

ANAIS

VI Conferência
Internacional de
Educação Ambiental
e Sustentabilidade

"O Melhor de Ambos os Mundos"

REALIZAÇÃO

USP

CORREALIZAÇÃO

Sesc



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

ANAIS
VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE
“O MELHOR DE AMBOS OS MUNDOS”
Sesc Bertioga, São Paulo, Brasil, 12 a 16 de maio de 2014
1ª edição (Edição ampliada)



São Paulo, outubro de 2014

C748a.6 Conferência Internacional de Educação Ambiental e
2014 Sustentabilidade (6. : 2014 : Bertioga, SP,
Brasil)

Anais [da] conferência internacional de educação ambiental e sustentabilidade [recurso eletrônico]: o melhor de ambos os mundos / organizado por Universidade de São Paulo, Serviço Social do Comércio. -- São Paulo : SESC São Paulo, 2014.
1 livro eletrônico (709 p.) il.
Edição expandida.
Disponível www.sescsp.org.br/conferenciabertioga
ISBN 978-85-7995-161-9

1. Educação ambiental. 2. Sustentabilidade.
I. Universidade de São Paulo. II. Serviço Social do Comércio. III. Título.

CDD 301.3

A ambientalização da educação física em cenários de educação superior: dimensões ambientais de unidades acadêmicas em universidades federais do Brasil

Cae Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - BRASIL

Contato: cae_jah@hotmail.com

Resumo

A pesquisa apresentada foi orientada pela seguinte questão: *considerando-se o movimento global de sustentabilidade na educação como um “acontecimento ambiental” e a tendência rumo à ambientalização de diferentes áreas de conhecimento, quais desenvolvimentos destacam-se no campo da educação física no contexto de reforma da educação superior (possibilidades e crítica)?* As ‘Guias de Unidade’ do *corpus* contemplaram unidades acadêmicas em programas de educação física de Universidades Federais do Brasil que, de alguma forma, envolvem as questões ambientais. A análise textual discursiva do *corpus* destaca, acima de tudo, a grande diversidade de objetivos, conteúdos e metodologias, justificadas, especialmente, pela flagrante falta de identidade epistemológica do campo ambiental e diferenças entre escolas e institutos onde programas de educação física estão localizados. De modo mais amplo, os resultados destacaram diferentes dimensões de discursos ambientais que são incorporados pelo campo da educação física em cenários de educação (superior), bem como outros dados significativos para entender as tendências/questões em torno dos processos de ambientalização de educação física no Brasil de hoje.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Currículo. Educação Superior.

Introdução

A produção de políticas curriculares em contextos no ensino superior e suas definições tem sido objeto de crescente debate à luz do “acontecimento ambiental”. Compreendendo que o surgimento e a legitimação dos diferentes discursos dependem (basicamente) das relações de poder (FOUCAULT, 2006) ou das disputas da capital (BOURDIEU, 2004) que são estabelecidas dentro de um determinado campo de produção cultural, a ideia de um “acontecimento” se assenta sobre o aparecimento de novas linhas de pensamento que resultam em uma série de eventos ligados a um fenômeno peculiar. Por conseguinte, disputas, questionamentos e instabilidades emergem em conceitos e realidades sociais previamente legitimados e novos/transformados discursos, práticas e objetos de conhecimento surgem.

A descrição do discurso de Foucault traz interessantes evidências sobre o conceito de “acontecimento”. Segundo o autor (2006), ao analisar o discurso não devemos nos concentrar no significado do que é dito, mas sim na função atribuída ao que foi dito em determinado momento. Assim, o discurso pode ser entendido como uma série de acontecimentos discursivos que estabelecem relação direta com outros acontecimentos ligados a diversos domínios (por exemplo, na política econômica e na política educacional) ou instituições; de um sistema para outro

(reconhecido individualmente) e pela (ignorada) imposição de sistemas de classificação interna e pelas estruturas mentais ajustadas para as estruturas sociais, discursos dominantes tendem a aproveitar a ordem estabelecida como uma condição “natural” (BOURDIEU, 2004). Neste contexto, a questão ambiental é reconhecida como um “acontecimento” quando se questiona discursos legítimos, jogos de poder¹⁶ e estratégias de dominação que são (re)produzidos nas relações sociais e que, conseqüentemente, desencadeiam possíveis pontos de ruptura em que, em um primeiro momento, poderiam ser apresentados como condição “natural” (FARIAS, 2008).

