

A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DO ACONTECIMENTO AMBIENTAL: perspectivas no âmbito da pesquisa acadêmica e do ensino superior¹

Cae Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe

Denise de Freitas

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Considerando as diferentes manifestações do fenômeno ambiental nos variados campos de construção/divulgação de conhecimento e a relevância das práticas curriculares e da pesquisa acadêmica na perspectiva mais ampla do acontecimento ambiental, a pesquisa apresentada nesse artigo enfocou o desenvolvimento de processos de ambientalização no encontro entre o campo da educação física e o campo ambiental nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior. O tema é desenvolvido no artigo pela apresentação dos principais pontos argumentativos que emergiram da Análise Textual Discursiva do *corpus* da pesquisa. Apesar dos objetivos propostos não compreenderem a criação de instrumentos para a institucionalização da dimensão ambiental nos contextos da educação física ou apontamentos/julgamentos em relação a “melhores caminhos” para esse processo, o cenário sociocultural apresentado contribui para a construção de uma “história escrita” em torno dos processos de ambientalização da educação física, oferecendo, assim, elementos consistentes para pesquisas futuras sobre a temática.

Palavras-chave: ambientalização; currículo; educação ambiental.

Abstract

Considering the diversified manifestations of the environmental phenomenon in distinct fields of knowledge and the relevance of curriculum practice and academic research in the broader perspective of the environmental happening, the research presented in this paper focused the environmentalization of physical education in higher education settings and in contexts of academic research. The announced problem was approached in the paper by central arguments raised during Discursive Textual Analysis of the research *corpus*. The proposed objectives did not include the creation of frameworks for the institutionalization of the environmental dimension in physical education, nor judgments regarding “good” or “bad” practices of environmentalization. However, the presented geo-sociocultural scenario is significant in the attempt of advancing towards a written history surrounding the environmentalization of physical education, thus, offering consistent elements for future researches and possible frameworks on the subject.

Keywords: environmentalization; curriculum; environmental education.

Introdução

A produção de políticas curriculares para a educação superior problematizada em face do *acontecimento* ambiental tem sido tema de crescente debate. Compreendendo que a aparição, disputa e legitimação de diferentes discursos dependem basicamente das relações de força (Foucault, 2006) 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 e que provocam disputas/questionamentos e instabilidade em conceitos legitimados e em 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.

A compreensão do problema do discurso, tal como descrito por Foucault (2006), 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 sim 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; de sistema em sistema, considerados individualmente, e 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). Assim, a problemática socioambiental configura-se como acontecimento ao desencadear pontos de ruptura naquilo que, em primeira instância, se apresentaria como natural, questionando discursos, jogos² de força e estratégias que se produzem nas relações sociais e nos processos de legitimação social (Farias, 2008).

Desse modo, os questionamentos levantados pelo acontecimento ambiental 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 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). Observa-se nesse sentido que, como instituição complexa que reúne inteligência 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. Cria-se assim 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 tensões entre perspectivas que buscam a continuidade do projeto sociocultural baseado em valores estabelecidos/legitimados em um momento anterior (em tempos atuais caracterizado, especialmente, pela “modernidade”) e perspectivas que buscam formas de conhecimentos que levem em consideração valores e demandas emergentes (em tempos atuais caracterizado, especialmente, pela “pós-modernidade”) (Leff, 1997; Payne; Rodrigues, 2012). No campo da educação superior essas tensões aparecem, sobretudo, como disputas entre as possibilidades de transformações 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).

Nesse contexto, a compreensão das “tramas” da produção da política curricular brasileira para o ensino superior possibilita a potencial localização de 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*³ 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*⁴ 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).

Compreendendo-se a importância da ambientalização curricular na perspectiva mais ampla 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. Considerando todo o escopo de atividades que constituem o conceito mais amplo de “práticas curriculares”, incluindo, por exemplo, projetos de pesquisa/extensão e a transformação do próprio espaço físico/material das instituições de ensino, o foco da pesquisa apresentada nesse artigo centrou-se nas disciplinas curriculares acreditando que essas possuem uma relevância particular como representação de processos geoculturais/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 criando/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”, ou seja, atores da esfera dominante 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) 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 (Bourdieu, 2004). 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): 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).

