanto já visto por seus defensores como “alternativo”. Suas raízes eram fixadas em atividades físicas chamadas de “excursões ao ar livre” (*outdoor pursuits*), uma vez que o conceito de “esportes na natureza” não era bem conhecido na Austrália. A inclusão da educação ao ar livre no VCE legitimou efetivamente seu status educacional “alternativo” no currículo da educação escolar (formal), apesar das críticas internas de tradicionalistas que tinham dificuldades em aceitar os imperativos de justiça social e ecológica incorporados no currículo ambientalizado (PAYNE, 2001). Nesse processo de ambientalização da identidade da educação ao ar livre, as atividades físicas ao ar livre e as experiências de movimento na “natureza” permaneceram, mas essas atividades “fisicamente” educadas eram vistas como um meio para a incorporação experiencial de aprendizagem (ao invés de terem em si objetivos associados à aquisição de habilidades), abordagem consistente com uma noção mais abrangente de sustentabilidade alcançada pela combinação entre as justiças sociais e ecológicas que estavam no centro dos esforços de reforma do currículo do VCE.

A evolução histórica dos estudos ambientais ao ar livre no VCE é intrigante em termos de como as diferentes versões de “ambientalização” do currículo ocorreram em um período de 20 anos. A “original” “educação ao ar livre” do VCE desenvolvida na década de 1980 em resposta à plataforma governamental de justiça social, econômica e de conservação concentrou-se em uma combinação de experiências de tipo (eco)fenomenológica que enfatizava compromissos perceptivos e sensoriais “na”, “com” e “para” a natureza, incorporando fortemente considerações do movimento por justiça e equidade sociais (PAYNE, 2001). Num momento posterior, especialmente na década de 1990, são incluídos mais enfaticamente conhecimentos das ciências ambientais. A formalização do conhecimento prescritivo “sobre” o ambiente parece ter “diluído” e, conseqüentemente, enfraquecido a natureza sensorial/perceptiva e experiencial do enquadramento (eco)fenomenológico do documento curricular original (PAYNE, 2005). Já os guias de currículo para a versão de 2012 dos estudos ambientais ao ar livre no VCE mostram que a direção atual do programa inclui um foco mais forte sobre questões e conceitos da “sustentabilidade”.

O que essa “evolução” histórica parece mostrar vai ao encontro de uma afirmação de González-Gaudiano (2007): apesar da maior facilidade de inclusão de propostas de educação ambiental nos programas de ensino nos países do “norte”, especialmente como

consequência de maior disponibilidade de financiamento e maior capacidade de incorporação de idéias inovadoras, a implementação da educação ambiental nesses países ainda carrega uma ênfase predominantemente biológica-naturalista, ou seja, intimamente relacionada com aspectos “verdes”/conservacionistas/afetivos dos estudos ambientais. Ainda segundo o autor, “no final das contas, parece haver pouco respeito pelos supostos princípios orientadores da educação ambiental: holística em sua abordagem, complexa, interdisciplinar, trans-curricular, trans-setorial e de natureza multi-contextual” (2007, p.157)⁶⁶.

Outra característica marcante durante o processo de transformação curricular dos estudos ambientais ao ar livre, segundo Payne (2005), foi a resistência persistente de educadores que privilegiavam/focavam atividades de aventura/risco como escalada, canoagem/caiaque, esqui, excursionismo, etc. Essa constante “pressão” pela persistência de abordagens tradicionais/conservadoras parece resultar numa questão que fundamenta a atual “crise de identidade” da área: apesar das três décadas de inserção/incorporação de questões ambientais, conceitualmente e na prática, a educação ao ar livre ainda permanece, de maneira geral, sendo pouco mais do que formação de liderança e aquisição de habilidades em uma variedade de atividades recreativas ao ar livre cujos alegados valores e fins educacionais ainda levantam sérios questionamentos (BROOKES, 2004).

Desse modo, o problema fundamental curricular e pedagógico da e para a educação ao ar livre seria que suas práticas ainda tradicionais/conservadoras e dominantes continuam a ser “prisioneiras” do passado, seguindo a tese de Brian Fay (1987) sobre “limites à mudança” pela qual a ontologia e epistemologia do campo do currículo tendem a permanecer “presas” a visões altamente ortodoxas, conservadoras ou até mesmo reacionárias. Assim, as lições aprendidas com os avanços da ambientalização do currículo durante a década de 1980 e 1990 parecem ser negadas no presente. Além disso, há uma séria preocupação de que a pesquisa em educação ao ar livre seja “modesta” em natureza, design e escopo, assim não conseguindo demonstrar o valor e a eficácia das reivindicações educacionais que, muitas vezes retoricamente, faz.

Destacamos, assim, três questões para aprofundar esta análise histórica e crítica que evidencia alguns dos pilares da “crise de identidade” da educação ao ar livre: primeiro, a persistência de atividades de “aventura” como núcleo “consumista” para a experiência

⁶⁶ Tradução do trecho [When all is said and done, there appears to be little respect for the reputedly guiding principles of environmental education: holistic in its approach, complex, interdisciplinary, cross-curricular, cross-sector and multi-contextual in nature] por Cae Rodrigues.

educativa ao ar livre; segundo, a permanência e conseqüente legitimação das questões de injustiças sociais nos discursos e práticas em geral patriarcais/machistas, “colonialistas” e elitistas de atividades de aventura com foco na educação ao ar livre; terceiro, a natureza colonizadora dos esforços para a conservação e conseqüente legitimação de práticas machistas hegemônicas pré-existentes de educação ao ar livre com novas denominações/“roupagens”.

Sobre a primeira questão, a ênfase na maioria das abordagens de educação ao ar livre permanece nas atividades recreativas e esportivas de aventura, e a esperada “intercorporalidade ecocêntrica” (PAYNE; WATTCHOW, 2009) permanece à margem do campo, até mesmo em suas versões críticas (aliás, como acontece nos campos de educação ambiental, educação física e educação para a sustentabilidade). A estratégia educacional mais comumente utilizada, em geral presa em uma lógica cultural de atividades de habilidade e desempenho pela qual a aprendizagem é frequentemente equiparada à maior distância percorrida ou elevação adquirida, ou pelo desafio fabricado e risco encontrado, parece favorecer um “primitivismo biológico” do corpo e seus tempos biológicos, circadianos e cosmológicos (MELUCCI, 1996; ARCHER, 2000) de existência e experiência, estando subordinados a um conceito socialmente construído, instrumentalmente quantificado e mercantilizado dentro de uma concepção e prática do espaço euclidiano (PAYNE, 2003; PAYNE; WATTCHOW, 2009).

Igualmente insustentáveis são os poucos pesquisados e em grande parte retoricamente alegados benefícios da “apreciação ambiental” ou uso semelhante de *slogans* no qual o descritor de apreciação ocorre, aparentemente, por “osmose pedagógica” alcançada pelo mero contato ou experiências com/de uma determinada versão (muitas vezes antropomorfizada) da “natureza” (MARTIN, 1999). Ser “amigo” da natureza não é educacionalmente defensável ou responsável se ao mesmo tempo é reservado aos estudos ambientais o papel subordinado de ser mero “extra” a ser adicionado às tradicionais/conservadoras práticas hegemônicas em geral associadas às atividades de aventura (THOMAS; THOMAS, 2000; PAYNE, 2002). Essa ênfase promovida antropocentricamente pelos ensaios simplistas podem se transformar em duvidosas afirmações educacionais sobre desenvolvimento pessoal, social e ecológico “oferecido” pela natureza ou pelas experiências ao ar livre (PAYNE, 2005). Aliás, partindo de uma perspectiva crítica de educação ao ar livre, a objetivação, padronização, instrumentalização e mercantilização da natureza é um tema já bem desenvolvido pela história ambiental (CRONON, 1995), ética

ambiental (LEOPOLD, 1987), filosofia da natureza (INGOLD, 2000; 2011; BROWN; TOADVINE, 2003; TOADVINE, 2009) e geografia cultural (HARVEY, 1996).

Mais insidiosamente, a busca por justiça sociais e ecológicas que marcaram significativamente a formulação socialmente crítica da educação ambiental ao ar livre nos anos 1980 e 1990 parece gradativamente perder espaço e conteúdo, aparecendo cada vez mais de forma superficial, com menos “substância” praxica e mais adaptada às necessidades do mercado. Novamente há um contexto convincente para argumentar que a educação ao ar livre que privilegia excessivamente os esportes de aventura tradicionais/convencionais realizados em locais remotos ou exóticos (“locais de privilégio”), frequentemente com necessidade de equipamentos especializados e geralmente de alta tecnologia, pode ser ao mesmo tempo altamente consumista e também altamente exploradora de uma natureza antropocentricamente convertida como “parque esportivo” onde se realizam atividades em geral pragmaticamente machistas, utilitárias e altamente funcionalistas e instrumentais (PAYNE, 1994). Desse modo, a natureza é muitas vezes reduzida por um discurso combinado de aventura/segurança/risco que expressa um número ou grau de dificuldade de subida, ou da inclinação da encosta, ou comprimento/distância da viagem/expedição, etc.

Sobre a segunda questão, entre os fatores que dificultam os esforços de ambientalização da reforma curricular na educação ao ar livre as questões teóricas/conceituais, práticas, pedagógicas, econômicas, políticas, estruturais e históricas que de uma forma ou de outra conservam e, conseqüentemente, legitimam as diversas formas de injustiças sociais (gênero, classe, raça, etc.) merecem um destaque especial. Nesse sentido, abordagens investigativas que geo-epistemologicamente prestam a devida atenção histórica para a ontologia do conhecimento na educação ao ar livre e suas políticas são necessárias, inclusive como história que também reproduz certas questões de gênero, classe e etnia.

Sobre a terceira questão, em termos gerais, as práticas de educação ao ar livre na Austrália são em grande parte consequência e produto das influências combinadas de práticas e discursos “importados” do Reino Unido e dos Estados Unidos. Uma evidência disso é a dominância de práticas como escalada em rocha, esqui e canoagem em corredeiras entre as atividades de educação ao ar livre baseada na aventura, observando-se, paradoxalmente, que a Austrália é o continente mais plano e o segundo mais árido do planeta, ou seja, ao contrário do Reino Unido e dos Estados Unidos, condições de neve, montanhas e rios não são abundantes. Outro exemplo é a influência de imigrantes homens que foram trabalhar nas montanhas nevadas da Austrália após a segunda Guerra Mundial e que tinham como principal

interesse recreativo a canoagem em corredeiras, o que inclusive contribuiu para a inclusão dessa modalidade esportiva nos Jogos Olímpicos de 1956 realizados em Melbourne, no sul da Austrália.

Especificamente para fins educacionais, a Austrália importou da Inglaterra na primeira metade do século vinte um modelo de preparação militar para a “formação de caráter” em atividades ao ar livre. Figuras chave aqui incluíam o tenente-general do Exército Britânico, Robert Baden-Powell, fundador do escotismo⁶⁷, e o educador Kurt Hahn, fundador da Escola de Educação ao Ar Livre Outward Bound⁶⁸, além de líderes de escolas privadas empregados na Austrália para replicar os aspectos da educação da classe alta do Reino Unido. Já na segunda metade do século vinte, a lógica “colonial/imperial” britânica e as práticas hegemônicas de aventura foram sobrepostas pelos imperativos da aquisição de habilidades do treinamento de liderança ao ar livre desenvolvido nos Estados Unidos pela *National Outdoor Leadership School* - NOLS⁶⁹ (Escola Nacional de Liderança ao Ar Livre), entre outras organizações de treinamento, incluindo o Outward Bound. A influência dos Estados Unidos na Austrália também se concentrou fortemente no conceito de “selvagem” (*wilderness*), uma vez que esse conceito já não existia no Reino Unido (mesmo considerando que remotas áreas selvagens ainda existissem). O conceito do “selvagem” (NASH, 1982) e noções de viagens pioneiras com uma recreação selvagem, remota e de risco/aventura era fortemente promovida em estudos de literatura estadunidense, incluindo nomes como os românticos e transcendentalistas Henry David Thoreau (1817–1862), Ralph Waldo Emerson (1803–1882) e John Muir (1838–1914), para citar alguns. A fascinação australiana pelo “selvagem” e pela

⁶⁷ A proposta do escotismo, criado a partir da publicação do livro “Escotismo para Rapazes” com autoria de Roberto Baden-Powell em 1908, se baseia fundamentalmente por meio de um sistema baseado na “Promessa” e na “Lei escoteira” seguindo os conceitos de honra, integridade, lealdade, presteza, amizade, cortesia, respeito e proteção da natureza, responsabilidade, disciplina, coragem, ânimo, bom-senso, respeito pela propriedade e autoconfiança por meio da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre. Tal movimento teve significativa influência nas bases primordiais das atividades recreativas e esportivas na natureza, e em grande parte compõe o caráter considerado “militarista” de tais atividades (especialmente considerando que o fundador do movimento era tenente-general do Exército Britânico). Para um aprofundamento sobre o escotismo, sugere-se a leitura do livro de Carvalho e Hugo (2001).

⁶⁸ Organização educacional internacional independente e sem fins lucrativos com programas que visam promover o crescimento pessoal e as habilidades sociais por meio de expedições ao ar livre. A primeira escola Outward Bound foi inaugurada no País de Gales em 1941 por Kurt Hahn tendo importante influência principalmente nos países do Reino Unido. A organização conta hoje com aproximadamente 40 escolas ao redor do mundo com cerca de 200.000 participantes por ano. Mais informações sobre a organização disponíveis em: <<http://www.outwardbound.net/>>. Acesso em: 14 set. 2012.

⁶⁹ Organização de educação ao ar livre sem fins lucrativos sediada nos Estados Unidos dedicada ao ensino de ética ambiental, competências técnicas ao ar livre, segurança e julgamento e liderança em expedições “selvagens” de longa duração. A organização foi fundada em 1965 pelo alpinista americano Paul Petzoldt, membro da 10a Divisão de Montanha do Exército Americano. Mais informações sobre a organização disponíveis em: <<http://www.nols.edu/>>. Acesso em: 14 set. 2012.

vastidão e amplitude do “*outback*”⁷⁰ e da “*bushland*”, ou simplesmente “*the bush*”⁷¹ (WINTON, 1993; DREW, 1994; HUNTSMAN, 2001), em muito se assemelha ao conceito de “selvagem” que destaca a importância dos parques nacionais como locais remotos para a recreação de aventura e para a formação de habilidades de liderança.

Assim, a educação ao ar livre desenvolve-se historicamente na Austrália como um subconjunto da educação física, sendo que a aquisição de habilidades, desempenho, condicionamento/*fitness*, resistência/*endurance*, gerenciamento de risco/segurança, nutrição e dieta e outras competências técnicas, tais como navegação, agilidade e desempenho (*performance*) ainda constituem o núcleo central da área, em geral sob a bandeira do desenvolvimento pessoal ou social (grupo/equipe) enquanto a “natureza” é antropocentricamente usada e explorada para essas finalidades. Dessa forma, a natureza é posicionada objetivamente como um espaço “militarizado”, sendo que rios e picos são quantificados, classificados e instrumentalmente utilizados. Como a participação nesse tipo de atividade de aventura normalmente implica em viagens longas para locais “exóticos”, consideradas mais apropriadas num contexto de “aventura”, e exige uso de recursos materiais caros, podem ser consideradas práticas insustentáveis de consumismo que instrumentalmente incentivam a mercantilização e a “tecnologização” da natureza, especialmente se compreendermos o processo de ambientalização do currículo e o desenvolvimento de responsabilidades “verdes” para a justiça social e ecológica como uma dimensão crítica da educação e dos estudos ambientais ao ar livre (PAYNE, 2003).

Compreendendo esta visão socioecológica crítica, torna-se possível a afirmação de que muito do que é chamado de educação ao ar livre na Austrália hoje continua a ser pouco mais do que atividades físicas de “treinamento” ou para recreação em ambientes ao ar livre, ou seja, um componente residual da educação física para a saúde. Na Austrália, assim como na maior parte do mundo, existem numerosas indústrias e provedores comerciais para o desenvolvimento desse tipo “dispendioso” de serviço. Desse modo, parece não estar claro ao crítico socioecológico que tem uma visão de educação comprometida com as justiças sociais/ambientais com vista transformadora em um currículo ambientalizado, assim como para diretores, pais e desenvolvedores de políticas de currículo, porque a inclusão da recreação ao ar livre no currículo deve ser considerada.

⁷⁰ Termo em geral usado na Austrália para se referir especificamente à região árida do país ou mais genericamente a qualquer região remota e isolada.

⁷¹ Termo em geral usado na Austrália para se referir ao rural ou não urbanizado, porém não tão remoto e isolado quanto o “*outback*”.

Aliás, isso fica bastante evidente no presente momento do setor de educação formal australiano na medida em que se movimenta em direção a um Currículo Nacional que deverá ser implementado a partir de 2014 com a denominação de “Currículo Australiano” (*Australian Curriculum*). Nessa proposta, o estudo dedicado à “educação para o desenvolvimento sustentável” como uma área separada do currículo é uma exclusão notável. Questões relacionadas à “sustentabilidade” no currículo australiano serão abordadas como temas interdisciplinares (*cross disciplinary*) para as disciplinas curriculares “matriciais” como Matemática, Ciências, Inglês, História e Geografia. A primeira e segunda fase da proposta unificada de currículo procurará melhorar letramentos escolares básicos, preparar os alunos australianos para a competitividade internacional e contribuir para a formação de uma identidade nacional. A educação física foi incluída em uma terceira fase (adicionada posteriormente) sob a bandeira de Educação Física e da Saúde (*Health and Physical Education*). Dessa maneira, apesar dos esforços para inclusão da educação ao ar livre como campo distinto do conhecimento na nova proposta curricular, considerando, especialmente, as três décadas de evolução em direção às questões ambientais e da sustentabilidade (GRAY; MARTIN, 2012), isso não ocorreu, pelo menos até o presente momento. Com isso parece inevitável que a educação ao ar livre retorne a ser um subcampo da educação física no Currículo Nacional, e sua sobrevivência como campo distinto dependerá de seu desenvolvimento em níveis estaduais do currículo.

Ainda nesse sentido, um olhar sobre o projeto inicial do Currículo Australiano: Educação Física e da Saúde (divulgado pela *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority - ACARA*, 2012) evidencia uma visão em geral bastante criticada sobre a educação ao ar livre. Como apresentada nos artigos número 53 e 54 (ACARA, 2012, p.11):

53. Educação ao ar livre envolve alunos em experiências de aprendizagem prática e ativa em ambientes naturais e configurações normalmente além do limite da escola. Nestes ambientes os alunos desenvolvem as competências e os entendimentos para se moverem com segurança e com competência enquanto valorizam uma relação positiva com ambientes naturais e promovem seu uso sustentável. Elementos da aprendizagem na educação ao ar livre baseiam-se nos padrões de conteúdo e de realização presentes no Currículo Australiano, incluindo Educação Física e da Saúde, Geografia e Ciências. O principal conteúdo desenvolvido pela Educação Física e da Saúde será o da recreação ao ar livre.⁷²

⁷² Tradução do trecho [Outdoor education engages students in practical and active learning experiences in natural environments and settings typically beyond the school boundary. In these environments, students develop the skills and understandings to move safely and competently while valuing a positive relationship with natural environments and promoting their sustainable use. Elements of learning in outdoor education will draw from content and achievement standards from across the Australian Curriculum including Health and Physical

54. No Currículo Australiano: Educação Física e da Saúde, recreação ao ar livre refere-se a atividades recreativas, ou ao ato de se engajar em atividades recreativas, que estão geralmente associadas a ambientes exteriores, naturais ou semi-naturais. Essas atividades são uma parte importante da aprendizagem no currículo de Educação Física e da Saúde em relação à promoção da atividade física ao longo da vida. Atividades ao ar livre oferecem um ambiente válido para desenvolver as competências do movimento e aprimorar habilidades interpessoais.⁷³

A educação ao ar livre sob o “domínio” da educação física e do campo da saúde continua a priorizar o foco tradicional/convencional com base na promoção de competências de “atividades físicas” na natureza. Os valores educativos e a credibilidade que a ambientalização do currículo de educação ao ar livre e sua formalização acadêmica (inclusive no ensino superior) chegaram a conquistar nas últimas três décadas ficam, assim, aparentemente vulneráveis aos desenvolvimentos consequentes à implementação do novo Currículo Australiano. Além disso, a “educação ao ar livre” nas escolas australianas é, cada vez mais, terceirizada para provedores comerciais que têm pouco ou nenhum interesse pelos objetivos formadores de escolas, universidades e currículos críticos, minando ainda mais esses potenciais nas educações ambientais e experienciais ao ar livre. Reformulada novamente no papel de recreação/aventura ao ar livre, este treinamento qualificado e desenvolvimento conduzido performativo de competências ao ar livre permanece preso e cada vez mais isolado em uma visão e prática tradicional/conservadora de educação física e educação esportiva (PAYNE, 2001, LUGG, 2004).

No entanto, apesar da força do discurso tradicional/conservador com base na aventura/risco/treinamento e do aparente contra-golpe que a educação ao ar livre sofreu com a não inserção na nova proposta do Currículo Australiano, alguns esforços contemporâneos são notáveis na contínua busca pela inserção de “estudos ambientais” para a lógica cultural e a prática pedagógica em atividades ao ar livre (por exemplo, THOMAS; THOMAS, 2000; PAYNE, 2002; PAYNE; WATTCHOW, 2009; MARTIN, 1999; 2008; 2010; GRAY; MARTIN, 2012). Além disso, há movimentos em níveis locais/regionais que contrapõem as estipulações do Currículo Nacional, como é o caso do VCE em Victoria. Porém, há de se reconhecer os desafios presentes para situar o lugar dos estudos ambientais ao ar livre no setor

Education, Geography and Science. The primary content that will be drawn from Health and Physical Education will be in the area of outdoor recreation] por Cae Rodrigues.

⁷³ Tradução do trecho [In the Australian Curriculum: Health and Physical Education, outdoor recreation refers to recreational activities, or the act of engaging in recreational activities, that are typically associated with outdoor, natural or semi-natural settings. These activities are an important part of learning in the Health and Physical Education curriculum in relation to promoting lifelong physical activity. Outdoor activities provide a valid environment for developing movement competence and enhancing interpersonal skills] por Cae Rodrigues.

educacional em Victoria, assim como os desafios ainda maiores para situar o lugar da educação ao ar livre no Currículo Australiano (MARTIN, 2010; GRAY; MARTIN, 2012).

6.0 A AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CONTEXTOS DA PESQUISA ACADÊMICA E DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DE RESULTADOS

O oposto de cada verdade é igualmente verdade...o próprio mundo, o ser que nos rodeia e existe no nosso íntimo, não é nunca unilateral. Nenhuma criatura humana, nenhuma ação é inteiramente *Sansara* nem inteiramente *Nirvana*. Homem nenhum é totalmente santo ou totalmente pecador. Uma vez que facilmente nos equivocamos, temos a impressão de que o tempo seja algo real. Não, o tempo não é real, como verifiquei em várias ocasiões. E se o tempo não é real, não passa tampouco de ilusão aquele lapso que nos parece estender-se entre o mundo e a eternidade, entre o tormento e a bem-aventurança, entre o Bem e o Mal (HESSE, 2003, p. 117).

Apresentaremos nesse capítulo a análise interpretativa dos dados coletados e a construção dos resultados em torno da investigação sobre a ambientalização da educação física nos contextos da pesquisa e do ensino. Essa análise ocorrerá, num primeiro momento, em torno de dados que são representativos para a compreensão dos processos de ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa, destacando-se novamente a pesquisa como significativo capital simbólico “formalizado” sustentado pela força do campo científico/acadêmico e o papel protagonista que desempenha no reconhecimento/legitimação dos símbolos/estruturas que constituem os fenômenos socioculturais, especialmente pelos próprios atores que fazem parte do universo acadêmico. Os dados coletados para a análise dos processos de ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa são procedentes de discursos publicados em periódicos científicos, compreendendo que esses discursos possuem um prestígio especial uma vez que são submetidos à avaliação de atores que são reconhecidos/legitimados como “especialistas” em suas áreas, conseqüentemente o legitimando como “significativo” para o desenvolvimento da área.

A segunda parte da análise compreende dados que são representativos para a compreensão dos processos de ambientalização da educação física no âmbito do ensino. Esses dados são procedentes de discursos institucionalizados no ensino superior brasileiro por disciplinas curriculares, compreendendo o papel protagonista que essas desempenham tanto na **representação** de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais como na **construção/legitimação** (como capital simbólico formalizado/institucionalizado) de novos/diferentes símbolos e estruturas associados aos saberes/conhecimentos que constituem os fenômenos socioculturais.

Sendo condizente com o enfoque sociológico adotado para essa pesquisa buscamos apresentar os dados de maneira bastante ampla antes de apresentar nossas considerações nesse capítulo de análise e, finalmente, nas considerações finais. Acreditamos que esse procedimento seja mais “generoso” com o leitor, uma vez que terá os dados a sua disposição permitindo outras interpretações possíveis.

6.1 A ambientalização da educação física no contexto da pesquisa acadêmica: o que dizem as produções científicas da área no Brasil

Bola de gude e pião
 Ou brincar de cabra-cega
 De esconde e pega-pega
 De artista e de ladrão
 Soprar bolhas de sabão
 Para explodi-las no ar
 No espelho ao me olhar
 Vejo a infância já ida
 Todo homem tem na vida
 Um passado à recordar
 [...]

 Os anos que já passaram
 Os caminhos percorridos
 Os desenganos sofridos
 E os traumas que ficaram
 As seqüelas que deixaram
 O cair e levantar
 O esforço de tentar
 Chegar ao fim da corrida
 Todo homem tem na vida
 Um passado à recordar
 (MONTEIRO, 2002, p.3; p.8)

Consideramos para a análise dos processos de ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa artigos científicos que propõem diálogos/investigações/propostas revelando possíveis encontros entre os discursos ambientais e os discursos da educação física publicados em periódicos científicos. Apesar de escassas e esparsas, evidenciando sua posição ainda bastante periférica, as propostas de inserção de questões ambientais na educação física apresentam um movimento particular que se constrói na intersecção do campo ambiental com o campo da educação física e de seus subcampos ou campos com os quais historicamente dialoga, como, por exemplo, esporte, lazer e turismo. Desse movimento originam-se novos/diferentes/“alternativos” olhares que podem gerar questionamentos/transformações dos paradigmas dominantes os quais fazem parte da construção histórica desses campos,

potencialmente gerando novos/diferentes embates de força e consequentes maneiras de pensar/fazer.

Dessa forma, apresentaremos nos parágrafos a seguir algumas propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física que aparecem em artigos de autores brasileiros encontrados em alguns dos principais periódicos que se apresentam como veículo de publicação científica na área de educação física na América do Sul, buscando, assim, construir uma amostra significativa da discussão no Brasil. Os seguintes critérios foram usados para a seleção dos periódicos que fizeram parte dessa pesquisa: (a) são reconhecidos nacionalmente como veículos de divulgação científica na área de educação física, estando listados no Sistema Integrado da CAPES na Área de Avaliação “Educação Física” ou “Interdisciplinar”; (b) possuem banco de dados digitalizado de livre acesso com possibilidade de pesquisa computadorizada por palavra chave; (c) apresentam uma descrição de “foco e escopo” com abertura para a possível publicação de artigos com ênfase em educação física, meio ambiente e educação ambiental. Durante o processo de seleção dos periódicos a primeira palavra-chave utilizada na pesquisa foi “Educação Física”. Os periódicos que não apresentaram nenhum resultado para essa palavra-chave foram automaticamente excluídos da pesquisa. Não definimos, a priori, um espaço temporal para a seleção dos artigos. Esse espaço foi definido em cada periódico pela disponibilização de seu banco de dados digitalizado.

Seguindo esses critérios, a seguinte lista de periódicos foi elaborada:

Quadro 1: Periódicos pesquisados na busca por artigos de autores brasileiros que apresentam propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física.

Título do Periódico	ISSN do Periódico
Acta do Movimento Humano	1808-0987
Agora para la Educación Física y el Deporte	1578-2174
Arquivos em Movimento	1809-9556
Caderno de Educação Física: Estudos e Reflexões	1676-2533
Cadernos CEDES	0101-3262
Cadernos de Pesquisa	0100-1574
Conexões	1983-9030
Educação e Realidade	0100-3143
Educação Física em Revista	1983-6643
Inter-ação	0101-7136
Interface	1807-5762
Lecturas Educación Física y Deportes	1514-3465
Motrivivência	2175-8042
Motriz : Revista de Educação Física	1980-6574
Movimento & Percepção	1677-7360
Movimento	1982-8918
Pensar a Prática	1980-6183
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	0103-1716

Revista Brasileira de Ciências do Esporte	0101-3289
Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física	2175-8093
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	1807-5509
Revista da Educação física	1983-3083
Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental	1517-1256
Revista Eletrônica Fafit/Facic	2176-9443
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	1980-6892
Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação	1679-8775
Revista Teias	1982-0305
FIEP Bulletin On-line	0256-6419

Fonte: quadro elaborado a partir da coleta de dados dessa pesquisa.

Uma vez selecionados os periódicos de acordo com os critérios adotados para a pesquisa, foram realizadas buscas nos bancos de dados digitais de cada periódico utilizando a palavra chave “Educação Física” em combinação com as palavras-chave “Meio Ambiente”, “Ambiental”, “Ambientalização”, “Natureza”, “Sustentabilidade” e “Desenvolvimento Sustentável”. Mesmo reconhecendo que a amostra resultante possa não apresentar a totalidade de produções sobre o tópico analisado (a inserção da dimensão ambiental na educação física), acreditamos que os critérios adotados para a pesquisa possibilitaram uma representativa amostra dessas produções⁷⁴. Os resultados são apresentados no quadro a seguir pela ordem em que os artigos foram encontrados nos respectivos periódicos, ou seja, seguindo a organização do Sistema Integrado da CAPES, que apresenta os periódicos em ordem alfabética:

Quadro 2: Produções científicas que apresentam propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física no Brasil

	Título do artigo	Autor(es)	Periódico	Ano de Publicação
Texto 1	A Educação Ambiental na formação de professores de Educação Física: uma emergente conexão	Francisco J. P. TAVARES	Lecturas Educación Física y Deportes	2003
Texto 2	A Educação Ambiental no contexto da Educação Física Escolar	José E. N. VARGAS; Francisco J. P. TAVARES	Lecturas Educación Física y Deportes	2004
Texto 3	Educação Física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas	Luiz H. RODRIGUES; Suraya C. DARIDO	Lecturas Educación Física y Deportes	2006
Texto 4	Educação física, esporte e lazer na natureza: preservação, modismo, apologia. Será tudo isso?	Disalda M. T. LEITE; Carlos A. CAETANO	Motrivivência	2004
Texto 5	A Educação Física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos	Fabiano W. SILVA; Ana M. SILVA; Humberto L. D.	Motrivivência	2008

⁷⁴ Osborne e col. (2011b) também apresentam uma análise de artigos sobre meio ambiente e sustentabilidade publicados em periódicos nacionais de educação física. Apesar de não concordarmos com alguns critérios de seleção adotados nos procedimentos de coleta de dados, o artigo apresenta alguns interessantes dados quantitativos sobre a evolução da temática em periódicos nacionais.

		INÁCIO		
Texto 6	Educação física na década da educação para o desenvolvimento sustentável	Renata OSBORNE; Washington A. BATISTA	Motriz	2010
Texto 7	Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura	Marina I. B. S. MENDES; Terezinha P. NÓBREGA	Pensar a Prática	2009
Texto 8	Prática pedagógica em educação física e a educação ambiental	Maristela S. SOUZA; Giane S. LARA	Pensar a Prática	2011
Texto 9	Educação física, esporte e desenvolvimento sustentável	Renata OSBORNE; Carlos A. F. da SILVA; Sebastião J. VOTRE	Pensar a Prática	2011
Texto 10	Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente: um encontro necessário	Simone M. GUIMARÃES e colaboradores	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2007
Texto 11	Educação física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes	Alcyane MARINHO; Humberto L. D. INÁCIO	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2007
Texto 12	Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores	Soraya C. DOMINGUES; Elenor KUNZ; Lísia C. G. de ARAÚJO	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2011
Texto 13	Implementação da educação ambiental na graduação de professores de educação física: uma reflexão	Francisco J. P. TAVARES; Maria I. C. LEVY	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental	2001

Fonte: quadro elaborado a partir da coleta de dados dessa pesquisa.

Os artigos encontrados a partir dos critérios adotados para essa parte da pesquisa formam o *corpus* para a análise sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física no âmbito da pesquisa⁷⁵. Seguindo a proposta de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), metodologia escolhida para a análise dos dados dessa pesquisa, uma vez selecionado o *corpus* cabe ao investigador a *desconstrução* e *unitarização* do *corpus*, essencialmente um processo de desmontagem dos textos destacando elementos constituintes do *corpus* em busca de sentidos e relações com o foco principal da investigação.

Considerando o foco principal da investigação, as *unidades de significado* destacadas do *corpus* referem-se às propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física, sendo que cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. Para facilitar a organização das unidades cada uma foi caracterizada por um código indicativo de sua origem dentro de cada texto. Essa codificação

⁷⁵ Optamos por não incluir na amostra os artigos com autoria ou co-autoria de Cae Rodrigues. Essa escolha se justifica pela possibilidade de conflito de interesse que se apresentaria diante de uma análise de textos de própria autoria.

foi feita atribuindo um número a cada documento do *corpus*, seguindo a numeração apresentada no Quadro 2, e um segundo número para cada uma das unidades de significado destacada no texto. Assim, o texto codificado com o número 1 (Texto 1), por exemplo, deu origem às unidades (1.1), (1.2), etc., e o documento codificado com o número 2 (Texto 2) deu origem às unidades (2.1), (2.2), etc., e assim por diante.

Após o processo de *desmontagem dos textos*, ou *unitarização*, a segunda fase ou segundo ciclo da Análise Textual Discursiva é realizada pelo *estabelecimento de relações*, ou *categorização*, e implica em construir relações entre as unidades de base combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos (MORAES, 2003). Assim, a categorização das unidades de significado representa um processo de comparação constante entre as unidades em busca de agrupamentos de elementos semelhantes em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Na presente pesquisa essa categorização foi definida a partir de “categorias emergentes” por um processo “interpretativo”, ou seja, a partir da construção “[...] com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa” (MORAES, 2003, p.195). Assim, centrado no objetivo de identificar as características particulares que se originam/desenvolvem na intersecção entre o campo ambiental e da educação física no âmbito da pesquisa no Brasil possibilitando uma melhor compreensão sobre as convergências, divergências e pontos silenciosos entre essas e as características mais gerais de estudos ambientalizados apresentadas nos capítulos anteriores, definimos três categorias que “sintetizam” as principais ideias apresentadas nos textos analisados: (a) **educação ambiental pelo jogo/esporte e pelo lazer**; (b) **um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária**; (c) **a educação ambiental na educação física escolar**.

Após a definição descritiva das categorias a partir dos elementos que as constituem, a terceira fase (ou terceiro ciclo) da Análise Textual Discursiva consiste num processo de explicitação de relações entre as categorias objetivando a construção estrutural de um *metatexto*. Desse modo, com base nas unidades de significado destacadas do *corpus* da pesquisa e em referenciais historicamente legitimados nos campos da educação ambiental e da educação física, buscamos construir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” (MORAES, 2003) para cada uma das categorias, ao mesmo tempo exercitando a elaboração de um “argumento central” ou “tese” (MORAES, 2003) para a análise como um todo.

Porém, antes de apresentar os resultados dessa análise destacamos, em síntese, os argumentos/referenciais centrais dos textos que compõem o *corpus* de análise sobre a ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa com o objetivo de minimizar a possível falta de contextualização das “destacadas” unidades de significado. Num primeiro momento apresentamos os argumentos/referenciais centrais de cada texto compreendendo a importância desse processo para a melhor contextualização das unidades de significado. Acreditamos que estamos, assim, oferecendo ao leitor a oportunidade de compreender melhor as teorias/pesquisas/indagações que estão “por trás” das ideias apresentadas pelos autores nas destacadas unidades de significado. Posteriormente apresentamos nossas considerações mais gerais sobre o conjunto de argumentos/referenciais encontrados nos diferentes textos destacando convergências, divergências e pontos silenciosos. Apresentando-se como uma primeira análise sobre o *corpus* selecionado para essa parte da pesquisa essa construção já evidencia alguns dos pontos centrais de nossa análise interpretativa que foram desenvolvidos com maior profundidade na descrição das categorias.

Além da apresentação dos argumentos/referenciais centrais de cada texto, acreditamos que um olhar sobre as biografias dos autores dos artigos selecionados para compor o *corpus* de análise também contribui significativamente para a contextualização das unidades de significado, uma vez que a história acadêmica dos autores pode evidenciar contextos (motivações/limitações) de suas respectivas pesquisas. Além disso, um olhar sobre a história acadêmica dos autores pode desvelar outras evidências sobre suas atuações como atores ativos (centrais) ou eventuais (periféricos) nas perspectivas que se abrem diante do encontro entre o campo ambiental e da educação física. Para tanto, apresentamos num primeiro momento a biografia resumida de todos os autores e co-autores (em trabalhos com até três autorias) dos artigos selecionados para compor o *corpus* de análise buscando evidenciar elementos particulares de suas respectivas atuações. Posteriormente, apresentamos uma análise sobre elementos que se destacam na interpretação do conjunto de biografias apresentadas, buscando elementos que possibilitem a compreensão de: (a) contextos (motivações/limitações) associados às pesquisas apresentadas pelos autores nos artigos analisados; (b) elementos que possibilitam uma análise sobre a atuação dos autores como atores ativos (centrais) ou eventuais (periféricos) nas perspectivas que se abrem diante do encontro entre o campo ambiental e da educação física. A pesquisa para a elaboração das biografias foi realizada a partir da análise do Currículo Lattes de cada autor.

6.1.1 Apresentação dos referenciais centrais do *corpus* da pesquisa

Texto 1 - A Educação Ambiental na formação de professores de Educação Física: uma emergente conexão. Francisco J. O. TAVARES.

O objetivo central do texto é destacar a importância de se desenvolver a dimensão ambiental por meio de intervenções alternativas no curso de graduação em educação física no ensino superior, mais especificamente, na Escola Superior de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O autor começa o texto contextualizando a educação ambiental, afirmando que essa deve estar presente em todos os espaços de educação citando como exemplos as escolas, as associações de bairro, as universidades, os meios de comunicação em massa, os sindicatos e os parques e reservas ecológicas. Especificamente na escola o autor afirma que a educação ambiental deve permear todas as disciplinas e deve envolver professores de todas as áreas de conhecimento, destacando o caráter interdisciplinar da educação ambiental.

A segunda parte do texto destaca a formação de professores, especialmente a formação inicial, destacando, sobretudo, seu caráter “prático”. O autor afirma ainda que a formação e a capacitação de docentes para a educação ambiental é na atualidade um objetivo conhecido e que possibilita a atuação de atores multiplicadores do processo de educação ambiental nos sistemas de ensino e a produção de instrumentos metodológicos voltados para a abordagem da dimensão ambiental nos currículos integrados dos diferentes graus e modalidades de ensino. Para finalizar a segunda parte do texto o autor aponta algumas características fundamentais que alicerçam historicamente a educação ambiental e destaca o papel da educação ambiental crítica nas relações entre a humanidade e dessa com a natureza.

Sobre a formação de professores na educação física o autor faz críticas às abordagens tradicionais que apresentam reducionismos dicotômicos com base materialistas e enfatiza a necessidade de uma visão de educação física como prática social enraizada na atividade humana compreendida como “cultura corporal”. Roga assim pela formação de um profissional de “motricidade humana” que tenha sua preocupação voltada para o corpo integral. Finaliza essa parte do texto afirmando que a educação motora deve preparar o profissional para atuar com ensino tanto na escola como na natureza.

Nas considerações finais destaca a importância de ações que superem a simplicidade das atividades ecológicas, afirmando que essas não são suficientes para a

ambientalização do currículo ou para o desenvolvimento da educação ambiental. Aponta o antropocentrismo como principal causador de uma crise cultural e civilizatória, e urge pela reorientação da práxis para uma concepção integral do meio ambiente. Critica ainda a valorização do profissional técnico na educação física escolar e de resultados positivos em competições e jogos escolares, afirmando que, além de não contribuírem para a formação de caráter, para o crescimento humano, para a educação de atitudes saudáveis da prática corporal ou de desenvolvimento de valores sociais, ainda contribuem para a discriminação e injustiça social, uma vez que valorizam o desempenho por resultados em atividades competitivas.

Texto 2 - A Educação Ambiental no contexto da Educação Física Escolar. José E. N. VARGAS; Francisco J. P. TAVARES.

Os autores começam o texto apontando uma crise histórica que se apóia sobre valores antropocêntricos e fragmentados, situação que precisa ser superada por outra que privilegie a interdependência, a igualdade de oportunidades e a solidariedade. Nesse processo, o sistema educacional teria um papel fundamental como local privilegiado para a consecução da educação ambiental, compreendendo ainda que a inserção da educação ambiental no currículo contribuiria significativamente para o desenvolvimento integral do sujeito. Para tanto, há necessidade de uma nova ética sensibilizadora e transformadora para as relações integradas ser humano/sociedade/meio ambiente, que deve ser desenvolvida de maneira interdisciplinar. Diante dessa nova ética os autores destacam um “pensar global”, a solidariedade e a melhoria de qualidade de vida para todos os habitantes do planeta.

Nesse sentido, os autores fazem uma crítica à educação física moldada por arquétipos olímpicos, ou seja, ênfase nas modalidades esportivas, na competição e no rendimento de alto nível, afirmando que seria necessário para a área o desenvolvimento de uma nova antropologia na qual os modelos de movimento estejam de acordo com a cultura local/regional. A seguir, os autores destacam alguns pressupostos que fundamentariam a educação física num paradigma ambientalizado no meio escolar, tais como: (a) a identificação do aluno com seu meio natural possibilita a formação de convicções ambientais; (b) o caráter prazeroso da descoberta sobre possibilidades de preservação do meio natural; (c) o caráter dinâmico e prazeroso de atividades de aprendizagem/compreensão de conceitos ambientais em relação com a educação física; (d) a disposição positiva acerca da natureza em trabalhos

desenvolvidos no espaço natural; (e) o favorecimento das relações interpessoais e de grupo em atividades na natureza.

Destacam ainda que por serem realizadas predominantemente ao ar livre as atividades pertinentes à educação física configuram um momento oportuno para a formação de convicções ambientais e de proteção do meio ambiente, e que o contato direto com a natureza é propício para a eliminação do stress e da sobrecarga intelectual e da manutenção da qualidade de vida. Assim, apontam algumas atividades que despertam o interesse ambiental, tais como: (a) saneamento na comunidade, áreas naturais e no próprio espaço da educação física; (b) excursões; (c) acampamentos recreativos; (d) recreação turística como trilhas; (e) cuidado e preservação das áreas desportivas; (f) higiene pessoal e do vestuário, assim como da escola; (g) exposições e outras atividades organizadas pelos estudantes; (h) debates e seminários em grupos sobre determinado tema.

Para finalizar, os autores afirmam que nos processos de socialização os valores são confrontados e adquiridos, e que a escola deve promover valores de dignidade, liberdade, amor, paz, convivência, justiça e tolerância. Para tanto, apontam os jogos motores como instrumentos da educação física que permitem a crítica ao atual quadro ambiental, e afirmam que os conteúdos da educação física escolar devem ser apresentados a partir de suas categorias conceitual (fatos, princípios, conceitos), procedimental (saber-fazer) e atitudinal (normas, valores, atitudes).

Texto 3 - Educação Física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. Luiz H. RODRIGUES; Suraya C. DARIDO.

Os autores começam destacando a importância do eixo temático Meio Ambiente nos PCN, que possibilitam a elaboração e implementação de novas propostas educacionais nessa área. A partir dessa ênfase, elaboram as seguintes questões para serem desenvolvidas no artigo: Que relações podem ser construídas a partir da aproximação entre a temática relacionada ao Meio Ambiente e as aulas de Educação Física Escolar? Que referências conceituais servem de subsídio para essa aproximação? Qual abordagem metodológica viabiliza a aproximação desses dois núcleos temáticos? O ambiente escolar compreende tais conceitos?

Na sequência os autores apresentam em síntese o discurso da educação ambiental a partir de metas e objetivos presentes em documentos produzidos pela UNESCO,

com destaque para o debate em torno do termo desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Com base nesse discurso apresentam algumas possibilidades da inserção ambiental na educação física.

Texto 4 - Educação física, esporte e lazer na natureza: preservação, modismo, apologia. Será tudo isso? Disalda M. T. LEITE; Carlos A. CAETANO.

Nesse artigo publicado na seção “Ponto de Vista” do periódico *Motrivivência*, os autores começam criticando o reducionismo e, até certo ponto, o neopositivismo que cerca as concepções de educação física, esporte e lazer na natureza. Em contraponto, apresentam a teoria da complexidade de Edgar Morin para sustentar a concepção do ser humano ecossistêmico. Ao apresentarem uma preocupação pelo desenvolvimento de um “saber ambiental” a partir de uma construção multi e metadisciplinar, os autores não mostram interesse pela educação física nos moldes do esteticismo grego ou do imperialismo (preparação para guerra imperial) romano. Destacam ainda a preocupação com os segmentos mais excluídos da sociedade que não são levados em consideração por esse tipo de abordagem com base na competição. Desse modo, pretendem desenvolver um conceito de esporte como prática social que, inserido no contexto de comunidades marginalizadas, pode ser um caminho para a construção do conhecimento (inclusive para a educação ambiental). No mesmo sentido, desenvolvem um conceito de lazer dentro do contexto da luta de classes, destacando, nesse processo, as atividades socioeconômicas predatórias com a natureza. Por fim, destacando que a construção do saber ambiental não se restringe à ecologia, os autores afirmam que as grades curriculares dos cursos de educação física não contemplam de forma efetiva o estudo sobre meio ambiente, e parcialmente responsabilizam a academia pelo analfabetismo ambiental contemporâneo.

Texto 5 - A Educação Física frente à temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. Fabiano W. SILVA; Ana M. SILVA; Humberto L. D. INÁCIO.

Os autores começam o texto destacando a importância da consideração das bases epistemológicas e ontológicas de diferentes campos científicos para a construção de uma “racionalidade ambiental”. Isso implicaria numa revisão histórica das instituições de ensino. A educação física, como componente curricular obrigatório presente em toda

educação básica, deve ter, assim, uma participação efetiva nesse processo. Os autores seguem com algumas indicações acerca da educação ambiental, destacando seu caráter interdisciplinar. Assim, defendem a ideia de que a educação ambiental não deva compor uma disciplina curricular, mas sim um tema transversal. No entanto, observam a existência de uma política de educação ambiental (inclusive incentivada pelos PCN) que não vem se mostrando suficiente para garantir a efetivação da educação ambiental nos currículos oficiais, inclusive na educação física.

Em seguida os autores dividem os discursos de educação ambiental em cinco categorias - conservacionista, biológica, comemorativa, política e crítica, dando especial destaque para a última como representativa constituinte para a intervenção pedagógica. Ao contrário, destacam a visão instrumental da natureza presente especialmente nos discursos de sustentabilidade como uma possível “maquiagem verde” (*greenwashing*) que garante certo conservadorismo dinâmico. Dentro da perspectiva defendida pelos autores, afirmam que a melhor maneira para o aprendizado de crianças e jovens é pela brincadeira, ou seja, pela oportunidade criativa para o encontro consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Em especial por meio da arte e do lúdico, abrem-se oportunidades para a “experiência do corpomundo”, que seria a base para a educação da sensibilidade, a apropriação do conhecimento já produzido e o desenvolvimento de habilidades.

Na seção do artigo intitulado “construindo outro caminho para a educação física: elementos teórico-metodológicos ou ‘a sedimentação do solo’...”, os autores começam destacando a necessidade de uma compreensão do corpo humano a partir das relações que estabelece com seu entorno e com o mundo, porém que se distanciem de uma perspectiva biologicista de educação ambiental, a qual configuram como isolada e a-histórica, assim como da visão tradicional de educação física, fundada no treinamento de habilidades ou para a aptidão física e que, segundo os autores, ainda prevalecem nesta disciplina curricular.

Para tanto, os autores defendem a ideia do “corpo” por intermédio de uma visão sistêmica usando como principal referência a concepção metafísica de corpo “multiépidermico” sugerida e desenhada pelo pintor e arquiteto austríaco Friedensreich Hundertwasser, que concebe um corpo-humano de cinco peles que representariam, respectivamente: a epiderme; a vestimenta; a casa; as relações sociais; a natureza. Essas peles se constituiriam como diferentes níveis de compreensão e percepção que o ser humano possui de sua própria existência. A partir dessa ideia, os autores sugerem o desenvolvimento da educação ambiental por uma percepção gradual, partindo da primeira “pele” em direção a

uma visão sistêmica adquirida por atividades que vão gradualmente englobando as outras “peles”. Os autores destacam ainda que tal concepção de corpo talvez não seja possível por meio da racionalidade hegemônica moderna, mas que talvez seja sim possível pela inclusão da dimensão sensível por meio de uma educação dos sentidos, uma educação estética.