Isso significa que as questões levantadas pelos acontecimentos ambientais influenciam postulados modernos, como, por exemplo, a produção e a difusão do conhecimento, colocando em evidência questões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas que envolvem a política educacional como um todo. No entanto, se por um lado a necessidade de gerar conhecimento interdisciplinar e a formação de profissionais que reconhecem e desenvolvem elementos da sustentabilidade socioambiental é formalmente reconhecida, por outro lado, a inclusão das questões ambientais no contexto acadêmico encontra vários obstáculos, revelando a grande resistência do campo educacional para a mudança (CARVALHO, 2001; RUPEA 2007). Como complexa instituição que reúne inteligências e recompensas de acordo com regras estruturadas, a Universidade apresenta uma tendência maior para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito de paradigmas estabelecidos do que para o desenvolvimento de conhecimentos que possam romper com (e eventualmente transformar) tais paradigmas. Isso explica, pelo menos em parte, a distância comumente observada entre a necessidade da Universidade em produzir inovações e sua real capacidade de inovar-se e renovar-se, contradição que pode ser resumida como um embate entre a imaginação científica e o conservadorismo institucional (BIRD, 2001).

Este controverso estresse entre as questões levantadas pelo acontecimento ambiental e o conservadorismo do campo educacional reflete as disparidades entre posições com base na continuidade de um projeto sociocultural com base em valores estabelecidos/legitimados em um período anterior do tempo (atualmente caracterizado, principalmente, pela “modernidade”) e posições com base em formas de conhecimento enraizadas em demandas e valores emergentes (atualmente caracterizado, principalmente, pela “pós-modernidade”) (LEFF, 1997; PAYNE; RODRIGUES, 2012). No contexto do ensino superior essas disparidades transparecem, em geral, como disputas entre potenciais transformações nas práticas e políticas educativas orientadas no sentido de uma “racionalidade ambiental” (LEFF, 2006) e as dificuldades de se estabelecer profundas revisões nas estruturas (educacionais) formais, nas estabelecidas linhas de produção de conhecimento e no (historicamente construído) currículo (FARIAS, 2008). Neste contexto, a investigação sobre a produção de políticas curriculares para o ensino superior deve revelar práticas que podem ser ligadas (em maior ou menor grau) às questões e desafios que surgem em consequência do acontecimento ambiental. Assim, uma análise do currículo nacional das políticas do ensino superior e suas configurações com foco na ambientalização¹⁷ deve

16. Como em todos os jogos a disputa aqui é conduzida por uma série de “regras” que são aceitas (reconhecidas por todos os “jogadores”) como um código de regulação ou como “maneiras de fazer”; este código estabelece a base do “jogo” no qual tudo é condicionado, desde a seleção dos “jogadores” (atores) até a forma como eles devem ser instruídos (educados) para jogar o jogo (agir). Estas regras são inquestionáveis e funcionam como discursos “reais” que definem e, justificam os princípios estabelecidos como “formas de fazer” (FOUCAULT, 2006).

ter como ponto de partida uma visão panorâmica das alterações produzidas no contexto das reformas no ensino superior e suas relações com os discursos ambientais.

O conceito de ambientalização surge como uma reação a um processo anterior de “devastação”¹⁸ que é intensificado após a revolução industrial para tornar-se uma questão de interesse público, especialmente após a década de 1960 e 1970. A reação a esse processo de devastação e à recém-criada ideia de “riscos ambientais” (DOUGLAS; WILDAWSKY, 1982; BECK, 1992) é creditada, principalmente, à mobilização de grupos sociais em nível local, regional, nacional e internacional, resultando na criação de defesas do Estado (agências, leis e regulamentos ambientais), na (re)formação de profissionais para atuar em novos cenários ambientais e até mesmo na construção de uma lógica comercial/empresarial que se baseia na crítica dos aspectos devastadores do capitalismo para justificar novas responsabilidades ambientais corporativas buscando rentabilidade através da anti-poluição e investimentos ecologicamente sustentáveis (Lopes, 2006). Seguindo esta lógica, a ambientalização curricular envolve discussões presentes em torno do significado de ‘meio ambiente’ (envolvendo, transversalmente, campos sociais, científicos, políticos, ideológicos, e cognitivos) e a organização das práticas curriculares.