No entanto, a *institucionalização*⁵ 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 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. Gerando condições de investigação para cada uma das disciplinas e paradigmas que fazem parte do processo de elaboração de conhecimentos sobre as transformações socioambientais, o discurso socioambiental é apropriado pelos mecanismos discursivos das diferentes disciplinas, que permitem e impedem certas trocas no espaço social (Farias, 2008). Pois é essa argumentação que fundamenta a questão central da pesquisa apresentada nesse artigo: *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, 1998) em si justificaria a inclusão do tema nos espaços teórico-práticos (“práxicos”) da educação física, questão, aliás, reforçada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012) ao resgatarem a ideia da transversalidade da temática ambiental definindo, em seu 5º artigo, a “sustentabilidade ambiental como meta universal”. No entanto, as motivações para a inserção das questões ambientais nos contextos da educação física seriam ainda mais significativas, pois, segundo Sampaio (2006, p.95), “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”.

Considerando, assim, a relevância de diferentes manifestações do fenômeno ambiental nos variados campos de construção e divulgação de conhecimento e o destaque anterior à relevância das práticas curriculares (em especial as disciplinas curriculares) e da pesquisa

acadêmica (em grande parte legitimada pela publicação em periódicos científicos) na perspectiva mais ampla do acontecimento ambiental, a pesquisa apresentada nesse artigo enfocou o desenvolvimento de processos de ambientalização no encontro entre o campo da educação física e o campo ambiental nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior. Foram considerados 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 foram consideradas 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 geoculturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais, optou-se 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.

Em uma última nota introdutória destacamos que a pesquisa apresentada foi realizada a partir de um enfoque sociológico. Desse modo, não foi 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 foi 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 foi fruto de uma análise interpretativa, uma vez que a “leitura” do *corpus* foi realizada a partir do olhar de pesquisadores “encharcados” de

história. Considerando limitações de caracteres, optamos por apresentar nesse artigo os principais pontos argumentativos que emergiram dessa análise interpretativa, compreendendo a potencial contribuição desse “metatexto” para os estudos da área. Desse modo, o texto apresentado foi “costurado” a partir de diálogos entre o *corpus* da pesquisa e referências históricas do campo da educação física e do campo ambiental. Reconhecendo que a partir dos mesmos dados poderiam emergir outras interpretações e, possivelmente, outras conclusões, encorajamos o leitor a conhecer a fonte original da pesquisa na qual a análise detalhada do *corpus* de pesquisa é apresentada (RODRIGUES, 2013).

Critérios de seleção do *corpus* de análise

Os seguintes procedimentos metodológicos foram adotados para a seleção do *corpus* de análise da pesquisa:

O *corpus* de análise no âmbito da pesquisa foi 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”; 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) artigos⁶ que se enquadravam nos critérios de seleção⁷.

O *corpus* de análise no âmbito do ensino foi composto por planos de ensino 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 das Universidades Federais do Brasil. 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 selecionadas pelos critérios da pesquisa solicitando os planos de ensino das disciplinas. 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)⁸ 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 que foram disponibilizados nos próprios sítios eletrônicos das universidades ou enviados por mensagem eletrônica por professores responsáveis pela disciplina

Resultados e discussão

Para dar início às discussões em torno dos resultados da pesquisa apresentada nesse artigo retomamos a questão central do estudo: 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 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”⁹, 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, é possível identificar na descrição dos processos de ambientalização dos currículos de educação física no “norte” como certas tendências e questões históricas do campo da educação ambiental (especialmente em seus desenvolvimentos críticos) influenciaram na formação de um campo distinto 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”, buscando um distanciamento 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 paradigmas conservadores).

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 de 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, 1993), 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 “fluida” 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 (Jickling; Spork, 1998; Fien, 2000). Aliás, essa crítica persiste ainda hoje 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” passam por uma

sintomática crise de identidade (Payne, 2001). 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, a análise do *corpus* da pesquisa apresentada nesse artigo evidencia 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”.

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 esportivização¹⁰ dessas práticas e a difícil dissociação da indústria do lazer¹¹. Esses “problemas” são, em grande parte, resultado do pouco tempo de “vida social” desse fenômeno e o consequente 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 presentes no *corpus* da pesquisa apresentada nesse artigo, 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 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 os 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.

