



FORMAÇÃO DOCENTE E SUSTENTABILIDADE: A AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

RODRIGUES, Cae¹ - UFSCar

Grupo de Trabalho - Educação e Meio Ambiente
Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O objetivo do presente artigo foi analisar as grades curriculares de programas de educação física de Universidades Federais do Brasil buscando elementos que evidenciassem o processo de ambientalização da educação física no contexto do ensino superior brasileiro. O *corpus* da pesquisa foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva, metodologia que 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). De acordo com o objetivo da pesquisa, o *corpus* de análise foi composto pelos planos de ensino de disciplinas que abordam questões ambientais em programas de educação física de Universidades Federais do Brasil. Após o processo de unitarização do *corpus* as unidades de significado destacadas foram organizadas em categorias pré-definidas a partir das características da Rede ACES. A escolha desse referencial como *benchmark* se justifica pela sua representatividade diante das produções científicas da área, constituindo-se como significativo (con)texto social atual. Reconhecendo as possíveis limitações de uma análise com base em “textos escritos”, uma vez que esses evidenciam apenas parcialmente o contexto “prático” das propostas presentes nos planos de ensino, os resultados da pesquisa 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.

Palavras-chave: Currículo. Universidade. Meio ambiente.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos com Doutorado Sanduíche em Monash University – Austrália. Membro Associado Internacional do Education, Environment and Sustainability Faculty Research Group – Monash U./Austrália. E-mail: cae_jah@hotmail.com

Introdução

Em parte como consequência da crescente representatividade global do acontecimento ambiental e com base no movimento contemporâneo de ambientalização das mais variadas práticas sociais, há um reconhecimento da comunidade ligada aos setores educacionais de que a educação ambiental é necessária para se alcançar o ideal de sociedades sustentáveis. Nesse sentido, tem sido considerada prioritária a formação de professores aptos a atuarem como agentes de mudança, e as instituições de ensino superior desenvolvem papel fundamental na incorporação da educação ambiental nos demais níveis de ensino (OLIVEIRA e col., 2008).

No entanto, 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 (FERRARO JR., 2004; VERDI; PEREIRA, 2006; PAVESI, 2007; BONTON e col., 2008; ZUIN e col., 2009; ROSALEM; BAROLLI, 2010; FREITAS; SOUZA; 2012). Essas deficiências são também evidenciadas no Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2007). Entre as principais dificuldades apontadas pelos estudos para a institucionalização do “ambiental” no contexto educacional estão as associadas ao complexo processo de emergência de uma base epistemológica e mesmo de identificação enquanto área de construção de conhecimento em um espaço que se propõe transversal e interdisciplinar.

Outro ponto de destaque nesse sentido se desenvolve em torno do argumento de 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). A composição do assunto socioambiental no contexto de produção das políticas curriculares brasileiras para o ensino superior estaria, assim, diretamente associada às questões particulares ligadas a definição dos objetivos educacionais e profissionais de cada campo científico-acadêmico específico. Isso significa que a inserção desse assunto nos currículos da educação superior oferece elementos para a edificação de diferentes conjuntos 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).

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. Um dos movimentos mais influentes nesse sentido foi a constituição da Rede ACES (Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior). Formada por pesquisadores de onze universidades de sete países da América Latina e Europa a Rede reuniu contribuições das instituições participantes e debateu as questões pertinentes à ambientalização curricular nas diferentes realidades em que essas instituições se inseriam. Entre os resultados desse processo dialógico destaca-se a elaboração de um diagrama circular que passou a ser a maneira escolhida pela Rede para representar o consenso dos pesquisadores sobre as “características” de um estudo ambientalizado, compreendendo por características um conjunto de atribuições que representa “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). A Rede ACES aparece hoje como um dos principais referenciais 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 enquanto significativo (con)texto social atual sobre o qual é possível analisar como esse processo vem se desenvolvendo em diversos espaços.

Considerando a institucionalização da dimensão ambiental como importante passo para o crescente desenvolvimento do campo ambiental, incluindo nesse processo a ambientalização dos currículos (inclusive no ensino superior), as ações da Rede ACES pressupõem 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 importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) e a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). A proposta de avaliação do grau de ambientalização dos currículos preocupa-se já com o próximo passo: como essa incorporação deve ser realizada.