No mesmo sentido os autores usam como referência a teoria do *aprendizado sequencial* elaborada pelo ambientalista estadunidense Joseph Cornell. Essa teoria é bastante utilizada especialmente em atividades de sensibilização ambiental realizadas ao ar livre, sendo desenvolvida em quatro estágios sequenciais: 1) despertar o entusiasmo; 2) concentrar a atenção; 3) dirigir a experiência; 4) compartilhar a inspiração (CORNELL, 1996; 1997). O objetivo do primeiro estágio seria estimular a aproximação entre as pessoas, criando um ambiente de vivacidade e entusiasmo, sobre o qual se poderia conduzir um aprendizado mais sutil e significativo. No segundo estágio deve-se aproveitar a alegria provinda do primeiro estágio e conduzir jogos que deixem o grupo mais atento, ou seja, mais receptivo ao meio. As atividades do terceiro estágio intensificam os sentidos para um contato mais direto com a natureza, possibilitando ao indivíduo penetrar completamente no espírito do mundo natural. O último estágio seria inteiramente dedicado à reflexão das experiências vivenciadas e ao compartilhamento das experiências individuais com o coletivo do grupo, o que aproximaria os integrantes do grupo e reforçaria a capacidade de admiração das pessoas envolvidas (CORNELL, 1996).

Vale ainda um destaque para o alerta que os autores fazem em relação às abordagens “naturalizadas” e “românticas” junto à natureza. Ao contrário, propõem uma relação na qual a sensibilidade e a racionalidade caminhem juntas pelo alinhamento do conhecimento, da percepção e da emoção. Assim, finalizam destacando a necessidade de uma educação que se contrapõe à lógica consumista; incentiva a vivência da cooperação e da construção, e não da competição; valoriza a produção coletiva e a reflexão pelo grupo; possibilita a atividade artística e a aproximação ao lúdico; não está alienada do mundo, e se opõe à visão hegemônica; valoriza o processo, e não o produto final; valoriza expressões que ocorrem em contato corporal e direto com o mundo e com a natureza, e que aguçam a percepção. Para finalizar, destacam a utilização de núcleos geradores como significativa metodologia para promover a reflexão sobre temas de emergência na sociedade atual e para aproximar esses temas do cotidiano do grupo presente.

Texto 6 - Educação física na década da educação para o desenvolvimento sustentável. Renata OSBORNE; Washington A. BATISTA.

O texto é iniciado com um destaque para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável proclamado pela UNESCO entre os anos de 2005 e 2014, enfatizando a esperada contribuição do esporte e da educação física nesse contexto. Com a afirmação de que as atividades que professores de educação física realizam no sentido da educação ambiental são pouco divulgadas os autores definem como objetivo de sua pesquisa investigar como profissionais que educam por intermédio de atividades físicas no ensino escolar (formal) pensam colaborar para o desenvolvimento sustentável, e que atividades desenvolvem para atingir suas finalidades. Assim, buscaram investigar a perspectiva dos profissionais entrevistados sobre as diferenças entre a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental; o papel e as potencialidades da educação física na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável; as parcerias interinstitucionais e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da educação física como fator de desenvolvimento sustentável; e exemplos de atividades corporais educativas que contribuem para o desenvolvimento sustentável.

Na primeira parte do texto os autores apontam e discutem as principais diferenças entre a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável, finalizando com um destaque para o potencial do esporte e da educação física na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Em seguida os autores apresentam os métodos utilizados na pesquisa: pela estratégia “proposital” do tipo “bola de neve” foram selecionados para a pesquisa, por meio das indicações da coordenação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, dezessete gestores e professores de educação física que se destacavam como tendo uma boa compreensão sob o ponto de vista ambiental ou da inclusão social.

A apresentação dos resultados começa com a afirmação de que os entrevistados conheciam o termo “desenvolvimento sustentável”, ao mesmo tempo em que não conheciam a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e não conseguiam distinguir com clareza as diferenças entre a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável. Desse modo, os autores optaram por tratar ambos os termos de forma conjunta questionando sobre a contribuição da educação física e do esporte para ambas. Os entrevistados destacaram a necessidade da interdisciplinaridade, afirmando que a educação

física sozinha (assim como outras disciplinas) não teria como colaborar; haveria assim necessidade de um trabalho pelo diálogo, em parceria, multidisciplinar e atrelado ao projeto pedagógico da escola como um todo. Como facilidades encontradas na educação física para o desenvolvimento desse projeto destacaram a boa relação interpessoal do professor da área com os alunos, a própria abrangência da área e sua inserção tanto no campo da educação quanto da saúde.

O próximo tópico de questionamento foi em relação às parcerias possíveis e às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da educação ambiental/para o desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo em que os entrevistados apontavam a necessidade de parcerias interinstitucionais também reclamavam sobre a grande dificuldade de estabelecê-las, especialmente pela comum incompatibilidade de objetivos. Sobre as principais dificuldades encontradas na área da educação física destacaram a falta de formação de professores da área para desenvolver a temática, a dificuldade de professores “antigos” adotarem novas temáticas, a resistência dos alunos a uma educação física que supere a cultura da prática pela prática e a desmotivação consequente da desvalorização da área no contexto escolar, incluindo a falta de recursos, baixos salários e a pesada jornada de trabalho para cumprir os requisitos curriculares tradicionais.

Sobre as possibilidades da educação física para o desenvolvimento sustentável os participantes deram exemplos de atividades ao ar livre; caminhadas no bairro para conhecer as necessidades ambientais locais; brincadeiras com sucata; desenvolvimento de materiais esportivos alternativos; realização de jogos cooperativos e esportes com regras modificadas, minimizando a exclusão; e danças e gincanas temáticas. Também foi destacada a valorização pela solidariedade em vez da competição nos esportes e a contribuição da educação física para dar subsídios a uma vida mais saudável.

Texto 7 - Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura.
Marina I. B. S. MENDES; Terezinha P. NÓBREGA.

As autoras começam apontando alguns discursos que se referem à organização do conhecimento da educação física partindo de uma abordagem desenvolvimentista com base nos estudos das ciências naturais, como o discurso da aptidão física, da aprendizagem motora e do desenvolvimento motor. Em seguida aponta outras abordagens que, com base nas ciências humanas e sociais, buscam ultrapassar as explicações naturalizantes do movimento

humano concebendo a educação física como fenômeno cultural. Dentre essas abordagens as autoras destacam a cultura corporal, a cultura corporal de movimento e a cultura de movimento, afirmando que no texto interrogarão a cultura de movimento compreendida como proposição epistemológica.

A ideia de cultura de movimento proposta por Kunz (1991) visa ultrapassar a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço. Ao problematizar a concepção mecanicista de corpo e de movimento sustentada pela fragmentação entre corpo e mundo, o autor busca fundamentos na fenomenologia para sustentar a ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, essa proposta passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano.

Nesse mesmo sentido as autoras ainda apontam para a existência de outras leituras da fenomenologia, em especial do pensamento de Merleau-Ponty, com os campos da estética, das ciências cognitivas e da história que também podem contribuir para a configuração epistemológica e pedagógica da educação física. Todas essas leituras possuem como ponto comum a crítica à concepção cartesiana de uma natureza (e conseqüentemente de um corpo e de uma cultura) “verdadeira” e “imutável”. Ao contrário, são alicerçadas por uma concepção fenomenológica (em especial em Merleau-Ponty) de uma natureza/corpo/cultura “enigmática” e “viva”. Desse modo, ao envolver a relação entre corpo, cultura e natureza a cultura de movimento seria configurada como um conhecimento que vai sendo (re)construído ao longo de nossas vidas e da história, um conhecimento que permite a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento, sendo que a linguagem sensível seria revelada pela movimentação do corpo no tempo e no espaço de cada indivíduo e da comunidade.

Texto 8 - Prática pedagógica em educação física e a educação ambiental. Maristela S. SOUZA; Giane S. LARA.

Na introdução as autoras afirmam que o ponto de partida para a pesquisa realizada foi a percepção dos problemas ambientais que envolvem a prática do esporte canoagem no município de Santa Maria-RS, e destacam a importância da inserção do debate em torno da superação dos problemas ambientais na educação física, especialmente no trato com a “cultura corporal”. Partindo dessa concepção, compreendem que o ser humano é parte

intrínseca da natureza, e que a educação física apresenta-se como significativo ator na discussão das relações sujeito e natureza.

Assim, as autoras desenvolvem na primeira parte do texto uma discussão em torno da relação sujeito e natureza e a cultura corporal. Para as autoras, pensar nossa relação com a natureza perpassa a análise de como sujeitos se relacionam entre si nos diferentes momentos históricos e culturais da humanidade, percebendo, assim, que existem várias concepções de natureza que dependem largamente de fatores histórico-sociais. Destacam ainda a oposição “humano-natureza” e “espírito-matéria” que surge com maior força com a influência judaico-cristã, e a conseqüente naturalização de situações opressoras discriminatórias diante desse imaginário fragmentário ocidental. Assim, reconhecem que o “ser humano” não seria biologicamente determinado, mas sim resultado de seu meio sociocultural, destacando a necessidade da crítica social diante das reflexões sobre a cultura corporal humana. Em suma, a educação física seria constituída como área de conhecimento que apresentaria o compromisso de problematizar sua atuação histórica e sua contribuição na afirmação/transformação de valores/práticas sociais que dicotomizariam as relações sujeito-natureza.

Na seção seguinte do texto as autoras fazem uma análise sobre alguns aspectos contraditórios dos discursos de educação ambiental. Destacam assim a questão ambiental como apresentada em conferências, documentos e relatórios internacionais. No Brasil enfatizam que a aparição da educação ambiental coincide com a ditadura militar, abrindo espaço para discursos ingênuos e naturalistas com práticas focadas na sensibilização ambiental, fortalecendo uma concepção “convencional” de educação ambiental. Destacam ainda a Política Nacional de Educação Ambiental e seu papel na institucionalização da educação ambiental no contexto nacional, e também os discursos reducionistas com base em práticas comportamentalistas ainda presentes nos discursos ecológicos “oficiais” que não propõem mudanças estruturais e sim mudanças comportamentais e técnicas que não refletem sobre a cultura do consumo e seu papel na sustentação do sistema capitalista.

Na parte final do texto as autoras discutem o contexto de novas práticas da cultura corporal em direção a uma educação física potencialmente ambientalizada. Começam destacando o modo como a incorporação de novos estilos urbanos de vida caracterizados pela ampliação da possibilidade de consumo de novos produtos materializa-se também no desenvolvimento e na consolidação de hábitos no lazer. Nesse contexto se fortalece, por exemplo, o hábito de vivenciar práticas na natureza como forma de compensar os problemas

“urbanos”. As autoras afirmam que em geral essas práticas ocorrem sob a égide da educação ambiental, mesmo se realizadas como intervenções de ordem técnica e centradas nos aspectos ecológicos do meio ambiente. Nesse sentido, um dos papéis fundamentais da educação física seria o questionamento do discurso hegemônico da sociedade capitalista, algo que não vem sendo visto na história da área. Ao contrário, parece que a área tem dificuldade em se posicionar criticamente diante do aparecimento constante no mercado de novas formas esportivas e os consequentes comportamentos moldados pelo “sempre aparentemente novo”.

Assim, apesar da importância das atividades que envolvem o meio ambiente para a sensibilização acerca das questões ambientais na educação física, há necessidade de que não sejam vistas com um “fim em si mesmo”, reforçando, assim, a dominação do ser humano sobre a natureza, uma vez que mudanças e inserções de novas práticas da cultura corporal não significam necessariamente transformação de valores e ideologias. Segundo as autoras, essas mudanças devem vir acompanhadas de uma direção pedagógica criticamente fundamentada na inserção destas práticas no âmbito de ensino da educação física.

Texto 9 – Educação física, esporte e desenvolvimento sustentável. Renata OSBORNE; Carlos A. F. da SILVA; Sebastião J. VOTRE.

Os autores começam o texto destacando o conceito paradoxal de desenvolvimento sustentável, considerando por um lado a ameaça às condições de vida representada pelo crescimento acelerado da economia global e por outro a exigência do desenvolvimento de comunidades humanas (sobretudo no hemisfério sul) diante de condições de pobreza. Assim, definem o conceito de natureza e meio ambiente pela compreensão de que o ser humano seria parte da natureza, havendo, porém, a necessidade de destacar seu poder em produzir seus meios de existência. Completam afirmando que o ser humano seria um agente que pertence a uma complexa teia de relações entre o social, o natural e o cultural. Compreendendo essas relações, os autores afirmam que os projetos de desenvolvimento no Brasil têm privilegiado a técnica (racionalidade formal ou instrumental), pois esta possui um poder de difusão e transformação muito maior do que supostamente o faria a criação de valores (racionalidade substantiva ou dos fins). Nesse sentido, entre as estratégias de melhor desempenho para enfrentar o problema da exclusão social e da catástrofe ambiental provocado pelo desenvolvimento que privilegia a técnica estariam as que contam com a educação ambiental que visa à transformação social por intermédio da superação de injustiças

ambientais, desigualdades sociais e apropriações capitalistas e funcionalistas da natureza e da própria humanidade. Em suma, para combater a crise ambiental seria necessária uma nova visão de mundo a partir de mudanças de valores.

Para tanto os autores destacam o papel do esporte (dentro do contexto da educação física) como meio para a transformação, uma vez que na educação física se trabalha, sobretudo, com valores. Definem assim como objetivo central da pesquisa apresentada contribuir para o incremento da eficácia do sistema educacional no desenvolvimento sustentável de forma a tender à satisfação de necessidades elementares da população e à preservação e recuperação dos domínios biótico (organismos com vida) e abiótico (solo, água, ar).

Na seção seguinte do texto os autores desenvolvem a concepção de educação para o desenvolvimento sustentável, começando pela afirmação de que essa visaria em cada setor da atividade humana uma alternativa de desenvolvimento inteligente capaz de durar por levar em consideração aspectos econômicos, humanos, sociais, da vida não-humana, animal e vegetal, e a conservação e melhoria da qualidade do solo, do ar e da água. Apresentam em seguida marcos para diferentes definições desse conceito, como conferências e relatórios internacionais, destacando a polissemia da expressão “desenvolvimento sustentável” e de outros termos, tais como justiça, democracia, cultura e cidadania. Diante de tal polissemia, os autores afirmam que a questão residiria mais na reflexão crítica sobre a pluralidade de significados e na construção de consensos provisórios e operacionais.

Considerando a relação entre o desenvolvimento sustentável e as atividades físico-desportivas, os autores destacam os componentes-chave listados pela UNESCO, com foco nas culturas que se desenvolvem em cada modalidade de atividade física e de lazer e de cada modalidade de desporto. Destacam ainda a irresponsabilidade de certas ações que se denominam sustentáveis, mas que na realidade funcionam no sentido oposto dessa expectativa.

Enfatizando que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi construída sobre mais de 30 anos de experiência em educação ambiental, os autores afirmam que apesar dos debates em torno da relação entre uma e outra não há ainda um consenso do que a educação para o desenvolvimento sustentável apresenta de realmente novo em relação à educação ambiental. Ainda nesse sentido, afirmam que autores brasileiros e latinos têm reagido contra o termo educação para o desenvolvimento sustentável, e destacam o desenvolvimento de teorias associadas à educação ambiental crítica no Brasil, que ganham

inclusive novas “roupagens” sob outras denominações, como educação ambiental transformadora, educação ambiental popular e educação ambiental emancipatória. No entanto, compreendem que a educação para o desenvolvimento sustentável poderia trazer como contribuição nova sua ligação com outras iniciativas internacionais em prol da educação, e que não se trataria de substituir a educação ambiental pela educação para o desenvolvimento sustentável, mas sim de abordar as duas conjuntamente em prol da educação básica, compreendendo uma abordagem que supõe a interdisciplinaridade, a integração dos saberes, a visão holística e parcerias para a gestão ambiental e para o desenvolvimento responsável no ambiente.

Na última seção do texto os autores abordam possíveis contribuições da educação física à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto brasileiro. Nesse sentido, afirmam que no contexto escolar caberia à educação física ocupar uma posição de liderança em relação aos demais componentes do currículo no processo de educação para o desenvolvimento sustentável. No entanto, aponta algumas dificuldades para que isso aconteça na prática, como, por exemplo, a carência de locais adequados para a prática de esportes na escola; a marginalização do profissional de educação física perante a equipe pedagógica; a fragilização do papel do professor de educação física como educador; e a área de tensão e conflito entre os objetivos do esporte escolar e os interesses do sistema desportivo de alto rendimento. Os autores apontam alguns programas governamentais que têm buscado minimizar essas dificuldades, tais como o Programa Segundo Tempo e o Programa de Esporte e Lazer na Cidade.

Sobre as maneiras em que a educação física contribuiria para o desenvolvimento sustentável, os autores apontam para a busca da superação da visão fragmentada de ser humano; a promoção de condutas cooperativas e solidárias e o conseqüente convívio entre os gêneros e recuperação do espírito lúdico dos jogos perdido em parte com o advento dos esportes modernos nas escolas; e a associação que a educação física pode fazer com certos esportes na natureza. Sobre esse último ponto os autores destacam a crescente expansão do desporto em desarmonia com a natureza que por vezes o torna mais um dos padrões de produção e consumo não sustentáveis. Por outro lado destacam iniciativas associadas aos esportes na natureza que colaboram para a consciência ambiental, tais como a promoção de mutirões de limpeza, a plantação de mudas de plantas nativas e a distribuição de panfletos educativos.

Os autores finalizam destacando a importância de esforços para o acesso às atividades físico-desportivas de qualidade, que inclui a construção e restauração de infraestruturas esportivas e a ampliação do esporte e da educação física para que sejam acessíveis a todos. Enfatizam ainda que a educação física escolar brasileira deve abordar os conteúdos tradicionais em combinação a outros relativos ao momento histórico brasileiro de forma inteligente e com a finalidade de formação da cidadania crítica.

Texto 10 - Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente: um encontro necessário. Simone M. GUIMARÃES e colaboradores.

Os autores começam o texto destacando o caráter transversal da educação ambiental, área que se apresenta como prioridade nas novas propostas educacionais como, por exemplo, os PCN. Nesse sentido, o artigo visa apresentar as interfaces entre a educação física, como componente curricular, e a temática ambiental, buscando contribuir para alterações de posturas pedagógicas a partir do tema transversal “meio ambiente”. Ainda na introdução, destacam que o referencial teórico do artigo faz parte de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Corporeidade e Pedagogia do Movimento junto a professores de educação física que militam no ensino médio da rede oficial de ensino do estado de São Paulo.

Na seção seguinte do texto os autores promovem uma discussão sobre a dimensão educacional da questão ambiental. Começam com uma crítica à educação acrítica, tecnicista e elitista calcada em um rendimento padrão de desempenho esportivo que se estabeleceu como “tradição” na educação física escolar. Na tentativa de superação dessa realidade, os autores propõem a inserção da temática ambiental no ensino médio a partir do componente curricular educação física, e, nesse contexto, questionam: como podemos pensar em saúde ou em qualidade de vida sem pensar em um ambiente também saudável? Em relação ao conceito de meio ambiente, compreendem que é uma expressão pluridimensional (com vários significados) e complexa, e defendem uma visão integral de meio ambiente pela qual o ser humano é parte constituinte, ou seja, é ambiente em sua própria corporeidade. Formalizam assim uma crítica a definição biologicista de meio ambiente, afirmando que esse deve se apresentar como “complexidade do mundo”, e como “categoria social”.

Considerando que no contexto da educação formal as propostas relacionadas aos temas ambientais são tratadas pela educação ambiental, os autores apresentam algumas de

suas características: (a) *política*, uma vez que reivindica e prepara cidadãos para exigir justiça social, cidadania e ética nas relações sociais e com a natureza; (b) *crítica* aos modelos autoritários, tecnocráticos e populistas que não levam em conta alternativas sociais baseadas em princípios ecológicos, éticos e justos com as gerações atuais e futuras; (c) *social*, que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação responsável dos atores sociais, individuais e coletivos, no ambiente; (d) *estratégica* na formação da consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza. Completam afirmando que a educação ambiental deve estar presente em todos os espaços educacionais, e destacam o papel da Política Nacional de Educação Ambiental na institucionalização da educação ambiental no Brasil, inclusive no âmbito curricular e na formação continuada de professores. Para finalizar essa parte do texto enfatizam que para se entender o meio ambiente em sua relação com a educação física seria necessário superar a tradição cartesiana e buscar caminhos que privilegiem a complexidade.

A seção seguinte é dedicada à apresentação da educação física no ensino médio. Nesse sentido, os autores destacam a precariedade desse nível de ensino, dando como exemplos a falta de vagas para atender a alta demanda de jovens e a ausência de estrutura física, de recursos financeiros, de profissionais capacitados e de uma proposta pedagógica adequada para essa fase de escolarização. Por outro lado afirmam que o trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais trazendo a realidade social para dentro da escola e relacionando-a com disciplinas curriculares específicas possibilita ao professor auxiliar seus alunos na compreensão dos conflitos cotidianos. Considerando especificamente os PCN da educação física para o ensino médio os autores identificam uma proposta calcada no sentido da inclusão, o que, segundo eles, pode ser considerado um avanço em relação à história da educação física escolar em geral pautada na exclusão pelos critérios de eficiência. Nesse sentido, seria missão da educação física na escola do ensino médio conhecer o universo da cultura do movimento e das vivências corporais que são criadas culturalmente e contextualizadas às necessidades cotidianas.

Na última parte do texto os autores destacam algumas possibilidades para a inserção ambiental na educação física no ensino médio, especialmente por meio dos esportes de aventura praticados na natureza. Segundo os autores, esse tipo de atividade teria o potencial de desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras dos alunos, abrindo-se inclusive um caminho para o desenvolvimento da conscientização ambiental e para o

surgimento de novas atitudes e sentimentos. Afirmam ainda que a tomada de consciência da dependência da natureza para a realização dessas atividades sem dúvida gera a compreensão da importância da preservação do meio ambiente. Em contrapartida, alertam para as possibilidades de consumismo relacionadas a esse tipo de atividades, sendo necessário não só o desenvolvimento de projetos que possibilitem contextos para o lazer e para a competição, mas também a preservação, o cuidado e a manutenção da natureza. Assim, tais projetos devem ter um caráter educacional que colabore para a mudança de atitude em relação ao meio ambiente, incorporando princípios de sustentabilidade e de preservação da vida. Por fim, os autores afirmam que o processo de ensino-aprendizagem ocorre pela práxis, e que o professor de educação física que desenvolve as questões ambientais em sua prática tem ao seu dispor uma possibilidade a mais para sua ação educativa, possibilitando inclusive que se desvincule das impropriedades históricas dessa disciplina curricular.

Texto 11 - Educação física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. Alcyane MARINHO; Humberto L. D. INÁCIO.

Considerando o caráter potencialmente nocivo ou benéfico da ação antrópica de acordo com variáveis espaciais, temporais, culturais, religiosas, econômicas, etc. os autores começam o texto chamando atenção para a discussão sobre as relações entre natureza e educação física mediada pelas atividades de aventura. Ainda na introdução enfatizam a apropriação da natureza como símbolo distintivo do consumo diante da concepção de uma natureza “externa” em relação ao ser humano. Desse modo, em estudos sobre a relação entre seres humanos e a natureza mediada pelas atividades de aventura ainda seria negligenciada a concepção de uma natureza como “recurso comum”, ou seja, algo que pertenceria a todos ao mesmo tempo em que não pertenceria a ninguém. Com base nessa justificativa os autores finalizam a introdução apresentando essa discussão oriunda da sociologia ambiental, destacando que os recursos poderiam ser geridos de quatro formas: livre acesso; propriedade privada; propriedade estatal; e propriedade comum.

Na seção seguinte do texto os autores promovem uma discussão sobre a possibilidade para a emancipação da aventura, argumento que se justificaria pela afirmação de que a recuperação dos significados essenciais de lazer, esporte e turismo atrelados ao comprometimento com a preservação da natureza poderia oportunizar novos sentidos mais sensíveis e afetuosos à vida humana. Isso ocorreria, principalmente, pelas atividades de

aventura, que a partir de relações humanas mais diretas e intensas permitiriam certo afastamento de expressões céticas e individualistas que permeiam o cotidiano urbano. Esse tipo de atividade teria, assim, a capacidade de levar o praticante a um nível de consciência sobre diversas relações humanas (sociais, ambientais), permitindo ainda um distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas, inclusive as sensoriais e motoras, supostamente ampliando as possibilidades de autoconhecimento e de mudanças de hábito em diversas dimensões. Os autores alertam, por outro lado, que as atividades de aventura não devem ser entendidas como “remédio para todos os males”, até porque valores e competências nelas manifestadas não se reproduzem necessariamente. Por fim, afirmam que a discussão sobre a fértil relação entre seres humanos e natureza por meio da aventura deve ser aproximada da educação física, apesar de admitirem que esse tipo de atividade tem aparecido apenas timidamente em cursos de formação. Por outro lado, são assimiladas vorazmente pelo mercado de lazer assumindo, inclusive, características predatórias. Assim, a relação educação física-meio ambiente abrangeria significativamente o campo do lazer e, em certa medida, do turismo.

Voltando as atenções à formação inicial, os autores acreditam que uma vez aceita a inclusão de novos conteúdos em cursos de graduação para a formação de profissionais que trabalham com atividades de aventura será possível um crescente qualitativo que contribua para a formação de cidadãos mais sensíveis e atentos às questões ambientais. Assim, sugerem um projeto interdisciplinar que inclua os saberes tradicionais e amplie a formação em direção a um novo compromisso ético-ambiental que possibilite além de conhecimentos acadêmicos (equipamentos, técnicas, conhecimentos básicos de fisiologia, biomecânica, didática) também outro saber que seja partilhado, solidário e transformador. Nesse sentido citam as “expressividades do corpomundo” na proposta de “ecologizar” a formação dos professores, além do caráter educacional das atividades de aventura que podem ser explorados pela educação física como nova possibilidade pedagógica. Por outro lado, destacam alguns obstáculos presentes no cotidiano do planejamento escolar do profissional de educação física, como a falta de apoio institucional e a formação acadêmica deficitária que gera certo desconhecimento dos professores sobre alternativas educativas na natureza.

Nas considerações finais os autores enfatizam o necessário fortalecimento da prática da solidariedade atrelada a um heterogêneo processo de tomada de consciência que permita a aquisição de uma visão sistêmica e crítica da história. Isso incluiria uma apreciação filosófica da existência como atores ativos da comunidade, da nação, do planeta, que envolve

ainda a noção de consumo para a constituição de um ser integral. Isso implicaria uma utilização democratizada da mutação tecnológica; uma educação inovadora e qualitativa em sintonia com as diferentes áreas do saber humano, agregando diferentes conhecimentos, visões de mundo, interesses e necessidades; e um compromisso ético com a natureza sentindo-se parte dela, enxergando-se a si mesmo nela e a ela em si constituindo, assim, um olhar não alienante.

Texto 12 - Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. Soraya C. DOMINGUES; Elenor KUNZ; Lísia C. G. de ARAÚJO.

Os autores iniciam o texto destacando o caráter transversal da educação ambiental, justificando assim seu desenvolvimento na educação física escolar por meio de atividades que proporcionam estreita relação entre a natureza e o ser humano. Ainda sobre as questões mais gerais do tema meio ambiente e educação física, destacam o caráter ambientalista de atividades desenvolvidas na natureza e a necessidade de mais estudos no campo da educação física relacionado ao “saber ambiental” e ancorados na perspectiva da educação ambiental. Partem, assim, da análise de referenciais teóricos sobre a educação ambiental para a caracterização da formação de professores em educação física buscando identificar elementos relevantes para se pensar relações com os princípios ambientais. Para tanto, analisaram documentos da área de educação ambiental e algumas características da formação de professores em educação física.

Na seção seguinte do texto as autoras constroem uma discussão acerca dos problemas ambientais e da educação ambiental. Começam destacando os laços entre a ciência e a produção industrial, parcialmente responsabilizando essa união pelos processos de destruição ambiental. Desse modo, enfatizam a educação ambiental como possibilidade no campo da educação para proporcionar conhecimentos sobre o meio ambiente e possivelmente alterar a atual relação de consumo exacerbado em parte responsável pelos processos de degradação ambiental. Especificamente no contexto escolar, a aquisição de conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinações associado à educação ambiental seria um caminho para a adoção de atitudes ambientais conscientes. Entre os valores a serem desenvolvidos as autoras apontam os princípios listados pelo Tratado para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global elaborado durante a conferência no Rio de Janeiro em

1992. Destacam também a Política Nacional de Educação Ambiental e seu papel na institucionalização da educação ambiental em âmbito nacional.

Em seguida apresentam uma seção na qual o principal tópico de discussão são os limites da formação de professores em educação física, inicialmente apresentando algumas particularidades do campo que são limitadoras ao trabalho pedagógico relacionado à educação ambiental, tais como a fragmentação do conhecimento e o caráter demasiadamente esportivo das disciplinas. Sobre a fragmentação do conhecimento criticam o isolamento das disciplinas e o consequente currículo fragmentado, além de algumas dicotomias clássicas da área, tais como mente-corpo, trabalho manual e intelectual e teoria-prática. Sobre a grande influência esportiva nas disciplinas da área afirmam que a relação entre os esportes e a natureza diante dessa abordagem podem ser “desastrosas”, dando como exemplos o potencial alienador dos esportes, as mega instalações e consequentes devastações ambientais exigidas para a realização de atividades de “espetáculo” esportivo e a valorização de produtos vinculados a indústria cultural. Por fim, apresentam algumas possibilidades de inserção ambiental na formação do professor de educação física, destacando a necessidade de levar em consideração as limitações apontadas para estabelecer parâmetros de realidade.

Texto 13 - Implementação da educação ambiental na graduação de professores de educação física: uma reflexão. Francisco J. P. TAVARES; Maria I. C. LEVY.

O objetivo central da pesquisa apresentada nesse texto é a busca por elementos que auxiliem a responder as seguintes questões: o que significaria uma educação física ambientalizada no seio da graduação de educação física? Quais seriam os objetivos a serem alcançados por uma educação física ambientalizada? Qual deveria ser a metodologia utilizada para orientar tais objetivos?

Os autores afirmam compreender a educação física como prática social pela qual se desenvolvem conhecimentos enraizados na atividade/movimento humano compreendido, por sua vez, como cultura corporal. A metodologia de inserção ambiental nesse contexto seguiria, segundo os autores, os próprios princípios da educação ambiental, ou seja, uma abordagem educacional que visa mudanças paradigmáticas rumo ao desenvolvimento sustentável, e deve ser desenvolvida na formação inicial de professores. Nesse processo alguns valores precisam ser valorizados, tais como a cooperação, a igualdade de direitos, a democracia e a participação. Nesse sentido, a escola desenvolve papel

fundamental como unidade multiplicadora de impacto para a redução dos problemas ambientais de seu entorno. Partindo dessa lógica os autores justificam a concepção de que a educação ambiental possa ser incorporada na formalização política de um programa de graduação de educação física através de estratégias organizadas para que não dependa de compromissos ou entusiasmos individuais. No entanto, os autores alertam para a comum falta de congruência entre o discurso de inserção curricular da educação ambiental e a prática cotidiana vivenciada por alunos e professores em sala de aula. Por fim, apresentam uma metodologia para a implementação da educação física ambientalizada, tanto em termos curriculares quanto no próprio “espírito” do curso.

6.1.2 Análise dos referenciais centrais do *corpus* da pesquisa

Começando pela caracterização do “ambiental”, os textos apresentam (com maior ou menor “densidade” teórica) diferentes dimensões do acontecimento ambiental. Algumas características historicamente legitimadas pelos discursos ambientais (tanto no “sul” quanto no “norte”) aparecem com maior frequência, como, por exemplo, a essencialidade da práxis na educação ambiental e o caráter interdisciplinar/multidisciplinar/metadisciplinar/transversal da educação ambiental, que aparece em mais da metade dos artigos. Alguns artigos alicerçam a escolha pelas características apresentadas em metas/objetivos definidos por documentos/eventos/programas internacionais, tais como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (citada em dois artigos), a Política Nacional de Educação Ambiental (citada em três artigos) e o Tratado para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (citado em um artigo).

Também aparecem com frequência debates em torno dos termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, com destaque para a pluridimensionalidade (diversidade de significados) e complexidade desses conceitos. Destaca-se também o conceito paradoxal de desenvolvimento sustentável, considerando por um lado a ameaça às condições de vida representada pelo crescimento acelerado da economia global e por outro a exigência do desenvolvimento de comunidades humanas diante de condições de pobreza. Há também referência à reação de autores brasileiros (e “latinos” num contexto mais geral) contra o termo educação para o desenvolvimento sustentável, levando-se em consideração o desenvolvimento de teorias associadas à educação ambiental crítica que, no contexto “latino”,

ganham novas “roupagens” sob outras denominações como, por exemplo, educação ambiental transformadora, educação ambiental popular e educação ambiental emancipatória.

Nesse contexto, três artigos fazem referência aos embates de força na constituição do “saber ambiental”/“racionalidade ambiental”, e mais da metade dos artigos destacam a necessidade de criação de novos/diferentes valores ambientais ou a necessidade de criação de uma nova/diferente ética ambiental. A ideia da criação de novos/diferentes valores ambientais estaria alicerçada na concepção de uma “educação ambiental social”, que teria por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que potencialmente possibilitariam a atuação responsável dos atores sociais (individuais e coletivos) no ambiente, sendo que esses novos/diferentes valores estariam associados (juntando os conceitos apresentados no *corpus* de análise) à solidariedade, à cooperação, à igualdade de oportunidades/direitos e à interdependência. Já a necessidade de criação de uma nova/diferente ética ambiental estaria associada (novamente juntando os conceitos apresentados no *corpus* de análise) a uma visão de mundo sensibilizadora (associada à educação “estética”; dos sentidos/da sensibilidade); transformadora (em direção a relações integradas ser humano/sociedade/meio ambiente); global; e coletiva/democrática/participativa.

Ainda nesse sentido, três artigos criticam mais diretamente valores antropocêntricos e fragmentários, inclusive apontando esses valores como principais causadores da suposta crise cultural/civilizatória. Outros quatro artigos criticam mais diretamente a suposta simplicidade de atividades ecológicas/biologicistas/naturalistas, caracterizadas como “românticas” e ingênuas e com práticas focadas na sensibilização ambiental que possibilitam a legitimação de discursos reducionistas e com base em práticas comportamentalistas que, muitas vezes, estão na base da construção de práticas de *greenwashing*. Em sintonia com tais críticas, boa parte dos artigos sugere mais diretamente o desenvolvimento de uma educação ambiental que seja “crítica”, ou seja, que não seja alienada do mundo; que oponha a visão hegemônica; que critique os modelos autoritários, tecnocráticos e populistas que não consideram alternativas sociais baseadas em princípios ecológicos, éticos e justos com as gerações atuais e futuras; e que leve em consideração as preocupações com os segmentos mais excluídos da sociedade e com a naturalização de situações opressoras discriminatórias, buscando superar as injustiças ambientais e as desigualdades sociais. Em outras palavras, uma educação ambiental política, uma vez que

reivindica e prepara cidadãos para exigir justiça social, cidadania e ética nas relações sociais e com a natureza.

Como unidade multiplicadora de impacto para a redução dos problemas ambientais, a escola desenvolveria papel fundamental. Nesse sentido, parte dos artigos destaca a importância da formação/capacitação de docentes para a educação ambiental, afirmando que a inclusão de novos conteúdos em cursos de graduação para a formação de profissionais que trabalham com atividades na natureza possibilitaria um crescente qualitativo que contribuiria para a formação de cidadãos mais sensíveis e atentos às questões ambientais, assim como para a preparação de profissionais para atuar com a educação ambiental tanto na escola como na natureza (educação *sobre/para* e *na* natureza). Para tanto, a criação do tema transversal “meio ambiente” aparece como alternativa entre os artigos. No entanto, parte dos artigos também afirma que as grades curriculares dos cursos de educação física não contemplam de forma efetiva o estudo sobre meio ambiente, e que a política de educação ambiental não vem se mostrando suficiente para garantir a efetivação da educação ambiental nos currículos oficiais (inclusive na educação física). Assim, em parte responsabilizam a própria academia pelo “analfabetismo ambiental” contemporâneo.

Mais especificamente na área da educação física, a maioria dos artigos critica de alguma forma as abordagens tradicionais, destacando como principais características desse tipo de abordagem: (a) reducionismos fragmentários com bases materialistas que incluem algumas dicotomias clássicas da área, tais como mente-corpo, trabalho manual e intelectual e teoria-prática, sendo que a educação física deveria caminhar em direção à superação desta “tradição cartesiana” buscando, assim, caminhos que privilegiem a complexidade; (b) valorização do profissional técnico com foco na racionalidade formal ou instrumental, especialmente na educação física escolar; algumas terminologias parecem estar diretamente associadas a esse tipo de abordagem, tais como “treinamento de habilidades/aptidão física” e “aprendizagem motora”/“desenvolvimento motor”; (c) elitismos que contribuem para a discriminação e injustiça social, especialmente em práticas de educação física escolar que, em geral, são pautadas na exclusão pelos critérios de eficiência; (d) atividades competitivas/esportivas. Curiosamente, apenas um artigo defende o desenvolvimento dos saberes tradicionais, associado ao desenvolvimento de novos/diferentes saberes que incluam o “ambiental”.

Outra crítica presente na maior parte dos artigos faz referência à crescente expansão de atividades na natureza que por vezes se tornam mais um dos padrões de produção

e consumo não sustentáveis, especialmente pela apropriação da natureza como símbolo distintivo do consumo diante da concepção de uma natureza “externa” em relação ao ser humano. Assim, os artigos em geral destacam a necessidade de uma educação que se contraponha a lógica consumista/cultura do consumo e seu papel na sustentação do sistema capitalista, e que supere a concepção de natureza como forma de compensar os problemas “urbanos”. Destacam ainda que inserções em práticas na natureza não significam necessariamente transformações de valores e ideologias, e enfatizam a irresponsabilidade de certas ações que se denominam sustentáveis, mas que na realidade funcionam no sentido oposto dessa expectativa.

Diante de tantas críticas aos modelos tradicionais de educação física e de abordagens reducionistas/fragmentárias para o desenvolvimento de atividades na natureza, os artigos apresentam diferentes “alternativas”: (a) uma compreensão de educação física como prática social/fenômeno cultural, com modelos de movimento que desenvolvam valores sociais e que estejam de acordo com a cultura local/regional; (b) valorização da brincadeira, da arte, do lúdico e das atividades de aventura na mediação das relações educação física-natureza; (c) uma educação física enraizada na atividade humana compreendida como “cultura corporal” (inclusive com formação de profissionais da “motricidade humana”) ou “cultura de movimento”; (d) o desenvolvimento de um corpo/sujeito integral, ou seja, um “corpo” como intermédio de uma visão sistêmica. Aliás, esse último ponto foi destaque em grande parte dos artigos sendo apresentado a partir de diferentes propostas, tais como: (a) desenvolvimento de experiências do “corpomundo”, compreendidas como expressões que ocorrem em contato corporal e direto com o mundo e com a natureza e que aguçam a percepção; (b) desenvolvimento da teoria da complexidade de Edgar Morin para sustentar a concepção do ser humano ecossistêmico; (c) desenvolvimento de fundamentos da fenomenologia para sustentar a ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive, especialmente enfatizando a relação entre corpo, cultura e natureza com foco na intencionalidade do movimento humano.

Por outro lado, apesar das recorrentes críticas às abordagens tradicionais da educação física e da manifestação da maior parte dos artigos em direção a abordagens “alternativas”, é possível encontrar nos discursos conceitos e afirmações que mais se aproximam de abordagens “técnicas” com foco na racionalidade formal ou instrumental, assim como afirmações que se aproximam das criticadas abordagens preservacionistas/naturalistas. Alguns discursos ainda enfatizam, por exemplo, a “educação

motora” e o “desenvolvimento de habilidades” como papel fundamental da educação física; os “jogos motores” enquanto instrumentos da educação física; e o potencial dos esportes de aventura praticados na natureza no desenvolvimento de “capacidades físicas” e “habilidades motoras”. Há também referências a potencial contribuição da educação física para dar subsídios à manutenção da higiene pessoal e de uma vida mais saudável (qualidade de vida), caracterizando, inclusive, essas atividades como “ambientais”, uma clara evidência de como a educação física ainda possui “raízes vivas” na área da saúde.

Entre as afirmações que se aproximam de abordagens preservacionistas/naturalistas (geralmente associadas à sensibilização como meio para transformação em direção a novos valores ambientais, a “fugas do cotidiano” ou ainda a abordagens compensatórias) podemos destacar, por exemplo, afirmações que enfatizam o “momento oportuno” associado à educação física para a formação de “convicções ambientais” e de “proteção do meio ambiente”, uma vez que suas atividades seriam realizadas predominantemente ao ar livre; a “eliminação do estresse” e da “sobrecarga intelectual” e a “manutenção da qualidade de vida” proporcionados pelo “contato direto com a natureza”; a realização das atividades de aventura que “sem dúvida” geram a compreensão da “importância da preservação do meio ambiente”; o “afastamento” de expressões céticas e individualistas que permeiam o cotidiano urbano a partir de “relações humanas mais diretas e intensas na natureza”; a capacidade das atividades de aventura de “levar o praticante a um nível de consciência” sobre diversas relações humanas, permitindo ainda um “distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas”, inclusive as “sensoriais e motoras”, supostamente ampliando as possibilidades de “autoconhecimento” e de “mudanças de hábito”. Vale ainda um destaque para algumas das atividades ao ar livre que são sugeridas como meio para transformação em direção a novos valores ambientais, mas que, especialmente isoladas de um contexto ambiental mais amplo, também parecem se aproximar de abordagens preservacionistas/naturalistas, tais como excursões, acampamentos, recreação turística, mutirões de limpeza e plantação de mudas de plantas nativas.

De todo modo, a maioria dos artigos parece já ter incorporado, de forma geral, conceitos que se aproximam dos discursos críticos/pós-críticos de educação ambiental, assim como as críticas (pós)modernas aos paradigmas tradicionais da educação física. No entanto, a maior parte dos artigos também faz referência a uma série de dificuldades/limitações encontradas na área da educação física para o desenvolvimento de abordagens “alternativas”, inclusive considerando a inserção das questões ambientais. Entre elas destacam-se: (a) a falta

de formação ou a formação acadêmica deficitária de professores da área para desenvolver a temática ambiental; (b) o conservadorismo de professores “antigos” e a conseqüente dificuldade para adoção/inserção de novas temáticas; (c) a resistência dos alunos a uma educação física que supere a cultura da prática pela prática; (d) a área de tensão e conflito entre os objetivos do esporte escolar e os interesses do sistema desportivo de alto rendimento; (e) a desvalorização da área no contexto escolar, resultando na carência de locais adequados para a prática de esportes na escola e na falta de apoio institucional de maneira geral. Sobre esse último ponto, há uma associação à preservação de áreas desportivas como atividade ambiental, considerando nesse contexto a importância do acesso às atividades físico-desportivas de qualidade e a ampliação do esporte e da educação física para que sejam acessíveis a todos.

Analisados em conjunto os artigos parecem apresentar boa parte das principais características que compõem os discursos ambientais contemporâneos, inclusive em seus desenvolvimentos críticos e pós-críticos. No entanto, quando analisados individualmente parece ainda faltar à maioria dos artigos uma “maturidade teórica” diante das “evoluções” dos discursos ambientais. Em outras palavras, apesar das “características ambientais” apresentadas estarem, em geral, de acordo com os discursos contemporâneos, parecem pouco avançar sobre o que já é conhecido, como se estivessem presentes nos artigos apenas para serem “apresentadas” aos acadêmicos da educação física, que, em teoria, pouco sabem da emergente sinergia entre sua área de atuação e a área ambiental. Não há dúvidas de que a divulgação dos discursos ambientais em veículos mais especificamente voltados para a área de educação física seja essencial para a legitimação deste encontro discursivo, especialmente considerando sua marginalidade como debate emergente. Há nesse sentido uma potencial oportunidade rara de construção discursiva “embrionária” no encontro entre dois campos distintos e que, levando em consideração a crescente urgência em promover investigações educacionais a partir de um imaginário “globalizante” (de forma mais cosmopolita e globalmente democrática), pode emergir como significativa contribuição para a contestação/(re)construção de paradigmas vigentes. No entanto, essa construção é “fragilizada” pela divulgação de discursos ingênuos e teoricamente “carentes”, realidade que aumenta ainda mais a responsabilidade dos atores envolvidos na construção e na divulgação deste potencialmente conspícuo discurso emergente. Uma análise mais cuidadosa nesse sentido será realizada na descrição das categorias emergentes da interpretação do *corpus* da pesquisa, seção que será apresentada após a apresentação das biografias dos autores.

6.1.3 Apresentação das biografias dos autores do *corpus* da pesquisa

Alcyane Marinho possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (campus Rio Claro), mestrado e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas na área de “Estudos do Lazer” e estágio pós-doutoral no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Em seu mestrado defendeu dissertação intitulada “Da busca pela natureza aos ambientes artificiais: reflexões sobre a escalada esportiva”, e em seu doutorado tese intitulada “As diferentes interfaces da aventura na natureza: reflexões sobre a sociabilidade na vida contemporânea”. Hoje é Professora Adjunta no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e líder do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (Universidade do Estado de Santa Catarina). Ministra a disciplina “Tópicos Especiais em Esportes de Aventura e na Natureza” na Universidade do Estado de Santa Catarina; ministrou entre os anos de 2006 e 2007 a disciplina “Outdoor Education” na Universidade do Sul de Santa Catarina; no ano de 2007 a disciplina “Ar livre: Lazer, aventura e educação - uma introdução” na Escola São Francisco de Assis; no ano de 2005 a disciplina “Lazer, meio ambiente e manifestações ecoturísticas” na Escola Superior de Educação Física de Muzambinho; em 2003 a disciplina “Desporto, lazer, turismo e meio ambiente” na Faculdade de Educação Física de Santo Andre; em 2002 a disciplina “Corpo, lazer e meio ambiente” na Universidade Estadual de Campinas na condição de Bolsista do Programa de Ensino a Docência; e em 2004 a disciplina “Organização do Lazer e do Esporte para o Turismo em Ambientes Naturais” na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal na condição de Professora Visitante. Nos últimos anos também esteve envolvida em Projetos de Pesquisa que abordavam as questões ambientais, entre os quais destacamos: “Hábitos e Percepção Ambiental dos Integrantes dos Laboratórios e Núcleos de Pesquisa do CEFID/UDESC” (em andamento desde 2011); “Formação profissional e atividades de aventura: reflexões a partir da contribuição dos cursos de graduação em Educação Física do Sul do Brasil” (2010 – 2012); “Perspectivas das atividades de aventura na natureza em cursos de educação física de instituições federais e estaduais de ensino superior” (2009 – 2012). A autora possui extensa produção abordando, especialmente,

as atividades de aventura e as relações lazer-natureza, e em geral frequenta eventos científicos nas áreas de educação física, lazer e esportes de aventura, mas não na área ambiental.

Ana Márcia Silva é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983), especialista em Educação e Reeducação Psicomotora pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (1985), mestre em Educação (1991) e doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), pós-doutora pela Universitat de Barcelona (2006) e possui um pós-doutorado em andamento junto ao Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. Foi presidenta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2003-2005). Atualmente é Professora Associada III da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. É editora da Revista Pensar a Prática (Universidade Federal de Goiás), coordenadora do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (Universidade Federal de Goiás) e integrante da Rede Cedes de Pesquisa - Ministério do Esporte. Desde 1999 ministra a disciplina “Corpo, Cultura e Natureza” na Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, e entre os anos de 2006 e 2007 foi integrante do Projeto de Pesquisa “Práticas Corporais na Natureza: O Ecoturismo e suas Contribuições para a Educação Ambiental” nessa mesma instituição. Além do artigo analisado nessa pesquisa foi coautora do artigo publicado em 2011 com título “Educação Física e a Temática Ambiental: Alguns Elementos para o Debate” no periódico Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación e autora do artigo publicado em 2007 com título “Das Relações Estéticas com a Natureza” na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Em 2009 publicou em coautoria com Humberto Luis de Deus Inácio o capítulo intitulado “Práticas Corporais, Turismo e Natureza: Reflexões a partir do Ecodesenvolvimento” no livro “Lazer, Esporte, Turismo e Aventura: A Natureza em Foco”, organizado por Alcyane Marinho e Ricardo Uvinha. Não possui participação significativa em eventos científicos na área ambiental.

Carlos Alberto Caetano possui graduação em Turismo pelo Instituto de Educação Superior Unyahna - Salvador (2003), especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro de Estudos de Pós-graduação Olga Mettig (2004) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (2007), área de concentração Análise do Espaço Geográfico. Atualmente é Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, sendo responsável por diversas

disciplinas na Graduação em Turismo e Hotelaria, tais como “Teoria geral do turismo”, “Geografia e turismo”, “Historia contemporânea do turismo”, “Turismo e gestão ambiental” e “Turismo e patrimônio cultural”. Não possui participação significativa em eventos científicos na área ambiental.

Carlos Alberto Figueiredo da Silva é licenciado em Educação Física pela Universidade Gama Filho e bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense, possui especialização em Didática e Metodologia do Ensino na Universidade Estácio de Sá, mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho, doutorado em Educação Física (Área de Concentração: Educação Física e Cultura) pela Universidade Gama Filho e estágio de pós-doutoramento na Universidade do Porto - Gabinete de Gestão Desportiva. Atualmente atua como Professor Titular no programa de mestrado em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira. A coautoria no artigo analisado nessa pesquisa é sua única produção na área ambiental. Não possui participação significativa em eventos científicos na área ambiental.