A ambientalização curricular é uma peça importante do “quebra-cabeça” do acontecimento ambiental. Esta declaração serve como base para os estudos que analisam as práticas curriculares atuais com foco nas questões ambientais. Considerando-se a variedade de atividades que constituem o conceito mais amplo de “práticas curriculares” (p. ex., projetos de pesquisa e de extensão e inovações/renovações de espaços físicos e equipamentos em instituições de ensino), a pesquisa apresentada no presente artigo concentra-se em unidades acadêmicas em currículos institucionalizados. Este recorte é justificado pela crença de que estas têm especial relevância como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos que resultam de conflitos de poder que orquestram a constituição/legitimação das estruturas sociais. Este é um processo de duas vias: por um lado, unidades acadêmicas representam/reproduzem resultados históricos das lutas de poder que ocorrem em diferentes espaços de disputa; por outro lado, elas também contribuem para a evolução das disputas sociais criando/legitimando (como capital simbólico formalizado/institucionalizado) novos/diferentes símbolos que carregam a força particular do campo científico/acadêmico.

Nestes contínuos e constantes processos de estruturação de fenômenos socioculturais, diferentes áreas do conhecimento disputam propriedade sobre a “razão” e a dominância, uma incessante luta pelo “reconhecimento de autoria” dos símbolos em disputa (BOURDIEU, 2004). Assim, os símbolos e as estruturas que constituem o conhecimento diferem na medida em que estes se relacionam com o objeto e o campo temático de cada disciplina científica. Isso não significa que novos campos de conhecimento ou novas disciplinas são constituídos, mas, especialmente,

17. Segundo Carvalho (2010) ambientalização é o processo de internalização das questões ambientais nas esferas sociais e na formação moral dos indivíduos, um processo que pode ser identificado tanto no surgimento das questões e práticas ambientais, ou como um novo fenômeno caracterizado por reconfigurações de questões e práticas tradicionais que incorporam os aspectos ambientais.

18. O conceito de ambientalização é alegadamente relacionado com um avançar sobre reivindicações, conquistas e institucionalizações ambientais; em oposição, o conceito de devastação está alegadamente relacionada com a destruição progressiva dos recursos ambientais e a expropriação de grupos sociais tradicionais (LOPES, 2006).

um conhecimento que apreende as abordagens epistemológicas e metodológicas para enfrentar seus problemas únicos - um “conhecimento ambiental” (LEFE, 1997) que apresenta desafios para a pesquisa interdisciplinar e para a sua inserção em diferentes programas. O processo de institucionalização¹⁹ das questões ambientais no ensino superior é um processo muito recente e se desenvolve de maneira diferente nos diversos campos disciplinares na medida em que os conhecimentos, valores e sensibilidades ambientais são produzidos e modelados pelas diferentes histórias, conceitos, métodos e formas de organização de cada área específica (BURSZTYN, 2004). Criando temas para (inovadas) investigações, discursos ambientais são integrados/incorporados pelos mecanismos discursivos de diferentes disciplinas. Esse raciocínio justifica a questão central da pesquisa apresentada neste artigo: considerando o movimento global da sustentabilidade na educação como um acontecimento ambiental e a consequente tendência para a ambientalização de diferentes áreas de conhecimento, quais desenvolvimentos se destacam no campo da educação física no contexto da reforma do ensino superior (possibilidades e críticas)? “Meio Ambiente” é um dos temas transversais²⁰ propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ideia que é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) ao afirmar em seu quinto artigo que a sustentabilidade ambiental é um objetivo universal. Mas, segundo Sampaio (2006), esta não é a única justificativa para a inserção das questões ambientais no ensino teórico e prático (práxico) em espaços da educação física: estas questões são relacionadas com o núcleo fundamental desta disciplina, visto que essa lida com a corporalidade em movimento dinâmico e, por isso, não pode ser dissociada da totalidade ecossistêmica que representa e pela qual é constituída.