Pensando já nesse próximo passo o objetivo desse artigo foi analisar as grades curriculares de programas de educação física de Universidades Federais do Brasil buscando elementos que evidenciassem o processo de ambientalização da educação física no contexto do ensino superior brasileiro. O *corpus* da pesquisa (conjunto de textos selecionados a partir de sua representatividade ao tema) foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), metodologia que 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).

De acordo com o objetivo da pesquisa, o *corpus* de análise foi composto pelos planos de ensino de disciplinas que abordam questões ambientais em programas de educação física de Universidades Federais do Brasil. Após o processo de unitarização do *corpus* as unidades de significado destacadas foram organizadas em categorias pré-definidas a partir das características da Rede ACES. A escolha desse referencial como *benchmark* (marco teórico sobre o qual será realizada a análise do *corpus*) não significa que seja “exemplar” ou um padrão que deva ser necessariamente seguido, mas, como já dito, por estar no *mainstream* das produções científicas da área, ser um significativo (con)texto social atual.

Antes de apresentar os resultados dessa análise é importante ressaltar 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 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 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.

Consideradas as limitações, os planos de ensino 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.

Desenvolvimento: características da Rede ACES e dimensões ambientais de disciplinas curriculares em programas de educação física no ensino superior brasileiro

Foi considerado 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, a opção pela análise das disciplinas curriculares justifica-se por sua relevância como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição/legitimação das estruturas sociais. 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, optou-se 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, realizando buscas por palavras-chave (“natureza”, “meio ambiente”, “eco...”, “esportes de aventura”) que poderiam caracterizar abordagens que incluíssem relações entre as questões ambientais e a educação física. Num segundo momento, foram enviadas 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 foi possível a identificação, pela análise da grade curricular disponibilizada, de nenhuma disciplina dentro da busca por palavras-chave. 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 os planos de ensino.

Das quarenta e quatro (44) Universidades Federais do Brasil que possuem curso de educação física foi possível a identificação de 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 foi possível a identificação de nenhuma disciplina com as características procuradas pela pesquisa. Dessas, duas (2) confirmaram por mensagem eletrônica que realmente não possuem disciplinas com essas características, 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 e as outras dezoito (18) não responderam as mensagens eletrônicas enviadas. 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, e sete (7) não responderam as mensagens eletrônicas enviadas.

Ao final da pesquisa foram identificadas dezoito (18) disciplinas em quinze (15) instituições que abordam as relações entre educação física e meio ambiente, considerando que duas instituições possuem mais do que uma disciplina em suas grades curriculares com essas características. Dessas dezoito (18) disciplinas tivemos acesso a catorze (14) planos de ensino (disponibilizadas nos próprios sítios eletrônicos das universidades ou enviadas por mensagem eletrônica pelos professores responsáveis pelas disciplinas). Para facilitar a análise os planos de ensino foram numerados na seguinte ordem: 1) Atividades Físicas de Ação na Natureza – UFPel; 2) Educação Física e Meio Ambiente – UFPel; 3) Educação Física e Meio Ambiente – Noturno – UFPel; 4) Esportes de Aventura – UFPel; 5) Ecologia – FURG; 6) Atividades Físicas na Natureza – UFAL; 7) Educação Física Escolar I – UFRRJ*²; 8) Tópicos em

² As disciplinas marcadas com asteriscos foram identificadas por respostas às mensagens eletrônicas enviadas para as coordenações e departamentos dos cursos de educação física. As disciplinas restantes foram identificadas pela pesquisa nos sítios eletrônicos das Universidades Federais do Brasil.

Educação Física e Esportes C: Atividades de Lazer na Natureza – UFMG*; 9) Ecomotricidade – UFSCar; 10) Esportes na Natureza – UFSCar; 11) Esportes de Aventura – UFU; 12) Recreação e Lazer Integrada a Natureza – UNIFAP; 13) Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas VII – Práticas Alternativas e Integrativas – UNIFESP-BS*; 14) Esportes de Aventura – UTFPR. Essa numeração será usada para fazer referência às disciplinas por todo o artigo para que não haja a necessidade de repetição dos nomes por extenso.