Disalda Mara Teixeira Leite possui graduação em Licenciatura em Educação Artística Desenho pela Universidade Católica do Salvador, mestrado em Gestão Integrada de Organizações pela Universidade do Estado da Bahia (2003) e doutorado em andamento em Educação na Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Em 1993 ministrou a disciplina “Corpo, Mente e Ambiente” na Pós-Graduação em Gestão Ambiental da Universidade Católica do Salvador, e em 1999 ministrou a disciplina “Educação Ambiental” na Universidade Federal da Bahia. Entre 1996 e 1998 esteve envolvida em projetos e cursos na área ambiental, dos quais destacamos “Educação ambiental na Chapada Diamantina - projeto experimental” (1997; 1998); “Curso de educação ambiental para professores dos doze colégios militares do Brasil” (1998); “Educação ambiental extremo sul - projeto experimental” (1998); “Curso de educação ambiental Rio de Contas - projeto experimental” (1998); “Educação ambiental no Vale do Jiquiriçá - projeto experimental” (1997); “Oficina de corpo - semana de meio ambiente” (Curso de curta duração ministrado – 1996). Não possui participação em eventos na área ambiental.

Elenor Kunz possui doutorado pelo Instituto de Ciências do Esporte da Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1987) e pós-doutorado pela Gottfried Wilhelm Leibniz

Universität Hannover (1996). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. O autor tem uma extensa produção na área da educação física e da ciência do esporte, e é o principal responsável pelo desenvolvimento do conceito de “cultura de movimento”. No entanto, todas as produções do autor que enfatizam as relações entre educação física e meio ambiente são como coautor de Soraya Correa Domingues (sua orientanda no doutorado). O autor não frequenta eventos científicos na área ambiental.

Fabiano Weber da Silva é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e possui mestrado na área de teoria e prática pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), defendendo dissertação intitulada “Corpo e Natureza: perspectivas para uma Educação do CorpoMundo” sob orientação de Ana Marcia Silva. Em 2004 teve coautoria na organização do livro “Educação ambiental - vários olhares e várias práticas”, publicado pela Editora Mediação em Porto Alegre, e do livro “O Lazer & Arte-Educação Ambiental”, também publicado pela Editora Mediação. Publicou alguns trabalhos em anais de eventos nas áreas de lazer e ciências do esporte sobre a relação entre corpo, arte e natureza, porém não possui participações significativas em eventos na área ambiental. Entre as produções técnicas, participou de alguns cursos e minicursos (inclusive na coordenação), entre os quais destacamos: “A Arte de Brincar com o Corpo e a Sensibilização Ambiental” (III Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental – 2004); “Lazer e Educação Ambiental” (Semana Acadêmica ESEF/UFRGS - 2003); “Curso de Extensão Universitária de Educação Ambiental na UFRGS” (2002); “II Curso de Lazer e Educação Ambiental no Jardim Botânico de Porto Alegre” (2002); “Curso de Educação e Lazer Ambiental: ênfase em Jogos de Sensibilização com a Natureza” (2001).

Francisco José Pereira Tavares é mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande e especialista em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Pelotas. Em seu mestrado defendeu a dissertação intitulada “A educação ambiental na formação inicial de professores de educação física” no ano de 2003. É professor do quadro permanente na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas desde 1989. Nessa instituição desenvolve a temática ambiental na disciplina “Educação Física e Meio Ambiente” e em projetos de extensão e de pesquisa, entre os quais destacamos “Educação física e educação ambiental: fundamentação e proposições” (atividade de extensão – 2009) e “A educação ambiental na formação de professores de educação física” (2008-2009,

projeto de pesquisa). Além dos artigos destacados nessa pesquisa o autor organizou em 2009 o livro “Educação física e educação ambiental: fundamentação e proposições” pela editora da UFPel. A participação do autor em eventos científicos se restringe em geral a eventos de educação física realizados na UFPel, onde inclusive apresentou em 2002 um trabalho intitulado “Por uma Educação Física Ambientalizada (EFA): algumas considerações e proposições para a formação de professores” durante o XXII Simpósio Nacional de Educação Física em coautoria com José Eduardo Nunes de Vargas.

Giane Schmaedeck Lara não possui um perfil no Currículo Lattes. Pela utilização da ferramenta “Google” para pesquisa sobre a autora foi possível descobrir que é professora de educação física da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, e se diz especialista em educação física escolar com experiência profissional na área da educação, esporte e lazer em projetos sociais.

Humberto Luis de Deus Inácio é licenciado em Educação Física (1993), possui mestrado em Educação (1997) e doutorado em Sociologia Política (2007) pela Universidade Federal de Santa Catarina, e atualmente encontra-se na Espanha onde desenvolve estágio pós-doutoral na Facultad de Ciencias del Deporto de la Universidad de Múrcia. No doutorado defendeu tese intitulada “O Ecoturismo como vetor de Desenvolvimento Territorial Sustentável: um estudo de caso no Alto Vale do Itajaí”. É Professor Adjunto na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação e membro do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (ambos na Universidade Federal de Goiás) e sócio-pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Nos últimos anos esteve envolvido em diversos Projetos de Pesquisa que envolvem a questão ambiental, entre os quais destacamos: “Educação Física e práticas corporais de aventura na Natureza: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Espanha” (autor é coordenador do projeto que está em andamento); “Educação Física e práticas corporais de aventura na Natureza: Um estudo comparado entre Brasil e Espanha” (em andamento); “Consciência e Comportamento ambientais de alunos e alunas da Faculdade de Ciências do Esporte da Universidade de Múrcia (ES)” (em andamento); “Práticas corporais e natureza: limites e possibilidades na formação e na atuação em Educação Física” (autor foi coordenador – 2009 - 2011); “Educação Física e Sociologia Ambiental: um diálogo pela Ecologia Humana de Pierre Dansereau” (autor foi coordenador - 2008 - 2009); “Educação

física e meio ambiente: dialogando com a Sociologia Ambiental” (autor foi coordenador - 2007 - 2008). A temática “meio ambiente” é recorrente em sua produção acadêmica, incluindo artigos, capítulos de livro e trabalhos publicados em anais de congressos. No entanto, o autor frequenta em geral congressos na área de educação física e ciências do esporte, não na área ambiental.

José Eduardo Nunes de Vargas possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física (1997), especialização em Treinamento Desportivo (2001) e mestrado em Educação Física (2009) pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é Professor Pesquisador no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas. Em sua Especialização defendeu monografia intitulada “Proposta de Educação Ambiental no contexto da Educação Física Escolar” sob orientação de Francisco José Pereira Tavares. Além do artigo analisado nessa pesquisa o autor publicou um capítulo intitulado “Propondo a Educação Ambiental no contexto da Educação Física Escolar” no livro “Educação Física e Educação Ambiental: fundamentação e proposição” organizado por Francisco José Pereira Tavares em 2009. A atuação do autor em eventos científicos se restringe a eventos realizados na região sul do Brasil (Santa Catarina e Rio Grande do Sul), e não inclui participação em eventos da área ambiental.

Lisia Costa Gonçalves de Araújo possui graduação em educação física pela Universidade Gama Filho (1987) e mestrado e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina na graduação em Fonoaudiologia e pós graduação em Educação Física. As poucas produções da autora que enfatizam as relações entre educação física e meio ambiente são como coautora de Soraya Correa Domingues, e a autora não frequenta eventos científicos na área ambiental.

Luiz Henrique Rodrigues possui graduação em Licenciatura em Educação Física (1989) e mestrado em Ciências da Motricidade (2002) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Em seu mestrado defendeu dissertação intitulada “Educação Física Escolar e Meio Ambiente: dimensão dos conteúdos” sob orientação de Suraya Cristina Darido. Atua desde 2005 como colaborador (professor convidado) nas Faculdades Integradas Claretianas ministrando a disciplina “Educação Física e Meio Ambiente”. Não possui participação em eventos científicos na área ambiental.

Maria Inés Copello Danzi de Levy possui graduação em Licenciatura em Ciências pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1979), graduação em Pedagogia pelo Instituto Magisterial Superior (Uruguay - 1963), mestrado em Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas pela Universidad Autonoma de Barcelona (1995) e doutorado em Ciencias de la Educación pela Universidad Autonoma de Barcelona (1997). Atualmente é professora adjunta da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Agronomía da Universidad de la República (Uruguay) e Professora Honorária do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Desde 1977 ministra a disciplina “Fundamentação de Projetos de Educação Ambiental no Ensino Formal” na Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Sua produção acadêmica se concentra na área de educação ambiental e processos de ambientalização na escola e ensino de ciências. A autora em geral frequenta eventos de educação ambiental e ensino de ciências.

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), mestrado (2002) e doutorado (2006) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é docente da Graduação e da Pós-Graduação do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Pesquisadora da Rede CEDES do Ministério do Esporte e foi Coordenadora do Grupo de Trabalho Temático “Atividade Física e Saúde” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2009-2011). Desde 2008 ministra a disciplina “Corpo, Natureza e Cultura” na Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além do artigo analisado nessa pesquisa publicou em 2002 o artigo “Corpo, biologia e educação física” na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em também em 2002 publicou em coautoria com Terezinha Petrucia da Nóbrega o artigo “Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação” na Revista Brasileira de Educação. A autora frequenta eventos científicos na área de educação física, porém não na área de educação ambiental.

Maristela da Silva Souza possui graduação em Educação Física (1994) e especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (1998) pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999) e

doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Atualmente é professora no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. Além do artigo analisado nessa pesquisa, não possui nenhuma outra produção com ênfase nas relações entre educação física e as questões ambientais, e frequenta eventos na área de educação física, mas não na área ambiental.

Renata de Sá Osborne da Costa⁷⁶ possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1987), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Educational Leadership na Florida Atlantic University (2002). Atualmente é professora titular do Mestrado em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira. Está envolvida em Projetos de Pesquisa que abordam as questões ambientais, entre os quais destacamos: “Formação continuada de professores de educação física para a década da educação para o desenvolvimento sustentável” (em andamento desde 2010); “Educação física, desporto e desenvolvimento sustentável” (2007 - 2009); “O esporte e a Educação Física para o desenvolvimento sustentável” (2004 - 2006). A temática “meio ambiente e educação física” é recorrente em suas produções acadêmicas, incluindo artigos, livros, capítulos de livro e trabalhos publicados em anais de congressos. Entre suas produções mais relevantes no tema destacamos a publicação em 2006 do livro “Educação física e desenvolvimento sustentável” pelo Instituto de Educação Gerontológica em Niterói e a coautoria no capítulo de livro publicado em 2012 com título “Sports, education and sustainable development: a Brazilian reflection” no livro “Regional and Urban Developments in Portuguese-Speaking Countries”, organizado por Márcio Moraes Valença, Fernanda Cravidão e José Alberto Rio Fernandes e publicado pela Nova Publishers em Nova Iorque. A autora frequenta eventos científicos na área de educação física e de educação ambiental.

Sebastião Josué Votre possui formação na área de sociolinguística, tendo concluído o doutorado pela PUC-RJ e obtido a livre docência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui também vários estágios de pós-doutoramento, com destaque para o de sociologia do esporte na Universidade de Strathclyde (Escócia). É atualmente aposentado da posição de Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de

⁷⁶ Nas produções científicas da autora analisadas em nossa pesquisa ela opta por identificar-se apenas como “Renata Osborne”. Respeitando essa opção também referenciaremos suas obras pelo nome “Osborne”.

Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, e atua na Rede Cedes do Ministério do Esporte. A coautoria no artigo analisado nessa pesquisa é sua única produção na área ambiental, e o autor não frequenta eventos científicos na área ambiental.

Simone Sendin Moreira Guimarães possui graduação (licenciatura) em Biologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos pela Universidade de São Paulo (campus São Carlos - 2001), mestrado em Educação - Ensino de Ciências pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e doutorado em Educação Escolar - Formação de Professores pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2009). Atualmente é professora Adjunta I da Universidade Federal de Goiás. Entre os anos de 2007 e 2010 ministrou a disciplina “Motricidade Humana e Meio Ambiente” na graduação em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba; entre os anos de 2002 e 2008 ministrou a disciplina “Esporte, Educação e Meio Ambiente” na graduação em Educação Física da Faculdade de Vinhedo; e entre os anos de 2002 e 2009 ministrou a disciplina “Saúde, Meio Ambiente e Atividade Física” na graduação em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. Em 2007 publicou o capítulo “O Corpo na Trilha e a Trilha no Corpo: a discussão ambiental na formação do profissional de educação física” no livro “Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo”, organizado por Ana Cristina P. C. de Almeida e Lamartine P. da Costa e publicado Editora Gama Filho no Rio de Janeiro. A autora desenvolve pesquisa especialmente na área de biologia e ciências, e em geral frequenta eventos científicos na área de educação.

Soraya Correa Domingues possui graduação em Educação Física (1999) e mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal da Bahia, e doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. No mestrado defendeu dissertação intitulada “Cultura Corporal e Meio Ambiente na Formação de Professores”, e no doutorado tese intitulada “Teoria e prática pedagógica da educação física na formação de professores: compreendendo a relação ser humano e natureza”, sob orientação de Elenor Kunz. É professora da Universidade Federal do Paraná e nos últimos anos têm se envolvido com Projetos de Pesquisa e Extensão que abordam as questões ambientais, entre os quais destacamos: “O Movimento Humano e a Natureza: Possibilidades de Preservação Ambiental na Teoria e Prática da Educação Física” (2007 – 2010 – Projeto de Pesquisa); “Atividade Curricular em Comunidade Cultura Corporal e Meio Ambiente” (2002 – 2006 –

Projeto de Extensão). A temática “educação física e meio ambiente/educação ambiental” é recorrente nas produções acadêmicas da autora, incluindo artigos, capítulos de livros e trabalhos publicados em anais de congressos. A autora em geral frequenta eventos na área de educação e de educação física, mas não na área de educação ambiental.

Suraya Cristina Darido possui graduação em Educação Física (1984), mestrado em Educação Física (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1997) pela Universidade de São Paulo. Trabalha na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho desde 1987 e coordena o Laboratório de estudos e trabalhos pedagógicos em Educação Física (LETPEF). Entre os 70 artigos publicados não há nenhum outro com tema central sobre a inserção ambiental na educação física, sendo a maioria na área de educação física escolar. Algumas publicações abordam os temas transversais na educação física de maneira geral, mas nenhum aborda especificamente o tema transversal “Meio Ambiente”. Não possui participação em eventos científicos na área ambiental.

Terezinha Petrucia da Nóbrega possui graduação em Educação Física (1989) e em Filosofia (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995), doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e estágio Pós-Doutoral na Puc/São Paulo (2009) na área de filosofia e na França na Université de Montpellier (2010) nas áreas de Filosofia, Educação e Educação Física. Foi Professora Convidada no Institut de Formation de Maîtres da Université de Montpellier (2011). Atualmente é Professora Associada II na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Desde 2008 ministra a disciplina “Corpo, Natureza e Cultura” na Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A autora frequenta eventos científicos na área de educação física, porém não na área de educação ambiental.

Washington Adolfo Batista possui graduação em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2008), especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) e especialização em Educação e Reeducação Psicomotora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). O artigo em coautoria com Renata Osborne é sua única produção com ênfase nas relações entre a educação física e as questões ambientais.

6.1.4 Análise das biografias dos autores do *corpus* da pesquisa

A área ou curso de formação inicial (graduação) que aparece com maior frequência entre os autores é a educação física (15 autores com formação nessa área), mas há uma variedade de outros cursos nos quais alguns autores iniciaram sua formação acadêmica: educação artística desenho, licenciatura em ciências/pedagogia, sociolinguística, biologia, turismo, direito e filosofia (sendo que os autores com formação em direito e filosofia também possuem formação em educação física). Entre as instituições que aparecem com maior frequência na formação inicial dos autores destacam-se a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Gama Filho, cada uma responsável pela formação de dois dos autores. Se formos considerar essa incidência pelo estado onde estão situadas as instituições de formação dos autores o Rio de Janeiro (Universidade Gama Filho; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Salgado de Oliveira; Universidade Federal Fluminense) e o Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas; Fundação Universidade Federal do Rio Grande; Universidade Federal de Santa Maria) aparecem com maior destaque.

Na formação de pós-graduação há uma diversidade ainda maior de áreas em que os autores defenderam seus mestrados/doutorados ou em que realizaram cursos de especialização ou estágios de pós-doutoramento. Isso se deve, pelo menos em parte, à ainda restrita possibilidade de realização de pós-graduação em programas de educação física no Brasil, considerando que ainda há poucos programas de pós-graduação nessa área no país, especialmente se considerarmos apenas as universidades públicas. Considerando as universidades federais, por exemplo, apenas a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de Santa Catarina oferecem possibilidades de realização de mestrado e doutorado em educação física (ambos com conceito 5 na CAPES), além da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que oferece possibilidades de realização de mestrado e doutorado em ciências do movimento humano (também com conceito 5 na CAPES), e a Universidade Federal de Minas Gerais, que oferece possibilidades de realização de mestrado e doutorado em ciências do esporte (conceito 4 na CAPES) (QUADROS; AFONSO, 2011). Se considerarmos as estaduais podemos incluir nessa lista as Universidades Estaduais de Campinas e de Londrina (ambas com conceito 4 na CAPES) e a Universidade de São Paulo (com conceito 6 na CAPES) com possibilidades de realização de mestrado e doutorado em

educação física, a Universidade do Estado de Santa Catarina, com possibilidades de realização de mestrado e doutorado em ciências do movimento humano (conceito 3 na CAPES), e a Universidade Estadual Paulista, com possibilidades de realização de mestrado e doutorado em ciências da motricidade (conceito 6 na CAPES) (QUADROS; AFONSO, 2011).

Desse modo, encontramos entre os autores um número equivalente de mestrados em educação (7) e em educação física (6), assim como de doutorados em educação e áreas relacionadas (6 - considerando nessa conta doutorados em “educação”, “educação escolar”, “educational leadership” e “ciencias de la educación”) e em educação física e áreas relacionadas (6 - considerando nessa conta doutorados em “educação física”, “ciências do esporte” e “ciência do movimento humano”). Considerando apenas as instituições em que os autores realizaram mestrados ou doutorados em educação ou educação física (levando em consideração também os cursos/programas destacados entre parênteses nesse parágrafo) a única que aparece com maior destaque é a Universidade Federal de Santa Catarina, com dois mestrados e dois doutorados defendidos no programa de educação física e dois mestrados defendidos no programa de educação.

Entre os cursos de especialização realizados pelos autores a maior incidência parece ser em áreas associadas à educação física (inclusive em setores de formação mais “técnica”), tais como “treinamento desportivo”, “pesquisa e ensino do movimento humano” ou “ciência do movimento humano” e “educação e reeducação psicomotora”. Entre as outras especializações cursadas encontram-se ainda “didática e metodologia do ensino” e “metodologia do ensino superior”, associadas mais diretamente a programas de educação, e uma especialização em “educação ambiental e recursos hídricos”. Considerando os estágios de pós-doutoramento o fator que mais chama atenção é a grande incidência de estágios realizados em países de língua portuguesa ou espanhola. Se por um lado essa parceria pode ser muito interessante no desenvolvimento e fortalecimento de teorias autenticamente “latinas” ou do “sul”, há uma preocupação com a possível falta de diálogo com as teorias desenvolvidas no “norte”, fator possivelmente limitante no desenvolvimento de teorias que sejam localmente/regionalmente geo-culturalmente/historicamente situadas, mas que, ao mesmo tempo, levem em consideração visões/aplicações mais “globais” e cosmopolitas, dimensão valorizada tanto pelos discursos ambientais críticos/pós-críticos do “norte” quanto do “sul”.

Outro dado significativo evidenciado pela análise dos atores que desenvolvem as relações entre a educação física e as questões ambientais no contexto da pesquisa no Brasil é o campo de atuação desses atores, ou seja, quais são seus vínculos institucionais. Dessa forma são colocados em evidência não só os indivíduos que se apresentam como atores representativos no campo de análise, mas também as instituições. Nesse sentido, as instituições que aparecem com maior frequência são a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de Goiás. Como já destacado, a Universidade Federal de Santa Catarina é uma das poucas universidades públicas do Brasil que oferecem pós-graduação (mestrado e doutorado) no programa de educação física, e aparece em destaque entre as instituições em que os autores dos artigos que constituem o *corpus* dessa pesquisa realizaram seus mestrados ou doutorados em programas de educação ou de educação física.

Outra evidência da força dessa instituição como ator significativo do campo de análise dessa pesquisa é que dois dos três indivíduos que atuam na Universidade Federal de Goiás (colocando, inclusive, essa instituição também em destaque no campo de análise) tiveram passagens pela Universidade Federal de Santa Catarina durante seus percursos de formação acadêmica (incluindo graduação, mestrado e doutorado). Na Universidade Federal de Goiás vale ainda um destaque para o “Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza”, coordenado por Ana Márcia Silva (coautora de um dos artigos do *corpus* de análise dessa pesquisa), e para a edição da revista “Pensar a Prática”, periódico científico da faculdade de educação física da Universidade Federal de Goiás (editado por Ana Márcia Silva) que tem representação significativa na amostra de artigos científicos que constituem o *corpus* de análise dessa pesquisa. Compreendendo a relevância das instituições como atores ativos nos embates que (re)constituem campos de forças vale ainda um destaque para a participação de alguns dos autores citados (inclusive na posição de presidência) em outras instituições que atuam, especialmente, na constituição do campo da educação física, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e a Rede Cedes de Pesquisa, vinculada ao Ministério do Esporte.

Por fim, alguns outros dados evidenciados pela análise dos atores que desenvolvem as relações entre a educação física e as questões ambientais no âmbito da pesquisa no Brasil são significativos para a compreensão das motivações/origens das pesquisas que originaram os artigos que constituem o *corpus* dessa pesquisa, assim como para uma análise mais completa da atual situação do campo de análise: dos vinte e três (23) autores analisados, sete (7) defenderam trabalhos de conclusão de curso na especialização, no

mestrado (dissertações) ou no doutorado (teses) que abordavam as relações entre a educação física e as questões ambientais; nove (9) ministram ou já ministraram disciplinas que abordam/abordavam as relações entre a educação física e as questões ambientais ou disciplinas que abordam a educação ambiental; oito (8) estão envolvidos ou já estiveram envolvidos em projetos de pesquisa/extensão ou cursos que abordam/abordavam as relações entre a educação física e as questões ambientais ou que abordam a educação ambiental; dez (10) possuem outras produções (artigos, livros, capítulos de livro, trabalhos publicados em anais de eventos) abordando as relações entre a educação física e as questões ambientais; apenas duas (2) autoras frequentam eventos científicos na área ambiental, sendo que dessas apenas uma (1) também frequenta eventos científicos na área de educação física.

Entre as significativas afirmações que podem ser feitas com base nesses dados destacamos a contribuição dos autores citados não só para a inserção das questões ambientais no contexto da pesquisa da área da educação física, mas também no âmbito do ensino, inclusive em termos curriculares, seja pela participação em disciplinas associadas a programas de ensino ou em projetos de pesquisa/extensão. Mais especificamente no âmbito da pesquisa, o número de autores que possuem outras produções sobre a inserção das questões ambientais na educação física também se apresenta como dado bastante relevante, evidenciando uma maior dedicação desses autores à temática, fator essencial para o desenvolvimento da pesquisa na área. Sobre os autores que *não* possuem outras produções sobre a inserção das questões ambientais na educação física, em alguns casos a autoria/co-autoria nos trabalhos analisados nessa pesquisa se justifica pela relação orientador/orientando em trabalhos de conclusão de curso (dissertações/teses). Podemos citar como exemplos a orientação de Suraya Cristina Darido na dissertação de mestrado defendida por Luiz Henrique Rodrigues, e a orientação de Elenor Kunz na tese de doutorado de Soraya Correa Domingues.

Outro fator relevante evidenciado pela análise das biografias dos autores é a quase inexistente participação em eventos científicos na área ambiental, sendo que apenas uma autora frequenta eventos científicos tanto na área de educação física quanto na área ambiental. Se, por um lado, a inserção das questões ambientais na educação física aparentemente começa a conquistar certo espaço (mesmo que marginal) em eventos científicos nas áreas de educação física e do esporte, por outro lado pouco dessa discussão parece chegar aos eventos científicos da área ambiental. Não há dúvidas que a inclusão dessa discussão também em eventos da área ambiental seria um grande passo em direção à formulação de pesquisas “praxicamente” mais consistentes, ou seja, baseadas em

teorias/práticas fundamentadas tanto em referenciais atuais da educação física quanto da área ambiental. Além disso, a inserção desse debate em eventos da área ambiental justifica-se pela consideração não só da relevância dos possíveis questionamentos da área ambiental na (re)formulação dos paradigmas da educação física, mas também dos possíveis questionamentos da educação física na (re)formulação dos paradigmas ambientais.

6.1.5 Organização das unidades de significado e descrição das categorias

Após o processo de *desconstrução* e *unitarização* do *corpus* destacando *unidades de significado* referentes às propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física, o processo de *estabelecimento de relações* ou *categorização* se constitui na construção de relações entre as unidades combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos (MORAES, 2003). Como já destacado, essa categorização foi definida a partir de “categorias emergentes” por um processo “interpretativo” centrado no objetivo de identificar as características particulares que se originam/desenvolvem na intersecção entre o campo ambiental e da educação física no âmbito da pesquisa no Brasil, possibilitando melhor compreensão sobre as convergências, divergências e pontos silenciosos entre essas e as características mais gerais de estudos ambientalizados apresentadas nos capítulos anteriores. Ao final desse processo, três categorias foram definidas: (a) educação ambiental pelo jogo/esporte e pelo lazer; (b) um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária; (c) a educação ambiental na educação física escolar.

Ressaltamos que não é objetivo da sistematização de categorias “isolar” certos tópicos ou privilegiá-los sobre outros, levando em consideração que não é incomum nesse processo um mesmo tópico aparecer em mais de uma categoria. O objetivo central seria, assim, dar ênfase a tópicos que se destacam pelo *corpus* de análise buscando, por meio de uma metodologia “interpretativa”, elementos para a compreensão dos processos particulares de ambientalização da educação física. Com o objetivo de minimizar a possível falta de contextualização das “destacadas” unidades de significado apresentamos, em síntese, os argumentos e referenciais centrais de cada texto do *corpus* selecionado nessa pesquisa, além das biografias resumidas dos autores para uma melhor contextualização geo-cultural/histórica de suas respectivas pesquisas e para uma potencial análise de sua representação como ator diante dos campos investigados. A seguir apresentaremos os resultados do processo de

categorização do *corpus* explicitando as relações entre as categorias com base nas *unidades de significado* destacadas do *corpus* da pesquisa e em referenciais historicamente legitimados nos campos da educação ambiental e da educação física, buscando construir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” (MORAES, 2003) para cada uma das categorias, ao mesmo tempo exercitando a elaboração de um “argumento central” ou “tese” (MORAES, 2003) para a análise como um todo.

Educação ambiental pelo jogo/esporte e pelo lazer

Compreendendo as possibilidades de inserção das questões ambientais nos contextos da educação física, jogos, esportes e atividades do contexto do lazer constituem grande parte das propostas apresentadas no *corpus* de análise. A relevância dos jogos, dos esportes e do lazer como elementos da cultura na constituição de espaços de ensino-aprendizagem/com-vivência⁷⁷ (no contexto escolar e não escolar) é apresentada como questão histórica abordada por diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, a sociologia, a psicologia e, em especial, a educação física (por exemplo, DUMAZEDIER, 1976; HUIZINGA, 1980; CAILLOIS, 1990; KISHIMOTO, 1999). Como não poderia ser diferente, a evolução da questão acompanha a evolução histórica epistemológica desses diferentes campos do saber.

De acordo com os PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em educação física (BRASIL, 1998b), entre as correntes/tendências filosóficas, políticas, científicas e pedagógicas que influenciaram a constituição da educação física no século XX destacam-se (especialmente até a década de 1950) as influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (por exemplo, o higienismo) e de interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar), além dos modelos de práticas corporais “importados” da Europa, como os sistemas ginásticos alemão e sueco e o método francês entre as décadas de 1910 e 1920 e o método desportivo generalizado nas décadas de 1950 e 1960. Nesse sentido, a representatividade dos jogos e dos esportes associa-se num primeiro momento ao

⁷⁷ A proposta de apresentar o termo dessa maneira justifica-se pela necessidade de enfatizar o caráter humano implícito na expressão, ou seja, enfatizar o “viver com”, que significa considerar a complexa teia de relações de seres humanos sendo-uns-com-os-outros. O caráter dinâmico da expressão também deve ser salientado, apresentado especialmente pelo uso do hífen (usual principalmente na fenomenologia), pois homens e mulheres não são no mundo como objetos estáticos, estão sendo no mundo num movimento constante e transformador (STEVAUX; RODRIGUES, 2012).

desenvolvimento físico (motor/cognitivo e de habilidades/capacidades) do indivíduo, acompanhando a lógica materialista/higienista/militarista que sustentava a base primordial da área.

Com o fortalecimento das teorias críticas em contextos pedagógicos atividades associada ao jogo, esporte e lazer “ganham” (especialmente a partir da década de 1980) um caráter educacional acompanhando a lógica da “dialogicidade” (especialmente em contextos “latinos”), compreendendo o diálogo como fenômeno de interação intersubjetiva entre seres humanos que se dá não só de maneira verbal, mas por todo tipo de manifestação corporal que possibilita a expressão e a compreensão entre indivíduos que interagem. Diante dessa lógica compreende-se a motricidade⁷⁸ humana “encharcada” de intencionalidade⁷⁹, que se manifesta pela ação entre indivíduos que interagem uns-com-os-outros e com-o-mundo. Nesse contexto, os jogos, esportes e atividades de lazer aparecem como elementos na constituição dos espaços de ensino e de aprendizagem ou, de maneira mais ampla, de com-vivência.

Por outro lado, compreendendo o caráter de desenvolvimento “físico” do indivíduo que se encontra nas raízes da área da educação física, assim como a evolução do “esporte espetáculo” e do profissionalismo da *performance* e a associação dessas evoluções com a indústria do entretenimento, críticas em relação as abordagens pedagógicas por meio dos esportes são bastante frequentes. Segundo Soares (2001, p.50):

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo forjou suas ‘regras’ para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem ‘universais’ e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser ‘adestrado’, ‘disciplinado’. Um ser que se avalia pelo que resiste.

Inclusive, essa discussão acompanha também a evolução mais recente dos esportes na natureza, criando frequentes contradições entre discursos que ao mesmo tempo criticam os “conservadorismos” paradigmáticos associados ao esporte e defendem as atividades esportivas na natureza como meios para abordagens pedagógicas (inclusive no

⁷⁸ Segundo Manuel Sérgio (1999) trata-se a motricidade de “[...] movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (p.17), na qual o essencial “[...] é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe” (p.17).

⁷⁹ “Comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado” (FIORI, 1986, p.4).

contexto ambiental). Como fenômeno sociocultural o esporte carrega uma história, e o ator envolvido em uma prática esportiva tem “naturalizado” em si parte dessa história. Desse modo, propostas pedagógicas por meio do esporte (inclusive na natureza) que não reconheçam as possíveis limitações associadas aos contextos geo-culturais/históricos desse fenômeno sociocultural correm grande risco de não contemplarem seus objetivos.

O mesmo pode ser dito, aliás, das propostas pedagógicas associadas ao desenvolvimento de jogos. Ao mesmo tempo em que o jogo tem sido usado como “instrumento” para o desenvolvimento físico-militarista/higienista desde os primórdios da educação física, apresenta relevantes características para o desenvolvimento pedagógico. Inclusive, essas características se manifestam historicamente desde o contexto das culturas tradicionais⁸⁰ (rudimentares, não no sentido de “pouco desenvolvidas”, mas sim primordiais/originárias), e hoje os chamados “jogos tradicionais” são considerados essenciais para a valorização dessas culturas (KISHIMOTO, 1993). Apesar de o Brasil apresentar uma grande riqueza dessas manifestações, em grande parte como consequência da diversidade étnico-racial desde a época da colonização do país, Silva e col. (1989, p.71) afirmam que:

A perda da experiência, da possibilidade da reflexão, da memória como suporte da identidade, do enraizamento cultural e da participação do coletivo, o desaparecimento de todos esses elementos, resultado da modernização, significou o advento do indivíduo desmemoriado, sem vínculo com a tradição, que vive os sobressaltos e choques da vida cotidiana sem a possibilidade de reflexão.

Como possível meio para a reversão dessa situação, assim como para o potencial questionamento de alguns modos de “pensar” e de “agir” associados à estrutura social vigente, as autoras destacam o valor dos “jogos tradicionais”:

Se por um lado temos a cultura de massa que promove o consumo e a utilização dos objetos como descartáveis e de fácil substituição apelando para que cada indivíduo reproduza o modo de vida capitalista, de outro lado temos as brincadeiras tradicionais que contêm elementos da tradição e que podem ser ressignificados no presente e dar inteligibilidade e sentido à história de cada um, bem como à história do coletivo (SILVA e col., 1989, p.125).

Outra “modalidade” de jogos que ganhou destaque entre as propostas pedagógicas foram os jogos cooperativos, caracterizados por Brotto (1997, p.66) como:

[...] jogos com uma estrutura alternativa onde os participantes jogam com o outro, e não contra o outro. Joga-se para superar os desafios do próprio jogo e o não o outro,

⁸⁰ Nesse contexto a palavra “tradicional” é utilizada para caracterizar práticas/características de culturas ou populações “tradicionais”, assim como no contexto dos “jogos tradicionais”, que será apresentado no texto sempre entre aspas para destacar essa caracterização conceitual.

joga-se por gostar do jogo. Geralmente são jogos já conhecidos, com regras adaptadas, onde se procura desenvolver valores de solidariedade e cooperação, onde os praticantes tendem a se sentir pessoalmente valorizados e apoiados por seus colegas e passam a preocupar-se com a aprendizagem de seus pares, sentimento que acaba contagiando todo o grupo. Os Jogos Cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, jogos que eliminam o medo e o sentimento de fracasso “e que reforçam a confiança em si mesmo”. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para atingir um objetivo comum e não fins mutuamente exclusivos.

Sobre as diferenças entre os jogos cooperativos e os competitivos Murad (2009) compreende como jogos cooperativos atividades lúdicas que apresentariam a melhor forma de interação social, pois contribuem para a redução da competição e para a neutralização do conflito. Por outro lado, o autor afirma que também seria necessário lidar com o elemento da competição, uma vez que esse elemento seria próprio da condição humana. Ainda sobre a relação cooperação/competição, o físico austríaco Fritjof Capra (1991, p.41) afirma que:

A promoção do comportamento competitivo em detrimento da cooperação é uma das principais manifestações da tendência auto-afirmativa em nossa sociedade. Tem suas raízes na concepção errônea da natureza, defendida pelos darwinistas sociais do século XIX, que acreditavam que a vida em sociedade deve ser uma luta pela existência regida pela ‘sobrevivência dos mais aptos’.

Do ponto de vista cultural, o jogo⁸¹ apresenta-se como um dos principais meios de “educação lúdica” para a aprendizagem de habilidades e a incorporação de valores a partir de experiências espaço-temporais corpóreas/perceptivas que se manifestam pela motricidade (“encharcada” de intencionalidade) entre indivíduos que interagem uns-com-os-outros e com-o-mundo. Como fenômeno lúdico, uma das mais marcantes características pedagógicas do jogo estaria associada a uma aparente fuga do cotidiano, uma vez que seus participantes passariam a vivenciar uma situação que não faz parte de suas vidas cotidianas, mesmo que joguem todos os dias. No entanto, compreendendo que não seria possível desmembrar o momento do jogo da vida do sujeito que o pratica, uma vez que a vida não para no momento do jogo (enquanto se joga se vive), o que muda é a atitude daquele que joga, pois ele se dispõe a uma prática que contribui para ampliação de situações diferenciadas das situações cotidianas.

Dessa forma, apesar do jogo ser visto como um momento isolado, tendo suas resultantes consideradas apenas durante a partida ou brincadeira, os jogadores carregam para

⁸¹ Demos maior ênfase para os “jogos tradicionais” e para os “jogos cooperativos” pois aparecem com maior frequência nas unidades de significado destacadas do *corpus* de análise. Para uma leitura mais detalhada sobre a evolução dos conceitos associados ao jogo sugere-se a leitura de Caillois (1990).

o jogo seus valores e preconceitos. Nesse sentido, durante a execução do jogo não é incomum a manifestação de valores externos ao jogo, como, por exemplo, a exclusão (mesmo que involuntária/naturalizada) condicionada por características sociais (como gênero e raça) ou físicas (como as associadas à obesidade ou à fragilidade de um indivíduo). Compreende-se assim que os valores e preconceitos do indivíduo que joga podem ser questionados na preparação para o jogo, no momento do jogo e nos momentos de com-vivência após o jogo, e isso é um elemento essencial na constituição do jogo como espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos educativos. Por outro lado, o não questionamento dos valores e preconceitos do indivíduo que joga pode transformar o jogo em mais uma ferramenta de legitimação de forças socioestruturais dominantes.

A mesma dualidade contraditória encontrada no desenvolvimento de propostas pedagógicas por meio dos esportes e dos jogos também pode ser encontrada em propostas pedagógicas por meio de atividades do contexto do lazer. As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela consolidação do desenvolvimento cultural e pelo fortalecimento de uma sociedade regida pela produção industrial. Em uma época de “renovação” da tradição cultural essa se desenvolveu com certa vulnerabilidade frente à nova fase de produção e do consumo, situação que sem dúvida favoreceu uma grande influência de uma indústria cultural que gerava “[...] necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, perpetuando ou dificultando a superação de uma situação de conformismo” (MARCELLINO, 2000. p.62).

Nesse contexto, a televisão aparece como meio de divulgação ideal para atingir o maior número de pessoas o mais rápido possível, mais eficiente que o jornal impresso e o rádio, determinando modificações sem precedentes na indústria cultural e, conseqüentemente, do lazer. Nos Estados Unidos aproximadamente dez mil televisores ocupavam as estantes domésticas em 1945. Apenas três anos depois, em 1948, o número já chegava a mais de um milhão e meio; dois anos depois, em 1950, já eram dez milhões de televisores; em 1954, trinta milhões, e em 1959 o número chegava a mais de cinquenta e um milhões (DUMAZEDIER, 1976). Essa rápida expansão potencializou um fenômeno bastante evidente principalmente desde os anos 1920: comportamentos sociais (inclusive manifestações no lazer) que seguiam normas e padrões divulgados pelo cinema, pela imprensa tablóide, pelas revistas de circulação de massa e pelo rádio (FEATHERSTONE e col., 1991).

A popularização do aparelho televisor e o avanço das tecnologias de transmissão áudio-visual propiciaram, assim, programações cada vez mais diversificadas e inovadoras, propagando uma prática de lazer totalmente voltada ao consumo. Segundo

Featherstone e col. (1991), a lógica interna da cultura do consumo estaria diretamente associada a uma dependência do cultivo de um apetite insaciável para consumir imagens, e essas imagens são, na grande maioria, propagandas que incentivam a perpetuação de uma cultura de consumo indiscriminado. Diante dessa realidade de manifestações no lazer cada vez mais dependentes da indústria do lazer, que, alicerçada sobre a força da propaganda, rapidamente conquista novos espaços de atuação, destaca-se uma pergunta que se tornou bastante relevante na área de educação física especialmente a partir da década de 1980: será que chegamos ao ponto no qual se tornou necessária uma educação para o lazer?⁸²

A ideia de uma educação para e pelo lazer é inicialmente apresentada no Brasil por Renato Requixa (1980), sendo posteriormente desenvolvida por outros autores, como Camargo (1998; 2003) e Marcellino (2000). Para estes, o lazer se configura como objeto (educação para o lazer) e veículo (educação pelo lazer) de educação. Segundo Marcellino (2000), a educação para o lazer estaria associada à superação de uma situação de conformismo, o que poderia ser realizado por meio da iniciação aos conteúdos culturais e pela educação crítica, especialmente pela estimulação da criatividade. Marcellino (2000) afirma que o aprendizado para o desenvolvimento de atividades do contexto do lazer no tempo disponível seria necessário, e que tal educação para o lazer consiste no aprendizado para o uso do tempo livre. Segundo o autor (2000, p.58):

Para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação.

Ao mesmo tempo, o autor chama atenção para certos riscos que derivam da forma como se processa a educação para o lazer, como a possibilidade de reforçar-se a ideologia dominante pela orientação por valores conservadores, podendo esses ser *compensatórios* (práticas de atividades do contexto do lazer que objetivam compensar a monotonia do trabalho ou da escola), *moralistas* (práticas de atividades do contexto do lazer que reforçam o código de moral vigente) ou *utilitaristas* (práticas de atividades do contexto do lazer que reforçam os interesses institucionais, como a ginástica laboral que melhora a disposição do trabalhador ou a aula de educação física que distrai o aluno entre as aulas “realmente importantes”).

⁸² Para uma leitura mais aprofundada sobre a evolução histórica dessa questão sugere-se a leitura de Rodrigues e Stevaux (2010).

Compreendendo que a dependência histórica e cultural do campo do lazer 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, a indústria do lazer parece estar sempre atenta às demandas dos discursos emergentes. Desse modo, se por um lado o fortalecimento do discurso ambiental levanta questionamentos aos postulados dessa indústria, por outro não há dúvida que oferece também um nicho para o mercado do lazer. Isso fica bastante evidente, por exemplo, nas práticas do contexto do lazer associadas ao mercado de turismo, que utiliza terminologias como “ecoturismo”, “turismo ecológico” e “turismo sustentável” para legitimar um *status* de modernidade e de comprometimento com os princípios da sustentabilidade (SAMPAIO, 2006).

Nesse mesmo sentido há uma propaganda bastante convincente direcionada à aquisição de equipamentos para práticas de lazer que supostamente proporcionam a sensação de um contato aparentemente mais próximo com o ambiente. Dessa maneira, a fetichização da mercadoria comprada e consumida diante de uma necessidade criada por uma sociedade cuja essência está emaranhada às relações capitalistas permite, de maneira geral, uma valorização maior dos produtos utilizados do que da própria experiência vivida. Segundo De Pellegrin (2006), 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, filmes, brinquedos), de equipamentos (academias, centros de compras, parques temáticos, clubes) e de serviços (internet, viagens, passeios). 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, especialmente pensando na estrutura social a partir da distinção entre atores pelo acúmulo de capitais: um estilo de vida acessível a poucos, mas que se torna a referência para muitos (RODRIGUES; SILVA, 2011)

Ainda na questão da distinção, conforme o discurso ambiental se fortalece como nova fonte de legitimidade de “bons modos” há uma conseqüente/crescente procura no mercado por produtos e atividades *eco-friendly* (“amigas do ambiente”), inclusive de produtos associados ao lazer. Compreendendo as possibilidades do encontro entre teorias

(pós)modernas de lazer (que partem da concepção do lazer como prática social⁸³) e o “acontecimento” ambiental (nos ideais foucaultianos), os processos de ambientalização das práticas do contexto do lazer possuem o potencial para fortalecer tanto o campo do lazer quanto o próprio campo ambiental. No entanto, há outra tendência a ser considerada: um encontro entre uma nova demanda criada pela “massificação” do ambientalismo e uma sociedade que vê suas manifestações de lazer cada vez mais dependentes de uma indústria de lazer que, alicerçada sobre a força da propaganda, rapidamente conquista novos espaços de atuação (inclusive envolvendo o “eco” e o “ambiental”). Considerando essa perspectiva dualista, assim como a “delicada” questão da inclusão associada às práticas do contexto do lazer e à saúde (questões, aliás, essenciais para se discutir os embates de força que cercam a ideia de “qualidade de vida”⁸⁴), debates envolvendo as ideias de educação *para e pelo* o lazer tornam-se fundamentais para a formação de profissionais preparados para atuar na interface lazer/meio ambiente (RODRIGUES, 2012).

Após essa breve introdução sobre algumas características históricas do esporte, do jogo e do lazer (compreendidos como fenômenos socioculturais), podemos analisar com mais propriedade as propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física por meio dos jogos/esportes e do lazer que aparecem nos artigos que constituem o *corpus* de análise.

A ideia dos jogos (principalmente os *cooperativos* e “*tradicionais*”), dos esportes (principalmente os *de aventura* ou *na natureza*) e de atividades do lazer (novamente com ênfase nas *de aventura* ou *na natureza*) como veículos/meios para o desenvolvimento sustentável e para a educação ambiental aparece com frequência entre as unidades de significado destacadas. Segundo Osborne e Batista (2010, p.34 – Unidade 6.1), “[...] quanto à discussão sobre que atividades físicas são recomendadas para o Desenvolvimento Sustentável, destaca-se a necessidade de trabalhar não só os jogos cooperativos, tão indicados, mas também o esporte, que deve ser mais compreendido”. Para uma “melhor compreensão” do esporte os autores apontam para a tensão entre os objetivos pedagógicos do esporte e os interesses do esporte de alto rendimento, conflito histórico já discutido no início dessa seção.

Mais especificamente no contexto dos jogos cooperativos e dos “jogos tradicionais” os autores destacam o “jogar com o outro” inerente aos jogos cooperativos,

⁸³ [...] 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).

⁸⁴ Para uma leitura mais aprofundada sobre os embates de força que cercam a ideia de “qualidade de vida” sugere-se a leitura de Dussel (2003).

assim como a potencial visão questionadora de alguns padrões modernos que podem ser desenvolvida a partir dessas atividades:

[...] estimular os jogos cooperativos, que trabalham com o princípio de “jogar com o outro” e não apenas “jogar contra o outro”; os jogos tradicionais, que valorizam a cultura regional e o legado de gerações passadas; o frescobol que é um jogo onde não há adversários e sim parceiros; e a capoeira, que é parte da história brasileira e apresenta uma visão de mundo questionadora de padrões da sociedade moderna ocidental (OSBORNE; BATISTA, 2010, p.34 – Unidade 6.3). [...] No mesmo sentido do frescobol, acrescentamos a peteca, que também é jogada por parceiros e é um jogo originado pela cultura indígena (OSBORNE; BATISTA, 2010, p.35 – Unidade 6.4).

Dessa maneira, lembrando da proposição de Murad (2009) sobre a relevância tanto dos jogos cooperativos para processos de interação social como de atividades que possibilitem reflexões sobre a competição (uma vez que essa seria própria da condição humana), podemos concluir que ao mesmo tempo em que os jogos cooperativos seriam essenciais para a promoção de condutas solidárias, estimulando a com-vivência, cultivando o compromisso entre gerações e culturas (ponto reforçado também pelos “jogos tradicionais”) e recuperando o espírito lúdico dos jogos perdido em parte com o advento dos esportes modernos, seria igualmente importante refletir sobre a questão da competitividade por meio de atividades esportivas, estendendo a discussão para os elementos presentes na sociedade que seguem os mesmos padrões dos esportes de rendimento (competitividade, individualidade, busca incessante pelo mérito, produtividade). Isso implicaria questionamentos sobre alguns dos mais consolidados padrões da sociedade moderna (entre eles alguns dos principais tensionamentos na relação ser humano-natureza), uma vez que:

[...] muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientificação do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo - este último sendo central para a expansão do esporte promovida pelo movimento olímpico (BRACHT, 1997, p.97). [...] Por sua vez, a orientação para o rendimento e o record, inscrevem-se na crença moderna do crescimento e progresso ilimitados (BRACHT, 1997, p.102).

Desse modo, a partir da compreensão do potencial crítico/questionador de jogos e atividades esportivas (assim como de outros fenômenos socioculturais atrelados ao movimento humano), e considerando que esses fenômenos fazem parte do conjunto de conteúdos que estariam, prioritariamente, associados à área da educação física, cria-se um significativo espaço para o desenvolvimento “prático” de atividades potencialmente questionadoras de paradigmas vigentes (inclusive na área ambiental) proveniente dos

desenvolvimentos particulares da educação física. De acordo com Domingues e col.(2011, p.567 - Unidade 12.4):

Portanto, estamos falando de conteúdos reconhecidos no cotidiano, na cultura, e que proporcionam o conhecimento do ambiente em que se vive e também o conhecimento da especificidade da Educação Física. Desta forma os fundamentos políticos, fisiológicos, sociológicos e pedagógicos de conteúdos culturais como danças, folguedos, jogos, ginástica, brincadeiras e atividades esportivas são trabalhados para proporcionar o conhecimento da Educação Física e do ambiente.

Essa argumentação forma a base para os discursos que defendem o desenvolvimento de jogos, esportes e atividades do contexto do lazer como meio para possíveis transformações na realidade vigente (inclusive no contexto ambiental) pela incorporação de novos/diferentes valores e pela construção de uma nova/diferente ética. Considerando possíveis transformações especificamente no âmbito das questões ambientais esses discursos parecem estar predominantemente associados às atividades (de aventura) na natureza, como destacam Guimarães e col. (2007, p.168 - Unidade 10.1): “os esportes da natureza, por exemplo, são excelentes possibilidades de fundir os conteúdos da educação física e a temática ambiental, buscando a vivência concreta de práticas essenciais à vida do ser humano”. Mais especificamente sobre o potencial diferenciado dos esportes (de aventura) na natureza em relação ao “esporte espetáculo” (ou de rendimento) para a incorporação de valores “alternativos” (novos/diferentes), Rodrigues e Darido (2006, p.3 – Unidade 3.5) afirmam que:

Em oposição à vertente institucionalizada do esporte espetáculo em que preponderam as práticas mecanizadas, a eficácia do rendimento corporal e a produção de bens e serviços, os esportes de aventura buscam, segundo Costa (2000), resgatar os valores de beleza, auto-realização, liberdade, cooperação e solidariedade. É necessário, então, um olhar mais cuidadoso em relação à inserção dos esportes de aventura e as suas influências no cenário da cultura corporal de movimento.

No mesmo sentido, apresentamos a seguir algumas outras unidades de significado que destacam o desenvolvimento de valores, atitudes e possíveis ações educativas em atividades (de aventura) na natureza que, segundo os autores, possivelmente podem gerar transformações nas relações ser humano/sociedade-natureza.