Apesar das conquistas históricas de atores que desenvolvem a “educação ao ar livre” (*outdoor education*) nos países do “norte”, que envolve a institucionalização de programas específicos de formação de professores (por exemplo, Universidade de Edinburgh na Escócia¹²; Universidade La Trobe na Austrália¹³; Universidade de Alberta no Canadá¹⁴), o desenvolvimento de eventos científicos (por exemplo, *International Outdoor Education Research Conference*; *Australian National Outdoor Education Conference*) e a criação de periódicos científicos (por exemplo, *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*; *Australian Journal of Outdoor Education*; *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*) e de diversas associações por todo o mundo¹⁵, especialmente como consequência da inclusão mais enfática de conhecimentos das ciências ambientais nos currículos na década de 1990 e da consequente formalização do conhecimento prescritivo “sobre” o ambiente, muito do que é chamado de educação ao ar livre no “norte” 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 (Payne, 2001).

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, 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 (*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 (Payne, 2001).

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 (como evidenciado pelo *corpus* de análise da pesquisa aqui apresentada), 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 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”, das quais destacamos (novamente com base no *corpus* da pesquisa apresentada nesse artigo): (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 analisados na pesquisa 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, assim, um potencial questionador/transformador que pode contribuir para a inserção crítica da dimensão ambiental nos currículos de educação física. 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) (RODRIGUES; PAYNE, 2012), 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 entre os textos analisados na pesquisa 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 (RODRIGUES, 2013).

Um passo relevante 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 geoculturais/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, inclusive propostas que incorporam características proeminentes em discursos ambientais contemporâneos 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 que ocorre no campo ambiental (como pode ser observado, por exemplo, nos diferentes documentos da área) 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 possam 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 (por exemplo, os jogos tradicionais e os jogos cooperativos). 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”.

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?'
'Frequentemente', respondeu. 'Mas ao invés de conceber um único erro imagino muitos, assim não me torno escravo de nenhum' (Eco, 2003, p.296).

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.

Partindo dessa premissa e levando em consideração os desenvolvimentos geoculturais/históricos apresentados nesse artigo, evidencia-se a crescente necessidade de uma “história escrita” associada aos processos de ambientalização da educação física. A importância dessa história escrita se justifica, especialmente, pela necessidade de um olhar analítico sobre as contínuas e constantes inovações do currículo, uma vez 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*¹⁶.

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, Sauv  (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; Wals, 2008; Lotz-Sistika, 2010).

A tarefa, portanto, para a teoriza o de um currículo crítico atento às preocupa es do pensamento 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 inser es históricas, assim como a incorpora o/naturaliza o globalizada/globalizante das restri es contemporâneas e os limites ecológicos? Ou, de forma mais pessimista, estaria a educa o (física/ambiental) destinada a versões deterministas da natureza, associadas a utilitarismos ecológicos, pseudo fic es científicas futuristas, individualismos est ticos e padrões autot licos liberais, tudo isso diante da moeda consumista do racionalismo econ mico e seu imperativo ambiental? (Payne, 1999).

Há ainda um fator complicador adicional para os atores que apresentam propostas de possíveis (re)formas/(re)constru es do ensino no setor universitário incluindo a ambientaliza o do currículo de educa o física: a necessidade de considerar as possíveis limita es associadas ao surgimento de um “capitalismo acadêmico” (Slaughter; Leslie, 1999) e a maneira em que esse   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 “McDonaldiza o” (*McDonaldization*) (Ritzer, 1998) do ensino superior (Hayes; Wynyard, 2002), caracterizado pela “hiper-intensifica o” da globaliza o e pela incorpora o 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, econ micas e sociais que formariam tanto a base motivacional quanto limitante para possíveis “transforma es”.

Nesse sentido, ao mesmo tempo compreendendo a importância de um olhar analítico sobre as contínuas e constantes inova es do currículo e reconhecendo as limita es

espaço-temporais da pesquisa apresentada no presente artigo, acreditamos que os dados apresentados contribuem 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.