Considerando, portanto, a relevância das diferentes manifestações do fenômeno ambiental nos mais diversos campos da construção e difusão do conhecimento e a anteriormente destacada relevância de práticas curriculares (especialmente unidades acadêmicas) na perspectiva mais ampla do acontecimento ambiental, a pesquisa apresentada no presente artigo concentra-se na ambientalização curricular da educação física no ensino superior. Visando uma amostra de representação nacional no Brasil, o *corpus* empírico da pesquisa foi composto por programas de unidades acadêmicas encontradas em estruturas curriculares de programas de educação física em Universidades Federais do país. O *corpus* foi analisado utilizando a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), metodologia que compreende as seguintes etapas: a) desmontagem dos textos (surgimento de unidades); b) estabelecimento de relações (categorização das unidades); c) capturando o novo (texto mostrando o surgimento de uma renovada compreensão do todo). Os dados foram analisados no diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa. Estas referências são resultado da revisão da literatura acadêmica de textos (livros, artigos científicos, teses de doutoramento) e documentos públicos (legislações; diretrizes; demonstrações contábeis; proclamações; leis) relacionados com os temas centrais abordados na pesquisa.

19. Institucionalização é aqui compreendido como o processo pelo qual uma sociedade desenvolve suas estruturas operacionais.

20. Os temas transversais são aqueles considerados demasiadamente complexos para serem abordados por uma única disciplina. Os conteúdos para o desenvolvimento do tema transversal “meio ambiente” em instituições de ensino no Brasil são divididos em três blocos: “ciclos da natureza”, “sociedade e meio ambiente” e “gestão ambiental e conservação”.

Em uma última nota introdutória salienta-se que a pesquisa apresentada foi orientada por uma abordagem sociológica. Assim, não foi parte dos objetivos da pesquisa a criação de instrumentos para a institucionalização da dimensão ambiental ou avaliações/juízos sobre práticas de ambientalização curricular potencialmente “boas” ou “ruins”. Concentrando-se em (con)textos nos quais a dimensão ambiental estava potencialmente sendo inserida em programas de educação física, o objetivo da pesquisa foi a identificação dos símbolos e das estruturas que constituem o conhecimento/saber que estão sendo integrados ou que emergem nos espaços de produção/divulgação científica, especialmente no ensino superior. A construção deste cenário/quadro sociocultural que coloca em evidência agentes e símbolos que surgem e são consolidados em estruturas institucionalizadas foi o resultado de uma análise interpretativa, considerando que foi composta por um pesquisador imerso na história. A partir dos mesmos dados outras interpretações e conclusões podem surgir, caso a leitura seja realizada por outros olhos. No entanto, o cenário sociocultural apresentado contribui para o entendimento das manifestações históricas em torno da ambientalização do campo da educação física e oferece elementos para futuras pesquisas sobre o tema.

Crítérios de Seleção para o corpus de análise

O *corpus* de análise foi composto por programas de unidades acadêmicas que abordam questões ambientais e que fazem parte de estruturas curriculares de programas de educação física em Universidades Federais do Brasil. A seleção destas unidades acadêmicas foi submetida às seguintes etapas:

- Pesquisa de endereços eletrônicos das Universidades Federais do Brasil. A pesquisa concentrou-se nas grades curriculares em quadros de programas de educação física com busca por palavras-chave que poderiam caracterizar as unidades que potencialmente desenvolvem debates sobre as sinergias entre as questões ambientais e a educação física (p. ex. “natureza”, “meio ambiente”, “eco...”, “esportes de aventura”).
- Mensagens eletrônicas para os departamentos de educação física em Universidades Federais do Brasil. A mensagem perguntou se havia alguma unidade acadêmica na grade curricular do departamento que abordava, de alguma forma, questões ambientais. Esta etapa foi repetida três vezes nos casos em que a mensagem não foi respondida.
- Mensagens eletrônicas para os coordenadores dos programas de educação física em Universidades Federais do Brasil e para os professores responsáveis por unidades acadêmicas selecionadas a partir da etapa anterior. A mensagem solicitava, cordialmente, os programas das unidades acadêmicas selecionadas. Esta etapa foi repetida três vezes nos casos em que a mensagem não foi respondida.