Depois de selecionado o *corpus* de análise as unidades de significado de cada plano de ensino foram destacadas. Cada unidade foi representada pela letra O (sendo unidade referente ao quadro de objetivos do plano de ensino), E (sendo unidade referente à ementa), C (sendo unidade referente ao quadro de conteúdos) ou M (sendo unidade referente ao quadro de metodologias de ensino). A letra é seguida do número do plano de ensino ao qual a unidade pertence e, finalmente, o número da unidade. Para exemplificar, a *primeira unidade* do quadro de *objetivos* do *plano de ensino 1* foi codificada como unidade O-1.1, a segunda unidade como O-1.2, e assim por diante; a *primeira unidade* da *ementa* do *plano de ensino 1* foi codificada como unidade E-1.1, a segunda unidade como E-1.2, e assim por diante; já a *primeira unidade* do quadro de *objetivos* do *plano de ensino 2* foi codificada como unidade O-2.1, a segunda unidade como O-2.2, e assim por diante. Nas próximas páginas será apresentada a organização das unidades de significado destacadas do *corpus* de pesquisa diante das categorias pré-definidas a partir das características da Rede ACES.

Compromisso com a transformação das relações Sociedade-Natureza

Essa característica está diretamente associada às transformações das condições de nossa existência em sociedade, interligando os campos de ação e do pensamento humano e os pontos de tensionamento na relação humana com a natureza. Entre as contribuições dos pesquisadores das diferentes universidades destaca-se a importância do 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 construção (reconstrução) 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.

Considerando mais especificamente a *presença de conteúdos que abordem problemáticas das relações Sociedade-Natureza* destaca-se nos planos de ensino conteúdos que estariam associados aos jogos de sensibilização (que, assim como os jogos cooperativos, trabalham com o princípio de “jogar com o outro” e não “contra o outro”); ao esporte (que podem ser desenvolvidos objetivando estimular visões questionadoras de padrões modernos); às atividades na natureza (que podem estimular encontros críticos entre o ser humano e a natureza). Todos os planos de ensino analisados apresentaram entre suas ementas, objetivos ou conteúdos elementos que vão ao encontro de pelo menos uma dessas propostas. Considerando as restrições de paginação do presente artigo e a conseqüente impossibilidade de apresentar todas as unidades de significado destacadas na análise dos planos de ensino, serão ressaltadas apenas algumas representativas unidades de significado. Nesse caso, especificamente, são apresentadas três (3) das trinta e duas (32) unidades originalmente destacadas na pesquisa dentro dessa categoria:

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 (unidade O-2.1).

Educação Física e Meio ambiente: as relações entre Ser humano e Natureza; interfaces com a Educação Ambiental; jogos de Sensibilização à Natureza (unidade E-9.2).

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 (unidade O-10.1).

Outro tópico considerado nessa categoria são as *ações que apareçam na dinâmica de justificação do respeito à Sociedade-Natureza*. Nesse sentido podemos destacar nos planos de ensino conteúdos que estariam associados a ações que buscam a relação harmoniosa entre ser humano e natureza, além de práticas sociais que explicitam e reduzem relações discriminatórias e predatórias, como, por exemplo, atividades que focam questões relacionadas ao direito à saúde e ao lazer, estimulando discussões críticas sobre a inclusão de populações marginalizadas. A seguir são apresentadas duas (2) das sete (7) unidades destacadas na pesquisa dentro dessa categoria:

Discutir as interfaces entre Educação Física e Educação Ambiental, destacando atitudes e valores de respeito e compromisso com o meio-ambiente (unidade O-9.2).

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 (unidade O-11.1).

Complexidade

Todos os critérios que se encontram nessa categoria estão associados à valorização do diálogo ou à construção do conhecimento a partir da complementaridade e não a partir da fragmentação e da divisão. Nessa perspectiva, algumas unidades apresentam *matérias que recontextualizam a disciplina*; princípios associados à visão *sistêmica, dialógica e hologramática* da relação ser humano-natureza; considerações à *interpretação complexa da realidade*; e, por fim, *análise das causas e efeitos dos problemas socioambientais*. A seguir são apresentadas duas (2) das sete (7) unidades destacadas nesse sentido:

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 (unidade E-4.1).