O esporte de aventura, sobretudo aquele realizado junto à natureza, representa mais uma possibilidade de aproximação entre o indivíduo e o meio ambiente, devido à interação com os elementos naturais e as suas variações, como sol, vento, montanha, rios, vegetação densa ou desmatada, lua, chuva, tempestade, desencadeando atitudes de admiração, respeito e preservação (RODRIGUES; DARIDO, 2006, p.4 – Unidade 3.7).

[...] a relação seres humanos-natureza, por meio das atividades de aventura, como um espaço-tempo significativamente privilegiado para uma transformação do sujeito, da sociedade e das relações. Precisamos distanciar-nos das dinâmicas perversas que apenas associam as atividades de aventura a alguma experiência no meio natural; temos de assumir uma “lógica ecológica”, a qual, por sua vez, deve-se mostrar solidária, conservacionista, democrática e dialógica (MARINHO; INÁCIO, 2007, p.67 – Unidade 11.1).

Nós, em vez de lamentarmos a ausência de consciência ecológica, devemos propor uma agenda de ações educativas em que os esportistas se transformem em agentes de monitoração, denúncia de ações destrutivas e, sobretudo, mentores de melhoria de alguns aspectos críticos da realidade ambiental. Vias soterradas, pedras sob risco de rolarem, lixo acumulado em mananciais, ações criminosas de corte de árvores e uso de fogo em áreas de preservação, eis alguns dos pontos em que os praticantes de esportes podem contribuir efetivamente para a salvaguarda do ecossistema. (OSBORNE e col., 2011a, p.10 - Unidade 9.1) [...] O papel predador de alguns esportes na natureza deve ser objeto de análise e discussão, com vistas à intervenção social (OSBORNE e col., 2011a, p.10 - Unidade 9.2).

Como observado na análise das referências centrais do *corpus* de análise apresentada anteriormente, a aquisição/incorporação/transformação de certos valores, especialmente em busca de uma nova/diferente ética (ambiental), é tema recorrente entre as produções analisadas, refletindo, aliás, discursos da área ambiental e da educação física (especialmente os que defendem atividades pedagógicas por meio de jogos/esportes/atividades de lazer). Há, no entanto, uma preocupação com a forma em que esses valores “alternativos” são apresentados, uma vez que são raras as discussões críticas sobre a pluralidade de significados possíveis associados a tais valores. O valor de “beleza” citado na Unidade 3.5, por exemplo, pode estar associado à (re)construção da dimensão sensível pela valoração perceptiva/sensorial do ambiente a partir da reflexão “práxica” sobre as (complexas) relações entre a estética ambiental (e todas as suas possibilidades) e a agência humana (e todas as suas possibilidades), construção, aliás, considerada essencial tanto pelos discursos ambientais do “sul” (como pode ser visto, por exemplo, nas categorias da Rede ACES) como do “norte” (especialmente nos discursos pós-críticos), como pode estar associado à padrões de beleza definidos/legitimados por relações socioestruturais de dominância que, sendo reproduzidos por atividades na natureza que se caracterizam como “alternativas”/modernas, são fortalecidos e ainda mais legitimados. O mesmo tipo de questão poderia ser levantada sobre outros valores/atitudes destacados nos discursos, como, por exemplo, “admiração” e “respeito” (associado à uma educação estética do ambiente ou à símbolos de dominação?); “preservação”, “conservacionista” ou “salvaguarda do ecossistema” (levando em consideração as questões inseridas dentro do contexto dos movimentos de justiça social/ambiental ou simplesmente reproduzindo discursos

preservacionistas/naturalistas mais associados à práticas de *greenwashing?*); e mesmo “solidário” ou “democrático” (levando em consideração as limitações dos discursos críticos diante da naturalização dos símbolos dominantes ou reproduzindo discursos idealistas?). Pois é esse tipo de fragilidade teórica que potencialmente enfraquece os discursos que emergem pela sinergia entre a área ambiental e da educação física.

Nesse sentido, Souza e Lara (2011, p.8 – Unidade 8.2) afirmam que a possibilidade de atuação para a transformação:

[...] pode acontecer, no âmbito de ensino formal e informal da EF, começando com a problematização dos aspectos pedagógicos e valores que se apresentam no processo de desenvolvimento das novas práticas esportivas que se anunciam no contexto ambiental. A que discurso pedagógico/ideológico essas práticas servem? O que essas práticas trazem ou poderão trazer de novo e transformador para a área de conhecimento da EF? A EF não estará com esta prática contribuindo para reforçar o discurso oficial hegemônico da EA?

Ainda segundo as autoras, as possibilidades da educação física para a educação ambiental compreendem uma ação que “[...] não apenas transmita conhecimentos ecológicos, mas represente uma proposta política de reflexão, debate e posicionamento sobre a relação homem e natureza e sua produção sociocultural” (SOUZA; LARA, 2011, p. 8 - Unidade 8.3). Desse modo, se a publicação de artigos mais “abrangentes” (que abrangem uma grande diversidade de temas e tópicos) sobre a inserção das questões ambientais na educação física foi de grande importância num primeiro momento, legitimando (mesmo que periféricamente) esse discurso pelo menos na área da educação física (uma vez que tais produções parecem não circularem na área ambiental, como observado pela análise das biografias dos autores do *corpus* de análise), há no presente momento a necessidade de estudos mais específicos que aprofundem as discussões sobre como os novos desenvolvimentos que cercam os discursos críticos/pós-críticos da área ambiental refletem sobre as especificidades da área da educação física, buscando mais modestamente “re-imaginar” alguns dos interesses do conhecimento, as relações de poder e as condições opressivas associadas às organizações socioestruturais.

Há, nesse sentido, uma consideração interessante presente nos artigos do *corpus* de análise sobre a relação entre o acesso a práticas esportivas e do contexto do lazer e as questões ambientais. Práticas sociais que explicitem e reduzam relações discriminatórias apresentam-se como um dos elementos de maior convergência entre os discursos ambientais do “sul” (desenvolvido historicamente na região especialmente pela associação de discursos críticos de educação ambiental a movimentos populares) e do “norte” (especialmente como consequência de representativos movimentos críticos globais como, por exemplo, o

movimento feminista, e a associação desses movimentos às questões de justiça social).

Seguem duas unidades de significado que fazem afirmações nesse sentido:

Outro grande tópico apresentado pelo tema transversal meio ambiente propõe-se analisar as diversas maneiras de relacionamento entre a sociedade e o meio ambiente. Uma interface promissora dentro dessa temática relaciona-se às reflexões sobre a extinção ou privatização dos espaços públicos destinados às atividades de lazer e recreação. Entender as razões históricas e estruturais responsáveis pela apropriação dos espaços públicos de lazer e buscar alternativas para assegurar condições mínimas de segurança e adequação bem como estratégias para a ampliação da oferta dos espaços por parte dos órgãos públicos caracterizam-se como uma ação pedagógica significativa (RODRIGUES; DARIDO, 2006, p.2 – Unidade 3.2).

É preciso uma reorientação das práticas corporais às finalidades mais humanas, permitindo que a grande margem dos excluídos, como os deficientes físicos e pobres, por exemplo, possam ter acesso ao conhecimento e as oportunidades oferecidas por atividades esportivas e de lazer, que tem sido privilégio das minorias com poder econômico e que, deste modo, conseguem lutar contra os males da vida moderna, que se acentuam sobremaneira pela industrialização sem limites: o estresse, o sedentarismo que provoca a obesidade, os problemas cardíacos, de postura corporal, entre outros. Por outro lado, a EF tem se apresentado para muitos apenas pelos esportes veiculados através dos meios de comunicação de massa, onde a maior parte das pessoas passa de praticante a espectador (TAVARES, 2003, p.4 – Unidade 1.1).

Na segunda citação (Unidade 1.1) nota-se uma referência a potencial contribuição da educação física para dar subsídios a questões relacionadas à saúde. Como destacado no início dessa seção, influências da área da saúde (por exemplo, o higienismo) estão atreladas à gênese da educação física no Brasil, e fazem parte dos conteúdos primordiais da área tópicos associados à manutenção do “bem estar” (especialmente associado à execução de exercícios físicos sob *slogans* como “esporte é saúde”; mais recentemente as atividades na natureza também passam a adotar esse discurso), da saúde “física e mental” (em geral associado ao *slogan* “mente sã, corpo são”, reiterando a base filosófica materialista fragmentária da área) e mesmo de hábitos de higiene corporal (uma vez que isso tem a ver com “corpo”). Apesar de (re)construções epistemológicas contemporâneas da educação física se apoiarem em outras grandes áreas, especialmente no contexto das ciências humanas, ainda há uma forte associação com a área da saúde, e isso pode ser observado, inclusive, em algumas unidades de significado destacadas do *corpus* de análise:

Sobre as potencialidades da EF de contribuir para o Desenvolvimento Sustentável, destacamos a sua função de contribuir para o sistema educativo e para o crescimento da criança. Foi destacado, pelos participantes, o desejo de que a EF contribua para que as crianças adquiram hábitos de vida saudáveis tais como a prática regular de exercícios físicos e uma adequada nutrição (OSBORNE; BATISTA, 2010, p.35 – Unidade 6.5).

A interface entre a saúde e o meio ambiente abre significativas possibilidades pedagógicas em aulas de Educação Física e pode ser abordada como uma temática social. O entendimento de saúde deve estar vinculado a uma política pública, direcionada a toda a população e não a uma elite, a intervenção não esteja restrita a uma única ação (praticar atividade física), esquecendo os fatores sociais, econômicos, culturais, educacionais, etc. A concepção de saúde deve envolver a complexidade das relações entre o indivíduo e o meio ambiente, considerando as desigualdades sociais, fruto de má distribuição de renda (RODRIGUES; DARIDO, 2006, p.3 – Unidade 3.4).

Segundo Soares (2001), a influência do pensamento médico higienista na gênese da educação física brasileira pode ser em grande parte responsabilizada pela visão biologicista/naturalista ainda dominante na área. Tal linha de pensamento enxergava no exercício físico um hábito capaz de gerar saúde em si mesmo, com o potencial de tornar-se um “ato disciplinador” de gestos/vontades diante dos processos de desenvolvimento capitalista. Mais especificamente sobre a relação da educação física com hábitos de higiene pessoal destaca-se a influência do advogado baiano Rui Barbosa ainda no período final do Brasil Império. Segundo Ghiraldelli Júnior (1991), o advogado emitiu nessa época diversos pareceres expressando a necessidade da educação física enraizar em nossa juventude hábitos higiênicos. No entanto, mesmo tendo raízes associadas a visões biologicistas/naturalistas e até mesmo de dominação hegemônica (que em certa medida permanecem até os dias atuais; alguns diriam até predominantemente), é interessante notar nas unidades de significado apresentadas como os discursos da saúde também adotam elementos dos discursos críticos, como, por exemplo, a caracterização da interface entre a saúde e o meio ambiente como “temática social”, a redução de relações elitistas/discriminatórias e mesmo a urgência por visões mais holísticas e complexas.

Aliás, analisando o conjunto de discursos apresentados nessa categoria, considerando tanto as referências associadas ao *corpus* de análise (apresentadas pelas unidades de significado) como as referências de outros autores (que possibilitam uma melhor contextualização histórica das questões apresentadas, especialmente em suas evoluções na área da educação física), o potencial pedagógico/educacional de uma atividade qualquer ou o desenvolvimento de práticas/teorias potencialmente questionadoras de paradigmas históricos/vigentes parece estar quase sempre envolto por certo dualismo de possibilidades. Todo fenômeno sociocultural possui uma contextualização geo-cultural/histórica, e em sua evolução uma urgência por discursos atuais. Todo fenômeno sociocultural possui uma lógica histórica/vigente de dominância, assim como emergentes lógicas de contestação. Desse modo,

mais importante do que a atividade em si (seja o jogo – “tradicional”, cooperativo, competitivo; o esporte – ocidental, tradicional, de aventura; as atividades de lazer; ou ainda outras manifestações da motricidade humana) parece ser a *maneira* em que essa atividade é conduzida, sendo que nos dois pólos opostos dentre múltiplas possibilidades se encontram a reprodução ou contestação dos aspectos de dominância.

Um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária

Levando em consideração o ponto argumentativo central do parágrafo anterior, ou seja, as múltiplas possibilidades que se abrem diante das manifestações que abrangem o amplo escopo da motricidade humana tendo como pólos distintos a reprodução ou contestação dos aspectos de dominância, o ponto associado às evoluções discursivas da educação física que parece mais próximo do pólo da contestação, segundo os artigos que compõem o *corpus* de análise, seria a concepção de um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária das relações ser-humano(sociedade)-mundo(natureza).

A contestação dos aspectos de dominância a partir de teorias/práticas fundamentadas por discursos com base na necessária transformação de elementos que, no geral, são constituintes de e constituídos por paradigmas históricos/vigentes dominantes, ou seja, discursos que rogam por novas/diferentes maneiras de pensar, fazer e ser/existir que implicariam em “viradas” paradigmáticas, ocupam posição de destaque tanto nos discursos ambientais do “sul” (como pode ser observado nas categorias da Rede ACES) como do “norte” (especialmente no desenvolvimento dos discursos pós-críticos). Nesse sentido, a suposta necessidade de uma “virada corporal”, proposta pela filósofa estadunidense Maxine Sheets-Johnstone (2009), é um exemplo representativo entre os movimentos caracterizados como “holísticos” ou “ontológicos” (no sentido de um “retorno ao corpo ou ao humano”) que, influenciados em especial pelas correntes filosóficas existencialistas (como, por exemplo, a fenomenologia), ganham força, sobretudo, nos desenvolvimentos pós-críticos do discurso ambiental. Segundo a autora:

Por meio de seu legado cartesiano, o corpo foi habitualmente apresentado como mera matéria servente de uma mente todo-poderosa, um aspecto necessário, mas, por fim, descartável da cognição, da inteligência e mesmo da afetividade. Eu caracterizo em outra instância esse erro interpretativo como uma ferida de 350 anos de idade, e aponto posteriormente que a ferida está na verdade sendo coberta – não curada – pelo bandeide léxico da “incorporação/ compreensão pelo corpo”. A ferida de 350 anos de idade de fato ainda precisa de cuidado, mesmo porque, ironicamente,

está sendo reaberta e alargada neste vigésimo segundo século pelo modo de pensar reducionista que remete o corpo ao cérebro – o cérebro – ignorando assim a sua realidade vivente. A tarefa de trazer à luz pressupostos e de corrigir erros interpretativos do passado e do presente é formidável. A virada corporal e os desafios apresentados por ela estão assim longe de uma conclusão (2009, p.2 - destaque da autora).⁸⁵

Abordagens com base nesses preceitos filosóficos se diferenciam como “alternativas” às abordagens “clássicas” (em geral com bases materialistas/positivistas) pela urgência que fazem à primazia da percepção como principal intermédio do corpo com o mundo, o que implicaria numa relação dialógica e integral/não fragmentária. Dessa maneira, teriam forte relação com princípios associados, por exemplo, à justiça social e educação democrática, sendo uma crítica direta as 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 vigente⁸⁶.

Há nesse sentido um movimento na educação física, aparecendo com mais força a partir dos questionamentos apresentados pelas teorias críticas (especialmente a partir da década de 1970), que se estruturou a partir de uma “educação física”⁸⁷ alicerçada especialmente nos referenciais das filosofias existencialistas (em especial a fenomenologia) em busca de uma concepção de “corpo” que desafiasse a definição clássica materialista/positivista pela 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 (para citar alguns: ARNOLD, 1979; SANTIN, 1987; WHITEHEAD, 1990; MOREIRA, 1992a; SÉRGIO, 2003b; NÓBREGA, 2000, KUNZ, 1991; THORBURN, 2008; PAYNE; WATTCHOW, 2009) buscam trazer para a educação física o ideal fenomenológico da primazia na percepção, a qual, segundo Merleau-Ponty (1996), só

⁸⁵ Tradução do trecho [Through its Cartesian legacy, the body was consistently presented as mere material handmaiden of an all-powerful mind, a necessary but ultimately discountable aspect of cognition, intelligence, and even affectivity. I elsewhere characterized this misrepresentation as a 350-year-old wound, and later pointed out that the wound was actually being covered over – not healed – by the lexical band-aid of “embodiment”. The 350-year-old wound is in fact still in need of healing, even as, ironically, it is being reopened and widened in this twenty-second century by reductionist thinking that collapses body into brain – the brain – thereby bypassing its living reality. The task of bringing presuppositions to light and of correcting past and present misrepresentations is formidable. The corporeal turn and the challenges it presents have thus hardly ended] por Cae Rodrigues.

⁸⁶ Para uma leitura mais aprofundada sobre as evoluções dos discursos científicos sugere-se a leitura de Kuhn (2003) e Capra (1991).

⁸⁷ A razão para as aspas em “educação física” nessa instância se justifica pela utilização de outras terminologias (que inclusive surgem como crítica direta à fragmentação implícita na terminologia “educação física”, especialmente a partir do movimento crítico) propostas por estudiosos do movimento humano a partir de referenciais filosóficos existencialistas (em especial a fenomenologia). Entre elas destaca-se a “Ciência da Motricidade Humana”, proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio.

pode se dar em nosso “corpo encarnado”, ou seja, o corpo integral e “incrustado” ao mundo. Nesse sentido, Sheets-Johnstone (2009) 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 vivente (p.20)⁸⁸.

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

⁸⁸ 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.

perfeitamente interligados; não há nenhum ‘fazer-mental’ que é 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).⁸⁹

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 Manuel Sérgio (2003a), “a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é doador e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está aí” (p.6). 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 carácter fundador, como dela e nela nasce uma ontologia nova, onde o que mais importa não são as performances de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com a minha própria ontogênese, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente (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, novamente considerando que os fenômenos socioculturais atrelados ao movimento humano fazem parte do conjunto de conteúdos que estariam, prioritariamente, associados à área da educação física, cria-se um significativo espaço para o desenvolvimento “práxico” de atividades

⁸⁹ 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.

potencialmente questionadoras de paradigmas vigentes (inclusive na área ambiental) proveniente dos desenvolvimentos particulares da educação física. De maneira geral, é com base nessa ideia que as unidades de significado destacadas do *corpus* de análise e organizadas nessa categoria se enquadram.

Osborne e Batista (2010, p.34 – Unidade 6.2), por exemplo, rogam por uma construção do conhecimento a partir da complementaridade e não a partir da fragmentação e da divisão afirmando que “[...] a Educação Física contribui quando busca superar a visão fragmentada do homem e a dissociação dos saberes naturais e sociais”. No mesmo sentido, Mendes e Nóbrega (2009, p.8 – Unidade 7.3) sugerem que:

Os professores poderão propor práticas educativas que permitam a compreensão das influências das manifestações da cultura de movimento, de modo que, além dos estudantes perceberem as alterações que provocam em cada corpo, percebam que as mudanças orgânicas ocorrem mediante as relações com o mundo e são expressas por meio dos gestos e, portanto, não estão dissociadas dos aspectos culturais.

Considerando as várias abordagens de educação física, as concepções biológicas e culturais da natureza humana parecem ter historicamente ocupado pólos opostos de uma escala (DAOLIO, 1998).

Em alguns períodos prevaleceu o componente natural, em outros, o aspecto cultural, sendo sempre tomados como entidades separadas. O problema dessa disposição parece ter sido a negação por parte de todos os representantes das abordagens, de que a natureza humana é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, biológica e cultural (DAOLIO, 1998, 97).

Buscando elementos para superar essa fragmentação histórica, Silva e col. (2008) defendem a ideia do “corpo” como intermédio de uma visão sistêmica usando como principal referência a concepção metafísica de corpo “multiepidérmico” sugerida e desenhada pelo pintor e arquiteto austríaco Friedensreich Hundertwasser (como já destacado na apresentação dos referenciais centrais do *corpus* de análise). Concebendo um corpo-humano a partir de cinco “peles” que constituiriam diferentes níveis de compreensão e percepção que o ser humano possui de sua própria existência, os autores sugerem o desenvolvimento da educação ambiental na educação física por uma percepção gradual, partindo da primeira “pele” em direção a uma visão sistêmica adquirida por atividades que vão gradualmente englobando as outras “peles”. As unidades de significado a seguir são exemplos de como os autores usam a referência de corpo “multiepidérmico” para destacar alguns elementos em direção a uma concepção sistêmica de corpo e mundo, mais especificamente a percepção de

si, a construção social de uma visão sistêmica da realidade e a percepção das relações ser humano-natureza, respectivamente:

Cuidado de si: uma aproximação das três primeiras peles do humano com a ecologia subjetiva, construindo de forma sensível um maior contato do indivíduo com suas potencialidades de expressão e percepção. Nesse núcleo gerador, podemos trabalhar diferentes formas de sensibilização e expressão corporal como massagem, meditação, relaxamento e exercícios cênicos (SILVA e col., 2008, p.56 – Unidade 5.1).

Nós na teia: detém-se com mais atenção na quarta pele e na ecologia social, buscando ampliar a percepção da dimensão coletiva que compõe a existência de cada ser humano. A partir de práticas corporais lúdicas, da musicalidade, das experiências cooperativas e cênicas busca-se expor uma concepção sistêmica e ecológica para compreender algumas das relações da complexa teia da vida (SILVA e col., 2008, p.57 – Unidade 5.2).

Nua natura: proposta de imersão profunda e sensível na quinta pele do humano e da ecologia ambiental. A partir de experiências estéticas e lúdicas, a proposta é um contato direto com o ambiente natural e suas singularidades por meio da teoria do “aprendizado sequencial” de Cornell (1996, 1997), potencializando, assim, a percepção sensível dessa pele planetária compartilhada por todos os seres vivos (SILVA e col., 2008, p.57 – Unidade 5.3).

Há novamente uma preocupação sobre os meios de apresentação/realização dessas propostas “alternativas”, semelhante à preocupação apresentada na seção anterior sobre os valores e atitudes “alternativos” em busca de uma nova/diferente ética (ambiental). Por um lado as unidades de significado apresentadas acima destacam alguns elementos desenvolvidos pelos discursos contemporâneos do “sul” e do “norte”, como, por exemplo, uma interpretação que considere a organização sistêmica, caótica e incerta das relações da esfera natural e social (em acordo com os ideais de complexidade defendidos pela Rede ACES, assim como o reconhecimento das abordagens pós-críticas da “bagunçada” política de múltiplas ontologias-epistemologias), ou a incorporação de elementos “forasteiros” (como a meditação, os exercícios cênicos e a musicalidade) que desafiam os sentidos “paroquiais” dos discursos ambientais conduzindo desenvolvimentos expressivos, conceituais, artísticos e teóricos e fornecendo novos recursos intelectuais para o currículo (um dos desafios propostos pelas abordagens pós-críticas). No entanto, há sempre o risco de que, não reconhecendo os limites ontológicos consequentes da naturalização de elementos socioestruturais de dominância, tais propostas passem de “questionadoras” a “reprodutoras”.

Nesse sentido, podemos construir a mesma argumentação da seção anterior, sendo que os então destacados valores de “beleza” poderiam ser aqui substituídos por “experiências estéticas e lúdicas” em “contato direto com o ambiente natural”, como sugerido

pelo método de “aprendizagem sequencial” citado na Unidade 5.⁹⁰. A utilização desse método apresenta uma abordagem para a articulação entre teoria e prática como duas formas necessariamente complementares de criação dinâmica do conhecimento, considerando ainda que as atividades são, de maneira geral, apresentadas num contexto de aprendizagem experiencial/corporal/sensorial. No entanto, apesar das atividades propostas serem, segundo Cornell (1996), muito eficientes no propósito de criar uma significativa afinidade do ser humano pela natureza, uma abordagem que objetiva, pela sensibilização, apenas a admiração por uma natureza bela, a preservação de uma natureza frágil ou ainda o respeito por uma natureza distante pode, apoiando-se em concepções preservacionistas, acabar reforçando uma visão fragmentária entre ser humano e natureza (RODRIGUES, 2010), indo de encontro com o inicialmente proposto por Silva e col. (2008). Não estamos afirmando que esse é o único caminho a ser percorrido por programas que fazem uso do método proposto, mas sim que essa possibilidade é possível e, considerando a influência de elementos socioestruturais de dominância naturalizados, até mais provável.

Sempre tendo em mente a multiplicidade de possibilidades dentro de uma mesma proposta, analisaremos a seguir alguns pontos apresentados em unidades de significados destacadas do *corpus* de análise e que se associam aos elementos constituintes da presente categoria. Segundo Mendes e Nóbrega (2009, p.8 – Unidade 7.4), “[...] a cultura de movimento compreendida a partir do entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura pode provocar debates teóricos e intervenções na Educação Física, ligando práticas, modos de ser, de fazer e de viver diferentes realidades sociais e históricas”. Como destacado na apresentação dos referenciais centrais do *corpus* de análise, a ideia de cultura de movimento proposta por Kunz (1991) visa ultrapassar a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, essa proposta passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano.

Nesse mesmo sentido, destacando ainda possibilidades de desenvolvimento da educação ambiental na formação de professores em educação física, Domingues e col. (2011, p.566 – Unidade 12.3) destacam a:

⁹⁰ Os estágios do método de “aprendizagem sequencial” foram descritos na apresentação dos referenciais centrais do *corpus* de análise. Para uma leitura mais aprofundada sobre esse método sugere-se a leitura de Cornell (1996; 1997).

[...] importância da vivência e experiência no mundo, proporcionando um processo pedagógico de conhecimento do seu meio e de autoconhecimento. Essa é uma possibilidade de trabalhar a Educação Ambiental na Formação de Professores em Educação Física. Para a Educação Ambiental, valorizar a cultura significa valorizar a vida nas suas diversas formas de interação com o meio e não apenas limitando-se em modelos de modalidade esportiva, fragmentada, reprodutiva e técnica.

Ainda sobre as possibilidades de desenvolvimento da educação ambiental na formação de professores em educação física levando-se em consideração as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano, Domingues e col. (2011, p.566 – Unidade 12.1) destacam a importância de compreender os conteúdos como:

[...] sistemas de complexos que devem ser apreendidos, vividos e experimentados a partir da vida real. Para nós, isso é relevante quando se quer pensar em uma possível relação entre Educação Ambiental e Formação de Professores em Educação Física. Isto implica em uma desconstrução do pensamento disciplinador, fragmentador e simplificador para outro espaço pedagógico em que o mundo seja potência e possibilidade de construção do conhecimento, pela relação do ser humano com a natureza, a partir do seu meio e da sua produção cultural.

Ao sugerir a apreensão e a experiência/vivência dos conteúdos “a partir da vida real”, Domingues e col. (2011) tocam num dos pontos primordiais para o surgimento e evolução dos discursos ambientais críticos em todo o mundo. Comumente desenvolvido pelo conceito de “cotidianidade”, a aprendizagem a partir do contexto socioambiental local que, ao mesmo tempo, considera a inter-relação com o contexto global em que se insere é considerada pelos movimentos de educação democrática como essencial para a “aprendizagem significativa”. Assim, a importância da cotidianidade reflete hoje nos mais legitimados discursos de educação ambiental crítica do mundo, estando associado, por exemplo, a diferentes “características” da Rede ACES (por exemplo, “Contextualização”, “Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento” e “Coerência e reconstrução entre teoria e prática”), ao sentido de comunidade (que basicamente significa compreender de forma “transformadora” problemas do “mundo real” que tenham relevância para a comunidade visando fins sociais mais ecologicamente sustentáveis) que está na base do desenvolvimento dos discursos críticos, e ao sentido de “realidades/verdades/fatos/valores” associado aos discursos pós-críticos, que compreende o conhecimento (a partir de suas diversas concepções e construções) historicamente, culturalmente e subjetivamente contingente ao invés de autoritariamente fundado, universal, unificado e padronizado. O conceito de cotidianidade aparece também na maior parte das unidades de significado da presente categoria:

Quando pensamos em EF comprometida com a EA, não podemos deixar de problematizar e abrir espaços para o diálogo acerca das questões e pautas concretas

do dia-a-dia, considerando todos os aspectos que abarcam o modo de vida do ser humano em sociedade, construindo com os sujeitos envolvidos, no processo educativo, a superação da visão fragmentada sobre essas questões (SOUZA; LARA, 2011, p. 8 - Unidade 8.1).

Portanto, na perspectiva ambiental é que a Educação Física oriente seu trabalho para a valorização da produção cultural do cotidiano, de forma crítica, problematizando o conhecimento, a partir de elementos da cultura, ou seja, do que foi construído historicamente, o que faz sentido e o que valoriza a vida (DOMINGUES e col., 2011, p.566 - Unidade 12.2).

Essa aproximação da Formação de Professores em Educação Física com a realidade do cotidiano proporciona o contato com problemáticas significativas do local que podem ser articuladas com diversas áreas do conhecimento. E aqui nos referimos a dois princípios da Educação Ambiental, um sobre a necessidade de conhecer o local e planetária e o outro princípio da interdisciplinaridade (DOMINGUES e col., 2011, p.567 - Unidade 12.5).

Compreendemos que estas possibilidades estão na organização do trabalho pedagógico e na formação de professores com base no ensino, pesquisa e extensão buscando trabalhar os conteúdos como sistema de complexos que não só valoriza os conteúdos esportivos, mas sim valoriza a produção cultural do cotidiano (DOMINGUES e col., 2011, p.568 - Unidade 12.6).

Estando associadas a concepções holísticas que compreendem o corpo como intermédio para uma visão sistêmica/não fragmentária das relações ser-humano(sociedade)-mundo(natureza), as unidades de significado apresentadas nessa categoria possuem, no geral, um alto potencial crítico. No entanto, sentimos a necessidade de levantar uma questão antes de concluirmos as argumentações dessa categoria.

O fato dos ideais da educação crítica/pós-crítica, defendidos por movimentos 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 dessas abordagens. “Naturalizamos” há séculos uma “ontologia fragmentária” (mente-corpo, ser humano-mundo, teoria-prática, ser humano-ciência objetiva, etc.), e nossa estrutura social em seu conjunto construiu-se e desenvolveu-se partindo desses princípios fragmentários (inicialmente com maior ênfase 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 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) que as pessoas estão dispostas a ouvir a análises racionais de suas vidas e agirem de acordo com essas análises (FAY, 1987). Processos de transformação/transcendência social ou de quebra paradigmática/“virada”

filosófica dependem de uma complexa “teia” de acontecimentos de ordem sociológica, e assumir uma postura não idealista é 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 geo-cultural/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 pela terrível ironia que muitas revoluções inspiradas por uma teoria crítica, longe de trazer clareza e autonomia para aqueles envolvidos, trouxeram em vez disso a tirania. A idéia 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.9).⁹¹

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

⁹¹ 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.

“dilema de 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 este sistema irracional. Eis o dilema: a ruptura com o contínuo conservadorismo auto-propulsionado de necessidades deve preceder a revolução que deve dar início a uma sociedade livre, mas essa ruptura em si pode ser imaginada apenas em uma revolução (MARCUSE, 1969). Desta 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 limites” que podem ser transcendidas teria o potencial de desenvolver sua capacidade latente para avaliar sua situação criticamente com vista para alterá-la/transcende-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 verem como oprimidos e, mais que isso, conservam 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). Pois é precisamente neste momento que uma teoria da comunicação seria necessária para o desenvolvimento da *conscientização*. Freire (1987) estabelece essa teoria por meio de seu “modelo problematizador” de educação, no 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, e o processo educacional ocorre nos círculos íntimos em que um intercâmbio de ideias e experiências livres e sem coerção é incentivado, no qual preocupação é mostrada para os problemas dos indivíduos, e em que 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 auto-conhecimento 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 auto-entendimento simplesmente com base na argumentação racional (idealismo III) (1987, p.26).⁹²

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 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 seriam, assim, elementos fundamentais para uma possível “virada” paradigmática/filosófica, inclusive as que clamam por abordagens educacionais/pedagógicas holísticas/ontológicas.

⁹² 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.

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 que é 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, qualquer que seja 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.

Podemos citar como exemplo a abordagem denominada “ontologia ecológica crítica para a investigação educacional” proposta por Payne (1999). A abordagem estaria associada a uma teoria de currículo de educação ambiental socialmente “científica, crítica, prática e não-idealista” (características necessárias para o desenvolvimento de teorias socialmente críticas, segundo Fay, 1987), e seu imperativo “humanamente construtivo” pode ser caracterizado educacionalmente como “estar sendo para o ambiente” (PAYNE, 1997). Segundo o próprio autor (1999, p.23),

Afirmando a necessidade educacional para inquéritos ‘humanamente construtivos’ que fenomenologicamente precedem ou complementam a perspectiva socialmente crítica, uma ‘ontologia ecológica crítica’ recupera o corpo enquanto lugar de ‘ação’ para a compreensão da agência humana e suas consequências no mundo-vida⁹³.

Tendo como foco principal da abordagem o “corpo fenomenológico” o autor lista uma série de questões que, estabelecendo uma relação direta entre as questões/problemas ambientais e o corpo, podem ser utilizadas de forma introdutória para programas críticos com base em processos de “desconstrução/reconstrução” fenomenológica. Essas questões são apresentadas a seguir:

1. In what ways do environmental concerns exist in a person's body?

(De que forma as preocupações ambientais existem no corpo de uma pessoa?)⁹⁴

2. What pathways into and out of the body do environmental problems and issues take?

⁹³ Tradução do trecho [In asserting the educational need for 'humanly-constructive', phenomenologically-based inquiries that precede or complement the socially-critical perspective, 'a critical ecological ontology' reclaims the body as an 'action' site for understanding human agency and its lifeworld consequences] por Cae Rodrigues.

⁹⁴ A tradução das questões foi realizada por Cae Rodrigues.

(Quais são os caminhos de entrada e de saída do corpo de problemas e questões ambientais?)

3. What habits and routines at home, school, classroom, neighbourhood, and work and play sites allow or deny an environmental problem to exist in the body of each student?

(Quais hábitos e rotinas em casa, na escola, na sala de aula, na vizinhança e em situações de trabalho e lazer permitem ou negam um problema ambiental de existir no corpo de cada aluno?)

4. How do certain local conventions, social interactions and expectations; use of language and presence of print and electronic images; and community traditions or expectations permit or deny the embodiment of the environmental problem or issue?

(Como é que certas convenções locais, interações sociais e expectativas; uso da língua e presença de imagens impressas e eletrônicas; e tradições ou expectativas da comunidade permitem ou negam a personificação/incorporação do problema ou questão ambiental?)

5. How do the above habits and routines vary among individuals when there are different environmental problems and issues entering and exiting respective bodies?

(Como os hábitos e rotinas descritos acima variam entre os indivíduos quando existem diferentes problemas e questões ambientais entrando e saindo dos respectivos corpos?)

6. What influence on the pathways of the problems do historical, geographical, social, political, technological, material, and symbolic conditions have?

(Que influências exercem as condições históricas, geográficas, sociais, políticas, tecnológicas, materiais e simbólicas sobre os caminhos percorridos pelos problemas?)

7. What aspects of daily life might be changed so that the problems entering and exiting the body might be reduced?

(Quais aspectos da vida diária podem ser alterados para que os problemas que entram e saem do corpo possam ser reduzidos?)

8. What are the consequences for self, others, and the environment, and for the pathways of environmental problems if the routines of individuals, the group, and the 'community' are changed knowingly?

(Quais são as consequências para si, para outros e para o ambiente, e para os caminhos que percorrem os problemas ambientais se as rotinas de indivíduos, grupos e da “comunidade” são alteradas deliberadamente?)

9. What is the justification for a knowledgeable response to each of the above questions, and how would that justification be presented to those people and environments potentially effected by any course of action proposed to alleviate or redeem the environmentally-problematic situation/circumstance/condition?

(Qual seria a justificativa para uma resposta consistente/com saber para cada uma das perguntas acima, e como seria essa justificativa apresentada a pessoas e ambientes potencialmente afetadas por qualquer curso de ação proposto para aliviar ou melhorar a situação/circunstância/condição problemática do ambiente?)

(PAYNE, 1999, p.14-17)

O principal potencial de questões como essas (ou outras parecidas) seria a introdução para uma forma de pensar que enfatiza o papel do(s) corpo(s) em experiências de aprendizagem e, portanto, leva a sério as “viradas” corpóreas e intercorpóreas em discursos de filosofia e da natureza. Ou seja, para qualquer proposta pedagógica que alega capacidade de resposta para a ecologicamente problemática condição humana,

[...] faz-se necessário uma mudança de ênfase do foco primário na ‘mente que aprende’ para a recuperação de uma corporalidade ativa, perceptiva e sensorial do corpo com outros corpos (humanos e mais-que-humanos) construindo significados em, sobre e para os vários ambientes e lugares em que esses corpos interagem e se relacionam com a natureza (PAYNE; WATTCHOW, 2009, p.16).⁹⁵

Mesmo permanecendo à margem do campo da educação, até mesmo em versões críticas de educação ambiental, educação física, educação ao ar livre e educação para a sustentabilidade, essa “intercorporalidade ecocêntrica” (PAYNE; WATTCHOW, 2009) é uma das mais fortes marcas da evolução dos discursos críticos/pós-críticos em todo o mundo. De acordo com a discussão promovida nessa categoria de análise a área da educação física potencialmente tem muito a contribuir nesse sentido, destacando-se as possibilidades e

⁹⁵ Tradução do trecho [for any pedagogy claiming responsiveness to the ecologically problematic human condition, there needs to be a shift in emphasis from focusing primarily on the “learning mind” to re-engaging the active, perceiving, and sensuous corporeality of the body with other bodies (human and more-than-human) in making-meaning in, about, and for the various environments and places in which those bodies interact and relate to nature] por Cae Rodrigues.

limitações críticas apresentadas nas unidades de significado e nas discussões levantadas através de referências (em especial) dos campos da educação (física) e da filosofia utilizadas para a construção dessa categoria.

A educação ambiental na educação física escolar

Analisando os referenciais centrais do *corpus* (apresentados anteriormente) podemos observar que a importância das instituições educacionais para os processos de ambientalização da educação física é destacada em boa parte dos artigos. A “educação física escolar” é tema recorrente em artigos publicados em periódicos e em encontros científicos da educação física (e de outras áreas), ocupando um representativo espaço no campo. Seguindo a tendência de outras áreas, a temática “meio ambiente” começa a aparecer com maior ênfase no escopo das produções literárias e nas mesas de discussão de eventos científicos no contexto da educação física escolar nas últimas três décadas, especialmente por meio de propostas de inserção de atividades de aventura (como parece ser quase sempre o caso na educação física). Por outro lado, algumas unidades de significado destacadas do *corpus* de análise apresentam evidências de que propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física no contexto mais específico da educação ambiental (crítica) também começam a ganhar força na última década. No entanto, como já discutido na apresentação das categorias anteriores, o reconhecimento das limitações e resistências históricas para a mudança/transformação está entre os aspectos mais significativos para a construção de propostas “alternativas”/“inovadoras”, e talvez em nenhum outro contexto essa discussão seja mais relevante do que no escolar.

Como discutido no capítulo dois (especialmente com base nos trabalhos de Bourdieu e Passeron, 1982), uma das mais eficientes dimensões da reprodução social estaria centrada na reprodução cultural (valores, costumes e modos de agir) que se efetua mediante as instituições escolares. Por meio de jogos de linguagem que privilegiam aqueles que possuem o capital para compreendê-los a escola ocultaria uma relação “naturalizada” de dominação (violência simbólica) perpetuando os elementos da cultura dominante. Desse modo, grande parte dos paradigmas sociais criticados (especialmente a partir do desenvolvimento das teorias críticas) por seu caráter reprodutor de elementos de dominância tiveram sua origem e perpetuação associados a instituições escolares. Essa realidade não é diferente na educação física.

Segundo Bracht (1992), a gênese da educação física escolar (juntamente com outros tópicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX) pode ser traçada aos primeiros passos da própria Escola como instituição formal de ensino. Reforçando essa ideia, Costa (1992, p.35) afirma que “de fato, os demais precursores da educação, passando pelo Renascimento italiano, pelo Iluminismo francês, alemão e inglês e tendo como apogeu o século XIX, foram também fundadores de Educação Física, conforme entendida no presente”. Nesse contexto, levando ainda em consideração os crescentes processos de industrialização e urbanização do século XVIII e a pouca compatibilidade dos jogos populares com esses processos, os esportes (comumente reelaborações dos próprios jogos populares) se afirmam nas instituições escolares, principalmente na Inglaterra. Segundo Bracht (1997, p.9):

O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola, e também de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa. Este processo inicia em meados do século XVIII e se intensifica no final do século XIX e início do XX.

Outro significativo desenvolvimento considerando a evolução histórica da educação física escolar foi a inserção da “ginástica científica” (Movimento Ginástico Europeu) em instituições escolares européias na primeira metade do século XIX, atividade que se consolidou como modelo técnico de treinamento do corpo que expressava a visão da mecânica então predominante nos meios científicos (SOARES, 1998). Nesse contexto, o exercício ginástico aparece como meio para a institucionalização da disciplina e da padronização dos comportamentos calcados no modo de vida urbano (ANJOS, 1995) a partir de práticas “físicas” que, ao mesmo tempo, contemplavam os objetivos (em geral higienistas) de manutenção da saúde. Assim, o desenvolvimento e fortalecimento físico e moral dos indivíduos passa a ser uma das funções a serem desempenhadas pela educação física escolar, tornando-se, inclusive, uma das principais razões para a sua existência (SOARES e col., 1992).

No Brasil a inserção da educação física nas escolas ocorre, num primeiro momento, como reprodução dos hábitos de ginástica de imigrantes europeus e pela influência de publicações sobre educação física trazidas de Portugal ainda no período do Império (TUBINO, 1996). Dessas produções consolidam-se, especialmente por meio de instrumentos legais (leis, regulamentos, decretos e reformas), alguns “princípios embrionários” para a educação física escolar, como, por exemplo, a inclusão da ginástica nos currículos escolares e

a ampliação de espaços para a realização da educação física e da ginástica (TUBINO, 1996)⁹⁶. Desse modo, a partir de elementos simbólicos (representação de modelos “modernos” trazidos por imigrantes europeus) e formais (legitimação/institucionalização/certificação através de instrumentos legais), o Movimento Ginástico Europeu passa a exercer (junto com as influências de instituições militares) significativa influência para a constituição elementar da educação física escolar brasileira. Segundo Bracht (1992, p.20):

Foram inicialmente os Filantropos como Guths Muths (1759-1839) e Pestalozzi (1746 -1827), que buscaram introduzir as atividades corporais no currículo escolar. No entanto, a influência destes pedagogos na Educação Física brasileira é claramente superada pelos chamados métodos ginásticos, como o desenvolvido por P.H. Ling na Suécia, ou o Regulamento Geral da Educação Física conhecido no Brasil como método francês. Uma outra característica marcante da Educação Física brasileira tem sido a influência da instituição militar em seu desenvolvimento. Assim, os métodos inicialmente adotados foram, via de regra, os adotados pela instituição militar, como foi o caso do já citado método francês.

Partindo da lógica hegemônica/higienista associada às influências do Movimento Ginástico Europeu no Brasil e materialista (como foco no desenvolvimento “físico”) associada às influências militaristas, a educação física escolar brasileira carrega uma herança secular de abordagens que reproduzem, pela naturalização de valores e normas dominantes, as formas de controle social. Segundo Bracht (1986), um dos principais instrumentos para isso no contexto escolar seria o esporte, reproduzindo e reforçando a ideologia capitalista que, por sua vez, visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis através de processos de “naturalização”. Considerando que essa questão constitui um dos mais antigos paradigmas da educação física caracterizada como “tradicional”, a principal crítica contemporânea está em sua persistência como abordagem dominante ainda hoje na área. De acordo com Moreira (1992b), a falta de criticidade em relação a essa questão se deve, em grande parte, à relativa “novidade” de um movimento crítico na educação física brasileira, especialmente quando comparado com outras áreas. Segundo o autor (1992b, p.203):

Se nas artes e na literatura representantes da intelectualidade brasileira já se rebelaram e institucionalizam crises a partir da década de 20; se no campo pedagógico, desde a década de 40, [...] a intelectualidade da Educação Física brasileira parece acordar apenas a partir dos anos 70 para uma reflexão sobre a crise em suas áreas pedagógica e de pesquisa. Ou seja, muitos anos após os demais. A formação dos profissionais e a consequente ação dos professores de Educação Física revelam, ainda hoje, a vertente mecanicista.

⁹⁶ Para uma leitura mais completa sobre os instrumentos legais e processos históricos que fizeram parte da constituição/evolução da educação física escolar no Brasil sugere-se a leitura de Tubino (1992; 1996).

Desse modo, apesar do movimento que surge em meados da década de 1980 a favor do esporte educacional (ou seja, como *meio* para o desenvolvimento de atividades pedagógicas), especialmente associado à formação para a cidadania (com clara influência dos movimentos de educação democrática que ganham força nos discursos da época, especialmente no contexto “latino”), a reprodução do esporte com objetivos centrados na aquisição de habilidades e melhora de desempenho (em geral associado aos esportes de rendimento) ainda parece ser a abordagem dominante em ambientes educacionais (TUBINO, 1996).

Como pode ser observado pela análise dos referenciais centrais do *corpus*, críticas a esse tipo de abordagem estão presentes na maior parte dos artigos. Há, no entanto, unidades de significado destacadas do *corpus* de análise que destacam a importância dos esportes em propostas de inserção de questões ambientais na educação física. Rodrigues e Darido (2006, p.3 – Unidade 3.6), por exemplo, afirmam que:

O movimento esportivo institucional assume posição de destaque do ponto de vista social e exerce grande influência nas atividades escolares. Como um dos elementos que compõem a cultura corporal de movimento, o esporte coloca-se como objeto de estudo, tendo em vista as suas interfaces com o movimento ambientalista.

Nesse mesmo sentido, Silva e col. (2008, p.57 – Unidade 5.4) destacam, além dos conteúdos tradicionais da educação física, as práticas corporais de aventura na natureza:

A Educação Física escolar pode e deve continuar trabalhando com seus conteúdos tradicionais, como a dança, a ginástica, o esporte, as lutas e acrobacias. Pode, além disso, incluir as práticas corporais de aventura na natureza como parte da experiência pedagógica o que contribuiria para com uma formação humana mais ampliada, tematizando questões fundamentais frente à crise socioambiental.

Essas afirmações/propostas levantam novamente a discussão sobre a delicada dualidade de propostas educacionais em contextos que se tornaram, convencionalmente, meios para a reprodução de elementos de dominância. Por um lado parece haver um consenso bastante claro sobre a importância das instituições educacionais na criação de espaços de questionamento dos paradigmas dominantes da sociedade e de contraposição aos atores/forças responsáveis pela perpetuação desses paradigmas. Inclusive, esse compromisso é destacado nos PCN para a educação física, enfatizando, sobretudo, a necessidade de contraposição aos meios de comunicação e da indústria do lazer (compreendidos como atores que perpetuam os símbolos de dominação):

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, como os padrões de beleza e saúde, desempenho, competição exacerbada, que se tornaram dominantes na sociedade, e do seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social.

A atuação dos meios de comunicação e da indústria do lazer em produzir, transmitir e impor esses valores, ao adotar o esporte-espetáculo como produto de consumo, torna imprescindível a atuação da Educação Física escolar (BRASIL, 1998b, p.31).

Essa referência é interessante na medida em que também evidencia o potencial de atores “não escolares” (que não possuem, necessariamente, um compromisso com a educação), no caso os meios de comunicação e a indústria de lazer, na transmissão de valores. Assim, reforça a discussão levantada na construção das categorias anteriores sobre as possibilidades críticas para a “transformação” diante das limitações impostas por elementos (históricos/contextuais) de dominância. Sem aprofundar muito a questão (uma vez que já foi bem desenvolvida em momentos anteriores), deixamos aqui uma nota para sua necessária consideração ao analisarmos as propostas apresentadas por unidades de significado destacadas do *corpus* de análise pela contribuição que oferecem à discussão da presente categoria.

O papel da educação física na educação de valores (ambientais), ao mesmo tempo questionando os valores de abordagens “esportivizadas”, é destacado por Tavares (2003, p.5 – Unidade 1.2) quando afirma que:

É preciso ambientalizar os currículos de EF, não apenas praticar atividades de saídas de campo: trilhas ecológicas, práticas de ginástica ao ar livre, excursionar, etc. Mais do que isto é preciso educar em valores. A ambientalização das aulas de EF passa pela ética como proposição fundamental da EA, no intuito de educar em valores. Valores que suplantam os méritos das vitórias esportivas, mas do “verdadeiro espírito desportivo”, que pressupõe respeito, oportunidade, acesso ao conhecimento relativo às práticas corporais como fator indispensável às relações entre os seres humanos e destes com a natureza, propiciando uma melhor qualidade de vida para a população.

No mesmo sentido, Vargas e Tavares (2004) destacam o compromisso com a mudança rumo à sustentabilidade apresentando um esquema para a educação física escolar num modelo ambientalizado: *A Educação Física Escolar*, através de seus conteúdos (*esportes, jogos, ginásticas, lutas, conhecimento sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas*), alicerçados por uma *nova ética* baseada em *igualdade de direitos, cooperação, autonomia, democracia e participação*, rumo a um *modelo sustentável*, para construção da *Educação Ambiental* (p.4 – Unidade 2.1; grifos nossos). Os valores destacados são enfatizados novamente em Tavares e Levy (2001) quando os autores afirmam que a ambientalização da educação física se fundamenta “[...] em um processo de implementação que tenha como princípios norteadores os próprios princípios da EA, mas com uma ênfase

maior em alguns valores, tais quais *cooperação, igualdade de direitos, autonomia, democracia e participação*” (p.335, Unidade 13.1 - grifos dos autores). Ainda segundo os autores, a idéia que permeia esta metodologia é de que exista desde o início coerência entre aquilo que se quer e o modo de se chegar lá.