Das quarenta e quatro (44) Universidades Federais do Brasil que possuem programas de educação física, 15 (quinze) apresentaram em suas grades curriculares unidades acadêmicas que, de

alguma maneira, desenvolviam sinergias entre a educação física e as questões ambientais, sendo que 11 (onze) foram identificadas diretamente através da investigação em endereços eletrônicos e 4 (quatro) foram identificadas por meio de respostas às mensagens eletrônicas enviadas aos departamentos de educação física. No total, 18 (dezoito) unidades acadêmicas foram identificadas, considerando que 2 (duas) das 15 (quinze) instituições selecionadas tinham mais de uma unidade acadêmica em suas grades curriculares que abordavam sinergias entre a educação física e as questões ambientais. O *corpus* de análise foi composto por 14 (quatorze) programas do total de 18 (dezoito) unidades acadêmicas selecionadas. Os 4 (quatro) programas que não fizeram parte do *corpus* não puderam ser acessadas por meio do endereço eletrônico das universidades e não foram enviados pelos coordenadores dos programas de educação física nem pelos professores responsáveis pelas unidades acadêmicas.

Resultados e discussão

Aqui volto para a questão orientadora da investigação apresentada: considerando o movimento global da sustentabilidade na educação como um acontecimento ambiental e a consequente tendência para a ambientalização de diferentes áreas de conhecimento, quais desenvolvimentos se destacam no campo da educação física no contexto da reforma do ensino superior (possibilidades e críticas)? Embora elementos empíricos para responder a essa pergunta são buscados, há também elementos teóricos relevantes a serem analisados considerando a história recente entre “novos”/transformados discursos da educação física e o desenvolvimento geral dos discursos no campo da educação (ambiental). Estes encontros discursivos ocorrem de maneira bastante diferente no “norte” e no “sul”²¹, considerando como idiosincrasias geo-culturais/históricas se desdobram em contextos locais/regionais/nacionais (PAYNE; RODRIGUES, 2012).

Historicamente, o currículo de educação física no “norte” foi orientado principalmente pelas ciências do exercício (fisiologia do exercício, biomecânica) e pela educação desportiva (pedagogias de aquisição de competências, treinamento atlético, psicologia do esporte) (PAYNE, 2005). No entanto, processos de ambientalização dos currículos de educação física no “norte” mostram como certas tendências e questões históricas no campo da educação ambiental (principalmente em seus desenvolvimentos críticos) têm levado à formação de um campo distinto de pesquisa e prática denominado “educação ao ar livre” tanto no ensino fundamental como no ensino superior, especialmente nos últimos trinta anos (PAYNE, 2001; 2005). Tendo sua origem associada à evolução crítica da educação ambiental, a educação ao ar livre emerge (pelo menos inicialmente) como um campo “alternativo”, buscando certo distanciamento do desenvolvimento (cienti-

21. O “norte” será referenciado no texto como um conjunto de países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e outros países do Norte da Europa, bem como os países que são geograficamente localizados no hemisfério sul, mas que foram colonizados por países anteriormente citados, tais como a Austrália, Nova Zelândia e África do Sul) que historicamente desenvolvem linhas de pesquisa com base em raízes culturais muito diversas daquelas desenvolvidas no que será referido no texto como “sul” ou “latino” (envolvendo, principalmente, países da América do Sul e incluindo países “latinos” do sul da Europa, como Portugal, Espanha e Itália). O artigo desenvolvido por Payne e Rodrigues (2012) é recomendado para uma leitura mais aprofundada sobre enquadramentos críticos e pós-críticos do discurso ambiental em sua evolução no “norte” e “sul”.

ficamente enraizado) e treinamento (militarizado) de competências e de abordagens instrutivas dominantes na educação física até a década de 1970 e que hoje persiste como abordagens “híbridas” (incorporando valores modernos para manter paradigmas conservadores).