Compreender a ecomotricidade e sua fundamentação na Ciência da Motricidade Humana, na Pedagogia Dialógica e na Educação Ambiental Crítica (unidade O-8.1).

Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade

Essa categoria apresenta critérios que buscam identificar a reorganização do currículo acadêmico por meio da abertura à reflexão crítica a partir da adequação dos conteúdos educativos ao contexto sociocultural, possibilitando o diálogo com atividades associadas a diferentes ideias e posições filosóficas. Os jogos cooperativos e os jogos tradicionais, que valorizam a cultura regional e o legado de gerações passadas, são importantes conteúdos dentro dessa proposta. A seguir são apresentadas cinco (4) das dezenove (19) unidades de significado destacadas na pesquisa que evidenciam a *participação de diferentes profissionais ou áreas de conhecimento* ou a *incorporação de temáticas emergentes e diversificadas*:

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 (unidade C-2.1).

As transformações no meio rural e urbano e suas implicações para a ecomotricidade; as transformações no mundo do trabalho e suas consequências para a ecomotricidade; perspectivas da ecomotricidade e suas relações com a educação e educação física em espaços educativos (unidade E-8.2).

Ecomotricidade, trans e interdisciplinaridade (unidade E-8.3).

Elementos da Cultura, Natureza, Ócio, Trabalho, Tempo, Atitude, Diferenças Sociais (unidade C-11.2).

Contextualização

Considerando que a ideia principal dessa categoria leva em conta o contexto socioambiental local, que abrange circunstâncias sociais, políticas, econômicas, culturais e o contexto eco-físico, sem deixar de considerar a inter-relação com o contexto global em que se inserem, são apresentadas a seguir duas (2) das seis (6) unidades destacadas na pesquisa que evidenciam a *incorporação de problemáticas locais* ou a *presença significativa de outros campos de conhecimento*:

[...] População Humana: crescimento populacional humano; [...] caracterização da planície costeira do Rio Grande do Sul; alterações climáticas globais; efeito estufa; vídeo-discussão; energia e sociedade; alternativas energéticas; a água na natureza e o ciclo da água; a crise da água: causas e consequências; introdução a poluição I; lixo e reciclagem; introdução a poluição II; poluição aquática e atmosférica; princípios de biologia da conservação e manutenção da biodiversidade; [...] aspectos gerais da Proteção ambiental no Brasil (unidade C-4.1).

[...] 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 (unidade C-7.2).

Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento

Os critérios dessa categoria estão associados à importância da utilização de diversas estratégias para favorecer a participação ativa por parte dos alunos no processo de educação ambiental, o que implica na consideração do 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. Não há evidência em nenhum dos planos de ensino sobre a participação ativa dos sujeitos participantes na construção das disciplinas (especialmente no que se trata a procedimentos metodológicos e tipologia ou critérios de avaliação). Foram destacadas unidades que ressaltam proposições de temas para

seminários, planejamento de planos de aula e inserções em campo pelas quais o sujeito participa (pelo menos em parte) da construção de conteúdos da disciplina; há também uma unidade que destaca a construção de um blog, também associado à construção de conteúdos:

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 (unidade M-7.1).

Exposição dialogada; pesquisas bibliográficas; organização/proposição de temas para seminários, debates e dramatizações; (...) inserção em campo (unidade M-8.1).

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 (unidade O-11.2).

Considerar os aspectos cognitivos e afetivos, éticos e estéticos

Os critérios dessa categoria estão associados ao apoio para um “desenvolvimento integral” dos alunos na perspectiva da aquisição crítica de saberes múltiplos, o que inclui aspectos materiais, estruturais, pedagógicos e psicológicos, considerando ainda seus interesses, suas capacidades e dificuldades. São apresentadas a seguir três (3) das dezessete (17) unidades destacadas na pesquisa que evidenciam o *apoio psicológico, pedagógico e econômico aos alunos; a intencionalidade explicitada para trabalhar aspectos não conceituais exclusivamente; a valorização das diversas formas de conhecimento; o estímulo às diferentes linguagens (diferentes maneiras de expressão, como artística, visual, etc.); ou ainda o reconhecimento das diferenças e da pluriculturalidade:*

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 (unidade E-2.1).

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 (unidade O-9.1).