Apesar do caráter supostamente crítico dos discursos apresentados nas unidades acima, algumas “armadilhas da linguagem” mostram como certos elementos associados a abordagens tradicionais de educação física ainda persistem nos discursos da área, como, por exemplo, a referência a práticas de *ginástica* (ao ar livre), ao excursionismo (tipicamente associado a propostas de educação ao ar livre com base militarista que ganham força na primeira metade do século XX nos países do “norte”) e à melhora de qualidade de vida (ideia frequentemente associada às raízes higienistas da educação física). Há, por outro lado, algumas referências que se aproximam dos discursos críticos/pós-críticos da educação (ambiental), como, por exemplo, a preocupação pela coerência entre os objetivos propostos e as metodologias para se alcançar tais objetivos (elemento considerado essencial para a superação da “distância” entre a teoria e a prática em propostas críticas/pós-críticas, destacado pela Rede ACES como “adequação metodológica”), indicações para o acesso ao conhecimento e uma ética baseada na igualdade de direitos, na democracia e na participação (elementos representativos de movimentos críticos com pilares em grande parte formados pelos ideais da justiça social, como, por exemplo, a educação democrática e o movimento feminista).

Nesse sentido, outras unidades de significado que contribuem para a ideia da ambientalização da educação física escolar apresentam elementos com significativo potenciais críticos, especialmente sobre diferentes aspectos do conceito de “cotidianidade” que, como enfatizado na construção de categorias anteriores, é ponto essencial para a constituição e evolução dos discursos críticos em todo o mundo. Tavares e Levy (2001, p.335 – Unidade 13.2), por exemplo, falam sobre o valor de um projeto educacional que envolva todas as pessoas que estão com-vivendo na escola:

[...] iniciamos nossa proposta de implementação da EFA⁹⁷ na graduação em EF defendendo a idéia de que este processo não deva se focar em um indivíduo ou grupo de indivíduos dentro da escola (professor ou grupo de professores), ou mesmo ser dependente de indivíduos de fora da escola (dirigentes educacionais) Pelo contrário, esta implementação da EA deve ter como horizonte à formação de valores e comprometimento em todos os profissionais que trabalham nela, envolvendo os segmentos correspondentes: professores, alunos, servidores, pois que, sem um destes

⁹⁷ Educação física ambientalizada.

segmentos a escola deixaria de ser a mesma, alterando a composição do ecossistema a que corresponde.

O ponto levantado pelos autores na citação acima vai ao encontro da ideia de que o desenvolvimento da educação ambiental crítica não se resume apenas em legitimar-se numa escola agente de mudanças; faz parte de um processo que compreende a escola também como objeto de mudança (STERLING, 1996). Nesse sentido, a adesão curricular da educação ambiental crítica não seria suficiente, havendo a necessidade de uma transformação do espaço escolar em direção ao “praticar aquilo que prega” cotidianamente (HUCKLE, 1995, p.33). Isso implicaria numa educação ambiental que considera aprendizes não somente o aluno, mas os professores, os estagiários, o diretor, o secretário, o pessoal de limpeza e cozinha, o jardineiro e também os pais. Quando todos agem como co-proprietários do projeto, sendo co-responsáveis pelas conseqüentes transformações, há uma valorização da educação democrática pela participação, cooperação e solidariedade (ANDRADE e col., 2002; FREIRE, 2005). Esse “movimento coletivo-conjunto” (GUIMARÃES, 2004b)⁹⁸ torna-se especialmente significativo quando compreendemos que

[...] as mudanças na escola devem acontecer de forma contínua e progressiva, a partir das possibilidades de serem levadas adiante. Isto é de extrema importância, pois reduz a pressão sobre os atores envolvidos que poderão considerar que todas as mudanças precisam ocorrer o mais simultaneamente e o mais rápido possível. Ao contrário, acreditamos, já que estamos tratando de uma mudança de paradigma, ou seja, de comportamento, que tal mudança deve ocorrer de forma paulatina, à medida que estas inovações se tornem naturais, outras sejam pesquisadas e implementadas, em um longo e contínuo processo, cujo objetivo maior é o de sempre reduzir os impactos causados pela escola, em especial no seu entorno (TAVARES; LEVY, 2001, p.337 – Unidade 13.3). [...] as peculiaridades de cada escola é que ditarão “direcionamentos” apropriados em cada situação ou realidade configurada, bem como a predisposição destes professores em passar por um processo de capacitação, vontade política dos envolvidos de realmente implementar um projeto ambiental que vá alterar a rotina na escola (TAVARES; LEVY, 2001, p.339 – Unidade 13.5).

Ainda nos desdobramentos do conceito de “cotidianidade”, Reigota (2001) afirma que a definição do conteúdo mais indicado para cada realidade se originaria do “levantamento da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos alunos” (p.35), ou seja, o ponto de partida deve ser a localidade e a realidade concreta dos educandos, o conhecimento que eles criam do mundo: onde a escola se situa e o que a cerca, qual população frequenta esse ambiente, quais são as condições socioeconômicas e culturais, etc. (FREIRE, 1996;

⁹⁸ Segundo o autor, apesar da aparente redundância (coletivo conjunto) a expressão objetiva reforçar a idéia de um movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia, e não um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva.

REIGOTA, 2001). Algumas unidades de significado destacam elementos/propostas/situações que poderiam potencialmente contribuir para esse cenário:

A análise da incidência de sol e chuva em quadras externas e as soluções para a diminuição das interferências negativas dos fatores climáticos nas aulas poderiam configurar-se em um projeto de trabalho. Alguns encaminhamentos seriam, no caso da incidência de sol, os plantios de árvores que deve levar em consideração o tempo de crescimento, o posicionamento, o tipo de árvore e de copa, as correções no solo para melhor germinação, o espaçamento entre as árvores como também a construção de uma cobertura artificial. Poderia ser avaliado o material a ser utilizado, o impacto ambiental gerado para a construção da cobertura, produção da matéria-prima a ser utilizada, a disponibilidade de recursos financeiros, a forma de captação. A partir da problematização de um fato relacionado à aula de educação física, estaríamos mobilizando uma série de conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) que poderiam ser extremamente úteis ao cotidiano dos alunos sobretudo pelo fato de estimular a vivência social cidadã (RODRIGUES; DARIDO, 2006, p.2 – Unidade 3.1).

Compreender a cultura de movimento a partir do entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura também pode contribuir para que os alunos tenham acesso a manifestações culturais de outros contextos sociais, com possibilidades de se estabelecer reflexões sobre as diversidades culturais, sobre as aproximações e as diferenças com suas realidades e a possibilidade de trocas culturais, contribuindo com a comunicação entre os sujeitos de várias localidades do mundo (MENDES; NÓBREGA, 2009, p.8 – Unidade 7.2).

Um processo da natureza deste que estamos tratando aqui só se dará por completo quando seu conteúdo e princípios forem levados ao currículo, isto é, forem institucionalizados. [...] Assim, entendemos que uma matriz de currículo deve emergir da ação e interação dos que participam do mesmo, não podendo ser estabelecido antecipadamente, a não ser em termos gerais e amplos, que devem estar repletos de focos interseccionados e interrelacionados numa rede cheia de significados [...] (TAVARES; LEVY, 2001, p.331 – Unidade 13.4).

A compreensão de cultura de movimento entendida a partir do entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura, poderá contribuir para que os professores ofereçam conteúdos na Educação Física escolar relacionados à realidade dos educandos, com o propósito de favorecer uma leitura crítica do mundo. Os professores poderão ter como ponto de partida conteúdos que valorizem as singularidades de cada comunidade, discutindo e problematizando as hierarquizações culturais. Além disso, os professores poderão despertar em seus alunos a elaboração de sugestões para as problemáticas identificadas (MENDES; NÓBREGA, 2009, p.7 – Unidade 7.1).

Desse modo, não seria papel do educador crítico chegar ao nível dos movimentos sociais e explicar o que ali ocorre com teorias prontas *a priori*, mas sim desvelar os elementos teóricos que surgem da prática, aproximando-se do “mundo real” das esferas públicas e dos organismos sociais, avaliando e fazendo surgir elementos teóricos implícitos dentro das práticas desses movimentos “[...] de modo que as pessoas possam apropriar-se das teorias de sua própria prática” (FREIRE; MACEDO, 1994, p.43). No entanto, reconhecer a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola não significa “girar embevecidos em torno do saber dos educandos”, mas, por meio de

uma educação crítica, transformadora e emancipatória, partir do “saber de experiência feito” e, pela relação horizontal educador-educando, superá-lo (FREIRE, 1996; 2005). Isso implica trabalhar com o que Freire (1996) chama de “leitura do mundo” que os educandos fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte, de sua “explicação do mundo”, que faz parte da compreensão de sua própria presença no mundo, leitura que precede sempre a “leitura da palavra”. Segundo Husserl (1970, p.362):

É fácil ver que mesmo na vida humana (ordinária), e antes de tudo em cada vida individual desde a infância até a maturidade, a vida originalmente intuitiva que cria muito rapidamente e de maneira crescente suas estruturas originalmente auto-evidentes por meio de atividades com base na experiência sensorial cai vítima às *seduções da linguagem*. Segmentos cada vez maiores dessa vida desmoronam em um tipo de fala e leitura que é dominada puramente pela associação; e muitas vezes, a respeito das validades a que se chegam desta maneira, são desapontadas por experiências subsequentes (grifos do autor)⁹⁹.

Outro autor que enfatiza e reitera as diferenças entre um mundo verbal e não verbal é Daniel Stern (1990). Para o autor as palavras não dariam conta de expressar experiências globais, uma vez que quebrariam experiências globais ricas e complicadas em componentes relativamente pobres. Assim, “desajeitada” em observar gradações entre suas categorias, a linguagem criaria (especialmente para crianças) um grande abismo entre um mundo familiar não-verbal (experiência) e um novo mundo de palavras, uma separação que seria confusa e por vezes dolorosa. Ao encontro dessa ideia, Sheets-Johnstone (2009) afirma que:

Infância é a infância, um período em nossas vidas que proporciona a todos nós a oportunidade crucial de experimentar o mundo e a nós mesmos em seus termos mais básicos: dinamicamente, cineticamente. Se qualquer coisa, a linguagem é pós-cinética. Conceitos espaço-temporal-energéticos vêm de experiências de movimento, movimento sob a forma do movimento próprio e sob a forma do movimento de pessoas e coisas que circundam nosso mundo (p.50).¹⁰⁰

No entanto, Freire e Macedo (1994) afirmam que a dicotomia entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” se faz mais presente justamente onde essas linguagens

⁹⁹ Tradução do trecho [It is easy to see that even in (ordinary) human life, and first of all in every individual life from childhood up to maturity, the originally intuitive life which creates its originally self-evident structures through activities on the basis of sense-experience very quickly and in increasing measure falls victim to the *seductions of language*. Greater and greater segments of this life lapse into a kind of talking and reading that is dominated purely by association; and often enough, in respect to the validities arrived at in this way, it is disappointed by subsequent experience] por Cae Rodrigues.

¹⁰⁰ Tradução do trecho [Infancy is infancy, a period in our lives that affords all of us the crucial opportunity to experience the world and ourselves in their most basic terms: dynamically, kinetically. If anything, language is post-kinetic. Spatio-temporal-energetic concepts come from experiences of movement, movement both in the form of self-movement and in the form of the movement of individuals and things in one’s surrounding world] por Cae Rodrigues.

deveriam se encontrar de maneira mais harmoniosa: na escola. Segundo os autores (1994, p.164):

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”.

Como já destacado, há na direção contrária um movimento pelo “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996; 2005), por uma escola que “pratica aquilo que prega” (HUCKLE, 1995) e que, pela “cotidianidade”, age/constrói num “movimento coletivo-conjunto” (GUIMARÃES, 2004b). Tal movimento traz significativos elementos dos desenvolvimentos críticos/pós-críticos da educação (ambiental). Como observado pela análise das unidades de significado organizadas na presente categoria, a educação física escolar pode potencialmente contribuir de diferentes maneiras para esse movimento, levando-se sempre em consideração as limitações críticas de propostas inseridas dentro de contextos convencionalmente reprodutores de símbolos de dominância.

6.2 A ambientalização da educação física no contexto do ensino superior: dimensões ambientais de disciplinas curriculares em programas de educação física

É uma grande extravagância querer fazer consistir a felicidade do homem na realidade das coisas, quando essa realidade depende exclusivamente da opinião que dela se tem (ERASMO DE ROTTERDAM, 1972, p. 82).

Consideramos para a análise dos processos de ambientalização da educação física no contexto do ensino disciplinas que se propõem a discutir as questões ambientais em cursos/programas de educação física no ensino superior brasileiro. Reconhecendo que os processos de ambientalização no contexto do ensino abrangem um escopo de atividades que não se restringem às disciplinas curriculares, incluindo, por exemplo, projetos de pesquisa/extensão e a transformação do próprio espaço físico/material das instituições de ensino, optamos por analisar mais especificamente as disciplinas curriculares, compreendendo sua relevância como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais. Ressaltamos que esse processo é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que as disciplinas curriculares representam/reproduzem os resultados dos históricos embates de força

que ocorrem em diferentes espaços de disputa também contribuem para a evolução desses embates construindo/legitimando (como capital simbólico formalizado/institucionalizado) novos/diferentes símbolos diante das particularidades do campo científico/acadêmico. Nesse sentido, optamos pela análise das grades curriculares das Universidades Federais do Brasil, compreendendo que representam os embates de força em âmbito nacional.

A seleção das disciplinas foi realizada, num primeiro momento, a partir da pesquisa em sítios eletrônicos das Universidades Federais do Brasil, nos quais buscamos palavras chaves (“natureza”, “meio ambiente”, “eco...”, “esportes de aventura”) que poderiam caracterizar abordagens que incluíssem, de alguma maneira, as relações entre as questões ambientais e a educação física. Num segundo momento, enviamos mensagens eletrônicas para os departamentos e coordenações de cursos de educação física de universidades que não disponibilizam as grades curriculares nos sítios eletrônicos ou que não conseguimos identificar, pela análise da grade curricular disponibilizada, nenhuma disciplina dentro da busca por palavras chaves. Na mensagem perguntamos se havia alguma disciplina na grade curricular do curso que abordasse, de alguma maneira, questões ambientais. Nos casos em que as mensagens não foram respondidas a etapa foi repetida três vezes. Finalmente, depois de identificadas as disciplinas que se enquadravam no foco do estudo, nova mensagem eletrônica foi enviada para os coordenadores dos cursos de educação física das Universidades Federais do Brasil e para os professores responsáveis pelas disciplinas solicitando planos de ensino e fichas de caracterização. Nos casos em que as mensagens não foram respondidas a etapa foi repetida três vezes.

Das quarenta e quatro (44) Universidades Federais do Brasil que possuem curso de educação física conseguimos identificar quinze (15) que possuem disciplinas que abordam as relações entre educação física e meio ambiente, sendo que onze (11) foram identificadas diretamente pela pesquisa nos sítios eletrônicos e quatro (4) por respostas às mensagens eletrônicas enviadas para as coordenações e departamentos dos cursos de educação física. Das restantes, vinte e uma (21) disponibilizam a grade curricular do curso de educação física nos sítios eletrônicos, mas não conseguimos identificar nenhuma disciplina com as características procuradas pela pesquisa. Dessas, duas (2) confirmaram por mensagem eletrônica que realmente não possuem disciplinas com essas características (UFMT;

UFVJM)¹⁰¹, uma (1) justificou por mensagem eletrônica que a grade curricular do curso estava passando por reformulações e que há previsão na nova grade (sujeita à aprovação) para inclusão de uma disciplina com essas características (UFRGS) e as outras dezoito (18) não responderam as mensagens eletrônicas enviadas (UFGD; UFF; UFPI; UFSJ; UNIR; UFRPE; UFRJ; UFRN; UFPR; UFOP; UFMS; UFJF; UFES; UFBA; UnB; UFPB; UFG; UFS). Das oito (8) universidades que não disponibilizam grades curriculares do curso de educação física nos sítios eletrônicos, uma (1) justificou por mensagem eletrônica que a grade curricular do curso estava passando por reformulações e que não havia ainda previsões sobre as disciplinas da nova grade (UNIPAMPA), e sete (7) não responderam as mensagens eletrônicas enviadas (UFV; UFPA; UFAM; UNIVASF; UFRB; UFMA; UFAC).

O quadro a seguir mostra os resultados dessa pesquisa. O primeiro bloco mostra as disciplinas identificadas pela pesquisa nos sítios eletrônicos, e no segundo aparecem as disciplinas identificadas a partir das respostas às mensagens eletrônicas enviadas para as coordenações e departamentos dos cursos de educação física:

Quadro 3 – Disciplinas de cursos de educação física em Universidades Federais do Brasil que abordam questões ambientais e as atividades na natureza.

Bloco 1

Nome da Instituição	Formação	Nome da Disciplina	Caráter da disciplina
UFSCar	Lic. em EF	Esportes na Natureza ----- Ecomotricidade	Optativa ----- Optativa
UFPel	Lic. em EF (Int. e Not.) ----- Bach. e Lic. em EF ----- Bach. e Lic. em EF	Educação Física e Meio Ambiente ----- Atividades Físicas de Ação na Natureza ----- Esportes de Aventura	Obrigatória ----- Obrig. Bach./ Opt. Lic. ----- Optativa
UFPE	Lic. e Bach. em EF	Fundamentos Teórico-Metodológicos das Atividades Físicas e Esportivas na Natureza	Obrigatória
UFSC	Lic. e Bach. em EF	Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura	Obrigatória
UFAL	Lic. em EF ----- Bach. em EF	----- Atividades Físicas na Natureza	----- Eletiva
UNIFAP	Lic. Plena em EF	Recreação e Lazer Integrada a Natureza	Obrigatória
UFU	Lic. e Bach. em EF	Esportes de Aventura	Obrigatória
UFTM	Bach. em EF	Fundamentos dos Esportes III - Esportes de Aventura	Obrigatória

¹⁰¹ Os nomes na íntegra das instituições são apresentados na “Lista de Siglas” (disponível entre os elementos pré-textuais).

FURG	Lic. em EF	Ecologia	Obrigatória
UTFPR	Bach. em EF	Esportes de Aventura	Optativa
UFC	Lic. e Bach. em EF	Esportes de Aventura	Optativa

Bloco 2

UFMG	Lic. e Bach. em EF	Tópicos em Educação Física e Esportes C: Atividades de Lazer na Natureza	Optativa
UFSM	Lic. em EF	Laboratório de Atividades Contemporâneas	Obrigatória
UNIFESP-BS	Bach. em EF	Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas VII – Práticas Alternativas e Integrativas	Obrigatória
UFRRJ	Lic. em EF	Educação Física Escolar I	Obrigatória

Fonte: quadro elaborado a partir da coleta de dados dessa pesquisa. Os termos “Licenciatura”, “Bacharelado”, “Educação Física”, “Integral”, “Noturno”, “Obrigatória” e “Optativa” estão abreviados pelas siglas “Lic.”, “Bac.”, “EF”, “Int.”, “Not.”, “Obrig.” e “Opt.” respectivamente.

Como pode ser observado na tabela, foram identificadas dezoito (18) disciplinas em quinze (15) instituições diferentes que abordam as relações entre educação física e meio ambiente, considerando que a UFSCar possui duas e a UFPel três disciplinas com essas características. Dessas dezoito (18) disciplinas tivemos acesso a quatorze (14) planos de ensino ou fichas de caracterização (disponibilizadas nos próprios sítios eletrônicos das universidades ou enviadas por mensagem eletrônica pelos professores responsáveis pelas disciplinas). Esses planos de ensino e fichas de caracterização são apresentados em anexo ao final do trabalho. Para facilitar a análise os planos de ensino e fichas de caracterização foram numerados de acordo com a ordem em que tivemos acesso a eles. O resultado final dessa organização é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4: Organização numeral dos planos de ensino que constituem o *corpus* de análise sobre a ambientalização da educação física no âmbito do ensino no Brasil

Plano 1	Atividades Físicas de Ação na Natureza – UFPel
Plano 2	Educação Física e Meio Ambiente – UFPel
Plano 3	Educação Física e Meio Ambiente – Noturno – UFPel
Plano 4	Esportes de Aventura – UFPel
Plano 5	Ecologia – FURG
Plano 6	Atividades Físicas na Natureza – UFAL
Plano 7	Educação Física Escolar I – UFRRJ
Plano 8	Tópicos em Educação Física e Esportes C: Atividades de Lazer na Natureza – UFMG
Plano 9	Ecomotricidade – UFSCar
Plano 10	Esportes na Natureza – UFSCar
Plano 11	Esportes de Aventura – UFU
Plano 12	Recreação e Lazer Integrada a Natureza – UNIFAP
Plano 13	Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas VII – Práticas Alternativas e Integrativas – UNIFESP-BS
Plano 14	Esportes de Aventura – UTFPR

Fonte: quadro elaborado a partir da coleta de dados dessa pesquisa.

Considerando que os textos que compõem os planos de ensino/fichas de caracterização (em geral objetivos, ementas, conteúdos e estratégias de ensino e de avaliação) já são apresentados de forma sintetizada (frequentemente até mesmo objetivamente listados) não houve necessidade de realização da primeira fase (*desmontagem dos textos*, ou *unitarização*) da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). Desse modo, realizamos uma análise interpretativa/comparativa entre os principais pontos apresentados pelos planos de ensino/fichas de caracterização, os referenciais apresentados nos primeiros capítulos desse trabalho e os dados levantados a partir da análise sobre a ambientalização da educação física brasileira no âmbito da pesquisa. Para tanto, os planos/fichas foram analisados, num primeiro momento, na ordem em que foram numericamente organizados (representando a fase de *estabelecimento de relações*), e num segundo momento de forma conjunta objetivando a construção estrutural de um *metatexto* (última fase da Análise Textual Discursiva). Diferentes disciplinas associadas a uma mesma instituição de ensino (cujos planos de ensino/fichas de caracterização aparecem de forma sequencial na organização numeral apresentada no quadro 4) foram analisadas de forma conjunta para enfatizar as diferenças “disciplinares” presentes em um mesmo contexto institucional.

6.2.1 Análise dos planos de ensino/fichas de caracterização de disciplinas que abordam questões ambientais em programas de educação física de Universidades Federais do Brasil

Antes de apresentar os resultados dessa análise ressaltamos o reconhecimento de suas limitações, considerando que o “texto escrito” evidencia apenas parcialmente o “contexto prático” das propostas presentes nos planos de ensino. O texto escrito pode, assim, “valorizar” (especialmente pela apreensão de certos “chavões” discursivos) práticas que não conseguem alcançar os objetivos propostos em sua cotidianidade ou, por outro lado, pode não conseguir expressar na escrita a amplitude de acontecimentos que ocorrem na cotidianidade da prática. As consideráveis distinções entre os planos de ensino/fichas de caracterização das diferentes Universidades Federais do Brasil também se apresenta como fator limitante nesse sentido. Longe de haver certo padrão, de alguma forma esperado considerando que todas fazem parte do sistema federal de educação superior brasileiro, cada plano de ensino/ficha de caracterização tem seu próprio formato sendo que enquanto alguns apresentam informações detalhadas sobre a disciplina, chegando a ter até seis páginas, alguns apresentam apenas informações básicas resumidas em uma única página. Além disso, o baixo índice de respostas

às mensagens eletrônicas enviadas aos departamentos e coordenações de cursos de educação física e aos professores responsáveis pelas disciplinas restringiu o *corpus* da análise.

De qualquer maneira, acreditamos que os planos de ensino/fichas de caracterização apresentam significativas evidências sobre as dimensões dos discursos ambientais que estão sendo incorporados pela educação física no âmbito do ensino (superior), assim como novas/diferentes/“alternativas” perspectivas que emergem do encontro entre o campo ambiental e da educação física. Ao analisar os planos de ensino/fichas de caracterização apresentamos também uma biografia resumida dos professores responsáveis pela disciplina buscando ampliar a compreensão de quem são os atores envolvidos na ambientalização da educação física no contexto do ensino (em parte já evidenciado pela apresentação das biografias dos autores do *corpus* de análise no âmbito da pesquisa, uma vez que boa parte deles está também envolvida com o ensino seja pela participação em disciplinas curriculares ou em projetos de pesquisa/extensão). No caso em que o nome do professor responsável pela disciplina não aparece no plano de ensino/ficha de caracterização, enviamos uma mensagem eletrônica para a coordenação do programa de educação física da universidade em questão solicitando o nome do professor. No caso de mensagens não respondidas o procedimento foi repetido três vezes. Considerando que obtivemos apenas uma resposta às mensagens (UNIFESP) a apresentação das outras biografias só foi possível nos casos em que o nome do professor aparece no plano de ensino/ficha de caracterização. A pesquisa para a elaboração das biografias foi novamente realizada a partir da análise do Currículo Lattes dos respectivos professores.

Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Disciplina: Atividades Físicas de Ação na Natureza (disciplina de caráter obrigatório no curso de bacharelado em educação física e de caráter optativo no curso de licenciatura em educação física)

Objetivos: estabelecer estudos e discussões sobre a prática de atividades físicas no meio ambiente natural; identificar a importância da preservação do meio ambiente e sua relação com a educação física e outras áreas de conhecimento; conhecer, organizar e praticar atividades físicas de aventura na natureza.

Ementa: atividades físicas de aventura e ação na natureza e suas relações com o meio ambiente; esportes de aventura, esportes radicais; turismo de aventura, turismo rural, eco

turismo e suas relações com a educação física; modalidades de atividades físicas e esportes na natureza.

Programas: atividades físicas e esportes no meio natural; excursionismo, acampamentos, caminhadas, pedaladas e remadas; condutas de mínimo impacto no ambiente natural; equipamentos e material alternativo; trilhas, orientação, mapas, condições climáticas; alimentação, água, fogo, lixo; prevenção de acidentes e primeiros socorros; modalidades de esportes na natureza; planejamento e organização de atividades físicas na natureza.

Bibliografia: foco nas atividades de aventura, no excursionismo e no (eco)turismo; não há indicação de obras da área ambiental.

Disciplina: Educação Física e Meio Ambiente (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física - período integral)

Objetivos: capacitar o futuro profissional da área da educação física a: conceituar educação ambiental, meio ambiente, ecologia e educação física compreendendo suas relações; reconhecer os principais conceitos apresentados e aplicá-los em problemas práticos; identificar e compreender as questões ambientais e relacioná-las com a educação física; apresentar proposições para os problemas ambientais através do contexto de atuação da educação física e participar das atividades propostas.

Ementa: estudo, análise e proposições ambientais através da educação física no ensino formal, não formal e informal.

Programas: educação física, ecologia, meio ambiente e educação ambiental: fundamentação e considerações; a educação ambiental e a formação de professores; a Política Nacional de Educação Ambiental; a educação ambiental e a educação física; educação física e meio ambiente; educação física, educação ambiental e transversalidade.

Bibliografia: uma obra sobre novas tendências na educação física e uma sobre as relações entre a educação física e a educação ambiental; todas as outras leituras requisitadas/sugeridas abordam dimensões da educação ambiental.

Disciplina: Educação Física e Meio Ambiente (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física - período noturno)

Objetivos: estabelecer estudos e discussões sobre a educação física, a educação ambiental e meio ambiente. Identificar e respeitar os princípios de conduta no meio natural; planejar, organizar e executar atividades físicas na natureza ou ao ar livre.

Ementa: educação física, educação ambiental e meio ambiente, atividades físicas na natureza; organização de acampamentos, excursões, passeios, pedaladas e caminhadas ao ar livre.

Programas: educação física, meio ambiente e educação ambiental; ambiente escolar e suas relações com a educação física; princípios de conduta no meio natural; as atividades físicas na natureza e o excursionismo; acampamento, caminhada e pedalada; trilhas, orientação e mapas; prevenção de acidentes e condições climáticas; alimentação, água, fogo e lixo.

Bibliografia: com a exceção de uma obra sobre a abordagem do meio ambiente na perspectiva das ciências humanas, todas as outras leituras requisitadas/sugeridas abordam as atividades de aventura (com destaque para o excursionismo); entre elas há uma referência que aborda mais especificamente as relações entre turismo, lazer e natureza.

Disciplina: Esportes de Aventura (disciplina de caráter optativo no curso de bacharelado e licenciatura em educação física)

Objetivos: conhecer as modalidades de esportes de aventura na natureza; identificar regras, técnicas e equipamentos das modalidades; planejar, organizar e participar de competições.

Ementa: Planejamento e organização de competições de esportes de aventura; regras, técnicas e equipamentos de modalidades de esportes de aventura.

Programa: esportes de aventura e meio ambiente; características, equipamentos, regras e técnicas das principais modalidades; locais da natureza adequados para prática das modalidades; condicionamento físico e psicológico dos praticantes; modalidades: corridas de aventura, corrida de orientação, *trekking*, *mountain bike*, escalada, *rafting*, canoagem; planejamento e organização de competições de esportes de aventura.

Bibliografia: foco exclusivo nos esportes de aventura.

Nenhuma das disciplinas possui pré-requisitos, e todas possuem cinquenta e quatro (54) horas de carga horária semestral sendo dezessete (17) de natureza teórica e trinta e quatro (34) de natureza prática.

O professor responsável pela disciplina da licenciatura no período integral é Francisco José Pereira Tavares, autor/co-autor de três artigos que fazem parte do *corpus* para análise sobre a ambientalização da educação física no contexto da pesquisa realizada anteriormente nesse trabalho. Em sua biografia destaca-se o mestrado em educação ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande, defendendo a dissertação intitulada “A educação ambiental na formação inicial de professores de educação física”. Além de ministrar a

disciplina “Educação Física e Meio Ambiente” desenvolve projetos de extensão e de pesquisa, entre os quais destacamos “Educação física e educação ambiental: fundamentação e proposições” (atividade de extensão – 2009) e “A educação ambiental na formação de professores de educação física” (2008-2009, projeto de pesquisa). Além dos artigos destacados nessa pesquisa o autor organizou em 2009 o livro “Educação física e educação ambiental: fundamentação e proposições” pela editora da UFPel.

O professor responsável pela disciplina do bacharelado e pela disciplina optativa é Enio Araújo Pereira. Possui graduação e mestrado em educação física pela Universidade Federal de Pelotas e no mestrado defendeu dissertação intitulada “Memórias, olhares e aventuras: a experiência do Excursionismo na formação em Educação Física”. Em relação a produções científicas sobre a temática, foi co-autor do artigo “A aventura de organizar esportes na natureza: um mapeamento sobre as corridas de aventura da zona sul/RS”, publicado no periódico “The FIEP Bulletin” em 2008 com primeira autoria de Gustavo da Silva Freitas, e em 2011 publicou o livro “Memórias, olhares e aventuras: o excursionismo na formação em Educação Física”, editado pela editora da UFPel. Além das disciplinas mencionadas, o professor é também responsável pela disciplina “Excursionismo”, oferecida como “optativa” aos cursos de licenciatura da UFPel.

O nome do professor responsável pela disciplina da licenciatura no período noturno não aparece na ficha de caracterização da disciplina e as mensagens eletrônicas enviadas para a coordenação do curso e para os professores solicitando essa informação não foram respondidas. No entanto, como a bibliografia utilizada nessa disciplina é bastante semelhante à usada na disciplina do bacharelado, acreditamos que o professor responsável seja Enio Araújo Pereira, mas, como destacado, não há confirmação desse dado.

O foco da disciplina oferecida ao bacharelado em educação física, como pode ser observado em sua própria denominação, são as atividades (de aventura) na natureza, e os objetivos, ementa, conteúdos e bibliografia são coerentes com esse foco. Sobre a abordagem utilizada fica bastante evidente uma inspiração nos ideais associados a programas de atividades ao ar livre que ganharam força no “norte” nas primeiras décadas do século XX. Como destacado no capítulo anterior, algumas “escolas” foram essenciais para o desenvolvimento/fortalecimento desse tipo de atividade, tais como o escotismo e o Outward Bound (em geral com significativas influências militaristas). A utilização dessa abordagem na disciplina do bacharelado se evidencia tanto pela linguagem utilizada na descrição dos

objetivos e da ementa (como o foco na preservação ambiental e na organização e prática de atividades no “meio ambiente natural”) como nas próprias atividades que fazem parte do programa, especialmente associadas ao excursionismo (orientação em “ambientes naturais” com a utilização de mapas e “conhecimentos” sobre o *outdoors*, como condições climáticas e primeiros socorros, e práticas de deslocamento, como caminhadas, pedaladas e remadas). A associação do foco dessa disciplina com os ideais do excursionismo é fortalecida ainda mais ao observarmos que a bibliografia utilizada pelo professor Pereira na disciplina “Excursionismo” (oferecida como optativa para os cursos de licenciatura) é idêntica à bibliografia utilizada na disciplina “Atividades Físicas de Ação na Natureza”.

A utilização de uma abordagem com base nesses ideais pode ser explicada, pelo menos em parte, pela lembrança de que o professor responsável pela disciplina defendeu seu mestrado (e posteriormente o publicou em forma de livro) abordando as contribuições do excursionismo na formação em educação física. No entanto, o programa também incorpora alguns desenvolvimentos mais “modernos” das atividades ao ar livre, como as práticas/modalidades (de aventura) na natureza e o “turismo ambiental” (ecoturismo; turismo rural). Numa última nota, destaca-se a utilização de diversas nomenclaturas para caracterizar as atividades na natureza, tais como “esportes radicais”, “esportes de aventura” e “esportes/atividades físicas (de ação) na natureza”.

Se o foco da disciplina oferecida ao bacharelado em educação física parece ser nas atividades (de aventura) na natureza, o da disciplina oferecida à licenciatura (no período integral) parece ser completamente diferente. Assim, o foco da disciplina “Educação Física e Meio Ambiente” parece se voltar às relações entre as questões ambientais (numa perspectiva ecológica, ou seja, com foco no meio ambiente em sua composição íntegra) e os contextos da educação física, ressaltando, inclusive, o possível papel da educação física na solução de problemas ambientais. Esse foco é reforçado por todo o programa (objetivos, ementa, conteúdos, bibliografia) destacando alguns pontos recorrentes dos discursos ambientais (inclusive em seus desenvolvimentos críticos/pós-críticos), tais como a preocupação com a distância entre a teoria e a prática, a importância de desenvolvimentos ambientais tanto no contexto “escolar” como “não escolar” (compreendido pelo autor como “formal, não formal e informal”) e a necessária transversalidade da temática ambiental. Novamente, a opção pela abordagem utilizada pode ser explicada, pelo menos em parte, pela história pessoal do professor responsável pela disciplina, uma vez que defendeu em seu mestrado (também

publicando em forma de livro em momento posterior) dissertação sobre a educação ambiental na formação inicial de professores de educação física.

O foco muda novamente na disciplina oferecida ao curso noturno da licenciatura. Apesar da educação ambiental e o meio ambiente ainda estarem presentes no programa, o contexto “relacional” com a educação física é perdido, e o foco parece voltar para as atividades (de aventura) na natureza, especialmente pela abordagem com base no potencial pedagógico de práticas de excursionismo (em geral associado às “escolas” de educação ao ar livre). Já a disciplina optativa tem foco bem específico no desenvolvimento dos esportes de aventura. A abordagem utilizada nessa disciplina parece se aproximar do que é comumente caracterizado na área da educação física como “abordagem técnica”, enfatizando o desenvolvimento de habilidades/capacidades (técnicas), o treinamento (condicionamento) físico e elementos de competitividade.

Analisadas em seu conjunto as disciplinas curriculares oferecidas pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas que abordam as questões ambientais oferecem um quadro particular e bastante interessante diante da amostra integral que compõe o *corpus* de nossa pesquisa no âmbito do ensino. Em primeiro lugar destaca-se o caráter obrigatório de disciplinas que abordam questões ambientais tanto no bacharelado quanto na licenciatura, ou seja, independente do caminho que trace o professor em formação em educação física na UFPel terá algum contato com essas questões. Observamos também que a ambientalização da educação física não fica restrita às disciplinas, uma vez que o professor Tavares (responsável pela disciplina oferecida à licenciatura no período integral) também desenvolve projetos de pesquisa e de extensão abordando a inserção ambiental na educação física.

No entanto, esse “caso particular” de ambientalização da educação física parece não conseguir se “esquivar” de algumas características marcantes tanto da área da educação física quanto da área ambiental. Fica bastante evidente, por exemplo, a tradicional formação “para a prática” do bacharel em educação física (considerando o foco nas atividades “práticas”, ou “de campo”, da disciplina obrigatória oferecida ao bacharelado), assim como a formação para a “prática escolar” do profissional formado em licenciatura (considerando o foco mais voltado à educação ambiental dado à disciplina obrigatória da licenciatura no período integral). Essa separação levanta algumas questões recorrentes na área, tais como “não seria interessante que também o profissional que terá uma atuação mais voltada para a prática, ou para atividades “de campo”, tenha uma formação que inclua princípios

pedagógicos (no caso associados à educação ambiental)?”; ou, no mesmo sentido, “não seria interessante que também o profissional que terá uma atuação mais voltada para o contexto escolar tenha uma formação que inclua reflexões sobre as conjunções da prática (no caso envolvendo, por exemplo, reflexões sobre a participação em atividades na natureza e o que isso significa diante das possibilidades/necessidades da educação pelo e para o lazer)?”.

Trazendo as duas questões para o contexto mais específico do quadro apresentado pela UFPel podemos perguntar: não seria mais interessante que alunos tanto do bacharelado quanto da licenciatura tivessem acesso às diferentes disciplinas (ou a uma disciplina que compreendesse o foco das diferentes disciplinas), dessa maneira possibilitando ao futuro profissional uma formação que inclua a apreensão dos desenvolvimentos particulares da área em sua sinergia com o campo ambiental e as possibilidades/limitações (críticas) desses desenvolvimentos em contextos “práticos”? Nesse sentido destacamos que essa possibilidade existe para o aluno do curso de licenciatura (no período integral), considerando que obrigatoriamente terá que cursar a disciplina “Educação Física e Meio Ambiente” e que as disciplinas “Atividades Físicas de Ação na Natureza” (obrigatória para o bacharelado) e “Esportes de Aventura” estão disponíveis como “optativas” na grade curricular. No entanto, o aluno do curso de bacharelado não tem a mesma oportunidade, uma vez que, apesar de poder cursar a disciplina “Esportes de Aventura” (optativa na grade curricular), não tem acesso à disciplina “Educação Física e Meio Ambiente”.

O destaque dado no parágrafo anterior à licenciatura apenas no período integral se deve ao fato de, curiosamente, o foco da disciplina oferecida à licenciatura no período noturno se aproximar mais ao foco da disciplina do bacharelado do que ao foco da licenciatura no período integral. Como destacado anteriormente, acreditamos que isso possa ser explicado pela consideração de que o professor responsável pela disciplina da licenciatura no período noturno seja o mesmo professor responsável pela disciplina do bacharelado (apesar de não ter sido possível confirmar esse dado). Sendo esse ou não o caso, fica claro que o desenvolvimento dos processos de ambientalização da educação física na UFPel se deve, em grande parte, a iniciativas individuais dos professores responsáveis pelas disciplinas, uma vez que o foco das disciplinas está diretamente associado aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos professores (como, por exemplo, suas dissertações de mestrado). Como discutido em capítulos anteriores (e já evidenciado por outras pesquisas), o desenvolvimento de práticas de ambientalização como consequência de interesses pessoais ainda parece ser mais regra do que exceção.

Numa última nota vale destacar o caráter predominantemente “prático” de todas as disciplinas, considerando que das cinquenta e quatro (51) horas de carga horária semestral acarretadas a cada disciplina, dezessete (17) são de natureza teórica e trinta e quatro (34) de natureza prática, independentemente do foco da disciplina (seja para o bacharelado ou para a licenciatura, com foco maior em atividades na natureza ou desenvolvimentos da educação ambiental). Essa predominância prática reflete ainda outra característica tradicional da educação física, considerando-se, principalmente, suas raízes militaristas/higienistas com foco na “atividade física”. Nos discursos ambientais a preocupação gira em torno de práticas que consigam incorporar os desenvolvimentos teóricos críticos e, ao mesmo tempo, discursos/teorias que consigam incorporar as nuances da prática cotidiana. Para ambos os casos um equilíbrio teórico-prático se faz necessário.

Curso de Educação Física associado ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande

Disciplina: Ecologia (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física)

Objetivos: reconhecer os campos de atuação e a importância atual do conhecimento ecológico; conhecer os fundamentos da organização da biosfera e dos ecossistemas; estudar os principais fatores naturais atuantes sobre os organismos; conhecer princípios de biogeografia e a caracterização dos principais biomas do mundo e brasileiros; compreender as principais causas e consequências da degradação dos ecossistemas naturais; compreender o conceito de sustentabilidade ambiental e sua importância atual.

Ementa: conceitos básicos em ecologia; caracterização básica da biosfera: aspectos evolutivos e estruturais; a hipótese Gaia; ecossistemas: organização e dinâmica; a pressão antropogênica no meio: aspectos sociais e econômicos; impactos antrópicos globais: causas e consequências; sustentabilidade; caracterização geral da estrutura de política e controle ambiental no Brasil.

Conteúdos e cronograma:

CONTEÚDO	SEMANA
Introdução. Caracterização da disciplina. Apresentação do plano de aula. Objetivos, metodologia geral e avaliações.	1
Ecologia: definições. Importância da Ecologia para civilização humana frente aos problemas ambientais.	2
A biosfera: evolução biogeoquímica, propriedades e componentes (hidrosfera, atmosfera, litosfera). Hipótese Gaia.	3
Ecossistemas: o que são e como funcionam. Fluxo de energia e ciclagem de matéria.	4

O clima e a distribuição de vida no planeta. Exemplos de biomas terrestres e ecossistemas aquáticos.	5
Evolução e biodiversidade. Conceituação e importância da biodiversidade. Principais causas da perda de biodiversidade.	6
Causas da crise ambiental. A população humana: crescimento populacional humano.	7
Primeira avaliação	8
Caracterização da planície costeira do Rio Grande do Sul.	9
Caracterização da planície costeira do Rio Grande do Sul.	10
Alterações climáticas globais. Efeito estufa. Vídeo-discussão.	11
Energia e sociedade. Alternativas energéticas	12
A água na natureza e o ciclo da água. A crise da água: causas e consequências.	13
Introdução a poluição I. Lixo e reciclagem.	14
Introdução a poluição II. Poluição aquática e atmosférica.	15
Princípios de biologia da conservação e manutenção da biodiversidade.	16
Segunda avaliação. Seminários.	17
Aspectos gerais da proteção ambiental no Brasil	18
Último dia para colocar notas no sistema	

Metodologia e procedimentos: aulas expositivas; reflexões individuais e em grupo sobre questões ambientais; seminários; vídeos com ficha de compreensão e debates.

Avaliação: verificação objetiva bimestral envolvendo todo o conteúdo; avaliação através da apresentação de seminário; respostas de questionários e elaboração de trabalhos escritos; participação nas atividades em sala de aula.

Bibliografia: as leituras requisitadas/sugeridas para essa disciplina são todas da área da ecologia.

O professor responsável pela disciplina é Leandro Bugoni, graduado em ciências biológicas com ênfase em zoologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em oceanografia biológica pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande e doutor em ecologia e biologia evolutiva pela University of Glasgow (Reino Unido). Possui vasta produção científica em suas áreas de formação, porém não desenvolve pesquisa sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física.

A proposta da disciplina gira exclusivamente em torno da compreensão dos conceitos e dimensões do campo da ecologia. Sendo o único programa de educação física associado a Universidades Federais do Brasil com uma disciplina obrigatória em ecologia, também se destaca como caso particular. Porém, se o processo de ambientalização da educação física na UFPel parece ser consequência, em grande parte, dos interesses pessoais dos professores responsáveis pelas disciplinas, a inserção de uma disciplina obrigatória de “Ecologia” no programa de educação física da FURG parece estar mais associado à questões institucionais. Cada vez mais a FURG busca se legitimar como significativo centro de desenvolvimento de pesquisas na área ambiental em âmbito nacional, especialmente pelos

desenvolvimentos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da universidade, que oferece possibilidades de realização de mestrado e doutorado na área e que é responsável pela “Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental”. Além disso, vale a lembrança de que o curso de educação física está vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas da universidade.

A apreensão de conceitos e das dimensões da ecologia com certeza faz parte do potencial questionador/crítico associado à educação ambiental. No entanto, como observamos nos discursos críticos/pós-críticos da educação (ambiental), a questão de “contexto” é também essencial nesse sentido. No entanto, os contextos “relacionais” entre os conceitos e dimensões da ecologia e os desenvolvimentos geo-culturais/históricos da educação física não fazem parte da proposta da disciplina “Ecologia” e nem da proposta geral do quadro disciplinar da FURG. Especificamente no contexto da disciplina “Ecologia” essa falta de dialogicidade com a área da educação física pode ser observada não só pela análise do plano de ensino, mas também pela biografia do professor responsável pela disciplina que, apesar de possuir vasta produção científica em suas áreas de formação (ciências biológicas com ênfase em zoologia; oceanografia biológica; ecologia; biologia evolutiva), não desenvolve nenhuma pesquisa sobre a inserção da dimensão ambiental (ou, mais especificamente, da ecologia) na educação física. De maneira geral, parece ser uma importante disciplina ministrada por um professor bastante qualificado que contribui para a apreensão de relevantes conceitos e dimensões da ecologia. No entanto, fica a questão de quanto ou como a apreensão desses conceitos e dimensões da ecologia sem uma contextualização sobre as particularidades geo-culturais/históricas da educação física contribui para a formação profissional do educador físico diante das possibilidades/limitações de propostas que abordam as questões ambientais (especialmente se essas propostas estiverem inseridas em contextos da educação física).

Curso de Educação Física associado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

Disciplina: Atividades Físicas na Natureza (disciplina de caráter optativo/eletivo oferecida ao curso de bacharelado em educação física; a disciplina não é oferecida para o curso de licenciatura em educação física)

Ementa: estudo das atividades físicas na natureza: classificação e perspectivas de intervenção; educação ambiental; fundamentação básica e vivência prática de diferentes

atividades físicas de aventura na natureza; atividades físicas na natureza: classificação e perspectivas de intervenção.

Bibliografia: aborda, majoritariamente, questões da educação física (especialmente em seus desenvolvimentos sobre lazer); há uma referência para os estudos das “três ecologias”.

Apesar da ficha de caracterização da disciplina oferecer poucas informações algumas evidências podem ser destacadas, como a distinção entre os desenvolvimentos teóricos (“estudo”/“fundamentação”) e práticos (“vivência prática”) das atividades físicas na natureza e a referência à educação ambiental na ementa. Já a bibliografia mostra referências que discutem as relações entre os jogos cooperativos e os jogos competitivos, assim como potenciais transformações/reinvenções na educação física a partir de novas/diferentes ou “alternativas” propostas associadas ao lazer e à recreação (pontos, aliás, que aparecem em nossa análise sobre a ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa). Além dessas referências mais associadas à área da educação física há também uma referência mais específica do campo ambiental na qual Félix Guattari desenvolve o conceito das “três ecologias” (caracterizadas pelo meio-ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana). Assim, apesar das poucas informações disponibilizadas pela ficha de caracterização da disciplina, a proposta parece ser interessante no sentido em que destaca elementos específicos/particulares da área da educação física e referências representativas do campo ambiental.

Curso de Educação Física do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Disciplina: Educação Física Escolar I (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física)

Objetivos: definir os objetivos da educação física desde a educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental; orientar atividades práticas para crianças de 0 a 12 anos; caracterizar o desenvolvimento infantil até os 12 anos; utilizar materiais alternativos no trabalho com crianças em idade escolar da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental; discutir a diversidade na escola; apresentar propostas para desenvolver esportes na natureza nas aulas de educação física escolar.

Ementa: objetivos da educação física da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental; atividades práticas para crianças de 0 a 12 anos; desenvolvimento infantil até os

12 anos; materiais alternativos nas aulas de educação física escolar; diversidade na escola; esportes na natureza; materiais alternativos.

Conteúdos: os esportes de aventura na educação física escolar aparecem como último conteúdo da última unidade (Unidade IV – Metodologia de aulas).

Bibliografia: no geral obras da área educacional (inclusive da educação física escolar); há uma referência sobre a “pedagogia da aventura”, que aborda as possibilidades de inserção dos esportes de aventura na escola.

A disciplina da UFRRJ entrou em nosso *corpus* de análise após resposta da universidade à mensagem eletrônica enviada por nós perguntando se havia no programa de educação física alguma disciplina que abordava, de alguma maneira, as questões ambientais, uma vez que nenhuma disciplina com essa característica havia sido identificada pela análise do quadro curricular disponibilizado no sítio eletrônico da universidade. Como pode ser observado pelo plano de ensino da disciplina o foco é a educação física escolar, e os “esportes na natureza” aparecem apenas como um dos vários tópicos desenvolvidos diante das possibilidades apresentadas ao contexto escolar. Como identificado em nossa análise sobre a ambientalização da educação física no contexto da pesquisa, a educação física escolar apresenta-se como significativo tópico de discussão (constituindo, inclusive, uma das categorias elaboradas para a análise do *corpus*), e a inserção das atividades (inclusive esportivas) na natureza aparece como possibilidade entre as propostas apresentadas para o contexto escolar. Desse modo, a inserção da questão em uma disciplina com foco na educação física escolar é interessante (especialmente considerando o caráter transversal da educação ambiental). No entanto, considerando que não há no quadro disciplinar do programa outras disciplinas que abordam as demais dimensões da complexa teia de relações que cerca a inserção da dimensão ambiental na educação física, as discussões em torno das possibilidades/limitações críticas de propostas ambientais nos contextos da educação física (inclusive o escolar) permanecem muito fragilizadas.