Se há um movimento mais visível em alguns países (especialmente no “norte”) em que as atividades na natureza, em certa medida, se distanciam do tradicional/conservador currículo da educação física, no Brasil esse não parece ser o caso. Ao contrário, parece haver um movimento em direção a inserção acadêmica de atividades esportivas e recreativas na natureza (bem como, embora timidamente, de questões ambientais) nos currículos de educação física, tanto no ensino fundamental como no ensino superior. Este movimento parece estar mais em sintonia com a evolução dos discursos (ambientais) críticos da educação no “sul”, principalmente considerando a influência de teorias associadas a educação democrática que clamam pela “dialogicidade” e que destacam o potencial valor questionador/transformador de “encontros na diversidade” (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007; LOUREIRO, 2012).

A inserção das questões ambientais nos currículos de educação física no Brasil é discutida em documentos oficiais (como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais) e em publicações científicas (especialmente em periódicos de educação física). Em geral, as abordagens destacadas nesses documentos associam-se a atividades práticas, mais especificamente, atividades praticadas em ambientes abertos e perto da natureza (*na* natureza). No entanto, estes mesmos documentos apontam alguns dos principais problemas relacionados a abordagens de educação ambiental com foco em esportes e atividades recreativas na natureza, destacando as armadilhas da potencial “esportivização”²² destas práticas e a difícil dissociação da indústria do lazer²³. As discussões sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física são relativamente recentes e os papéis dos discursos dominantes e periféricos ainda são jogados com alguma confusão e incerteza, impedindo, assim, a formação de bases teóricas consistentes que permitam maiores progressos no sentido de uma epistemologia consolidada. Isso também explica a associação direta com campos mais consolidados, como os campos do esporte e do lazer. Por um lado, atores envolvidos com atividades esportivas e recreativas na natureza buscam legitimação “emprestando” elementos discursivos de áreas mais consolidadas (como os campos do esporte e do lazer); Por outro lado, na medida em que atividades esportivas e recreativas na natureza surgem como “alternativas”, podem ser utilizadas como excelentes ferramentas para a modernização dos discursos em áreas mais consolidadas, permitindo que os “velhos” ou “tradicionais” valores sejam disfarçados com novas “roupagens”.

Através desse sistema dinâmico de trocas, ao mesmo tempo em que as atividades esportivas e recreativas na natureza adquirirem um código exclusivo de “vestimenta” (continuando com a analogia da “roupagem”), especialmente por meio da incorporação de elementos sociais modernos,

22. “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).

23. O artigo de Rodrigues e Stevaux (2010) é recomendado para leitura mais aprofundada sobre as relações entre as atividades desportivas e de lazer e a indústria do lazer.

há também uma tendência à conservação de elementos tradicionais/convencionais “herdados” de campos geo-epistemologicamente consolidados como esporte e lazer, visto que as atividades esportivas e recreativas na natureza ainda caminham a passos largos sobre a esplanada conceitual desses campos mais “tradicionais”. Essa contradição é evidente, por exemplo, em propostas educacionais relacionadas a atividades esportivas e recreativas na natureza, que (muito semelhante a “educação ao ar livre” no “norte”) são elaboradas, por vezes, com base em discursos críticos e pós-críticos da educação (ambiental) e, por vezes, com base em discursos que refletem claramente a tradição materialista/militarista/higienista da “convencional”/“antiga” educação física, destacando técnicas de treinamento para melhorar o desempenho e o desenvolvimento de habilidades/capacidades de destreza física. Muitos destes exemplos são encontrados na análise do *corpus* da pesquisa apresentada neste artigo.