Notas

- ¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.
- ² 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, 2006).
- ³ 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.
- ⁴ 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).
- ⁵ 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).
- ⁶ A amostra não inclui artigos com autoria ou co-autoria dos autores desse artigo. A escolha pela exclusão desses artigos da amostra se justifica pela possibilidade de conflito de interesse que se apresentaria diante de uma análise de textos de própria autoria.
- ⁷ Os treze (13) artigos que compõem essa parte do corpus de análise são: Tavares; Levy, 2001; Tavares, 2003; Vargas; Tavares, 2004; Leite; Caetano, 2004; Rodrigues; Darido, 2006; Guimarães e col., 2007; Marinho; Inácio, 2007; Silva e col., 2008; Mendes; Nóbrega, 2009; Osborne; Batista, 2010; Souza; Lara, 2011; Osborne e col., 2011; Domingues e col., 2011.
- ⁸ UFSCar; UFPel; UFPE; UFSC; UFAL; UNIFAP; UFU; UFTM; FURG; UTFPR; UFC; UFMG; UFSM; UNIFESP-BS; UFRRJ.
- ⁹ 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). Para uma leitura mais aprofundada sobre os enquadramentos críticos e pós- críticos dos discursos da educação ambiental em sua evolução no “norte” e no “sul” sugerimos a leitura de Payne e Rodrigues (2012).

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

¹¹ Para leitura mais aprofundada sobre as relações entre atividades esportivas e recreativas e a indústria do lazer sugere-se a leitura de Rodrigues e Stevaux, 2010.

¹² <<http://www.ed.ac.uk/schools-departments/education/institutes/etl/outdoor-education>>. Acesso em: 02 de out. 2013.

¹³ <<http://www.latrobe.edu.au/courses/outdoor-education>>. Acesso em: 02 de out. 2013.

¹⁴ <<https://www.augustana.ualberta.ca/programs/lab/outdoor/>>. Acesso em: 02 de out. 2013.

¹⁵ Por exemplo, uma lista das associações australianas de educação ao ar livre (*outdoor education*) está disponível em: <<http://www.outdooreducationaustralia.org.au/>>. Acesso em: 02 de abr. 2014.

¹⁶ O termo “*greenwashing*” (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.

Referências

- APPLE, M. Education, markets, and an audit culture. **Critical Quarterly**, v.47, n.1-2, p.11-29, 2005.
- BIRD, E. Disciplining the interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum. **British Journal of Sociology of Education**, v.22, n.4, p.463-478, 2001.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- 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.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BURSZTYN, M. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, n.10, p.67-76, jul./dez., 2004.
- 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.
- _____. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001.
- 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.
- 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.
- 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, 1993.
- FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber/Michel Foucault.** In: MOTTA, M. B (org.). *Forense Universitária*, 2006. (Ditos e Escritos, IV)
- GOUGH, N. Playing at catastrophe: ecopolitical education after poststructuralism. **Educational Theory**, v. 44, n. 2, p. 189-210, 1994.
- 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.
- 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.
- HAYES, D.; WYNYARD, R. **The McDonaldization of higher education.** Westport: Bergin and Gravey, 2002.
- 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.
- 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).
- LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. Ambiente, interdisciplinariedad 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211. 2003.
- 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, 2011.
- PAYNE, P. G. 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.
- _____. 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.
- _____. Ontology and the critical discourse of environmental education. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 11, p. 83-106, 1995.
- PAYNE, P. G.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: a critical dialogue of south-north framings. **Perspectiva**, v.30, n.2, p.411-444, 2012.
- RITZER, G. **The McDonaldization thesis**. Londres: SAGE Publications, 1998.
- ROBOTTOM, I.; HART, P. **Research in environmental education: engaging the debate**. Geelong: Deakin University, 1993.
- RODRIGUES, C. **A ambientalização curricular da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. [tese]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação; 2013.
- RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.
- RODRIGUES, C.; STEVAUX, R. P. Do chronos ao kairos: os tempos da educação para o lazer. **Lazer e Sociedade**. São Paulo, v.1, p.28-42, 2010. (edição especial: Lazer, Educação e Cidadania)
- 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.
- 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.
- SAMPAIO, T. M. V. Educação física, lazer e meio ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistema. In: MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus Editora, 2006.
- SAUVÉ, L. Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.10, p.11-37, 2005.
- 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.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic Capitalism**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.
- 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.
- 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.
- 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.

Correspondência

Cae Rodrigues: Docente e pesquisador no Departamento de Educação Física da UFS. Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana.

Email: cae_jah@hotmail.com

Denise de Freitas: Docente e pesquisadora no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

Email: dfreitas2011@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