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais

Disciplina: Tópicos em Educação Física e Esportes C: Atividades de Lazer na Natureza (disciplina de caráter optativo/eletivo oferecida para os cursos de licenciatura e bacharelado em educação física)

Objetivos: discutir os fundamentos básicos da disciplina: lazer, meio ambiente, ecologia, educação ambiental e sustentabilidade; identificar e discutir a produção acadêmica que trata das relações entre lazer, meio ambiente e atividades e esportes de aventura na natureza; possibilitar a vivência das atividades esportivas e de lazer na natureza; analisar possibilidades de intervenção profissional e educativa, através das atividades do contexto do lazer e esportes de aventura na natureza.

Ementa: análise do significado do lazer na sociedade moderna, procurando compreender o crescimento da busca por atividades de lazer e esportes na natureza; lazer e meio ambiente; importância da educação ambiental e sua vinculação com as atividades de lazer na natureza; a produção acadêmica que trata das relações entre lazer, meio ambiente, atividades de aventura e esportes de aventura na natureza; possibilidades de vivência e de intervenção no contexto das atividades de lazer e esportes na natureza.

Conteúdos: lazer e meio ambiente; lazer, ecologia e desenvolvimento sustentável; as múltiplas possibilidades de vivência do lazer na natureza: excursionismo, acampamento, gincana ecológica, *trekking*, corrida de orientação/aventura, *mountain bike*, técnicas verticais (escalada, *rapel*), etc.; mapeamento de diferentes campos de atuação profissional na área das atividades de lazer e dos esportes e atividades de aventura na natureza em Belo Horizonte; planejamento e organização de atividades de lazer e esporte na natureza; planejamento de intervenção educativa através das atividades de lazer na natureza.

Avaliação: trabalhos em grupo; leitura e debate de textos; seminários; elaboração de projeto; trabalho de campo; participação nas aulas práticas e trabalho final.

Procedimentos metodológicos: aulas expositivas e dialógicas; exibição de documentários; leitura e debate de textos; seminários de apresentação de textos; planejamento e apresentação de planos de aula; vivências em atividades de campo.

Bibliografia: aborda majoritariamente as atividades (de aventura) na natureza, o lazer e o (eco)turismo; há uma referência que aborda a formação de educadores ambientais.

O professor responsável pela disciplina é Rodrigo Elizalde, graduado em psicologia na Universidad Bolivariana de Chile, com especialização em “educação ambiental e globalização” na Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha) e mestrado e doutorado em “Educação: Aprendizagem Transformacional” na Universidad Bolivariana de Chile. Possui produções nas áreas de lazer, educação e desenvolvimento sustentável, porém não realiza pesquisa sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física.

A disciplina da UFMG também entrou em nosso *corpus* de análise após resposta da universidade à mensagem eletrônica, uma vez que nenhuma disciplina com essa característica havia sido identificada pela análise do quadro curricular disponibilizado no sítio eletrônico da universidade. A ênfase ao “lazer” dada pela disciplina se justifica, pelo menos em parte, pelo conhecido engajamento da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG com a questão. Destacam-se nesse sentido especialmente os desenvolvimentos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, que oferece possibilidades de realização de mestrado na área e que é responsável pelo periódico “Licere”, um dos principais veículos nacionais de divulgação de pesquisas científicas na área de lazer.

De maneira geral, a proposta da disciplina abrange alguns pontos destacados na análise da ambientalização da educação física no âmbito da pesquisa, e faz isso abordando conteúdos específicos da área da educação física e diferentes discursos da área ambiental (meio ambiente; ecologia; educação ambiental; sustentabilidade). Além disso, parece haver um equilíbrio entre os desenvolvimentos teóricos e práticos, incluindo discussões em torno das produções acadêmicas que abordam “as relações entre lazer, meio ambiente, atividades de aventura e esportes de aventura na natureza” e vivências de “atividades esportivas e de lazer na natureza”. Esse equilíbrio é reforçado também na apresentação dos procedimentos metodológicos e avaliativos, que incluem tanto atividades com base em investigações teóricas como atividades de campo.

A análise dos conteúdos da disciplina também evidencia alguns pontos de discussão, como a compreensão de *organização* de atividades do contexto do lazer na natureza e de *intervenção educativa através* das atividades do contexto do lazer na natureza como fenômenos distintos, e o destaque às múltiplas possibilidades de vivências na natureza, que abrangem desde práticas mais esportivas ou técnicas (como o excursionismo e os esportes de aventura) até práticas com finalidades mais educativas (como gincanas ecológicas). Para completar, a bibliografia parece apresentar uma diversidade teórica para o desenvolvimento das complexas discussões que cercam a inserção de questões ambientais na educação física, e tanto a formação quanto a atuação no âmbito da pesquisa do professor responsável pela disciplina possibilita o desenvolvimento de discussões com base em teorias do campo da educação (ambiental).

Curso de Licenciatura em Educação Física associado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos

Disciplina: Ecomotricidade (disciplina de caráter optativo/eletivo)

Objetivos: compreender a ecomotricidade e sua fundamentação na Ciência da Motricidade Humana, na Pedagogia Dialógica e na educação ambiental crítica; discutir as transformações no meio rural e urbano e suas implicações para a ecomotricidade; refletir sobre as transformações no mundo do trabalho e suas consequências para a ecomotricidade; dialogar perspectivas da ecomotricidade e suas relações com a educação física escolar.

Tópicos/Duração: a ecomotricidade e sua fundamentação na Ciência da Motricidade Humana, na Pedagogia Dialógica e na educação ambiental crítica (12h/a); as transformações no meio rural e urbano e suas implicações para a ecomotricidade (8h/a); as transformações no mundo do trabalho e suas consequências para a ecomotricidade (8h/a); perspectivas da ecomotricidade e suas relações com a educação e educação física em espaços educativos (12h/a); ecomotricidade, trans e interdisciplinaridade (8h/a); intervenções orientadas em espaços educativos (12h/a).

Estratégias de ensino: exposição dialogada; pesquisas bibliográficas; organização/proposição de temas para seminários, debates e dramatizações.

Atividades dos Alunos: leitura prévia de textos/livros/artigos; participação ativa nas aulas; elaboração de trabalhos individuais e em grupo (seminários/ debates/ dramatizações/ resumos/ resenhas/ produção de textos); relatório de inserção em campo.

Recursos a serem utilizados: giz/apagador/quadro negro; televisão/vídeo/DVDs virgens e gravados/ aparelho de som/ CDs; retroprojetor e lâminas de projeção; lanternas; bicicletas; material de escalada: cordas dinâmicas e estáticas, mosquetões, oitos, chapeletas, capacetes, etc.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos: 1) relatório de inserção em campo, em instituição educacional, com desenvolvimento de conjunto de aulas contendo: referencial teórico baseado nos textos e/ou vídeos trabalhados ao longo da disciplina; diários de campo; planos de aula (33,33%); 2) participação em aula: presença frequente desde o início até o término da aula; participação ativa nas práticas corporais, nos debates, discussões e demais dinâmicas; entrega dos trabalhos nas datas estipuladas (33,33%); 3) apresentação de seminários (33,33%).

Bibliografia: bastante diversificada, abordando diferentes dimensões da educação física (especialmente em torno das discussões sobre o lazer) e da área ambiental (com destaque para

a educação ambiental), além de autores mais associados aos campos da educação (como, por exemplo, Paulo Freire) e da filosofia (como, por exemplo, Merleau-Ponty).

O professor responsável pela disciplina é Luiz Gonçalves Junior, licenciado em educação física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP campus Rio Claro), mestre em educação (na área de “currículo”) e doutor em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutor em ciências sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Portugal). Desenvolve as extensões comunitárias “Projeto de Educação Ambiental e Lazer Consciente (PEDAL-Consciente)” e “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”. Possui publicações abordando diferentes dimensões do campo ambiental, como, por exemplo, primeira autoria no artigo “Projeto de Educação Ambiental e Lazer (PEDAL): dialogando a partir do cicloturismo na escola”, publicado com colaboração de outros autores no periódico Licere em 2011; co-autoria no artigo “O homem das árvores: arte e meio ambiente em diálogo na escola pública”, publicado na Revista de Educação PUC-Campinas em 2010 com primeira autoria de Paulo C. A. de Souza; e co-autoria no artigo “Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica”, publicado no periódico Motriz em 2009 com primeira autoria de Cae Rodrigues.

Disciplina: Esportes na natureza (disciplina de caráter optativo/eletivo)

Objetivo: fornecer subsídios para a construção de uma pedagogia dos esportes na natureza aplicada a diferentes contextos sociais, possibilitando a participação, a formação e o desenvolvimento humano, a partir dos princípios de acessibilidade, inclusão social e responsabilidade ambiental.

Objetivos Específicos: compreender o esporte na natureza como fenômeno sociocultural de múltiplas possibilidades, diferenciando-o de práticas esportivizadas e ressaltando a diversidade de suas modalidades; refletir sobre a capacitação do professor de educação física para atuar nesse segmento, proporcionando fundamentos básicos para o planejamento e elaboração de propostas pedagógicas e programas de esportes na natureza; discutir as interfaces entre educação física e educação ambiental, destacando atitudes e valores de respeito e compromisso com o meio-ambiente.

Ementa: abordagem da pedagogia dos esportes na natureza em suas diferentes modalidades sob as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, visando o planejamento, a organização e a execução de programas voltados aos contextos formal e não-formal.

Tópicos/Duração: 1) introdução aos esportes na natureza (8h): origem e evolução dos esportes na natureza; as diferentes concepções em esportes na natureza; dimensões sociais do esporte na natureza; 2) classificação e caracterização dos esportes na natureza (4h); 3) principais modalidades e categorias (16h): caracterização e condições para a prática; equipamentos e acessórios utilizados; técnicas básicas; capacidades e habilidades motoras envolvidas; cuidados com a segurança; 4) educação física e meio ambiente (8h): as relações entre ser humano e natureza; interfaces com a educação ambiental; jogos de sensibilização à natureza; 5) vivências de estratégias de ensino e educativos referentes ao conteúdo abordado (16h); 6) planejamento e elaboração de programas de esportes na natureza em diferentes contextos (8h).

Estratégias de Ensino: aulas expositivas; utilização de recursos audiovisuais; discussões de texto e debates; dinâmicas de grupo e vivências lúdicas; vivência dos aspectos técnicos e pedagógicos relacionados ao conteúdo abordado; saídas a campo.

Atividades dos Alunos: participação ativa nas aulas e debates; leitura prévia de textos, livros e artigos; elaboração de trabalhos individuais e em grupo (relatórios, resumos, resenhas, produção de textos etc.).

Recursos a serem utilizados: recursos humanos: professora responsável pela disciplina, palestrantes e professores convidados; recursos audiovisuais: quadro negro, computador, *datashow*, aparelho de DVD, televisão, videocassete, retroprojeter, projetor de *slides*, aparelho de som, câmera fotográfica e filmadora; recursos materiais: estojo de primeiros-socorros; *walkie-talkies*; equipamentos específicos para as diferentes modalidades; espaço físico: sala de aula, complexo esportivo da UFSCar, parede de escalada na caixa d'água e saídas a campo; transporte coletivo (ônibus) para as saídas a campo.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos: participação em aula e envolvimento com o curso (10%); construção de textos e apresentação de relatórios individuais (40%); entrega e apresentação de trabalho em grupo baseado na coletânea, sistematização, organização e aplicação dos conteúdos específicos da disciplina (50%).

Bibliografia: aborda, majoritariamente, as atividades (de aventura) na natureza e o (eco)turismo, em parte fazendo uso de reconhecidas referências sobre possibilidades educacionais (inclusive sobre as questões ambientais) dentro desses contextos, como, por exemplo, Joseph Cornell e Heloisa T. Bruhns.

A professora responsável pela disciplina é Mey de Abreu Van Munster. A professora possui bacharelado e licenciatura em educação física, especialização em “educação

física adaptada”, e mestrado e doutorado em educação física na área de “atividade física e adaptação”, sempre pela Universidade Estadual de Campinas. Em seu doutorado defendeu tese intitulada “Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica”. Em 2006 foi co-autora do capítulo de livro “O movimento na natureza: interfaces entre Educação Física e Educação Ambiental no Ensino Infantil”, publicado com primeira autoria de Cae Rodrigues no livro “Meio ambiente, esporte, lazer e turismo: estudos e pesquisas no Brasil, 1967-2007” organizado por Ana Cristina P. C. de Almeida e Lamartine da Costa. Em 2010 foi co-autora do artigo “Educação Ambiental e Educação Física Escolar: a concepção dos alunos em Educação Física”, publicado no periódico Coleção Pesquisa em Educação Física com primeira autoria de Célia T. Matsumura.

A proposta da primeira disciplina gira em torno da compreensão e das implicações da “ecomotricidade”, conceito fundamentado nos ideais da Ciência da Motricidade Humana, da Pedagogia Dialógica e da educação ambiental crítica. Partindo desses referenciais a disciplina compreenderia grande parte das discussões apresentadas na análise sobre a ambientalização da educação física no contexto da pesquisa. Como já destacado, a Ciência da Motricidade Humana (desenvolvida pelo filósofo português Manuel Sérgio) surge como crítica direta à fragmentação implícita na terminologia “educação **física**” e apresenta-se como uma das mais fortes representações do movimento proposto por estudiosos do movimento humano (especialmente a partir de referenciais filosóficos existencialistas, sobretudo a fenomenologia) por uma “virada corporal” que permita a compreensão do corpo (perceptivo) como intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária das relações ser humano(sociedade)-mundo(natureza). Já a Pedagogia Dialógica (que tem em Paulo Freire sua maior expressão) representa para muitos o pilar central no qual se apóiam a maior parte das construções em torno da educação crítica/dialógica/democrática, especialmente em contextos “latinos”. Aliás, como destacado no livro “Identidades da educação ambiental brasileira”, editado pelo Ministério do Meio Ambiente em 2004, grande parte dos conceitos que sustentam as discussões acerca da construção de uma “educação ambiental crítica” em contextos “latinos” (especialmente no Brasil) têm raízes na Pedagogia Dialógica. Desse modo, a compreensão das relações entre desenvolvimentos particulares da educação física e as possibilidades/limitações críticas de propostas ambientais nesses contextos a partir da ecomotricidade parece ser uma proposta que abrange boa parte dos pontos discutidos em nossas análises anteriores.

Alguns outros pontos mais específicos do plano de ensino da disciplina “Ecomotricidade” chamam atenção, como o destaque para as transformações no meio rural e urbano (chamando a atenção para as particularidades desses dois ambientes); o destaque para as transformações no mundo do trabalho (histórico tópico de discussão desenvolvido, especialmente, por teóricos do lazer); e o destaque para o desenvolvimento da ecomotricidade no âmbito da educação e da educação física (escolar), inclusive com intervenções práticas orientadas em espaços educativos. A bibliografia parece apresentar uma diversidade teórica para o desenvolvimento das complexas discussões que cercam a inserção de questões ambientais na educação física (inclusive com referências do campo da educação e da filosofia, além de referências específicas do campo ambiental e da educação física), e tanto a formação quanto a atuação no âmbito da pesquisa do professor responsável pela disciplina possibilita o desenvolvimento de discussões com base em teorias do campo da educação (ambiental).

A maior dúvida na análise do plano de ensino da disciplina “Ecomotricidade” girou em torno do equilíbrio entre desenvolvimentos teóricos e práticos, sendo que, pelo menos aparentemente, a disciplina possui um caráter com maior volume teórico (apesar do plano de ensino apresentar uma igualdade entre créditos teóricos e práticos). Apesar de alguns equipamentos listados entre os recursos utilizados pela disciplina sugerirem vivências práticas em atividades na natureza (como bicicletas e equipamentos para práticas de escalada), nada em relação a isso é especificado entre os objetivos e tópicos da disciplina. Aliás, a única menção de atividades práticas parece estar mesmo relacionada às intervenções orientadas em espaços educativos. Nesse sentido, a disciplina parece realmente ter um caráter mais “teórico”, com uma “intervenção” prática em um espaço educativo (destacando que não há indicação que esse espaço tenha que ser, necessariamente, no contexto escolar) com base nos desenvolvimentos teóricos da disciplina.

Já o foco da segunda disciplina é o esporte na natureza compreendido como fenômeno sociocultural de múltiplas possibilidades, destacando-se nessa compreensão a consideração pelas diferenças entre contextos sociais e as possibilidades de participação/acessibilidade/inclusão social, de formação/desenvolvimento humano e de responsabilidade ambiental. Para tanto a disciplina reflete sobre a capacitação do professor de educação física para elaborar propostas pedagógicas e programas de esportes na natureza, nesse processo discutindo as interfaces entre educação física e a educação ambiental. Segundo a caracterização da disciplina, há uma igualdade entre os créditos teóricos e práticos, e essa igualdade parece ser sustentada pela apresentação dos tópicos e pela descrição das “atividades

dos alunos” e dos “recursos a serem utilizados” no plano de ensino. De maneira geral, a proposta da disciplina abrange pontos destacados na análise da ambientalização da educação física no contexto da pesquisa, e faz isso abordando conteúdos específicos da área da educação física e relevantes questões levantadas pelos discursos críticos/pós-críticos da educação (ambiental), tais como o reconhecimento das diferenças entre contextos sociais, as possibilidades/limitações de participação/acessibilidade/inclusão social e a apreensão da responsabilidade ambiental na formação/desenvolvimento humano.

A bibliografia parece novamente apresentar uma diversidade teórica para o desenvolvimento das complexas discussões que cercam a inserção de questões ambientais na educação física, tendo, no entanto, como possível “ponto de fragilidade” a falta de referências que sustentem discussões em torno das limitações/restrições impostas pela naturalização de símbolos de dominância. Como discutido na análise da ambientalização da educação física no contexto da pesquisa essa questão apresenta-se como um dos mais importantes pontos para a constituição de propostas (pedagógicas) críticas.

Numa última nota, a professora responsável pela disciplina “Esportes na Natureza” possui formação acadêmica exclusivamente na área de educação física, tendo bacharelado e licenciatura em educação física e especialização, mestrado e doutorado também na área. Além desse valioso envolvimento com as questões particulares da área a professora também possui grande envolvimento acadêmico com as relações mais específicas entre a educação física adaptada e os esportes na natureza, experiência que possibilita o desenvolvimento de interessantes e particulares propostas práticas de inserção das questões ambientais nos contextos da educação física.

Analisadas em seu conjunto as disciplinas curriculares oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Educação Física associado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFSCar que abordam as questões ambientais oferecem um quadro interessante diante das possibilidades de propostas de inserção da dimensão ambiental na educação física. Considerando o diferente foco das duas disciplinas poderiam até mesmo ser consideradas “complementares”. Nesse sentido, os referenciais centrais que sustentam a disciplina “Ecomotricidade” (Ciência da Motricidade Humana, Pedagogia Dialógica e educação ambiental crítica) poderiam exercer um papel mais direcionado ao desenvolvimento das questões em torno das possibilidades (considerando, especialmente, o potencial pedagógico das manifestações da motricidade humana) e limitações (considerando a naturalização de símbolos de dominância) de propostas de inserção das questões ambientais na educação física.

Por sua vez, a disciplina “Esportes na Natureza” poderia exercer um papel mais direcionado às questões particulares da área da educação física, como, por exemplo, as possibilidades de compreensão/apreensão das diferenças entre contextos sociais, das questões sobre participação/acessibilidade/inclusão social e da responsabilidade ambiental a partir do esporte na natureza (compreendido como fenômeno sociocultural). No entanto, apesar de constituir uma das mais interessantes propostas atuais de ambientalização curricular da educação física no Brasil, as duas disciplinas são de caráter optativo. Ou seja, os futuros profissionais associados ao programa podem completar sua formação tendo cursado apenas uma das disciplinas, perdendo o destacado valor de “complementaridade” compreendido na vivência em ambas as disciplinas. Aliás, pode também completar sua formação não tendo cursado nenhuma das disciplinas, ou seja, não tendo contato algum com as possibilidades que se abrem diante de propostas desenvolvidas a partir do encontro entre os contextos do campo ambiental e da educação física.

Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia

Disciplina: Esportes de Aventura (disciplina de caráter obrigatório nos curso de bacharelado e licenciatura em educação física)

Objetivos: propiciar aos acadêmicos do curso de educação física informações básicas a respeito dos diferentes esportes de aventura e/ou radicais, realizados de maneira lúdica ou competitiva, bem como promover maior conscientização da realização dos mesmos em contato com a natureza, sem agredi-la.

Ementa: trata do estudo do surgimento e da prática dos diferentes esportes de aventura (aquáticos, terrestres e aéreos), dos riscos e dos mecanismos de segurança em sua execução, da conscientização de sua realização junto à natureza, sem interferir no seu processo natural de funcionamento.

Conteúdos: esportes aquáticos: remo; *rafting*; canoagem; bóia-cross; natação travessia; esportes aéreos: paraquedismo; asa delta; para-pente; esportes terrestres: *trekking*; *mountain bike*; orientação; *triathlon*; outros: corrida de aventura.

Bibliografia: em geral faz referência aos esportes de aventura e ao (eco)turismo.

O foco da disciplina é bem centrado nos esportes de aventura, compreendendo diferentes modalidades em seus desenvolvimentos competitivos e lúdicos e levando em consideração práticas/técnicas de mínimo impacto. Desse modo, parece ser uma disciplina com características predominantemente práticas (ou voltadas para a prática) e que privilegia a

apreensão técnica dos esportes de aventura. Nesse sentido, apesar da preocupação com a apreensão de técnicas de mínimo impacto (buscando a conservação dos “locais de privilégio” onde são realizadas as atividades), não parece desenvolver questões associadas aos desenvolvimentos críticos da educação (física) ou do campo ambiental.

Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Amapá

Disciplina: Recreação e Lazer Integrada à Natureza (disciplina de caráter obrigatório)

Objetivos: compreender o tripé lazer, recreação e turismo esportivo em suas diferentes relações e atuações na sociedade, analisando neste contexto o tempo livre, o ócio e seus enredamentos com o trabalho no sistema do capital; construir e vivenciar alternativas metodológicas para o trato do lazer em espaços formais e não-formais; materializar os diálogos construídos durante a disciplina, na sistematização de textos escritos, utilizando como ferramenta pedagógica um *blog* específico para o debate, socialização de idéias, imagens, produção de análise individual e coletivamente.

Ementa: histórico, conceitos e considerações gerais acerca do lazer, da recreação e do turismo esportivo; análise dos conceitos de lazer, recreação, ócio, tempo livre e suas relações com o trabalho, o tempo, atitudes e diferenças sociais, numa perspectiva histórico-crítica; conhecimento científico e teoria do lazer; os conteúdos do lazer e sua relação com cultura, recreação e turismo; pedagogia da animação e os aspectos educativos do lazer e da recreação; gerenciamento do lazer e políticas públicas e privadas: participação popular, espaços e equipamentos de lazer, organização de eventos; o turismo esportivo como lazer: conceitos e tendências, planejamento de vivências, excursões e trilhas ecológicas.

Conteúdos: histórico, conceitos e considerações gerais acerca do lazer, recreação e turismo esportivo; teorias acerca do lazer; elementos da cultura, natureza, ócio, trabalho, tempo, atitude, diferenças sociais; pedagogia da animação; aspectos educativos do lazer e da recreação; turismo esportivo; políticas públicas e lazer: participação popular; equipamentos; espaços; organização de evento.

Metodologia de ensino: exposição dialogada; seminários de estudos realizados em grupo; trabalhos individuais e coletivos; leituras de textos; realizações de pesquisas; vivências com atividades práticas, individuais e em grupo; assistência a filmes; produção de textos.

Avaliação: participação nas aulas e no *blog* da disciplina por meio das leituras, diálogos e discussões (25%); produção de texto (25%); participação nas vivências corporais da disciplina (25%); organização/apresentação de seminário (25%).

Bibliografia: aborda, exclusivamente, o lazer, destacando-se a falta de referências que desenvolvem a discussão sobre o lazer na natureza.

A disciplina se desenvolve em sua maior parte em torno dos conceitos e conteúdos/considerações gerais do lazer e da recreação, realidade evidenciada pela análise tanto dos objetivos e da ementa quanto da bibliografia, destacando-se a falta de referências que desenvolvem a discussão sobre o lazer na natureza. Desse modo, as atividades na natureza são compreendidas, de forma geral, a partir do “turismo esportivo”, e mesmo atividades como “excursões” e “trilhas ecológicas” parecem ser caracterizadas dentro desse escopo. Como discutido na análise da ambientalização da educação física no contexto da pesquisa, debates críticos em torno das relações entre o lazer (compreendido como fenômeno sociocultural) e o acontecimento ambiental podem envolver relevantes questões levantadas pelos discursos críticos/pós-críticos da educação (ambiental). Desse modo, a inserção da dimensão ambiental em uma disciplina com foco nos conceitos e considerações gerais acerca do lazer é interessante (especialmente considerando o caráter transversal da educação ambiental). No entanto, considerando que não há no quadro disciplinar do programa outras disciplinas que abordam as demais dimensões da complexa teia de relações que cerca a inserção da dimensão ambiental na educação física, há um grande risco de “fragilização” das discussões em torno das possibilidades/limitações críticas de propostas ambientais a partir dos desenvolvimentos do lazer.

Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo (Baixada Santista)

Disciplina: Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas VII - Práticas alternativas e Integrativas (disciplina de caráter obrigatório)

Ementa: instrumentalizar o aluno com atividades físicas e praticas motoras que não sejam de domínio da cultura popular regional e nacional, bem como possibilitar o conhecimento de práticas alternativas na promoção de saúde por meio do movimento e exercício físico.

Conteúdos: práticas de consciência corporal e autocuidado; educação somática; medicinas tradicionais e práticas corporais; exercício físico e reabilitação; esportes na natureza; educação ambiental.

O professor responsável pela disciplina é Vinícius Demarchi Silva Terra, graduado em educação física e mestre e doutor em educação pela Universidade Estadual de

Campinas. O professor não realiza pesquisa sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física.

A disciplina da UNIFESP entrou em nosso *corpus* de análise após resposta da universidade à mensagem eletrônica, uma vez que nenhuma disciplina com essa característica havia sido identificada pela análise do quadro curricular disponibilizado no sítio eletrônico da universidade. Apesar de fornecer poucas informações sobre a disciplina a ficha de caracterização apresenta alguns pontos de referência. Como tópico dessa disciplina os “esportes na natureza” são enquadrados (como “práticas alternativas”) como “atividades físicas e práticas motoras que não sejam de domínio da cultura popular regional e nacional”, caracterização que aparentemente busca diferenciar essas atividades das manifestações “tradicionais”¹⁰² da motricidade humana como, por exemplo, os “jogos tradicionais”, as brincadeiras de rua e danças e lutas regionais. Há na própria linguagem utilizada para a descrição da ementa e dos conteúdos evidências de uma abordagem “técnica” (por exemplo, o objetivo de “instrumentalizar o aluno”, ou ainda a referência a “práticas motoras”) e com influências da área da saúde (por exemplo, o objetivo de “possibilitar o conhecimento de práticas alternativas na promoção de saúde através do movimento e exercício físico”, e conteúdos com ênfase no “autocuidado”, em “medicinas tradicionais” e na “reabilitação” a partir do exercício físico). Curiosamente a educação ambiental é apresentada como conteúdo dentro desse contexto, mas fica realmente difícil de analisar de que modo se relaciona com os outros conteúdos ou objetivos da disciplina.

Curso de Bacharelado em Educação Física com ênfase em Orientação de Atividade Física e Gestão Física e Esporte da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Disciplina: Esportes de Aventura (disciplina de caráter optativo/eletivo)

Objetivo: proporcionar aos alunos conhecimentos básicos e práticos sobre esportes de aventura.

Ementa: histórico, concepção e evolução; materiais de concepção, espaço físico, áreas de inserções, serviços corporativos e agências operadoras e regras dos esportes de aventura.

Conteúdos: 1) histórico, concepção e evolução: conhecer a origem e evolução dos esportes de aventura e seus vínculos com a sociedade; estudo da concepção dos esportes de aventura; contextualização e motivação; estudo do processo evolutivo até a situação atual dos esporte de

¹⁰² Novamente nesse contexto a palavra “tradicional” é utilizada para caracterizar práticas/características de culturas ou populações “tradicionais”.

aventura; 2) materiais de concepção: apresentação e estudo dos materiais de concepção dos esportes de aventura; 3) espaço físico, áreas de inserções: apresentação das regras oficiais e normas de segurança quanto ao espaço físico para prática dos esportes de aventura; estudo sobre adequação de espaços de ensino e lazer esportivo com esportes de aventura; locais para a prática dos esportes de aventura, clubes, academias, fazendas, riachos, montanhas, mar; 4) serviços corporativos: projetos para atendimentos a empresas e grupos de praticantes de esportes de aventura; 5) agências operadoras: agências que operam com esportes de aventuras e ecoturismo; 6) regras dos esportes de aventura: apresentação das regras oficiais dos esportes de aventura, normas de auxílio e segurança.

Bibliografia: aborda, exclusivamente, as atividades de aventura.

Os objetivos, ementa, conteúdos e bibliografia da disciplina focam os esportes de aventura. Com a exceção do conteúdo voltado ao estudo sobre a adequação de espaços de ensino para a inserção dos esportes de aventura, o restante dos conteúdos parece focar os desenvolvimentos práticos/técnicos dessas atividades. Essa abordagem pode ser compreendida em grande parte pela consideração de que a disciplina faz parte da grade curricular de um curso de bacharelado com ênfase em orientação de atividades físicas, gestão e esporte de uma universidade tecnológica.

6.2.2 Considerações sobre a análise dos planos de ensino/fichas de caracterização

Reconhecendo mais uma vez as limitações de uma análise a partir de (con)textos apresentados pela escrita, podemos observar nos planos de ensino/fichas de caracterização algumas significativas evidências sobre as dimensões dos discursos ambientais que estão sendo incorporados pela educação física no contexto do ensino (superior), especialmente compreendendo a relevância das disciplinas curriculares como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais. Desse modo, algumas novas/diferentes/“alternativas” perspectivas emergem do encontro entre o campo ambiental e da educação física no contexto do ensino, representadas aqui por exemplos de ambientalização curricular no ensino superior. Entre esses exemplos destacamos as propostas curriculares da UFPel, da UFMG e da UFSCar.

O quadro curricular do curso de educação física da UFPel (incluindo a ênfase em bacharelado e licenciatura) apresenta quatro disciplinas que abordam as questões

ambientais, sendo que o foco das diferentes disciplinas varia desde abordagens “técnicas” ou com base nos ideais das “escolas” de educação ao ar livre para a apreensão das atividades (de aventura) na natureza até um foco mais voltado para as relações entre as questões ambientais (numa perspectiva ecológica) e os contextos da educação física. Destaca-se o caráter obrigatório de ao menos uma dessas disciplinas tanto para a ênfase em bacharelado quanto em licenciatura, ou seja, independente do caminho que trace o profissional em formação em educação física na UFPel terá algum contato com as questões ambientais. Outro ponto de destaque é que a ambientalização da educação física não fica restrita ao plano disciplinar, uma vez que o professor responsável pela disciplina oferecida à licenciatura no período integral também desenvolve projetos de pesquisa e de extensão abordando a inserção ambiental na educação física.

Mas o ponto mais interessante apresentado pelo quadro curricular da UFPel é o caráter de “complementaridade” que ganham as disciplinas ao serem analisadas em seu conjunto. Em outras palavras, o aluno que tiver acesso às diferentes disciplinas oferecidas pelo quadro curricular do curso entra em contato com diferentes possibilidades que se abrem diante do encontro entre a educação física e o campo ambiental, compreendendo abordagens que se aproximam mais das particularidades da área da educação física (por exemplo, abordagens com base no desenvolvimento dos esportes de aventura) até abordagens mais particulares do campo ambiental (como, por exemplo, a educação ambiental). No entanto, a possibilidade de acesso às diferentes disciplinas do quadro existe apenas para o aluno do curso de licenciatura no período integral, uma vez que uma das disciplinas é obrigatória para essa ênfase e as outras são oferecidas como optativas. Considerando que essa possibilidade não se apresenta às outras ênfases (bacharelado e licenciatura no período noturno), a oportunidade de acesso a essa proposta de ambientalização na educação física se restringe aos alunos da licenciatura no período integral, aliás, reforçando alguns “estigmas” convencionais da área, como o caráter mais “acadêmico”/teórico convencionalmente associado à formação do licenciado em educação física e o caráter mais “prático” convencionalmente associado à formação do bacharelado¹⁰³, assim como a desvalorização dos cursos noturnos.

Semelhante ao que acontece na UFPel, a proposta curricular do curso de educação física (licenciatura) da UFSCar em relação às questões ambientais também

¹⁰³ Essa distinção também pode ser observada no currículo da UFAL, no qual a disciplina obrigatória “Atividades Físicas na Natureza” aparece no currículo do bacharelado, mas não aparece no currículo da licenciatura.

apresenta uma possibilidade de “complementaridade” entre duas disciplinas distintas, porém também há um problema de “acesso” ou “oportunidade”. Isso porque ambas as disciplinas que abordam as questões ambientais são de caráter optativo, ou seja, o futuro profissional associado ao programa pode completar sua formação tendo cursado apenas uma ou nenhuma das disciplinas, perdendo o destacado valor de “complementaridade” compreendido na vivência em ambas as disciplinas ou não tendo contato algum com as possibilidades que se abrem diante de propostas desenvolvidas a partir do encontro entre os contextos do campo ambiental e da educação física.

Já a proposta curricular da UFMG para abordar as questões ambientais no curso de educação física apresenta um quadro diferente. A proposta abrange alguns pontos de destaque da análise da ambientalização da educação física no contexto da pesquisa abordando conteúdos específicos da área da educação física e diferentes discursos da área ambiental em uma só disciplina. Destaca-se também o equilíbrio entre os desenvolvimentos teóricos e práticos na disciplina, incluindo discussões em torno das produções acadêmicas que abordam as relações entre lazer, meio ambiente, atividades de aventura e esportes de aventura na natureza e vivências de atividades esportivas e de lazer na natureza. No entanto, a disciplina também é de caráter optativo, o que significa que as mesmas questões de “acesso”/“oportunidade” destacadas nas propostas anteriores também se aplicam a essa proposta.

Há também alguns interessantes casos de inserção da dimensão ambiental em disciplinas que abordam grandes temas da educação física, especialmente considerando o caráter transversal da educação ambiental. Podemos destacar nesse sentido a disciplina com foco na educação física escolar presente no quadro curricular da UFRRJ e a disciplina com foco nos conceitos e considerações gerais acerca do lazer presente no quadro curricular da UNIFAP. No entanto, considerando que não há no quadro disciplinar desses programas outras disciplinas que abordam as demais dimensões da complexa teia de relações que cerca a inserção da dimensão ambiental na educação física, as discussões em torno das possibilidades/limitações críticas de propostas ambientais em outros contextos da educação física permanecem muito “frágeis” (quando existentes).

Além dos casos já citados, destacam-se entre as disciplinas analisadas o foco nas atividades (de aventura) na natureza. A presença dessa temática nos currículos de educação física é uma representativa evidência de que as discussões envolvendo os contextos de atividades (de aventura) na natureza surgiram e ganharam força (tanto em eventos como

em publicações científicas) num momento anterior do que as discussões envolvendo as questões ambientais e a educação física num contexto mais amplo. Dessa maneira, não deveria ser surpresa que a institucionalização das questões envolvendo as atividades esportivas e recreativas (de aventura) na natureza nos currículos de educação física tenham também acontecido num momento anterior, consolidando-se como foco de algumas disciplinas ainda hoje. Ainda nesse sentido, ressaltamos que há um bom número de disciplinas nos currículos de educação física no ensino superior brasileiro que abordam mais especificamente diferentes modalidades de esportes (de aventura) na natureza, evidenciando ainda mais a força histórica da temática dentro da área. Aliás, essa “força histórica” da temática e o consequente volume de produções acadêmicas em parte explicam a diversidade de nomenclaturas utilizadas para a descrição das atividades na natureza, uma vez que as produções refletem os embates acerca dos conceitos que diferentes atores associam a essas atividades, refletindo, inclusive, nas nomenclaturas. Essa diversidade é bastante evidente nas próprias nomenclaturas das disciplinas (Atividades Físicas de Ação na Natureza, Atividades Físicas e Esportivas na Natureza, Esportes de Aventura, Atividades Físicas na Natureza).

De maneira geral, considerando a própria historicidade do tema, seu alcance global e o crescente espaço que ocupa em produções científicas de todos os tipos, sua institucionalização no currículo da educação física no ensino superior parece ser justa e de grande relevância para a área. No entanto, como discutido em momentos anteriores, há importantes considerações acerca das limitações críticas de abordagens/propostas que buscam a inserção das questões ambientais por meio das atividades (de aventura) na natureza, e essas limitações parecem engrandecer diante de abordagens caracterizadas como “técnicas” ou “esportivizadas” que com frequência reproduzem paradigmas históricos (especialmente associados a raízes materialistas/militaristas/higienistas da área) que ajudam a legitimar/perpetuar símbolos de dominância. Considerando as disciplinas que fazem parte de nosso *corpus* de análise, essas abordagens ainda parecem estar bastante presentes nos currículos de educação física.

Outro ponto que merece destaque na análise dos planos de ensino/fichas de caracterização é a grande diversidade de objetivos, conteúdos e metodologias utilizadas nas diferentes disciplinas. Essa “amplitude” de metas e conteúdos reflete muito o que ocorre no campo ambiental. Como discutido em capítulos anteriores, a consideração de que a constituição do campo ambiental como área de conhecimento é relativamente recente é um dos motivos pela complexidade dos conceitos e pela diversidade de compreensões associadas

à dimensão ambiental. Como consequência há uma aparente falta de identidade epistemológica legítima na qual a educação ambiental possa se situar dificultando, inclusive, uma atuação para além de uma visão meramente ecológizante e de práticas sociais pontuadas.

A diversidade de objetivos e conteúdos encontrada nos planos de ensino/fichas de caracterização também reflete em parte as diferenças entre as escolas, centros e institutos aos quais os cursos de educação física estão associados. Essa variedade é fruto das evoluções históricas da área, desde suas raízes mais associadas à área da saúde e das ciências biológicas até manifestações mais “modernas” associadas às ciências humanas. No próprio *corpus* de análise dessa pesquisa (no âmbito do ensino) há exemplos de cursos associados a centros e institutos de ciências biológicas, da saúde, de educação e mesmo unidades de ensino que já conquistaram certa “independência” como escolas de educação física. Claramente os diferentes/particulares interesses geo-culturais/históricos desses centros e institutos influenciam nos objetivos e conteúdos dos cursos associados a eles, e essas diferenças aparecem nos planos de ensino/fichas de caracterização das disciplinas que compõem o quadro curricular.

Entre as considerações sobre essa “amplitude” de definições, conceituações, características, dimensões e qualidades associadas aos objetivos e conteúdos que compõem as propostas curriculares das disciplinas que fazem parte de nosso *corpus* de análise, talvez a mais preocupantes seja a falta de uma base epistemológica ou mesmo de “lugares comuns” que poderiam oferecer referências mais consistentes na construção de novos/diferentes diálogos entre o campo da educação física e o campo ambiental. Ao mesmo tempo em que há, por um lado, uma multiplicidade quase que inapreensível de “caminhos possíveis”, por outro lado alguns dos principais elementos apontados pelas pesquisas como particularidades da educação física que poderiam estar associados à inserção da dimensão ambiental na área como, por exemplo, os jogos cooperativos e “tradicionalistas” e a compreensão da cultura de movimento (ideia bastante presente inclusive nos PCN para a educação física), não aparecem nos planos de ensino/fichas de caracterização analisados. Nesse sentido, a área ainda parece carente de espaços que possibilitem encontros mais significativos entre o que acontece nos contextos da pesquisa e no âmbito do ensino, permitindo o fortalecimento e possivelmente a eventual legitimação da educação física como ator expressivo nas disputas que fazem parte da constituição do “ambiental”.

7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

'Mas então', ousei comentar, 'estais ainda longe da solução...'
 'Estou pertíssimo', disse Guilherme, 'mas não sei de qual.'
 'Então não tendes uma única resposta para vossas perguntas?'
 'Adso, se a tivesse ensinaria teologia em Paris.'
 'Em Paris eles têm sempre a resposta verdadeira?'
 'Nunca', disse Guilherme, 'mas são muito seguros de seus erros.'
 'E vós', disse eu com impertinência infantil, 'nunca cometeis erros?'
 'Freqüentemente', respondeu. 'Mas ao invés de conceber um único erro imagino muitos, assim não me torno escravo de nenhum' (ECO, 2003, p.296).

[...] nada afirmo, contento-me em acreditar que existem mais coisas possíveis do que julgamos (VOLTAIRE, 2002, p.128).

Propostas que investigam as atuais práticas curriculares do ensino superior buscando indícios de espaços e tempos disciplinares que privilegiam as discussões ambientais dentro dos currículos institucionalizados (assim como os objetivos e as abordagens metodológicas que regem essas propostas) justificam-se, especialmente, pela importância da ambientalização curricular dentro da perspectiva mais geral do acontecimento ambiental. Nesse mesmo sentido, a pesquisa científica também se apresenta como significativo capital simbólico “formalizado” sustentado pela força do campo acadêmico legitimando símbolos que de forma contínua e constante (re)constituem as “fronteiras” (alcances e limites) dos fenômenos socioculturais (inclusive do acontecimento ambiental). Nesses processos de construção/constituição dos fenômenos socioculturais (tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa) diferentes áreas do conhecimento disputam espaços de dominância buscando o “reconhecimento de autoria” sobre os símbolos em disputa. Dessa maneira, os símbolos e estruturas que constituem os saberes/conhecimentos associados a fenômenos socioculturais (como, por exemplo, os símbolos e estruturas que constituem o saber ambiental) se diferenciam na medida em que se relacionam com o objeto e campo temático de cada ciência, justificando-se investigações que propõem desvelar as particularidades que se evidenciam na construção/desenvolvimento de fenômenos socioculturais diante do objeto e campo temático das diferentes ciências.

Assim, a presente pesquisa focou a seguinte questão: considerando a dimensão global do acontecimento ambiental e a conseqüente tendência à ambientalização dos currículos, quais são os desenvolvimentos particulares desses processos no campo da educação física no âmbito da pesquisa e do ensino? Apesar de buscarmos elementos empíricos para responder essa questão há na história recente dos encontros entre

“novos”/transformados discursos da educação física e os desenvolvimentos (críticos/pós-críticos) dos discursos da educação (ambiental) alguns acontecimentos a serem considerados. Esses encontros discursivos ganham diferentes “roupagens” da maneira como ocorrem no “norte” e no “sul”, uma vez que há significativas particularidades geo-culturais/históricas que influenciam os desenvolvimentos de discursos no plano local/nacional/regional.

Historicamente os currículos da educação física no “norte” têm sido orientados, sobretudo, pelas ciências do exercício (fisiologia do exercício, biomecânica) e pela educação esportiva (pedagogias de aquisição de habilidades, treinamento esportivo, psicologia do esporte) (PAYNE, 2005). No entanto, pudemos identificar na descrição dos processos de ambientalização do currículo de educação física na Austrália como certas tendências e questões históricas do campo da educação ambiental (especialmente em seus desenvolvimentos críticos) influenciaram na formação de um campo “alternativo” denominado “educação ao ar livre” (*outdoor education*) em setores do ensino fundamental e superior, especialmente nos últimos trinta anos (PAYNE, 2001; 2005). Reconhece-se, assim, um esforço desse campo do currículo em distinguir-se como “alternativo” em relação ao desenvolvimento dominante do currículo de educação física, dessa forma procurando se distanciar do caráter “cientificado”, com base no desenvolvimento de habilidades e em abordagens de treinamento e “instrução” (no sentido militarista) dominante na educação física até a década de 1970 e que persiste no presente em formas mais “híbridas” (incorporando valores modernos para a manutenção de um paradigma conservador).

Este significativo movimento em direção a um campo particular no domínio da educação física com foco na educação ao ar livre coincide com o fortalecimento das abordagens que enfatizavam o estudo de problemas ambientais pela incorporação de questões sociais destacando o papel dos seres humanos e suas relações entre si, individualmente e coletivamente e com a “natureza”, como fonte e possível solução para os problemas ambientais. Nos discursos da educação da década de 1990 a noção de estudos ambientais, geografia humana/cultural e estudos da sociedade e o meio ambiente tornaram-se mais populares e, com isso, começaram a cumprir a promessa e o potencial da interdisciplinaridade, identificada inicialmente nas conferências da ONU na década de 1970. Efetivamente, essa mudança foi significativa em direção à marcação de um novo território no qual a educação ambiental poderia se tornar “socialmente crítica” (FIEN, 1993a), assim como a pesquisa que orientava o currículo e o desenvolvimento pedagógico (ROBOTTOM; HART, 1993).

Desse modo, na década de 1970 a educação ambiental em parte deixa de ser um estudo cientificamente inspirado prioritariamente “no” e “sobre” o ambiente e em seus problemas se apresentando, em certas instâncias, como um estudo que assume pessoalmente, socialmente e culturalmente um papel “para” e “com” o ambiente. A ciência de maneira mais geral, as ciências sociais (de maneira mais enfática) e os estudos ambientais buscam caminhos para uma “unificação” (dentro de suas limitações epistemológicas), e perspectivas pós-estruturalistas (GOUGH, 1994) e fenomenológicas (PAYNE, 1995) são incorporadas a uma teorização mais “fluída” do currículo (crítico) de educação ambiental. No entanto, apesar deste suposto movimento em direção a interdisciplinaridade do currículo e da pedagogia desde a década de 1970 (fortalecendo-se nas décadas seguintes), houve certa resistência à alegadamente coercitiva e ideológica educação “para” o ambiente (JICKING; SPORK, 1998; FIEN, 2000). Aliás, essa crítica persiste tanto na educação ambiental como também no campo particular da educação ao ar livre (PAYNE, 2002).

De maneira geral, considerando a “tensão” de três décadas entre um foco tradicionalmente prático de “aventura” em busca da “atividade física” ao ar livre (*outdoor*) e a “alternativa” que prioriza a sustentabilidade e os estudos ambientais por meio de experiências ao ar livre, os programas de “educação ao ar livre” na Austrália passam por uma crise de identidade, refletindo, aliás, o que ocorre em grande parte dos países onde esse campo se desenvolveu com certa autonomia em relação ao domínio do campo da educação física (em especial nos países do “norte”). Compreendendo a necessidade de uma análise crítica “historicamente consciente” (FAY, 1987), reconhecem-se tais similaridades entre a atual crise da educação ao ar livre australiana e de outros países do “norte” especialmente pela consideração de que a educação ao ar livre na Austrália tem sido em geral “proveniente” dos desenvolvimentos anteriores no Reino Unido e nos Estados Unidos. Ainda nesse sentido, compreendem-se as dificuldades em torno do desenvolvimento de uma versão genuinamente australiana de educação ao ar livre que “sustentável” e “ecologicamente” ou “geoculturalmente/epistemologicamente” (CANAPARO, 2009) se espelha na “natureza” australiana e suas diversas “paisagens” (terra, mar, natural, urbano, cultural, indígena, histórico, etc.) (PAYNE, 1983).

No entanto, assim como os esforços de reforma em busca de transformações na conservadora/convencional educação física originada, conceituada e (re)construída nas ciências biológicas e da saúde e na lógica cultural do desenvolvimento de habilidades/capacidades e “performatividades” do treinamento esportivo, algum (limitado)

sucesso tem se evidenciado no desenvolvimento de um currículo de educação ambiental ao ar livre que distancia o “alternativo” daqueles históricos/culturais “esportes na natureza” e suas raízes militaristas na educação física de “treinamento”. Esses “sucessos” ambientais/sustentáveis do “alternativo” podem ser atribuídos, pelo menos em parte, a diálogos “transformadores” entre a educação ambiental e a educação ao ar livre, incluindo a consideração dada à incorporação da estética, ética e política ambiental em uma abordagem ambientalizada das teorias do currículo, seu desenvolvimento e práxis.

Se há um movimento mais visível em alguns países (em especial nos países do “norte”) pelo qual os atores envolvidos com as atividades recreativas e esportivas na natureza buscam um distanciamento curricular da base tradicional/conservadora da educação física, nesse processo tentando legitimar uma nova/“alternativa” área de estudo/pesquisa em programas pedagógicos e curriculares no nível escolar e de formação de professores, no Brasil esse não parece ser o caso. Ao contrário, parece haver um movimento acadêmico em direção à inserção das atividades recreativas e esportivas na natureza (assim como, muito timidamente, das questões ambientais) nos currículos da educação física, tanto no nível escolar como no de formação de professores. Esse movimento parece estar mais em sintonia com os desenvolvimentos particulares dos discursos críticos da educação (ambiental) no “sul”, especialmente considerando-se a influência de teorias associadas à educação democrática que clamam pela dialogicidade e destacam o valor questionador/transformador do discurso a partir de possíveis “encontros na diversidade”. Esse movimento acadêmico em direção à inserção de questões “ambientalizadoras” nos currículos é bem evidenciado, por exemplo, pelo trabalho da Rede ACES, notoriamente um influente referencial atual no “sul”.