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; histórico, conceitos e considerações gerais acerca do Lazer, Recreação e Turismo Esportivo (unidade C-11.1).

Coerência e reconstrução entre teoria e prática

Considerando que essa categoria se associa à articulação entre teoria e prática como duas formas necessariamente complementares de criação dinâmica do conhecimento, as atividades na natureza podem ser importantes elementos dessa proposta, desde que compreendidas como experiências pedagógicas que podem contribuir para uma formação humana mais ampliada, tematizando questões fundamentais frente à crise socioambiental. São apresentadas a seguir três (3) da quinze (15) unidades destacadas na pesquisa que evidenciem *a existência de trabalhos práticos coerentes com as propostas teóricas ou trocas produzidas na teoria e na prática a partir da experiência:*

Conhecer, organizar e praticar Atividades Físicas de Aventura na Natureza (unidade O-1.3).

Planejar, organizar e executar atividades físicas na natureza ou ao ar livre (unidade O-3.3).

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 (unidade O-7.2).

Orientação prospectiva de cenários alternativos

Essa categoria está associada à proposta de construção de novas visões de ciência / sociedade / tecnologia / ambiente na perspectiva de uma participação responsável e da formação de profissionais críticos, abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza. Destacam-se nesse sentido práticas sociais que explicitam e reduzem as relações discriminatórias e predatórias, especialmente por meio da inclusão das populações marginalizadas nas atividades esportivas e de lazer. Além dessa característica, são apresentadas a seguir duas (2) das sete (7) unidades destacadas dos planos de ensino que evidenciam a *preocupação com a formação de profissionais comprometidos com as gerações futuras*, além da análise crítica do *conhecimento científico e tecnológico (passado e presente) que influencia cenários futuros:*

Atividades físicas e esportes no meio natural; excursionismo, acampamentos, caminhadas, pedaladas e remadas; condutas de mínimo impacto no ambiente natural; (unidade C-1.1).

Lazer e meio ambiente; lazer, ecologia e desenvolvimento sustentável (unidade C-7.1).

Adequação metodológica

Essa categoria está associada à verificação da consistência, a ética e o rigor entre as metas e os meios que se propõem para alcançá-las. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma (1) das oito (8) unidades destacadas dos planos de ensino que evidenciam a *articulação entre conteúdos e metodologias*, a *presença de estudos de campo* e a *utilização de metodologias participativas*:

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 (unidade M-9.1).

Espaços de reflexão e participação democrática

A proposta dessa categoria se associa à promoção de encontros que garantam aproximações entre indivíduos e grupos (especialmente) de diferentes origens objetivando a troca na diversidade. Nesse sentido, as unidades destacadas na pesquisa ressaltam os jogos e o esporte do ponto de vista social, além de *práticas de trabalhos participativos e colaborativos*, *diferentes formas de construção do currículo (aberto ou fechado, incluindo possibilidades de trabalhos de campo, em grupo, etc.)* e *metodologias de reflexão e participação*. Segue um (1) exemplo entre as catorze (14) unidades destacadas na pesquisa dentro dessa categoria:

Fundamentação básica e vivência prática de diferentes atividades físicas de aventura na natureza; Atividades físicas na natureza: classificação e perspectivas de intervenção (unidade E-5.3).

Considerações

A análise dos planos de ensino parece evidenciar, acima de qualquer outra coisa, como as práticas esportivas e recreativas na natureza aparecem como foco quase que exclusivo de boa parte das disciplinas, nas quais as discussões sobre as sinergias entre a educação física (num contexto mais amplo) e as questões ambientais ocupam pouco ou nenhum espaço. Nesse sentido, destacamos as disciplinas 1, 6, 10, 11 e 13, ressaltando que quase todas (com exceção da disciplina 13) são obrigatórias. A presença dessa temática nos currículos de educação física é evidência de que as discussões envolvendo 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, destaca-se o 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, a força histórica da temática e o conseqüente 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 evidente nas próprias nomenclaturas das disciplinas analisadas nessa pesquisa (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, 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 (RODRIGUES, 2010; 2012a; 2012b) e essas limitações parecem se engrandecer diante de abordagens caracterizadas como “técnicas” ou “esportivizadas” que com frequência reproduzem paradigmas históricos (especialmente associados a raízes materialistas/militaristas/higienistas da educação física) que ajudam a legitimar/perpetuar símbolos de dominância. Considerando as disciplinas que fazem parte do *corpus* de análise dessa pesquisa, essas abordagens ainda parecem estar bem presentes nos currículos de educação física.