Assim como historicamente ocorre no “norte” (aliás, muito por causa da influência de desenvolvimentos anteriores que ocorreram no “norte”), a temática ambiental é compreendida tanto nos PCN para a educação física (mais especificamente na sessão que aborda os temas transversais, entre eles, o meio ambiente) como na maior parte das produções científicas que abrangem a relação educação física/meio ambiente por abordagens associadas à prática, mais especificamente às atividades corporais praticadas em ambientes abertos e próximos da natureza. No entanto, há ao mesmo tempo uma crescente discussão em torno dos problemas associados a propostas que indicam o desenvolvimento da educação ambiental por meio das atividades esportivas e recreativas na natureza, destacando, especialmente, elementos associados a processos de esportivização dessas práticas e a difícil dissociação da indústria do lazer. Esses “problemas” são em grande parte resultado do pouco tempo de “vida

social” desse fenômeno e o conseqüente estado de embate no qual os papéis de dominância e de marginalização ainda se apresentam com certa confusão/incerteza dificultando, assim, a formação de bases teóricas que permitam avanços mais “consistentes” em direção a uma epistemologia própria do campo. Desse modo, ao mesmo tempo em que os atores envolvidos com atividades recreativas e esportivas na natureza buscam legitimação a partir de discursos “emprestados” de outras áreas, essas, por sua vez, se apropriam das atividades recreativas e esportivas na natureza como nova/“alternativa” ferramenta para divulgação de seus discursos, nesse processo os modernizando.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as atividades recreativas e esportivas na natureza adquirem uma “roupagem” própria, especialmente pela incorporação de feições sociais “modernas”, há também uma tendência à conservação de características tradicionais/convencionais “herdadas” de campos geo-epistemologicamente consolidados como, por exemplo, esporte, lazer e turismo, uma vez que essas atividades ainda caminham em largos passos sobre a esplanada conceitual desses campos. Essa contradição fica evidente, por exemplo, em propostas educativas associadas às atividades recreativas e esportivas na natureza, que (muito como ocorre com as “atividades ao ar livre” desenvolvidas no “norte”) hora baseiam-se em discursos provenientes das correntes críticas e pós-críticas da educação (ambiental) e hora baseiam-se em discursos que claramente refletem a tradição materialista/militarista/higienista da educação física convencional com ênfase em técnicas de treinamento para o melhoramento de performance e no desenvolvimento de capacidades/habilidades de destreza física.

Desse modo, o potencial pedagógico/educacional ou de questionamento de paradigmas históricos/vigentes associado às atividades recreativas e esportivas na natureza parece estar quase sempre envolto por certo dualismo de possibilidades. Todo fenômeno social possui uma contextualização geo-cultural/histórica e, nesse contexto, uma lógica de dominância e emergentes lógicas de contestação. Nesse sentido, mais importante do que a atividade em si parece ser a maneira em que essa atividade é conduzida, sendo que nos dois pólos opostos dentre múltiplas possibilidades se encontram a reprodução ou contestação dos aspectos de dominância. Considerando, assim, que a bagagem histórica do “esporte” e do “lazer” (compreendidos como fenômenos socioculturais) é perpetuada pela atuação de atores sociais que a “naturalizam”, propostas pedagógicas por meio do esporte/lazer (inclusive na natureza) que não reconheçam as possíveis limitações associadas aos contextos geo-culturais/históricos desses fenômenos socioculturais correm grande risco de não

contemplarem seus objetivos. Por outro lado, o reconhecimento dessas limitações e a incorporação de discursos críticos/pós-críticos da educação (ambiental) no âmbito da educação física podem exercer um potencial questionador (e possivelmente transformador) dos paradigmas históricos convencionalmente associados ao esporte/lazer ou até mesmo da educação física de maneira mais ampla, considerando que os discursos críticos fundamentam-se, de maneira geral, na necessária transformação de elementos que são constituintes de e constituídos por paradigmas históricos/vigentes dominantes. Da mesma maneira, o potencial questionador/transformador de atividades associadas ao campo da educação física (em geral com base em desenvolvimentos “práticos” fundamentados nos discursos críticos) também poderia ser exercido sobre os paradigmas históricos convencionalmente associados ao campo ambiental.

Dessa maneira, há interessantes desenvolvimentos potenciais nos processos de ambientalização de movimentos convencionalmente associados à área da educação física do modo como ocorrem no “norte” e no “sul”: por um lado, a criação de um campo distinto de atuação e de construção de conhecimento (em geral associado à educação ao ar livre, ou *outdoor education*) associado às questões emergentes diante do encontro entre a dimensão ambiental e o movimento humano supostamente criaria uma distância entre o potencial crítico dessas questões e paradigmas históricos (em geral contestados) do campo da educação física. Além disso, o desenvolvimento prático desse campo “alternativo” seria assegurado pelo fortalecimento de uma comunidade acadêmica específica, pela criação de instrumentos de construção/divulgação científica (eventos; periódicos) e pela institucionalização das questões particulares da área em instituições escolares (inclusive de formação de professores) e não escolares. Por outro lado, a inserção das questões emergentes diante do encontro entre a dimensão ambiental e o movimento humano em contextos da educação física poderia exercer um papel questionador (e possivelmente transformador) dos paradigmas históricos convencionalmente associados tanto à própria área da educação física como ao campo ambiental. No entanto, ambas as propostas parecem ter dificuldades de alcançar os estimados potenciais críticos na prática. Aliás, essa realidade parece se evidenciar não só pelas publicações que abordam a questão (como pode ser observado no capítulo três), mas também pelos desenvolvimentos recentes tanto na Austrália (representativo do que acontece no “norte”) como no Brasil.

Apesar das conquistas históricas de atores que desenvolvem a “educação ao ar livre” (*outdoor education*) na Austrália, que envolve a institucionalização de programas de

formação de professores, o desenvolvimento de eventos científicos (por exemplo, *Australian National Outdoor Education Conference*) e a criação de periódicos científicos (por exemplo, *Australian Journal of Outdoor Education*) e de diversas associações¹⁰⁴, a proposta em construção de um currículo nacional para a Austrália (Currículo Australiano) não inclui, pelo menos até o presente momento, a educação ao ar livre como campo distinto do conhecimento. Com isso parece inevitável que a educação ao ar livre retorne a ser um subcampo da educação física no Currículo Nacional, e sua sobrevivência como campo distinto dependerá de seu desenvolvimento em níveis estaduais do currículo.

Além disso, especialmente a partir da inclusão mais enfática de conhecimentos das ciências ambientais nos currículos australianos na década de 1990 e da conseqüente formalização do conhecimento prescritivo “sobre” o ambiente que parece ter “diluído”/enfraquecido a natureza sensorial/perceptiva e experiencial do enquadramento (eco)fenomenológico do documento curricular original, muito do que é chamado de educação ao ar livre na Austrália hoje continua a ser pouco mais do que atividades físicas de “treinamento” ou para recreação em ambientes ao ar livre, ou seja, um componente residual da educação física para a saúde. Dessa maneira, apesar dos esforços contemporâneos na contínua busca pela inserção de “estudos ambientais” para a lógica cultural e a prática pedagógica em atividades ao ar livre (como destacado no capítulo três), a educação ao ar livre ainda parece se desenvolver como um subconjunto da educação física, sendo que a aquisição de habilidades, desempenho, condicionamento/fitness, resistência/endorance, gerenciamento de risco/segurança, nutrição e dieta e outras competências técnicas, tais como navegação, agilidade e desempenho (*performance*) ainda constituem o núcleo central da área, em geral sob a bandeira do desenvolvimento pessoal ou social (grupo/equipe) enquanto a “natureza” é antropocentricamente usada e explorada para essas finalidades.

No Brasil o potencial questionador do encontro entre os discursos do campo ambiental e da educação física é evidenciado em artigos científicos que abordam essas relações, especialmente pela presença recorrente de críticas a abordagens tradicionais da educação física caracterizadas, especialmente, por: (a) reducionismos fragmentários com bases materialistas que incluem algumas dicotomias clássicas da área, tais como mente-corpo, trabalho manual e intelectual e teoria-prática, sendo que a educação física deveria caminhar em direção à superação desta “tradição cartesiana” buscando, assim, caminhos que

¹⁰⁴ Uma lista das associações australianas de educação ao ar livre (*outdoor education*) está disponível em: <<http://www.outdooreducationaustralia.org.au/>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

privilegiem a complexidade; (b) valorização do profissional técnico com foco na racionalidade formal ou instrumental, especialmente na educação física escolar; (c) elitismos que contribuem para a discriminação e injustiça social, especialmente em práticas de educação física escolar que, em geral, são pautadas na exclusão pelos critérios de eficiência; (d) foco nas atividades competitivas/esportivas. Outra crítica recorrente faz referência à crescente expansão de atividades na natureza que por vezes se tornam mais um dos padrões de produção e consumo não sustentáveis, especialmente pela apropriação da natureza como símbolo distintivo do consumo diante da concepção de uma natureza “externa” em relação ao ser humano. Assim, destaca-se a necessidade de uma educação que se contraponha a lógica consumista/cultura do consumo e seu papel na sustentação do sistema capitalista, e que supere a concepção de natureza como forma de compensar os problemas “urbanos”.

Diante dessas críticas a literatura que aborda as possíveis relações entre as questões ambientais e a educação física apresenta uma multiplicidade de propostas “alternativas”: (a) uma compreensão de educação física como prática social/fenômeno cultural, com modelos de movimento que desenvolvam valores sociais e que estejam de acordo com a cultura local/regional; (b) valorização do potencial pedagógico do esporte, do jogo, da brincadeira, da arte, do lúdico, das atividades do contexto do lazer e das atividades de aventura na mediação das relações educação física-natureza; (c) a incorporação dos valores críticos/pós-críticos da educação (ambiental) pela educação física escolar, com ênfase na experiência e na “leitura do mundo”; (d) uma educação física enraizada na atividade humana compreendida como “cultura corporal” (inclusive com formação de profissionais da “motricidade humana”) ou “cultura de movimento”; (e) o desenvolvimento de um corpo/sujeito integral, ou seja, um “corpo” como intermédio de uma visão sistêmica das relações ser-humano(sociedade)-mundo(natureza). Em relação a esse último ponto, algumas propostas mais específicas são apresentadas, tais como: (a) o desenvolvimento de experiências do “corpomundo”, compreendidas como expressões que ocorrem em contato corporal e direto com o mundo e com a natureza e que aguçam a percepção; (b) desenvolvimento da teoria da complexidade de Edgar Morin para sustentar a concepção do ser humano ecossistêmico; (c) desenvolvimento de fundamentos da fenomenologia para sustentar a ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive, especialmente enfatizando a relação entre corpo, cultura e natureza com foco na intencionalidade do movimento humano.

De maneira geral, os discursos que abordam as relações entre o campo ambiental e o campo da educação física no Brasil apresentam tanto características que

compõem os discursos ambientais contemporâneos, inclusive em seus desenvolvimentos críticos e pós-críticos no “norte” e no “sul”, quanto características particulares da área de educação física, reforçando-se, assim, um potencial questionador/transformador que pode contribuir para a inserção crítica da dimensão ambiental nos currículos de educação física e, nesse movimento, possivelmente (re)construindo elementos paradigmáticos tanto da própria educação física quanto dos conceitos que envolvem o “ambiental”. Por outro lado, as propostas apresentadas demonstram, de maneira geral, certa falta de compromisso com uma contextualização geo-cultural/histórica mais “aprofundada” acerca dos embates de força que fazem parte da construção/evolução “prática” dos conceitos/discursos que estão “por trás” das características apresentadas. Se levarmos em consideração a importância dada a tal compromisso pelos discursos contemporâneos da educação (ambiental), aliás, como bem evidenciado tanto pelas características da Rede ACES quanto pelos desenvolvimentos críticos e, especialmente, pós-críticos do “norte”, não parece ser exagerada a afirmação de que ainda faltariam às propostas de ambientalização da educação física no Brasil a criticidade exigida pelos discursos contemporâneos tanto no campo do currículo quanto da educação ambiental.

A falta de tal criticidade e da contextualização geo-cultural/histórica na construção de novas/diferentes práticas/teorias em geral resulta numa produção baseada prioritariamente em experiências restritas a condições locais/regionais. Apesar de digna de certo valor tal produção corre o risco de ser constituída por “contos solitários”, contribuindo, assim, para a formação de um campo desconexo, especialmente considerando-se a crescente competitividade/exigência corporativa que parece cada vez mais impulsionar as produções acadêmicas. A um campo desconexo, por sua vez, falta uma necessária dialogicidade, de forma alguma em direção à homogeneidade, mas sim a uma heterogeneidade dialógica que permita a evolução conceitual/prática da experiência para além dos muros de uma determinada escola ou mesmo de fronteiras locais/nacionais/regionais.

Parece não haver muita dúvida sobre a relevância da emergência e desenvolvimento de discursos que compreendam as sinergias entre o campo ambiental e o campo da educação física para a legitimação deste encontro discursivo, especialmente considerando sua marginalidade como debate emergente. No entanto, se há por um lado uma oportunidade rara de construção discursiva “embrionária” no encontro entre dois campos distintos que, levando em consideração a crescente urgência em promover investigações educacionais a partir de um imaginário “globalizante” (de forma mais cosmopolita e globalmente democrática), pode emergir como significativa contribuição para a

contestação/(re)construção de paradigmas vigentes, por outro lado há uma preocupação com a potencial “fragilização” dessa construção como consequência da divulgação de discursos ingênuos e teoricamente “carentes”, realidade que aumenta ainda mais a responsabilidade dos atores envolvidos na construção e na divulgação deste potencialmente conspícuo discurso emergente. Essa observação se torna ainda mais relevante se considerarmos a carência de atores no Brasil que se dedicam exclusivamente (ou mesmo mais enfaticamente) para o desenvolvimento dessa construção discursiva, como pode ser observado na análise biográfica desses atores apresentada no capítulo quatro.

Outro fator relevante evidenciado pela análise das biografias de atores envolvidos na construção discursiva sobre as sinergias entre o campo ambiental e da educação física é a quase inexistente participação desses atores em eventos científicos na área ambiental. Se, por um lado, a inserção das questões ambientais na educação física aparentemente começa a conquistar certo espaço (mesmo que marginal) em eventos científicos nas áreas de educação física e do esporte, por outro lado pouco dessa discussão parece chegar aos eventos científicos da área ambiental. Não há dúvidas que a inclusão dessa discussão também em eventos da área ambiental seria um grande passo em direção a formulação de pesquisas com base em teorias/práticas fundamentadas tanto em referenciais atuais da educação física quanto da área ambiental. Além disso, a inserção desse debate em eventos da área ambiental justifica-se pela consideração não só da importância dos possíveis questionamentos da área ambiental na (re)formulação dos paradigmas da educação física, mas também dos possíveis questionamentos da educação física na (re)formulação dos paradigmas ambientais.

Outro passo em direção à legitimação e ao fortalecimento dos discursos que abrangem os encontros entre o campo ambiental e da educação física são os processos de institucionalização desses discursos. Nesse sentido, podemos observar algumas significativas evidências sobre as dimensões dos discursos ambientais que estão sendo incorporados pela educação física no âmbito do ensino pela análise das disciplinas curriculares que abordam questões ambientais e que são oferecidas por programas de educação física de Universidades Federais do Brasil, especialmente compreendendo a relevância das disciplinas curriculares como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais.

Apesar de algumas interessantes propostas evidenciadas por essa análise (apresentadas no capítulo quatro), inclusive propostas que incorporam características

proeminentes em discursos ambientais contemporâneos (inclusive em seus desenvolvimentos críticos e pós-críticos no “sul” e no “norte”) e em movimentos particulares da área de educação física, um ponto de destaque é a grande diversidade de objetivos, conteúdos e metodologias que fazem parte dessas propostas. Essa “amplitude” de metas e conteúdos reflete muito o quê ocorre no campo ambiental (como pode ser observado, por exemplo, nos diferentes documentos da área e nos trabalhos da Rede ACES) e que é consequência, principalmente, do desenvolvimento histórico relativamente recente desse campo e da resultante falta de identidade epistemológica legítima na qual possa se situar. A diversidade de objetivos e conteúdos encontrada nas propostas disciplinares da educação física também reflete em parte as diferenças entre as escolas, centros e institutos aos quais os cursos de educação física estão associados, fruto das evoluções históricas da área desde suas raízes mais associadas à área da saúde e das ciências biológicas até manifestações mais “modernas” associadas às ciências humanas.

Entre as considerações sobre essa “amplitude” de definições, conceituações, características, dimensões e qualidades associadas aos objetivos e conteúdos que compõem as propostas curriculares das disciplinas da educação física uma das mais preocupantes é a falta de uma base epistemológica ou mesmo de “lugares comuns” que pudessem oferecer referências mais consistentes na construção de novos/diferentes diálogos entre o campo da educação física e o campo ambiental. Ao mesmo tempo em que há, por um lado, uma multiplicidade quase que inapreensível de “caminhos possíveis”, por outro lado alguns dos principais elementos apontados pela literatura da área como particularidades da educação física que poderiam estar associados à inserção da dimensão ambiental na área não são relevados nas propostas. Nesse sentido, a área ainda parece carente de espaços que possibilitem encontros mais significativos entre o que acontece no âmbito da pesquisa e no âmbito do ensino e que permitam um potencial fortalecimento e eventual legitimação da educação física como ator expressivo nas disputas que fazem parte da constituição do “ambiental”.

Para tanto, há também uma crescente necessidade de uma “história escrita” associada aos processos de ambientalização da educação física, especialmente considerando a importância de um olhar analítico sobre as contínuas e constantes inovações do currículo. Esse é um dos papéis de maior relevância exercido por instrumentos analíticos tais como o desenvolvido pela Rede ACES. A importância dessa história escrita também se justifica pela consideração de que qualquer análise de desenvolvimentos anteriores pode fornecer

significativos quadros de referência (*benchmark*) e visões/insights relevantes para o planejamento, implementação, conteúdo, processos e avaliação de novas/diferentes versões de uma educação (física) ambientalizada. Em outras palavras, há uma necessidade de que o processo de ambientalização na educação física crítica e reflexivamente monitore-se como uma prática educativa e como discurso tornando-se possível o acompanhamento de sua evolução, seus mitos, realizações, problemas, resultados e consequências, assim como um “arquivamento” de tais memórias para servirem de referência futura (PAYNE, 2001). Isso se torna ainda mais representativo se considerarmos as multiplicidades e a rápida evolução de conceitos associados às construções discursivas do campo ambiental, favorecendo a emergência de discursos que se apropriam de certos “chavões” discursivos para se “modernizarem” e, assim, se legitimarem como teorias/práticas atuais/inovadoras quando, na verdade, reproduzem símbolos de dominância em práticas de *greenwashing*.

Os conceitos que envolvem a compreensão do “ambiental” são, de fato, diversos. Quase quarenta anos após a formalização do campo da educação ambiental na década de 1970, Sauvé (2005) identificou quinze “correntes” de educa o ambiental, destacando, por um lado, o desenvolvimento dinâmico do campo e, por outro, as numerosas tensões dentro de um campo em evolu o. Além disso, o fortalecimento de conceitos, linguagens e discursos associados ao desenvolvimento da “sustentabilidade” na educa o apresenta novos desafios aos propósitos da educa o (ambiental) e demonstra novamente a complexidade e identidade caótica por tr s das configura es de “identidade” desse campo. Nesse sentido, chamadas “globais” para a “sustentabilidade” e para o “desenvolvimento sustentável” como, por exemplo, a Década da Educa o para o Desenvolvimento Sustentável das Na es Unidas (2005-2014), atraem especial aten o e crítica (JICKLING; WALSH, 2008; LOTZ-SISTIKA, 2010).

A tarefa, portanto, para a teoriza o de um currículo crítico atento às preocupa es do pensamento pós-moderno (que, no entanto, não capitula a impulsos reacionários ou futuristas para o “sujeito educativo pós-moderno”) estaria associada a uma teoria que posicionaria sua práxis dentro de um sentido elevado de como imperativos “tradicionais” e “globalizados” se cruzam moralmente, socialmente, politicamente e ecologicamente nas atuais “experiências vividas” de educadores e aprendizes (PAYNE, 1999). Colocando em forma de questões: de forma otimista, seriam professores, alunos e teóricos do currículo capazes de democraticamente conceberem e proclamarem um currículo de educa o (física/ambiental) “no”, “sobre”, “com” e “para” o ambiente reconhecendo suas

próprias inserções históricas, assim como a incorporação/naturalização globalizada/globalizante das restrições contemporâneas e os limites ecológicos? Ou, de forma mais pessimista, estaria a educação (física/ambiental) destinada a versões deterministas da natureza, associadas a utilitarismos ecológicos, pseudo ficções científicas futuristas, individualismos estéticos e padrões autotélicos liberais, tudo isso diante da moeda consumista do racionalismo econômico e seu imperativo ambiental? (PAYNE, 1999).

Há ainda um fator complicador adicional para os atores que apresentam propostas de possíveis (re)formas/(re)construções do ensino no setor universitário incluindo a ambientalização do currículo de educação física: a necessidade de considerar as possíveis limitações associadas ao surgimento de um “capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER, S.; LESLIE, 1999) e a maneira em que é conduzido por uma governamentalidade neoliberal que “sustenta” a Academia (APPLE, 2005). Dessa maneira, a celebrada “autonomia acadêmica” de outros tempos supostamente começa a sucumbir diante de um processo que ficou conhecido como a “McDonaldização” (*McDonaldization*) (RITZER, 1998) do ensino superior (HAYES; WYNYARD, 2002), caracterizado pela “hiper-intensificação” da globalização e pela incorporação de pedagogias “rápidas” no currículo (por exemplo, HARTMAN; DARAB, 2012). Uma reforma curricular de natureza crítica precisaria lidar, portanto, com uma ampla gama de “camadas” históricas globais, estruturais, econômicas e sociais que formariam tanto a base motivacional quanto limitante para possíveis “transformações”.

Nesse sentido, ao mesmo tempo compreendendo a importância de um olhar analítico sobre as contínuas e constantes inovações do currículo e reconhecendo as limitações espaço-temporais da presente pesquisa, acreditamos que os dados apresentados possam contribuir para a necessária construção de uma história escrita associada aos processos de ambientalização da educação física/educação ao ar livre e suas relevantes implicações. Apesar dos objetivos da pesquisa não compreenderem a criação de instrumentos para a institucionalização da dimensão ambiental nos contextos da educação física ou apontamentos/julgamentos em relação a quais seriam os “melhores caminhos” para isso, o “cenário sociocultural” apresentado (construído a partir de um enfoque sociológico) contribui para uma melhor compreensão das históricas manifestações em torno dos processos de ambientalização da educação física/educação ao ar livre (especialmente no âmbito da pesquisa e do ensino) e oferece elementos consistentes para outras pesquisas futuras sobre a temática, inclusive com objetivos mais voltados à criação de instrumentos para a institucionalização da dimensão ambiental em diferentes contextos.

Com um longo e profundo suspiro concluímos, mais ou menos como fazem as ondas que finalmente alcançam a areia da praia. Um suspiro que expressa longa jornada percorrida; mas também um suspiro que urge eufórico por novos caminhos, com a esperança de que o mapa que temos em mãos nos dê alguma orientação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority). **Draft shape of the Australian Curriculum: Health and Physical Education**. 2012. Disponível em: <<http://consultation.australiancurriculum.edu.au/>>. Acesso em: 16 dez. 2012.
- ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, v.24, n.68, p.103-119. 2010
- ALABASTER, T.; BLAIR, D. Greening the university. In: HUCKLE, J.; STERLING, S. (orgs.). **Education for Sustainability**. London: Earthscan, 1996. p. 86-104.
- AMARAL, I. A. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. In: TAGLIBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (org.). **Pesquisa em educação e reflexões de pesquisadores em educação ambiental**. Itajaí: REASul, 2004. p.145-167.
- ANDRADE, D. F. e col. Implantação da educação ambiental em uma escola infantil de Ribeirão Preto, SP: relato de experiência. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.09, p.46-56, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.
- ANDRÉ, M. e col. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano 20, n.68, p.301-309, dez./1999.
- ANFOPE. **Contribuições para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior**. 2001a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>. Acessado em: 21 jul. 2011.
- _____. **Documento para subsidiar discussão na Audiência Pública Regional - Recife – 21/03/01**. Análise da versão preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de Nível Superior. 2001b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acessado em: 21 jul. 2011.
- ANJOS, J. L. **Corporeidade, higienismo e linguagem**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1995.
- ANPEd. Carta de Caxambu ao povo e às autoridades constituídas. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n 16, p.116-124, 2001.
- ANTUNES, P. B. **Direito Ambiental**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.
- APPLE, M. Education, markets, and an audit culture. **Critical Quarterly**, v.47, n.1-2, p.11-29, 2005.

ARBAT, E.; GELI, A. M. (org.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: aspectos ambientales de las universidades**. Girona: Universitat de Girona-Red ACES; Servei de Publicacions, 2002. (Colección Diversitas, n. 32).

ARCHER, M. **Being human**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. S. Pluralidade cultural: os esportes radicais na educação física escolar. **Movimento**, v.18, n.1, p.281-300, 2012.

ARNOLD, P. J. **Meaning in movement, sport and physical education**. Londres: Heinemann, 1979.

AUGUSTIN, J. P. Les territoires incertains du sport. **Cahiers de Géographie du Quebec**, v.41, n.114, p.405-411, 1997.

AUGUSTO, A. V. L.; LAMBERTUCCI, H.; SANTANA, L. C. Busca da identidade epistemológica da educação ambiental: a contribuição do pensamento complexo de Edgar Morin. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 16, p.107-119, jan./jul. 2006.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

BAHIA, M. C.; SAMPAIO, T. M. V. Lazer e meio ambiente: em busca das atitudes vivenciadas nos esportes de aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.3, p.173-189, Maio 2007.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. **Politics and policy making in education: explorations in Political Sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **J. Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, mar./apr., 1992.

BARRON, D. Gendering environmental education reform: identifying the constitutive power of environmental discourses. **Australian Journal of Environmental education**, v. 11, p. 107-120, 1995.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, p. 343-360, 2008.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. São Paulo: Manole, 2006. p.180-210.

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

BIRD, E. Disciplining the interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum. **British Journal of Sociology of Education**, v.22, n.4, p.463-478, 2001.

BLOWERS, A. Environmental policy: ecological modernization or the risk society. **Urban Studies**, v.34, n.5-6, p.845-871. 1997.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

BONIL, J.; JUNYENT, M.; PUJOL, R. M. Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v.7, n.extraordinario, p.198-215, 2010.

BONIL, J. e col. Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. **Investigación en la Escuela**, n.53, p.5-20, 2004.

BONTON, J. M. e col. Configuração curricular da educação ambiental na formação de professores. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 3, Erechim. **Anais...** Erechim: Unijuí, 2008.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 229 p. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **O professor de educação física e a construção do saber**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p.39-65.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. (Série Educação em Questão)

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

_____. **Educação física e a aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p.62-68, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução no.2, de 30 de Janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. **Constituição Federal, coletânea de legislação de Direito Ambiental**. MEDAUAR, O. (Org.), 4ed. São Paulo: RT, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: MEC/CNE, 2004a.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004b. p.25-34.

_____. **Decreto 4.281, de 25.06.2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. 2002a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 16 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

_____. **Lei 9.795, de 27.04.1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. 1999a. Disponível em <<http://www.mpambiental.org/?acao=legislacao-pop&cod=322>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 776, de 03 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pareceres/ces0776.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BROOKES, A. Astride a long-dead horse: mainstream outdoor education theory and the central curriculum problem. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.8, n.2, p.22-33, 2004.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Re-novada, 1997.

BROWN, C. S.; TOADVINE, T. **Eco-Phenomenology: back to the earth itself**. Albany: State University of New York Press, 2003.

BRÜSEKE, F. J. Risco social, risco ambiental, risco individual. **Ambiente e Sociedade**, v. 1, n.1, p. 117-133, 1997.

BRZEZINSKI, I. Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior”, realizada em Goiânia, 21.03.2001. **Audiência Pública Regional Centro-Oeste**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/audigoiania.htm>>. Acessado em: 21 jul. 2011.

BULLARD, R. D. Environmental justice: strategies for building healthy and sustainable communities. In: **II WORLD SOCIAL FORUM**, Feb. 2002, Porto Alegre.

BURSZTYN, M. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, n.10, p.67-76, jul./dez., 2004.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **O que é lazer?** 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CANAPARO, C. **Geo-epistemology: Latin America and the location of location of knowledge**. Oxford: Peter Lang, 2009.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

CARDOSO, A. R.; SILVA, A.; FELIPE, G. R. A educação pela aventura: desmistificando sensações e emoções. **Motriz**, v.12, n.1, p.77-87, jan./abr. 2006.

CARDOSO, I. A. R. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, SP, v.7, n.1-2, p.53-66, out. 1995.

CARNEIRO, E. J. **Modernização recuperadora e o campo da política ambiental em Minas Gerais**. Tese (doutorado). Sociologia e Política, Belo Horizonte, UFMG. 2003.

CARVALHO, I. C. M. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, set. 2010. p.28-39.

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

_____. 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. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, tomo I, p. 85-90.

_____. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001.

CARVALHO, I. C. M.; TONIOL, R. **Ambientalização, cultura e educação**: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. Disponível em: <<http://www.isabelcarvalho.blog.br/>>. Acessado em 31 de Maio, 2011. (Artigo elaborado em janeiro de 2011, resultado da apresentação em mesa redonda na ANPED Sul, 2010, Londrina).

CARVALHO, M.; HUGO, M. **Guia Escoteiro**. Curitiba: Editare Indústria Gráfica Ltda, 2001.

CASTRO, A. e col. **Environmental Education Study Guide 1 and 2**. Geelong: Deakin University, 1982.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Arte Médica, 1994, p. 143-172.

CIURANA, A. M. G.; LEAL FILHO, W. Education for sustainability in university studies: experiences from a project involving European and Latin American universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.7, n.1, p.81-93, 2006.

CNUMAD (2001). **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**: Agenda 21. Brasília: Senado Federal.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. L. Naturalizando a nação: estrangeiros, apocalipse e o Estado pós-colonial. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n.15, p.57-106, jul. 2001.

COMMONWEALTH OF AUSTRALIA. **National strategy for ecologically sustainable development**. Canberra: AGPS, 1994.

COOLE, D.; FROST, S. **New materialisms: ontology, agency, and politics**. Durham: Duke University Press, 2010.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza para todas as idades**. São Paulo: SENAC; Companhia Melhoramentos, 1997.

_____. **Brincar e aprender com a natureza: um guia sobre a natureza para pais e professores**. São Paulo: SENAC; Companhia Melhoramentos, 1996.

COSTA, L. P. As ecologias da educação física e do esporte no futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

CREIGHTON, S. H. **Greening the ivory tower**. Cambridge: MITPress, 1998.

CRONON, W. **Uncommon ground: toward reinventing nature**. New York: W. W, Norton & Company, 1995.

CUNHA, M. I. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 2, p. 197-204, 1998.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DE DECCA, E. S. E. P. Thompson: tempo e lazer nas sociedades modernas. In: BRUHNS, H. T. **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002. p.50-73.

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).

DIAS, C. A. G. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere**, v.10, n.3, p.1-34, 2007.

DIAS, R. E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, V.24, n.85, p. 1155-1177, dez./2003.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.33, n.3, p.559-571, 2011.

DOWN, L. Addressing the challenges of mainstreaming education for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.7, n.4, p.390-399, 2006.

- DREW, P. **The coast dwellers**: Australians living on the edge. Ringwood: Penguin, 1994.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- DUSSEL, E. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: DUSSEL, E. e col. **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DYER, K. Environmentalism as social purpose in higher education: a green education agenda. **Australian Journal of Environmental Education**, v.13, p.37-47, 1997.
- ECO, U. **O nome da rosa**. São Paulo: O Globo, 2003. (Coleção Biblioteca Folha, v.2).
- ENVIRONMENT AUSTRALIA. **Environmental education for a sustainable future**: national action plan. Canberra: Environment Australia, 2000.
- ERASMO DE ROTTERDAM. **Elogio da loucura**. São Paulo: Abril, 1972. (Coleção Os Pensadores, v.10).
- ESOPO. O leão vencido pelo homem. In: COSTA, F. M. (org.). **100 melhores contos de humor da literatura universal**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- FARIAS, C. R. O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios**. 2008. 215 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- FAY, B. **Critical social science**: liberation and its limits. New York: Cornell University Press. 1987.
- FEATHERSTONE, M.; HEPWORTH, M.; TURNER, B. S. **The Body**: social process and cultural theory. London: Sage Publications, 1991.
- FERRARO JÚNIOR, L. A. A universidade e a formação do educador ambiental: uma breve reflexão sobre as experiências da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n.1, p.116-119, 2004.
- FIEN, J. Education for the environment: a critique-an analysis. **Environmental Education Research**, v. 6, n. 2, p. 179-192, 2000.
- _____. **Education for the environment**: critical curriculum theorizing and environmental education. Geelong: Deakin University, 1993a.
- _____. (org). **Environmental education**: a pathway to sustainability. Geelong: Deakin University, 1993b.
- FIORI, E. M. **Conscientização e educação**. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). jan/jun. 1986. p.3-10.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. **Estratégia, poder-saber**/Michel Foucault. In: MOTTA, M. B (org.). Forense Universitária, 2006b. (Ditos e Escritos, IV)

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 2ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

FOUCAULT, M. e col. **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1996.

FRANCIS, C. Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis: the ecopedagogy movement. **Environmental Education Research**, v.17, n.5, p.705-708, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, D.; SOUZA, M. L. O ensino superior no Brasil: desafios para a ambientalização curricular. In: LEME, P. C. S. e col. **Visões e experiências Ibero-Americanas de sustentabilidade nas universidades**. 2012. p.129-136.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.136-167, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GARCÍA, G. J. Modelo, realidad y posibilidades de transversalidad: el caso de Valencia, España. **Tópicos en Educación Ambiental**, v.2, n.6, p.53-62, 2000.

GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÁNCHEZ, S. **Ambientalización curricular de los estudios superiores: acciones de intervención y balance final del proyecto de ambientalización curricular de los estudios superiores**. Girona: Universitat de Girona-Red ACES; Servei de Publicacions, 2004. (Colección Diversitas, n. 49).

_____. **Ambientalización curricular de los estudios superiores: diagnóstico de la ambientalización curricular de los estudios superiores**. Girona: Universitat de Girona-Red ACES; Servei de Publicacions, 2003 (Colección Diversitas, n. 46).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Espaço, v.10).

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Schooling and environment in Latin America in the third millennium. **Environmental Education Research**, v.13, n.2, p.155-169, 2007.

_____. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. **Tópicos en educación ambiental**, v.1, n.1, p.9-26, 1999.

_____. La dimensión ambiental: convergencia o disyuntiva en el currículum universitario. In: ALBA, A. (coord.) **El currículum universitario: de cara al nuevo milenio**. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM/Plaza y Valdés Editores, 1997, p.199-204.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.11. 1996. p. 13-74.

GOUGH, N. Playing at catastrophe: ecopolitical education after poststructuralism. **Educational Theory**, v. 44, n .2, p. 189-210, 1994.

GRAY, T.; MARTIN, P. The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.16, n.1, p.39-50, 2012.

GREENALL GOUGH, A. **Founders in environmental education**. Geelong: Deakin University, 1993.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004a.

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

_____. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GUIMARÃES, R. P. Modernidad, medio ambiente y etica: um nuevo paradigma. **Ambiente e Sociedade**, ano 1, n. 2, p.5-24, 1998.

GUIMARÃES, S. S. M. e col. Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente: um encontro necessário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.3, p.157-172, 2007.

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

GUTIÉRREZ-PÉREZ, J. Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed 2005. p.177-211.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Porto: Rés-Editora.1994

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

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.

HARTMAN, Y.; DARAB, S. A call for slow scholarship: a case study on the intensification of academic life and its implications for pedagogy. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v.34, n.1-2, p.49-60, 2012.

HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HAYES, D.; WYNYARD, R. **The McDonaldization of higher education**. Westport: Bergin and Gravey, 2002.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. (Org.). **Racismo Ambiental**. Rio de Janeiro: Fase, 2006.

HESSE, H. **Sidarta**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003. (Coleção Biblioteca Folha, v.16).

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: Edufscar, 2008.

HOLDSWORTH, S.; WYBORN, C.; BEKESSY, S.; THOMAS, I. Professional development for education for sustainability: how advanced are Australian universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.9, n.2, p.131-146, 2008.

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.

_____. Towards a whole school policy on environmental education. In: HUCKLE, J. **Reaching out**: education for sustainability. London: WWF, 1995. p.1-11.

HUEBNER, D. Curriculum as a concern for man's temporality. **Theory into Practice**, p.324-331, 1987.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUNTSMAN, L. **Sand in our souls**: the beach in Australian history. Melbourne: Melbourne University Press, 2001.

HUSSERL, E. **The crisis of European sciences and transcendental phenomenology**. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

INGOLD, T. **Being alive**: essays on movement, knowledge and description. Abingdon: Routledge, 2011.

_____. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. Abingdon: Routledge, 2000.

JESUS, G. M. A leviana territorialidade dos esportes de aventura: um desafio à gestão do ecoturismo. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. **Turismo, lazer e natureza**. Barueri: Manole, 2003. p.75-99.

JICKLING, B.; SPORK, H. Education for the environment: a critique. **Environmental Education Research**, v. 4, n. 3, p. 309-328, 1998.

JICKLING, B.; WALS, A. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. **Journal of Curriculum Studies**, v. 40, n. 1, p. 1-21, 2008.

JOHNSON, SUE. Higher education and sustainable development: paradox and possibility. **Environmental Education Research**, v.17, n.2, p.281-284, 2011.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (eds.) **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**: proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona-Red ACES. Servei de Publicacions, 2003. (Colección Diversitas, nº 40).

KATAYAMA, J.; GOUGH, S. Developing sustainable development within the higher education curriculum: observations on the HEFCE strategic review. **Environmental Education Research**, v.14, n.4, p.413-422, 2008.

KEMMIS, S.; FITZCLARENCE, L. **Curriculum theorizing**: beyond reproduction theory. Geelong: Deakin University, 1986.

KENWAY, J.; FAHEY, J. (org.). **Globalizing the research imagination**. London: Routledge, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KITZMANN, D. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.18, jan./jun., 2007, p.553-574.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

KYBURZ-GRABER, R.; HOFER, K.; WOLFENSBERGER, B. Studies on a socio-ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. **Environmental Education Research**, v.12, n.1, p.101-114, 2006.

LACRUZ, I. C.; PERICH, M. J. Las emociones em la práctica de las actividades físicas em la naturaleza. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Año 5, n.23, Jul. 2000.

LANG, J.; THOMAS, I.; WILSON, A. Education for Sustainability in Australian Universities: where is the action? **Australian Journal of Environmental Education**, v.22, n.2, 2006.

LEAL FILHO, W. Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.1, n.1, p.9-19, 2000.

LEAL FILHO, W.; SANTOS, M. An analysis of the relationships between sustainable development and the anthroposystem concept. **Environment and Sustainable Development**, v.4, n.1, p.78-88, 2005.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Ambiente, interdisciplinarietà y currículum universitario: la educación superior en la perspectiva del desarrollo sustentable. In: ALBA, A. (Coord.) **El currículum universitario**: de cara al nuevo milenio. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM/Plaza y Valdés Editores, 1997, p.205-211.

LEITE, D. M. T.; CAETANO, C. A. Educação física, esporte e lazer na natureza: preservação, modismo, apologia. Será tudo isso? **Motrivivência**, Ano XVI, n.22, p.137-143, Jun. 2004.

LEOPOLD, A. **A sand county almanac**: and sketches here and there. New York: Oxford University Press, 1987.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.85-112.

_____. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 99-119, 2003.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo de ciências em debate**. 1ªed. Campinas: Papyrus, 2004, p. 1-20. (v.11).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In:_____ (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-54. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.2)

LOPES, J. S. L. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, ano 12, n.25, jan./jun., 2006, p.31-64. Porto Alegre.

LOTZ-SISITKA, H. Changing social imaginaries, multiplicities and 'one sole world'. **Environmental Education Research**, v. 16, n. 1, p. 133-142, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v.39)

_____. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.65-84.

LUGG, A. Outdoor adventure in Australian outdoor education: is it a case of roast for Christmas dinner? **Australian Journal of Outdoor Education**, v.8, n.1, p.4-11, 2004.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, mai./ago., 2006.

MACHADO, V. **A produção do discurso do desenvolvimento sustentável**: de Estocolmo à Rio-92. 2005. Tese (Doutorado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MANN, T. **Morte em Veneza**. São Paulo: O Globo, 2003. (Coleção Biblioteca Folha, v.18).

MAQUIAVEL, N. **Escritor políticos**. São Paulo: Abril, 1973a. (Coleção Os Pensadores). p.121-227.

_____. **O príncipe**. São Paulo: Abril, 1973b. (Coleção Os Pensadores). p.1-120.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARCUSE, H. **An essay on liberation**. Boston: Beacon Press, 1969.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Ano XVI, n.22, p.47-69, Jun. 2004.

MARINHO, A.; INÁCIO, H. L. D. Educação física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.3, p.55-70, 2007.

MARINHO, A.; SEABRA, L. F. Atividades de aventura e formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: s. ed., 2002.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, v.23, n.78, p.171-183, 2002.

MARTIN, P. Outdoor education and the national curriculum in Australia. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.14, n.2, p.3-11, 2010.

_____. Teacher qualification guidelines, ecological literacy and outdoor education. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.12, n.2, p.32-38, 2008.

_____. Daring to care? humans, nature and outdoor education. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.4, n.1, p.2-4, 1999.

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

McKENZIE, M. e col. **Fields of green: restoring culture, environment, and education**. Cresskill: Hampton Press, 2009.

MELUCCI, A. **The playing self: person and meaning in the planetary society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v.12, n.2, p.1-10, maio/ago. 2009.

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

MICOUD, A. La nébuleuse associative. In: **L'Environnement, question sociale** – diz ans de recherche pour le Ministère de l'Environnement. Paris: Odile Jacob, 2001. p.119-129.

MININNI, M. N.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTEIRO, M. **Todo homem tem na vida um passado a recordar**. Campina Grande: Projeto Viva o Cordel da FUNCESP, 2002.

MOORE, J. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: a guide for change agents. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.6, n.4, p.326-339, 2005.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211. 2003.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, O. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, W. W. **Educação Física uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992a.

_____. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: _____ (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992b. p.199-210.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MURAD, M. **Sociologia e Educação Física: diálogos, linguagem do corpo, esportes**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MURPHY, R. **Rationality and nature**. Boulder, CO: Westview Press, 1994.

NASH, R. **Wilderness and the American Mind**. 3ª ed. New Haven: Yale University Press, 1982.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: Editora da UFRN, 2000.

NOONAN, D.; THOMAS, I. Greening universities in Australia: progress and possibilities. **Australian Journal of Environmental Education**, v.20, n.2, p.67-79, 2004.

O'CONNELL, T. S.; POTTER, T. G.; CURTHOYS, P. A call for sustainability education in post-secondary outdoor recreation programs. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.6, n.1, p.81-94, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, V.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, H. T. O processo de ambientalização curricular na Universidade Federal de São Carlos nos contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão ambiental. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007.

OLIVEIRA, H. T.; FARIAS, C. R. O; PAVESI, A. Educação ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v.3, p.91-101, 2008.

OLIVEIRA, H. T.; FREITAS, D. Desafios e obstáculos na incorporação da temática ambiental na formação inicial de professores da UFSCar (Brasil). In: FORO NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL, 1, São Luis Potosí. **Anais...** São Luis Potosí: UASLP, 2003, p. 16-29.

OLIVEIRA, T. V. S. A. Educação Ambiental e cidadania: a transversalidade da questão. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.42, n.4, p.1-9, 2007.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas**. Brasília: MMA/ME, 2007. (Série Documentos Técnicos, n.12.).

OSBORNE, R.; BATISTA, W. A. Educação Física na década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. **Motriz**, v.16, n.1, p.28-36, jan./mar. 2010.

OSBORNE, R.; SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. Educação física, esporte e desenvolvimento sustentável. **Pensar a Prática**, v.14, n.1, p.1-14, 2011a.

OSBORNE, R. e col. Análise de artigos sobre meio ambiente e sustentabilidade em periódicos nacionais de Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Ano 16, n.155, p.1-9, 2011b.

PAVESI, A. **A ambientalização da formação do arquiteto**: o caso do Curso de Arquitetura da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESC-USP). 2007. 199 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PAYNE, P. G. The globally great moral challenge: ecocentric democracy, values, morals and meaning. **Environmental Education Research**, v. 16, n. 1, p. 153-171, 2010.

_____. Critical experience in outdoor education. In: DICKSON, T. J.; GRAY, T. L.; HAYLLAR, B. (org.). **Outdoor and experiential learning**: views from the top. Dunedin: Otago University, 2005. p.184-201.

_____. Postphenomenological enquiry and living the environmental condition. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.8, p.169-190, 2003.

_____. 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.

_____. Evaluating VCE Outdoor Education: a partial response to Robbo Bennetts. **Journeys**, v.6, n.2, p.15-18, 2001.

_____. Postmodern challenges and modern horizons: education 'for being for the environment'. **Environmental Education Research**, v.5, n. 1, p.5-34, 1999.

_____. Embodiment and environmental education. **Environmental Education Research**, v.3, n.2, p.133-153, 1997.

_____. Ontology and the critical discourse of environmental education. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 11, p. 83-106, 1995.

_____. Restructuring the discursive moral subject. In: WARREN, K. J. (Org.). **Ecological feminism**. New York: Routledge, 1994.

_____. **Submission for accreditation of Bachelor of Applied Science (Outdoor Education)**. Bendigo: Bendigo College of Advanced Education, 1983.

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.; WATTCHOW, 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.

PINTO, L. M. S. M. Dicionário crítico da educação: lazer. **Presença Pedagógica**, v.7, n.40, p.90-93, 2001.

PRADO JR., B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: CHAUI, M. e col. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.9-30. (Cadernos de Debate, v. 8).

QUADROS, H. M.; AFONSO, M. R. Trajetória da pós-graduação stricto-sensu na área da Educação Física: um estudo de revisão. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Ano 16, n.162, p.1-9, 2011.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.113-140.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RIECKMANN, M. Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? **Futures**, v.44, p.127-135, 2012.

RITZER, G. **The McDonaldization thesis**. Londres: SAGE Publications, 1998.

ROBOTTOM, I. Participatory research in environmental education: some issues of epistemology and methodology. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 1, n. 1, p. 11-25, 2006.

_____. (org.). **Environmental education: practice and possibility**. Geelong: Deakin University, 1987.

ROBOTTOM, I.; HART, P. **Research in environmental education: engaging the debate**. Geelong: Deakin University, 1993.

RODRIGUES, C. As práticas de lazer diante do acontecimento ambiental: processos de ambientalização e a compreensão do lazer enquanto prática social. **Licere**, v.15, n.1, p.1-22, 2012.

_____. Observando os “estudos do meio” pela lente da Educação Ambiental Crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.24, p.503-517, jan./jul. 2010.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. Educação física, educação ambiental e educação infantil: confluências em experiências lúdicas. In: GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA, D. A.; RODRIGUES, C. **Educação e experiência**: construindo saberes em diferentes contextos. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.13-40.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Revista Motriz**, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.

RODRIGUES, C.; SILVA, R. A. Encontros contemporâneos entre lazer e educação ambiental: um possível caminho para a educação 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).

RODRIGUES, H. W. A Educação Ambiental no âmbito do Direito Educacional Brasileiro. **Revista Aprender**, n.10, p.20-23, jan./fev. 2003.

RODRIGUES, L. H.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Ano 11, n.100, p.1-4, set. 2006.

ROHDE, G. M. **Epistemologia Ambiental**: uma abordagem filosófico-científica sobre a efetuação humana alopoiética. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia, 37).

ROSA, M. I. P. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, A. C.; PESSANHA, E. (Org.). **As potencialidades para a centralidade da(s) cultura(s) para investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007, p.68-73.

ROSALEM, B. M.; BAROLLI, E. A Educação Ambiental nos cursos de pedagogia. In: XIV Congresso Interno de Iniciação Científica. **Resumos...** Campinas: UNICAMP, 2006.

_____. Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da FE-UNICAMP. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v.5, n.1, p.26-36, 2010.

RUPEA. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007. (Série Documentos Técnicos, 12). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt12.pdf> > Acesso em: 15 fev. 2011.

RUSSELL, C; HART, P. Exploring new genres of inquiry in environmental education research. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 8, p. 5-8, 2003.

SAAVEDRA, M. C. **Dom Quixote de La Mancha**. José Olympio, 1954.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SADI, R. S. **Educação física, trabalho e profissão**. Campinas: Komedi, 2005.

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

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí:UNIJUÍ, 1987.

SAUVÉ, L. Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.10, p.11-37, 2005.

_____. 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.; BRUNELLE, R.; BERRYMAN, T. 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. Disponível em: <http://www.worlds.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp> Acesso em: 23 dez. 2011.

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

_____. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. 2ªed. Bobadela: Instituto Piaget, 2003b.

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

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

SHERREN, K. A history of the future of higher education for sustainable development. **Environmental Education Research**, v.14, n.3, p.238-256, 2008.

SILVA, F. W.; SILVA, A. M.; INÁCIO, H. L. D. A Educação Física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. **Motrivivência**, Ano XX, n.30, p.44-60, Jun. 2008.

SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic Capitalism**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. e col. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, jan./abr., 2005.

SORRENTINO, M. e col. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago. 2005.

_____. Relação Universidade/Entidades Ambientistas. In: V Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente. **Resumos...** Belo Horizonte: IBAMA, 1992.

SOUZA, M. S.; LARA, G. S. Prática pedagógica em educação física e a educação ambiental. **Pensar a Prática**, v.14, n.2, p.1-11, 2011.