No sentido contrário, a disciplina quatro (4) tem como foco único as questões ambientais. A proposta de inserção dessa disciplina na grade curricular do curso de educação física vai de encontro à ideia de interdisciplinaridade da educação ambiental, que está muito mais associada ao “diálogo” entre as questões ambientais e as particularidades de cada área do

que a simples inserção da temática ambiental nos currículos dos diversos cursos. Nesse sentido, destacam-se alguns exemplos evidenciados pela análise dos planos de ensino que apresentam relação mais próxima entre as questões ambientais e as particularidades da educação física: apesar da disciplina dois (2) apresentar interessantes encontros entre as questões ambientais e a educação física, não faz referências às atividades na natureza (como já discutido, tópico importante diante das sinergias educação física-meio ambiente). Essa disciplina poderia ser bem complementada pela disciplina um (1), que foca as atividades na natureza e aparece no currículo de educação física da mesma universidade. No entanto, a disciplina um (1) está presente no currículo das turmas de bacharelado, enquanto que a disciplina (2) aparece nos currículos de licenciatura, uma clara evidência da distinção entre “profissionais da prática” (bacharel) e “profissionais da teoria” (licenciado) comumente presente na educação física (BORGES, 2001). Já a disciplina três (3), também encontrada no currículo de educação física dessa mesma universidade (licenciatura noturno), traz em seu plano de ensino todos esses elementos (educação física, educação ambiental e as atividades na natureza), constituindo-se como interessante proposta diante das perspectivas de ambientalização curricular na educação física. Importante ressaltar que as três disciplinas (1, 2 e 3) são obrigatórias.

Também apresentando relação mais próxima entre as questões ambientais e as particularidades da educação física destacam-se as disciplinas 5, 7, 8, 9 e 12. Destas, apenas a disciplina oito (8) não apresenta elementos das atividades esportivas e recreativas na natureza. No entanto, no currículo de educação física da mesma universidade há a disciplina (9), que, apesar de também apresentar elementos específicos das relações entre educação física e educação ambiental, tem como foco principal as atividades na natureza. Dessa maneira, é possível afirmar que a união entre essas duas disciplinas constituem um dos melhores exemplos de ambientalização de currículos de educação física da amostra dessa pesquisa. Por outro lado, ambas as disciplinas são optativas, o que significa que o aluno do curso pode completar sua graduação sem nunca entrar em contato com elas.

Outro ponto que merece destaque na análise dos planos de ensino é a diversidade de objetivos, conteúdos e metodologias utilizadas nas diferentes disciplinas. Essa “amplitude” de metas e conteúdos reflete o que tipicamente ocorre no campo ambiental. 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 ecologizante e de práticas sociais pontuadas (ROSALEM; BAROLLI, 2010). A diversidade de objetivos e conteúdos encontrada nos planos de ensino 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 saúde e às ciências biológicas até manifestações mais “modernas” associadas às ciências humanas. No próprio *corpus* de análise dessa pesquisa 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 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 do *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. Por um lado, há uma multiplicidade quase que inapreensível de “caminhos possíveis”. Por outro, 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 os jogos tradicionais e a compreensão da cultura de movimento - ideia bastante presente inclusive nos PCN para a educação física (BRASIL, 1998b) - não aparecem nos planos de ensino 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”.

REFERÊNCIAS

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 de educação física e a construção do saber**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001

BRASIL. **Lei 9.795, de 27.04.1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. 1999. Disponível em <<http://www.mpambiental.org/?acao=legislacao-pop&cod=322>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 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.

BURSZTYN, M. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, n.10, p.67-76, jul./dez., 2004.

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.

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.

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.

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).

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211. 2003.

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.

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.

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.).

RODRIGUES, C. A ambientalização dos currículos de educação física no ensino superior. **Motriz**, v.18, n.3, p.557-570, 2012a.

_____. 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, 2012b.

_____. 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.

ROSALEM, B. M.; BAROLLI, E. 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.

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.

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.