SPELLER, P. Évolution de la prise en compte de l'éducation relative à l'environnement dans les politiques éducatives du Brésil. **Éducation relative à l'environnement**, v. 2, p. 201-206, 2000.

SPINK, M. J. P. Tópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Caderno Saúde Pública**, v.17, n.6, p.1277-1288, 2001.

SPORK, H. Environmental education: a mismatch between theory and practice. **Australian Journal of Environmental Education**, v.8, p.147-166, 1992.

STERLING, S. Education in change. In: HUCKLE, J.; STERLING, S. **Education for sustainability**. London: Earthscan, 1996. p.18-39.

STERN, D. N. **Diary of a Baby**. New York: Basic Books, 1990.

STEVAUX, R. P.; RODRIGUES, C. *Com-vivência*, educação e lazer: construindo processos educativos a partir da diversidade cultural. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, 2012.

STEVENSON, R. Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. **Environmental Education Research**, v. 13, n. 2, p. 139-154, 2007a.

_____. Overview. **Environmental Education Research**, v. 13, n. 2, p. 129-138, 2007b.

_____. Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. In: I. ROBOTOM (org.). **Environmental education: practice and possibility**. Geelong: Deakin University Press, 1987. p.69-82.

STUBBS, W.; SCHAPPER, J. Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.12, n.3, p.259-268, 2011.

SUND, L.; OHMAN, J. Cosmopolitan perspectives on education and sustainable development: between universal ideals and particular values. **Utbildning & Demokrati**, v. 20, n. 1, p. 13-34, 2011.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TAHARA, A. K.; FILHO, S. C.; SCHWARTZ, G. M. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Motriz**, v.12, n.1, p.59-64, Jan./abr. 2006.

TAVARES, F. J. P. A Educação Ambiental na formação de professores de Educação Física: uma emergente conexão. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Ano 9, n.61, p.1-5, Jun. 2003.

TAVARES, F. J. P.; LEVY, M. I. C. Implementação da educação ambiental na graduação de professores de educação física: uma reflexão. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 331-341, 2001.

TAYLOR, S.; HENRY, M. Globalization and educational policymaking: a case study. **Educational Theory**, v.50, n.4, p.487-503, 2000.

THOMAS, G.; THOMAS, J. Moving water paddling as critical outdoor education. **Australian Journal of Outdoor Education**, v.5, n.1, p.47-54, 2000.

THOMAS, I.; NICITA, J. Sustainability education and Australian universities. **Environmental Education Research**, v.8, n.4, p.475-492, 2002.

THOMAS, L. G.; NICITA, J. Employers' expectations of graduates of environmental courses: an Australian experience. **Applied Environmental Education and Communication**, v.2, p.49-59, 2003.

THORBURN, M. Articulating a Merleau-Pontian phenomenology of physical education: the quest for active student engagement and authentic assessment in high-stakes examination awards. **European Physical Education Review**, v.4, N.2, p.263-280, 2008.

TILBURY, D. Rising to the challenge: education for sustainability in Australia. **Australian Journal of Environmental Education**, v.20, n.2, p.103-114, 2004.

_____. Environmental education within pre-service teacher education: the priority of priorities. **International Journal of Environmental Education and Information**, v.11, n.4, p.267-280, 1992.

TINNING, R; SIRNA, K. **Social justice, education and the legacy of Deakin University**. Rotterdam: Sense Publications, 2011.

TOADVINE, T. **Merleau-Ponty's philosophy of nature**. Evanston: Northwestern University Press, 2009. (Northwestern University studies in phenomenology & existential philosophy).

TUBINO, M. J. G. O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL, Rio de Janeiro. **Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

_____. **As dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.44).

UNESCO. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília: IBAMA/UNESCO, 1997. (Coleção Meio Ambiente. Série Estudos Educação Ambiental, ed. especial).

_____. **Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe: Seminario de Bogotá**. Bogotá: ICFES / Universidade Nacional de Colômbia, 1985.

UVINHA, R. R. Esportes radicais nas aulas de educação física do ensino fundamental. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. São Paulo: Fontoura, 2004.

VARGAS, J. E. N.; TAVARES, F. J. P. A Educação Ambiental no contexto da Educação Física Escolar. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Ano 10, n.69, p.1-5, fev. 2004.

VERDI, M.; PEREIRA, G. R. A educação ambiental na formação de educadores: o caso da Universidade Regional de Blumenau – FURB, **Revista FURB**, n.17, jul./dez. 2006.

VICTORIAN GOVERNMENT. **Protecting our environment** - Victoria's state conservation strategy. Melbourne: Victorian Government Printer, 1987.

VIEITEZ, C. G. Marx, o trabalho e a evolução do lazer. In: BRUHS, H. T. **Lazer e Ciências Sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. M. L. Inserção da temática ambiental no currículo de um curso de formação de professores de ciências: panorama inicial a partir da análise das ementas. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SBEnBio, 2007.

VOLTAIRE. **Contos**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

WALKER, K. Challenging critical theory in environmental education. **Environmental Education Research**, v. 3, n. 2, p. 155-162, 1997.

WHITEHEAD, M. Meaningful existence, embodiment and physical education. **Journal of Philosophy of Education**, v.24, n.1, p.3-13, 1990.

WINTON, T. **Land's edge**: a coastal memoir. Ringwood: Penguin, 1993.

ZHOURI, A. Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.23, n.68, out. 2008. p.97-107.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. Introdução: desenvolvimento, sustentabilidade e conflitos socioambientais. In: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. (orgs.). **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZUIN, V. G.; FARIAS, C. R.; FREITAS, D. A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.8, n.2, p.552-570, 2009.

Plano 1

Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Disciplina: Atividades Físicas de Ação na Natureza (disciplina de caráter obrigatório no curso de bacharelado em educação física e de caráter optativo no curso de licenciatura em educação física)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Curso	Educação Física – Bacharelado
Disciplina	<i>Atividades Físicas de Ação na Natureza</i>
Caráter da disciplina	Obrigatória
Pré-Requisito	Não tem
Código	0380063
Departamento	Desportos
Carga horária semestral	51 horas
Créditos	03
Natureza da carga horária	Teóricas: 17 horas / Práticas: 34 horas
Ano/Semestre	2º ano / 4º semestre
Professor responsável	Enio Araújo Pereira
Objetivos	Estabelecer estudos e discussões sobre a prática de atividades físicas no meio ambiente natural. Identificar a importância da preservação do meio ambiente e sua relação com a Educação Física e outras áreas de conhecimento. Conhecer, organizar e praticar Atividades Físicas de Aventura na Natureza.
Ementa	Atividades Físicas de aventura e ação na Natureza e suas relações com o meio ambiente. Esportes de aventura, Esportes radicais. Turismo de aventura, turismo rural, eco turismo e suas relações com a Educação Física. Modalidades de Atividades Físicas e Esportes na Natureza.
Programa	- Atividades físicas e esportes no meio natural; - Excursionismo, acampamentos, caminhadas, pedaladas e remadas; - Condutas de mínimo impacto no ambiente natural;

	<ul style="list-style-type: none"> - Equipamentos e material alternativo; - Trilhas, orientação, mapas, condições climáticas; - Alimentação, água, fogo, lixo; - Prevenção de acidentes e primeiros socorros; - Modalidades de esportes na natureza; - Planejamento e organização de Atividades Físicas na Natureza.
Bibliografia	<p>Básica</p> <p>BECK, S. Convite à aventura. S.Paulo. Summus, 1997.</p> <p>MARINHO, A. & BRUHNS, E.. Turismo, lazer e natureza. São Paulo. Manole, 2003.</p> <p>REQUIÃO, C. Manual do Excursionista. São Paulo, Nobel, 1991.</p> <p>Complementar</p> <p>MARINHO, A. & BRUHNS, E. Viagens, lazer e esporte. São Paulo, Manole, 2006.</p> <p>SCHWARTZ, G. M. (Org.). Aventuras na natureza. S. Paulo, Fontoura, 2006.</p>

Plano 2

Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Disciplina: Educação Física e Meio Ambiente (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física - período integral)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Curso	Educação Física – Licenciatura
Disciplina	<i>Educação Física e Meio Ambiente</i>
Caráter da disciplina	Obrigatória.
Pré-Requisito	Não tem.
Código	0380057
Departamento	Desportos.
Carga horária semestral	51 horas.
Créditos	03 créditos.
Natureza da carga horária	Teóricas: 17 horas / Práticas: 34 horas.
Ano/Semestre	1º ano / 2º semestre.
Professor responsável	Francisco José Pereira Tavares
Objetivos	Capacitar o futuro profissional da área da Educação Física a: conceituar Educação ambiental, Meio Ambiente, ecologia e Educação Física compreendendo suas relações. Reconhecer os principais conceitos apresentados e aplicá-los em problemas práticos. Identificar e compreender as questões ambientais e relaciona-las com a Educação Física. Apresentar proposições para os problemas ambientais através do contexto de atuação da Educação Física e participar das atividades propostas.
Ementas	A disciplina de Educação Física e Meio Ambiente compreende o estudo, análise e proposições ambientais através da Educação Física no ensino formal, não formal e informal.
Programas	Educação Física, ecologia, Meio Ambiente e educação ambiental: fundamentação e considerações A educação ambiental e a formação de professores. A Política Nacional de Educação Ambiental. A educação ambiental e a Educação Física: Educação Física e Meio Ambiente. Educação Física, educação ambiental e transversalidade.
Bibliografia	Básica REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental . São Paulo: Brasiliense, 1994. TAVARES, F. J. P. Educação Física e Educação Ambiental: fundamentação e proposições . Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009. Complementar

	<p>BARCELOS, V.H.L. & NOAL, F.O. A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. <i>In</i>: NOAL, F.O., REIGOTA, M. e BARCELOS, V.H.L. (Orgs). Tendências da educação ambiental brasileira. São Paulo. Edunisc, 1998.</p> <p>GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. São Paulo: Papyrus, 1996.</p> <p>HERNÁNDEZ ÁLVARES, J. L. La formación del profesorado de educación física: nuevos interrogantes, nuevos retos. Tándem Didáctica de la Educación Física: la Educación Física hacia el siglo XXI. Barcelona: Graó, 1, 53-66. 2000.</p>
--	---

Plano 3

Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Disciplina: Educação Física e Meio Ambiente (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física - período noturno)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Curso	Educação Física – Licenciatura
Disciplina	<i>Educação Física e Meio Ambiente</i>
Caráter da disciplina	Obrigatória.
Pré-Requisito	Não tem.
Código	0380057
Departamento	Desportos.
Carga horária semestral	51 horas.
Créditos	03 créditos.
Natureza da carga horária	Teóricas: 17 horas / Práticas: 34 horas.
Ano/Semestre	1º ano / 2º semestre.
Professor responsável	
Objetivos	Estabelecer estudos e discussões sobre a Educação Física, a educação ambiental e meio ambiente. Identificar e respeitar os princípios de conduta no meio natural. Planejar, organizar e executar atividades físicas na natureza ou ao ar livre.
Ementas	Educação Física, educação ambiental e meio ambiente. Atividades físicas na natureza. Organização de acampamentos, excursões, passeios, pedaladas e caminhadas ao ar livre.
Programas	- Educação Física, meio ambiente e educação ambiental; - Ambiente escolar e suas relações com a Educação Física; - Princípios de conduta no meio natural; - As atividades físicas na natureza e o excursionismo; - .Acampamento, caminhada e pedalada; - Trilhas, orientação e mapas; - Prevenção de acidentes e condições climáticas; - Alimentação, água, fogo e lixo.
Bibliografia	Básica BECK, S. A aventura de caminhar . São Paulo. Summus, 1989. COSTA, V. L. M. Esportes de aventura e risco na montanha . São Paulo, Manole. 2000. MARINHO, Al. & BRUHNS, E. Turismo, lazer e natureza . São Paulo, Manole 2003. Complementar BECK, S. O livro de aventura do excursionista decidido . São Paulo. Summus, 2001.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas.** São Paulo, Hucitec, 1997.
REQUIÃO, C. **Manual do excursionista.** São Paulo, Nobel, 1991.

Plano 4

Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Disciplina: Esportes de Aventura (disciplina de caráter optativo no curso de bacharelado e licenciatura em educação física)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA -

Curso	Educação Física – Bacharelado
Disciplina	<i>Esportes de Aventura</i>
Caráter da disciplina	Optativa
Pré-Requisito	Não tem
Código	0380069
Departamento	Desportos
Carga horária semestral	51 horas
Créditos	03
Natureza da carga horária	Teóricas: 17 horas / Práticas: 34 horas.
Ano/Semestre	
Professor responsável	Enio Araújo Pereira
Objetivos	Conhecer as modalidades de Esportes de Aventura na Natureza. Identificar regras, técnicas e equipamentos das modalidades. Planejar, organizar e participar de competições.
Ementa	Planejamento e organização de competições de Esportes de Aventura. Regras, técnicas e equipamentos de modalidades de Esportes de aventura.
Programa	<ul style="list-style-type: none">- Esportes de Aventura e meio ambiente. Características, equipamentos, regras e técnicas das principais modalidades.- Locais da natureza adequados para prática das modalidades.- Condicionamento físico e psicológico dos praticantes;- Modalidades: Corridas de aventura, Corrida de orientação, <i>Trekking</i>, <i>Mountain Bike</i>, Escalada, <i>Rafting</i>,

	<p>Canoagem.</p> <p>- Planejamento e organização de competições de Esportes de Aventura.</p>
Bibliografia	<p>Básica</p> <p>BECK, S. Com unhas e dentes. 2ª ed. São Paulo. Summus. 2002.</p> <p>COSTA, V. L. M. Esportes de Aventura e risco na montanha. São Paulo. Manole, 2000.</p> <p>UVINHA, R. <i>et al.</i> Esportes de Aventura ao seu alcance. São Paulo, Beil. 2002.</p> <p>Complementar</p> <p>BECK, S. Convite à aventura. São Paulo, Ed. do Autor, 1997.</p> <p>PEREIRA, D. W. Escalada. Odysseus Editora. São Paulo, 2007.</p>

Plano 5

Curso de Educação Física associado ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande

Disciplina: Ecologia (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
Instituto de Ciências Biológicas – ICB
CURSO: Educação Física
PROFESSOR: Leandro Bugoni

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: Ecologia
DURAÇÃO: Semestral
CARGA HORÁRIA TOTAL: 45
CRÉDITOS: 03
Semestre / Ano de Oferecimento: II/2010

CÓDIGO: 15132
CARÁTER: Obrigatória
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 03
SISTEMA DE AVALIAÇÃO: Tipo I

EMENTA:

Conceitos básicos em ecologia. Caracterização básica da Biosfera: aspectos evolutivos e estruturais. A hipótese Gaia. Ecossistemas: organização e dinâmica. A pressão antropogênica no meio: aspectos sociais e econômicos. Impactos antrópicos globais: causas e conseqüências. Sustentabilidade. Caracterização geral da estrutura de política e controle ambiental no Brasil.

OBJETIVOS:

- reconhecer os campos de atuação e a importância atual do conhecimento ecológico.
- conhecer os fundamentos da organização da biosfera e dos ecossistemas.
- estudar os principais fatores naturais atuantes sobre os organismos.
- conhecer princípios de biogeografia e a caracterização dos principais Biomas do mundo e brasileiros.
- compreender as principais causas e conseqüências da degradação dos ecossistemas naturais.
- compreender o conceito de sustentabilidade ambiental e sua importância atual.

CONTEÚDOS e CRONOGRAMA

DATA	CONTEÚDO	SEMANA
	Introdução. Caracterização da disciplina. Apresentação do plano de aula. Objetivos, metodologia geral e avaliações.	1
	Ecologia: Definições. Importância da Ecologia para civilização humana frente aos problemas ambientais.	2
	A biosfera: evolução biogeoquímica, propriedades e componentes (hidrosfera, atmosfera, litosfera). Hipótese Gaia.	3
	Ecossistemas: O que são e como funcionam. Fluxo de energia e Ciclagem de matéria.	4
	O clima e a distribuição de vida no planeta. Exemplos de Biomas terrestres e ecossistemas aquáticos.	5
	Evolução e biodiversidade. Conceituação e importância da Biodiversidade. Principais causas da perda de biodiversidade.	6
	Causas da crise ambiental. A População Humana: crescimento populacional humano.	7
	Primeira avaliação	8
	Caracterização da planície costeira do Rio Grande do Sul.	9
	Caracterização da planície costeira do Rio Grande do Sul.	10
	Alterações climáticas globais. Efeito estufa. Vídeo-discussão.	11
	Energia e sociedade. Alternativas energéticas	12
	A água na natureza e o ciclo da água. A crise da água: causas e conseqüências.	13
	Introdução a poluição I. Lixo e reciclagem.	14

	Introdução a poluição II. Poluição aquática e atmosférica.	15
	Princípios de biologia da conservação e manutenção da biodiversidade.	16
	Segunda avaliação. Seminários.	17
	Aspectos gerais da Proteção ambiental no Brasil	18
	Ultimo dia para colocar notas no sistema	

METODOLOGIA e PROCEDIMENTOS:

- aulas expositivas
- reflexões individuais e em grupo sobre questões ambientais
- seminários
- vídeos com ficha de compreensão e debates

AVALIAÇÃO:

- verificação objetiva bimestral envolvendo todo o conteúdo
- avaliação através da apresentação de seminário.
- respostas de questionários e elaboração de trabalhos escritos.
- participação nas atividades em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (5 INDICAÇÕES):

Capra.

- Lovelock, J. 1991. **Gaia a Prática Científica da Medicina Planetar**. Instituto Piaget. Lisboa. 271p.
 Miller, G.T. 2007. **Ciência Ambiental**. 11ed. Thomson, São Paulo. 499p
 Ricklefs, R.E. 1996. **A Economia da Natureza** (5 Ed.) Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro. 503p.
 Simon, C., deFries, R. 1992. **Uma Terra um Futuro**. National Academy Press Makron Books. 189p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (5 INDICAÇÕES):

- Begon, M; Townsend, C.R. & Harper, J.L.. 2005. **Fundamentos de Ecologia** (3 Ed). Artmed, Porto Alegre. 1068p.
 Corson, W.H. 1993. **Manual Global de Ecologia**. Augustus. 413p.
Glossário de Ecologia. (2 Ed). 1997. CNPq; FINEP; ACIESP n 103.
 Odum, E.P. 1985. **Ecologia**. Interamericana. Rio de Janeiro. 434p.
 Odum, E.P.& Barret, 2007. **Ecologia**. Thomson, São Paulo, 720p
 Townsend C.R., Begon, M; & J.L. Harper .2007. **Ecologia- de indivíduos a ecossistemas**. Artmed, Porto Alegre. 850p.
 Trigueiro, A. 2003. **Meio Ambiente no Século 21**. Sextante. Rio de Janeiro. 367p.

Plano 6

Curso de Educação Física associado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

Disciplina: Atividades Físicas na Natureza (disciplina de caráter optativo/eletivo oferecida ao curso de bacharelado em educação física)

Disciplina: Atividades Físicas na Natureza

Carga Horária: 40 hs

Ementa. Estudo das atividades físicas na natureza: classificação e perspectivas de intervenção. Educação ambiental. Fundamentação básica e vivência prática de diferentes atividades físicas de aventura na natureza Atividades físicas na natureza: classificação e perspectivas de intervenção.

Bibliografia Básica:

BRUHNS, H. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papyrus, 1993.

DA COSTA, L.P. A reinvenção da educação física e do desporto segundo paradigmas do lazer e da recreação. Lisboa: MEC/DGD, 1987.

GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas: Papyrus, 1996.

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini (orgs.) Turismo, lazer e natureza. São Paulo: Manole, 2003.

MOTA, J. Actividade física no lazer; reflexões sobre sua prática. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

Plano 7

Curso de Educação Física do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Disciplina: Educação Física Escolar I (disciplina de caráter obrigatório no curso de licenciatura em educação física)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO: IE
CRÉDITOS: 04
(2T-2P)

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I

Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

- * Definir os objetivos da Educação Física da Educação Infantil até a 4º série do Ensino Fundamental.
- * Orientar atividades práticas para crianças de 0 a 12 anos.
- * Caracterizar o desenvolvimento infantil até os 12 anos.
- * Utilizar materiais alternativos no trabalho com crianças em idade escolar da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental.
- * Discutir a diversidade na escola.
- * Apresentar propostas para desenvolver esportes na natureza nas aulas de Educação Física escolar.

EMENTA:

Objetivos da Educação Física da Educação Infantil até a 4º série do Ensino Fundamental. Atividades práticas para crianças de 0 a 12 anos. Desenvolvimento infantil até os 12 anos. Materiais alternativos nas aulas de Educação Física escolar. Diversidade na escola. Esportes na natureza. Materiais alternativos.

UNIDADE I - Objetivos da Educação Física nos níveis escolares iniciais:

- 1.1- Educação Infantil;
- 1.2- Primeiro segmento do Ensino Fundamental.

UNIDADE II - Processo de desenvolvimento da criança:

- 2.1- Desenvolvimento psicomotor;
- 2.2- Desenvolvimento biológico.
- 2.3- A importância do movimento e do brincar para o desenvolvimento infantil.

UNIDADE III – Diversidade no contexto escolar e nas aulas de Educação Física Escolar:

- 3.1- *Bullying*;
- 3.2- Relações de gênero no contexto escolar;
- 3.3- Escola inclusiva

UNIDADE IV – Metodologia de aulas:

- 4.1- Metodologia de aulas de Educação Física na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental;
- 4.2- Material alternativo no trabalho com crianças da Educação Infantil à quarta série do

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 8^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, Sissi A. M.; SOUZA, Gisele Maria C. (Orgs.) **Educação física escolar**: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FARINATTI, Paulo de Tarso V. **Criança e atividade física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

PEREIRA, Dimitri Wuo; AMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. São Paulo: Fontoura, 2010.

PEREIRA, Sissi A. Martins. O respeito às diferenças, educação e relações de gênero. *In*: CAMPOS Marília Lopes; SANTOS, Ana Cristina S. **Diversidade e transversalidade nas práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau - Edur, 2010, 133-149 p.

Plano 8

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais

Disciplina: Tópicos em Educação Física e Esportes C: Atividades de Lazer na Natureza (disciplina de caráter optativo/eletivo oferecida para os cursos de licenciatura e bacharelado em educação física)



Universidade federal de minas gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Departamento de educação física

Disciplina: TÓPICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES C: ATIVIDADES DE LAZER NA NATUREZA

Professor: RODRIGO ELIZALDE / e-mail: roelizalde@gmail.com

Carga Horária Semestral: 60 h/Aula / Carga Horária Semanal: 04 Aulas / Créditos: 04

Ano: 2011 / Semestre: 1º

I – EMENTA

Análise do significado do lazer na sociedade moderna, procurando compreender o crescimento da busca por atividades de lazer e esportes na natureza. Lazer e meio ambiente. Importância da educação ambiental e sua vinculação com as atividades de lazer na natureza. A produção acadêmica que trata das relações entre lazer, meio ambiente, atividades de aventura e esportes de aventura na natureza. Possibilidades de vivência e de intervenção no âmbito das atividades de lazer e esportes na natureza.

II – OBJETIVOS

- Discutir os fundamentos básicos da disciplina: Lazer, meio ambiente, ecologia, educação ambiental e sustentabilidade.

- Identificar e discutir a produção acadêmica que trata das relações entre lazer, meio ambiente e atividades e esportes de aventura na natureza.

- Possibilitar a vivência das atividades esportivas e de lazer na natureza.

- Analisar possibilidades de intervenção profissional e educativa, através das atividades de lazer e esportes de aventura na natureza.

III – CONTEÚDOS

- Lazer e meio ambiente.

- Lazer, ecologia e desenvolvimento sustentável.

- As múltiplas possibilidades de vivência do lazer na natureza: excursionismo, acampamento, gincana ecológica, trekking, corrida de orientação/aventura, mountain bike, técnicas verticais (escalada, rapel), etc.

- Mapeamento de diferentes campos de atuação profissional na área das atividades de Lazer e dos Esportes e Atividades de Aventura na natureza em Belo Horizonte;

- Planejamento e organização de atividades de lazer e esporte na natureza.

- Planejamento de intervenção educativa através das atividades de lazer na natureza.

IV - AVALIAÇÃO

Trabalhos em grupo, leitura e debate de textos, Seminários, elaboração de projeto, trabalho de campo, participação nas aulas práticas e Trabalho final.

V - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas e dialógicas, exibição de documentários, leitura e debate de textos, seminários de apresentação de textos, planejamento e apresentação de planos de aula, vivências em atividades de campo.

VI – BIBLIOGRAFIA

BECK, Sergio. "O Livro De Aventura Do Excursionista Decidido". Edição do Autor, São Paulo, 2001.

BRUNHS, Heloisa; MARINHO, Alcyane (org.). Turismo, Lazer e natureza. São Paulo: Manole, 2003.

CARDOSO, Athos Eichler. O que é aventura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP.: Papirus, 2004.

LEITE, Disalda; CATEANO, Carlos. Educação física, esporte e lazer na natureza: Preservação, modismo, apologia. Será tudo isso? Motiviv-ência, Ano XVI, Nº 22, P 137-147. Junho 2004.

MARINHO, Alcyane; BRUNHS, Heloisa (org.). Turismo, Lazer e natureza. São Paulo: Manole, 2003.

_____. (org.). Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza. São Paulo: Manole, 2006.

PELLEGRINI FILHO, Américo. Dicionário Enciclopédico de Ecologia e Turismo. São Paulo: Manole 2000.

PILLATI, Dilamar. Orientação: um esporte para todos. Cascavel, Pr: mimeo setembro de 1999.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). Aventuras na Natureza Consolidando Significados. Jundiaí, SP. Ed. Fontoura, 2006.

SEABRA, G.F. (2001). Ecos do Turismo: o turismo ecológico em áreas protegidas. Campinas, Ed. Papirus.

SERRANO, Célia M. Toledo; BRUHNS, Heloisa. Viagens a Natureza. São Paulo: Chronos, 2000.

SERRANO, Célia M. Toledo; BRUHNS, Heloisa. Viagens a Natureza. São Paulo: Papirus, 2001.

STOPPA, Edmur Antonio. Acampamentos de Férias. Campinas, SP: Papirus, 1999.

UVINHA, Ricardo Ricci (org.). Turismo de Aventura: Reflexões e tendências. São Paulo: Editora Aleph, 2005.

Observação: Algumas aulas práticas serão realizadas aos sábados, em dias e horários a serem definidos posteriormente com a turma

Plano 9

Curso de Licenciatura em Educação Física associado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos

Disciplina: Ecomotricidade (disciplina de caráter optativo/eletivo)

Formulário de Plano de Ensino

Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina

Turma/Disciplina: 290475 - A - ECOMOTRICIDADE	2009/2
---	--------

Professor Responsável:	LUIZ GONCALVES JUNIOR
------------------------	-----------------------

Objetivos Gerais da Disciplina

--

Ementa da Disciplina

--

Número de Créditos

Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	2	0	4

Requisitos da Disciplina

--

Co-Requisitos da Disciplina

--

Caráter de Oferecimento

--

Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina

<input checked="" type="checkbox"/>	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
-------------------------------------	---

<input checked="" type="checkbox"/>	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
-------------------------------------	---

Requisito recomendado (aos alunos da graduação)

--

Tópicos/Duração

- A ecomotricidade e sua fundamentação na Ciência da Motricidade Humana, na Pedagogia Dialógica e na Educação Ambiental Crítica - 12h/a;
- As transformações no meio rural e urbano e suas implicações para a ecomotricidade - 8h/a;
- As transformações no mundo do trabalho e suas consequências para a ecomotricidade - 8h/a;
- Perspectivas da ecomotricidade e suas relações com a educação e educação física em espaços educativos - 12h/a;
- Ecomotricidade, trans e interdisciplinaridade - 8h/a;
- Intervenções orientadas em espaços educativos - 12h/a.

Objetivos Específicos

- Compreender a ecomotricidade e sua fundamentação na Ciência da Motricidade Humana, na Pedagogia Dialógica e na Educação Ambiental Crítica;
- Discutir as transformações no meio rural e urbano e suas implicações para a ecomotricidade;
- Refletir sobre as transformações no mundo do trabalho e suas consequências para a ecomotricidade;
- Dialogar perspectivas da ecomotricidade e suas relações com a educação física escolar.

Estratégias de Ensino

- Exposição dialogada;
- Pesquisas bibliográficas;
- Organização/proposição de temas para seminários, debates e dramatizações.

Atividades dos Alunos

- Leitura prévia de textos/livros/artigos;
- Participação ativa nas aulas;
- Elaboração de trabalhos individuais e em grupo (seminários/ debates/ dramatizações/ resumos/ resenhas/ produção de textos);
- Relatório de inserção em campo.

Recursos a serem utilizados

- Giz/apagador/quadro negro
- Televisão/vídeo/DVDs virgens e gravados/ aparelho de som/ CDs
- Retroprojektor e lâminas de projeção;
- Lanternas;
- Bicicletas;
- Material de escalada: cordas dinâmicas e estáticas, mosquetões, oitos, chapeletas, capacetes, etc.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)

- Relatório de Inserção em Campo, em instituição educacional, com desenvolvimento de conjunto de aulas de Capoeira (Contendo: referencial teórico baseado nos textos e/ou vídeos trabalhados ao longo da disciplina;

diários de campo; planos de aula. Mín. 10p., Máx. 15p. Seguir normas expressas em DUPAS, 2004): 0,0 a 10,0.

- Participação em aula (presença frequente desde o início até o término da aula; participação ativa nas práticas corporais, nos debates, discussões e demais dinâmicas; entrega dos trabalhos nas datas estipuladas): 0,0 a 10,0.

- Apresentação de seminários: 0,0 a 10,0

OBS.: A nota final se dará a partir de média aritmética simples.

Bibliografia

Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)

ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: _____. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995. p.70-82.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ªed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. A sociedade de consumo. Lisboa: Edições 70, 1995.

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

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

BRUHNS, Heloísa T. (org.). Temas sobre lazer. Campinas: Autores Associados, 2000.

BRUHNS, Heloísa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.). O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Representações do lúdico: II ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

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

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

CORRÊA, Denise A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; ARAÚJO, Adilson S. de. Parques municipais: confronto entre la urbanización y el ocio. In: 6º CONGRESO MUNDIAL DE OCIO, 2000, Bilbao (Espanha). Anais... Bilbao (Espanha), 2000.

DE MASI, Domenico. A economia do ócio: Bertrand Russel & Paul Lafargue. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1976.

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

FEATHERSTONE, Mike; HEPWORTH, Mike; TURNER, Bryan S. The body: social process and cultural theory. London: Sage Publications, 1990.

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

FREIRE, Paulo. A sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água, 2001.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. (org.) Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.

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

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

LAFARGUE, Paul. O direito à preguiça. São Paulo: Hucitec / Unesp, 1999.

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

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

MARCELLINO, Nelson C. Lazer e educação. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa T. (orgs.). Turismo, lazer e natureza.

Barueri: Manole, 2003.

MARTINS, Joel. Não somos Chrono? somos Kairós. Palestra proferida por ocasião do evento: O envelhecer na PUC, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

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

MUNSTER, Mey de A. van. Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica. 2004. 309 f. Dissertação (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAIS, José M. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2001.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. Motriz (Rio Claro). submetido em 2009. (no prelo).

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

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

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

SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 1997.

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

SÉRGIO, Manuel e. col. O sentido e a acção. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

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

Observações

(por exemplo: outras turmas em oferecimento simultâneo, distribuição de programas entre professores, disponibilidade de bibliografia, vagas de extensão, alunos especiais, etc.)

a) Haverá 2 (duas) horas de atendimento aos(as) educandos(as) da disciplina toda segunda-feira entre 10 e 12h na sala nº 9 do DEFMH;

b) Não haverá atribuição de conceito I;

c) O aluno com frequência superior a 75% e com aproveitamento entre 50-59%, poderá realizar Avaliação Complementar, a qual se dará na forma de aperfeiçoamento de seu Relatório de Campo.

Plano 10

Curso de Licenciatura em Educação Física associado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos

Disciplina: Esportes na natureza (disciplina de caráter optativo/eletivo)

Turma/Disciplina: **290459 - A - ESPORTES NA NATUREZA** **2010/1**

Professora Responsável: **MEY DE ABREU VAN MUNSTER**

Seção 1. Caracterização complementar da Turma/Disciplina

Objetivos Gerais da Disciplina

Fornecer subsídios para a construção de uma pedagogia dos Esportes na Natureza aplicada a diferentes contextos sociais, possibilitando a participação, a formação e o desenvolvimento humano, a partir dos princípios de acessibilidade, inclusão social e responsabilidade ambiental.

Ementa da Disciplina

Abordagem da pedagogia dos Esportes na Natureza em suas diferentes modalidades sob as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, visando o planejamento, a organização e a execução de programas voltados aos contextos formal e não-formal.

Número de Créditos

Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	2	0	4

Requisitos da Disciplina

Co-Requisitos da Disciplina

Caráter de Oferecimento

Optativa

Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina



Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)



Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)

Requisito recomendado (aos alunos da graduação)


--

Tópicos/Duração

1. Introdução aos Esportes na Natureza (8h)
 - Origem e evolução dos Esportes na Natureza
 - As diferentes concepções em Esportes na Natureza
 - Dimensões sociais do Esporte na Natureza
2. Classificação e caracterização dos Esportes na Natureza (4h)
3. Principais modalidades e categorias: (16h)
 - Caracterização e condições para a prática;
 - Equipamentos e acessórios utilizados;
 - Técnicas básicas;
 - Capacidades e habilidades motoras envolvidas;
 - Cuidados com a segurança.
4. Educação Física e Meio ambiente (8h)
 - As relações entre Ser humano e Natureza
 - Interfaces com a Educação Ambiental
 - Jogos de Sensibilização à Natureza
5. Vivências de estratégias de ensino e educativos referentes ao conteúdo abordado (16h)
6. Planejamento e elaboração de programas de Esportes na Natureza em diferentes contextos (8h)

Objetivos Específicos

- Compreender o Esporte na Natureza enquanto fenômeno sócio-cultural de múltiplas possibilidades, diferenciando-o de práticas esportivizadas e ressaltando a diversidade de suas modalidades.
- Refletir sobre a capacitação do professor de Educação Física para atuar nesse segmento, proporcionando fundamentos básicos para o planejamento e elaboração de propostas pedagógicas e programas de Esportes na Natureza.
- Discutir as interfaces entre Educação Física e Educação Ambiental, destacando atitudes e valores de respeito e compromisso com o meio-ambiente.

Estratégias de Ensino

- Aulas expositivas
- Utilização de recursos audiovisuais;
- Discussões de texto e debates;
- Dinâmicas de grupo e vivências lúdicas;
- Vivência dos aspectos técnicos e pedagógicos relacionados ao conteúdo abordado;
- Saídas a campo.

Atividades dos Alunos

- Participação ativa nas aulas e debates;
- Leitura prévia de textos, livros e artigos;
- Elaboração de trabalhos individuais e em grupo (relatórios, resumos, resenhas, produção de textos etc.)

Recursos a serem utilizados

- Recursos humanos: professora responsável pela disciplina, palestrantes e professores convidados;
- Recursos audiovisuais: quadro negro, computador, datashow, aparelho de DVD, televisão, videocassete, retroprojetor, projetor de slides, aparelho de som, câmera fotográfica e filmadora;
- Recursos materiais: estojo de primeiros-socorros; walkie-talkies; equipamentos específicos para as diferentes modalidades.
- Espaço Físico: sala de aula, complexo esportivo da UFSCar, parede de escalada na caixa d'água e saídas a campo;
- Transporte coletivo (ônibus) para as saídas a campo.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

Durante o semestre os alunos serão avaliados processualmente, por meio de:

- Participação em aula e envolvimento com o curso (10%).
Período de realização da avaliação: da 1ª à 17ª semana letiva.
- Construção de textos e apresentação de relatórios individuais, conforme modelo em anexo (40%).
Período de realização da avaliação: da 3ª à 15ª semana letiva.
- Entrega e apresentação de trabalho em grupo baseado na coletânea, sistematização, organização e aplicação dos conteúdos específicos da disciplina (50%).
Período de realização da avaliação: 16ª e 17ª semana letiva.
- Divulgação dos resultados finais da avaliação: 18ª semana

Não serão aceitos relatórios e trabalhos individuais ou em grupo entregues fora do prazo estabelecido, conforme cronograma acima.

Serão considerados aprovados os estudantes que obtiverem, simultaneamente, nota final igual ou superior a 6,0 e frequência igual ou superior a 75%.

Os alunos com nota final entre 5,0 e 5,9 e frequência igual ou superior a 75% possuem direito a realizar a avaliação complementar de recuperação, que consiste em revisão de literatura sobre os tópicos 1, 2, 3 e 4, com valor de 0 a 10 pontos. A nota final será resultante desta avaliação, desde que superior àquela obtida no período regular.

Bibliografia

BETRÁN, Alberto Olivera & BETRÁN, Javier Olivera. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts:** Educación Física y Deportes. Barcelona, v.41, p.108-123, 1995.

BRUHNS, Heloísa Turini. Esporte e natureza: a experiência sensível. **Motriz, Revista de Educação Física – UNESP**. Rio Claro, v.7. n.1, p. S93-S98, 2001.

BRUHNS, Heloísa Turini; SERRANO, Célia Maria de Toledo (Orgs.). **Viagens à natureza**: turismo, cultura e ambiente. Campinas: Papyrus, 1997.

CORNELL, Joseph. **Alegria de aprender com a natureza**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

CORNELL, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.

DARST, P. W., ARMSTRONG, G. P. **Outdoor adventure activities for school and recreation programs**. Waveland: Press Inc, 1980.

FERNANDES, Rita de Cássia. Esportes radicais: referências para um estudo acadêmico. **Conexões**: educação, esporte, lazer. Campinas, v.1, n.1, p. 96-105, 1998.

FUNOLLET, Feliu. Propuesta de clasificación de las actividades deportivas en el medio natural. **Apunts**: Educación Física y Deportes. Barcelona, v.41, p.124-129, 1995.

MARINHO, Alcyane. Natureza, tecnologia e esporte: novos rumos. **Conexões**: educação, esporte, lazer. Campinas, v.1, n.2, p.60-69, 1999.

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloísa Turini. **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2002.

MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloísa Turini. **Viagens, Lazer e Esporte**. São Paulo: Manole, 2005, (228p.).

MENDONÇA, Rita. A experiência na natureza segundo Joseph Cornell. In: SERRANO, Célia Maria de Toledo. **A educação pelas pedras**: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000, p.135-154.

MIRANDA, Julián; LACASA, Enrique; MURO, Ignacio. Actividades Físicas en la naturaleza: un objeto a investigar. **Apunts**: Educación Física y Deportes. Barcelona, v.41, p.53-69, 1995.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Esportes na Natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, 2004.

MUNSTER, Mey de Abreu van; ANELLI, Luiz Carlos. Esportes em Integração com a natureza: uma experiência acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 11. Foz do Iguaçu, 1999. **Anais...** Cascavel: Assoesste, 1999.

PEREIRA, Dimitri Wu. **Escalada**. São Paulo: Odysseus Editora, 2007. (163p.)

ROMANINI, Vinícius & UMEDA, Marjorie. **Esportes de aventura ao seu alcance**. São Paulo: Bei Comunicação, 2002. Coleção Entenda e Aprenda.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006. (262p.)

SERRANO, Célia Maria de Toledo. **A educação pelas pedras**: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000.

TEREZANI, Denis (Org.). **Propostas interdisciplinares para a Canoagem**. Piracicaba: Equilíbrio, 2008. (106p.)

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001.

WEB:

<http://www.webventure.com.br>

<http://www.360graus.com.br>

<http://www.feriasvivas.org.br>

LEONARD, Annie. The story of stuff. Disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=3c88_Z0FF4k&feature=player_embedded

acessado em 29 de março de 2010.

Observações

O cronograma da disciplina, bem como material de apoio e consulta encontram-se disponíveis na FASTCOPY.

Plano 11

Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia

Disciplina: Esportes de Aventura (disciplina de caráter obrigatório nos curso de bacharelado e licenciatura em educação física)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: Esportes de Aventura

CÓDIGO:		UNIDADE ACADÊMICA: FAEFI		
PERÍODO/SÉRIE: 9º		CH TOTAL TEÓRICA: 15	CH TOTAL PRÁTICA: 45	CH TOTAL: 60
OBRIGATORIA: (X)	OPTATIVA: ()			

OBS:

PRÉ-REQUISITOS:

CÓ-REQUISITOS:

OBJETIVOS

Propiciar aos acadêmicos do Curso de Educação Física, informações básicas a respeito dos diferentes esportes de aventura e/ou radicais, realizados de maneira lúdica ou competitiva, bem como também, promover maior conscientização da realização dos mesmos em contato com a natureza, sem agredi-la.

EMENTA

Trata do estudo do surgimento e da prática dos diferentes esportes de aventura (aquáticos, terrestres e aéreos), dos riscos e dos mecanismos de segurança em sua execução, da conscientização de sua realização junto à natureza, sem interferir no seu processo de natural de funcionamento.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Esportes aquáticos:

- 1) Remo
- 2) Rafting

- 3) Canoagem
- 4) Bóia-cross
- 5) Natação Travessia

Esportes Aéreos:

- 1) paraquedismo
- 2) Asa Delta;
- 3) Para-pente

Esportes Terrestres:

- 1) trekking
- 2) Montain baike
- 3) Orientação
- 4) Triathlon

Outros:

- 1) Corrida de aventura

BIBLIOGRAFIA

BECK, Sérgio. Convite à aventura. São Paulo: Edição do autor, 2001.

BRUHNS, H, T. Viagens à natureza: turismo, cultura e meio ambiente. Campinas: Papirus, 1997.

UVINHA, Ricador Ricci. Juventude, Lazer e esportes radicais. São Paulo: Manole, 2001.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. Esporte de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.

DUARTE, Orlando. Todos os Esportes. São Paulo: Makron Books, 2000.

NIELSEN, Chistian. Turismo e Mídia. Editora Contexto, 2002.

APROVAÇÃO

____ / ____ / ____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____ / ____ / ____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica

Plano 12

Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Amapá
Disciplina: Recreação e Lazer Integrada à Natureza (disciplina de caráter obrigatório)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PLANO DE ENSINO

I – IDENTIFICAÇÃO	
Curso:	Educação Física
Disciplina:	Recreação e Lazer Integrada à Natureza
Ano Letivo:	2010
Semestre:	8º
Turno:	Matutino
Carga Horária:	60
Nome da Professora:	

II – EMENTA
Histórico, conceitos e considerações gerais acerca do lazer, da recreação e do turismo esportivo. Análise dos conceitos de lazer, recreação, ócio, tempo livre e suas relações com o trabalho, o tempo, atitudes e diferenças sociais, numa perspectiva histórico-crítica. Conhecimento científico e teoria do lazer. Os conteúdos do lazer e sua relação com cultura, recreação e turismo. Pedagogia da animação e os aspectos educativos do lazer e da recreação. Gerenciamento do lazer e políticas públicas e privadas: participação popular, espaços e equipamentos de lazer, organização de eventos O turismo esportivo como lazer: conceitos e tendências, planejamento de vivências, excursões e trilhas ecológicas.

III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA
i) Compreender o tripé Lazer, Recreação e Turismo Esportivo em suas diferentes relações e atuações na sociedade, analisando neste contexto o tempo livre, o ócio e seus enredamentos com o trabalho no sistema do capital; ii) Construir e vivenciar alternativas metodológicas para o trato do Lazer em espaços formais e não-formais; iii) Materializar os diálogos construídos durante a disciplina, na sistematização de textos escritos, utilizando como ferramenta pedagógica um blog específico para o debate, socialização de idéias, imagens, produção de análise individual e coletivamente.

IV – METODOLOGIA DE ENSINO
A disciplina se desenvolverá a partir da compreensão acerca do tripé Lazer, Recreação e Turismo Esportivo sendo utilizados alguns procedimentos didáticos tais como: Exposição dialogada; Seminários de estudos realizados em grupo; Trabalhos individuais e coletivos; Leituras de textos; Realizações de pesquisas; vivências com atividades práticas, individuais e em grupo; Assistência a filmes; produção de textos.

V – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Histórico, conceitos e considerações gerais acerca do Lazer, Recreação e Turismo Esportivo;
Teorias acerca do Lazer;
Elementos da Cultura, Natureza, Ócio, Trabalho, Tempo, Atitude, Diferenças Sociais;
Pedagogia da Animação;
Aspectos educativos do lazer e da recreação;
Turismo Esportivo;
Políticas Públicas e Lazer: participação popular; equipamentos; espaços; organização de evento;

VI – AVALIAÇÃO

Nota 1 (parcial) de 0 a 10,0 (zero a dez) que se constitui na soma de:

- i) Participação nas aulas e no blog da disciplina através das leituras, diálogos e discussões (até 5,0 pontos)
- ii) Produção de texto (até 5,0 pontos)

Nota 2 (final) de 0 a 10,0 (zero a dez) que se constitui na soma de:

- i) Participação nas vivências corporais da disciplina (até 5,0 pontos)
- ii) Organização/apresentação de seminário (até 5,0 pontos)

VI – BIBLIOGRAFIA

MARCELINO, Nelson. Lazer e Educação. São Paulo: Papyrus, 2003.
MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Introdução ao lazer. Barueri/SP: Manole, 2003.
PADILHA, Valquíria. (org.) Dialética do Lazer. São Paulo: Cortez, 2006.

VI.I – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e esporte**: políticas públicas. SP: Autores Associados, 2001.
FILHO, Lino Castellani (org.) **Gestão pública e política de lazer**: a formação de agente sociais. SP: Autores Associados, 2007.
Centro Esportivo Virtual www.cev.org.br
RBCE www.rbceonline.org.br
Revista Licere <http://www.eeffto.ufmg.br/licere/home.html>
Portal de Periódicos www.periodicos.capes.gov.br

Assinatura da Professora

Coordenador do Curso

Plano 13

Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo (Baixada Santista)

Disciplina: Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas VII - Práticas alternativas e Integrativas (disciplina de caráter obrigatório)

Ficha de caracterização enviada por email pelo coordenador do curso

Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas VII - Práticas alternativas e Integrativas

Ementa: Instrumentalizar o aluno com atividades físicas e praticas motoras que não sejam de domínio da cultura popular regional e nacional, bem como possibilitar o conhecimento de práticas alternativas na promoção de saúde através do movimento e exercício físico.

Conteúdo programático:

- Práticas de consciência corporal e autocuidado
- Educação somática;
- Medicinas tradicionais e práticas corporais
- Exercício físico e reabilitação;
- Esportes na natureza;
- Educação Ambiental

Plano 14

Curso de Bacharelado em Educação Física com ênfase em Orientação de Atividade Física e Gestão Física e Esporte da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Disciplina: Esportes de Aventura (disciplina de caráter optativo/eletivo)



PLANO DE ENSINO

CURSO	Bacharelado em Educação Física - 214	MATRIZ	541
--------------	--------------------------------------	---------------	-----

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	Resolução 48/07 do COEPP
----------------------------	--------------------------

DISCIPLINA/UNIDADE CURRICULAR	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA (horas)		
		Teórica	Prática	Total
ESPORTES DE AVENTURA	EF6AA	15	15	30

PRÉ-REQUISITO	
EQUIVALÊNCIA	

OBJETIVO
Proporcionar aos alunos conhecimentos básicos e práticos sobre esportes de aventura

EMENTA
Histórico, concepção e evolução. Materiais de Concepção, espaço físico, áreas de inserções, serviços corporativos e agências operadoras e regras dos esportes de aventura.

ITEM	EMENTA	CONTEÚDO
1	Histórico, concepção e evolução.	Conhecer a origem e evolução dos esportes de aventura e seus vínculos com a sociedade. Estudo da concepção dos esportes de aventura. Contextualização e motivação. Estudo do processo evolutivo até a situação atual dos esportes de aventura.
2	Materiais de concepção.	Apresentação e estudo dos materiais de concepção dos esportes de aventura.
3	Espaço físico, áreas de inserções.	Apresentação das regras oficiais e normas de segurança quanto ao espaço físico para prática dos esportes de aventura. Estudo sobre adequação de espaços ensino e lazer esportivo com esportes de aventura. Locais para a prática dos esportes de aventura, clubes, academias, fazendas, riachos, montanhas, mar.
4	Serviços corporativos.	Projetos para atendimentos a empresas e grupos de praticantes de esportes de aventura.
5	Agências operadoras.	Agências que operam com esportes de aventuras e ecoturismo.
6	Regras dos esportes de aventura.	Apresentação das regras oficiais dos esportes de aventura, normas de auxílio e segurança.

REFERÊNCIAS

Referências Básicas:

COSTA, Vera Lucia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. São Paulo: Manole, 2000. 217p.
GASQUES, Marcus Vinicius. **Esportes de aventura**. São Paulo: Globo, 2005. 135p.

Referências Complementares:

ESPORTES de aventura ao seu alcance. São Paulo: BEI Comunicação, 2002. 178p 1 mapa dobrado (entenda e aprenda)

Sistema de Avaliação:

Serão realizadas avaliações de forma a comporem duas notas, sendo condição para aprovação por média a obtenção de média igual ou maior que 7,0 (sete). Se a média for superior a 4,0 (quatro), o aluno tem direito a prestar exame final, após o qual se sua média final for igual ou superior a 5,0 (cinco) será considerado aprovado.

Frequência mínima às aulas: 75% do total de aulas ministradas.

Revisado por:		Data:	XXX/2009
Aprovado por:	Coordenação de Curso	Vigora a partir de:	Semestre ou ano