Assim, o questionamento eminente dos paradigmas históricos/atuais e o potencial pedagógico das atividades esportivas e recreativas na natureza é sempre envolto por um dualismo de possibilidades: todo fenômeno social emerge dentro de um contexto geo-cultural/histórico que determina certa lógica de dominação, bem como várias formas novas de contestar estas lógicas. Neste sentido, mais importante do que a atividade em si parece ser a forma em que esta atividade é realizada, tendo como pólos opostos entre múltiplas possibilidades a reprodução ou contestação dos símbolos de dominância legitimados no presente contexto social. Considerando que a bagagem histórica do esporte e do lazer (ambos entendidos como fenômenos socioculturais) é perpetuada por sua “naturalização” em agentes sociais, propostas pedagógicas críticas por meio do esporte e de atividades recreativas (incluindo na natureza) que não reconhecem as possíveis limitações associadas a contextos geo-culturais/históricos destes fenômenos socioculturais correm um grande risco de não contemplarem seus objetivos. Por outro lado, o reconhecimento de tais limitações e a incorporação de discursos críticos/pós-críticos da educação (ambiental) nos enquadramentos da educação física podem exercer um potencial questionador (e possivelmente transformador) de paradigmas históricos convencionalmente associados ao esporte e ao lazer ou até mesmo a educação física em um contexto mais amplo, levando em conta que discursos críticos clamam, de maneira geral, a necessária transformação de elementos que são constituídos por e constituintes de paradigmas dominantes. De forma semelhante, o potencial questionador/transformador das atividades relacionadas ao campo da educação física (em geral suportado pela evolução com base em discursos críticos) também poderia influenciar os paradigmas históricos convencionalmente associados ao campo ambiental.

Em geral, há interessantes desenvolvimentos potenciais em processos de ambientalização convencionalmente associados ao campo da educação física e como esses processos ocorrem tanto no “norte” como no “sul”: por um lado, a criação de um campo distinto de saber e de construção de conhecimento (geralmente associado a educação ao ar livre, como tipicamente visto no “norte”) com foco nas sinergias possíveis entre a dimensão ambiental e a esfera global do movimento humano pode ter o potencial para um (supostamente necessário) distanciamento das possibilidades críticas emergentes destas sinergias dos históricos (e normalmente contestados) paradigmas “convencionais”/“antigos” do campo da educação física. Além disso, o desenvolvimento deste campo “alternativo” ganha força simbólica com o surgimento de uma comunidade acadêmica especializada, criando ferramentas para construção/divulgação científica (p. ex.

eventos e periódicos científicos) e pela institucionalização das questões específicas em instituições educacionais formais (incluindo as instituições de formação de professores), assim como outras instituições (não-acadêmicas). Por outro lado, a inserção de sinergias emergentes entre a dimensão ambiental e a esfera global do movimento humano nos “tradicionais” enquadramentos da educação física (incluindo o currículo, como visto no Brasil) pode gerar questionamentos (e possíveis transformações) de paradigmas históricos convencionalmente associados tanto ao campo da educação física como ao campo ambiental.

Considerações Finais

Um passo significativo para o fortalecimento/legitimação de discursos em torno das sinergias entre o campo da educação física e o campo ambiental é a institucionalização de tais discursos. A análise proposta no presente artigo destaca algumas evidências de como isso vem acontecendo, mais especificamente, em quais dimensões discursos ambientais estão sendo incorporados pela educação física nos currículos do ensino superior, mais uma vez apontando para a relevância das unidades acadêmicas como representação de processos geo-culturais/históricos/políticos que resultam das lutas de poder que constituem/legitimam as estruturas sociais.

Apesar de algumas propostas interessantes destacadas por esta análise, incluindo a incorporação de características proeminentes de discursos ambientais contemporâneos e de movimentos (críticos) particulares da educação física, o que mais se destaca é a grande diversidade de objetivos, conteúdos e metodologias que constituem estas propostas. Essa amplitude de objetivos e conteúdos pode ser atribuída a uma série de elementos definidores: a grande influência em atividades na natureza de uma variedade de campos diferentes, como esportes, lazer e turismo; o desenvolvimento relativamente recente do campo ambiental, também resultando em uma grande variedade de conceitos e metodologias (isso pode ser facilmente observado em documentos oficiais e publicações científicas da área); as diferenças entre escolas e institutos onde programas de educação física estão localizados em instituições de ensino superior no Brasil, sendo isso resultado da evolução histórica da área desde suas primeiras raízes nas ciências biológicas e da saúde até as manifestações mais “modernas” com raízes nas ciências humanas.

Dentre as considerações sobre esta gama de definições, conceitos, características, dimensões e qualidades associadas aos objetivos, conteúdos e metodologias apresentadas nas unidades acadêmicas que fazem parte de estruturas curriculares da educação física em Universidades Federais brasileiras, uma das mais preocupantes é a falta de uma base epistemológica ou mesmo de “lugares comuns” que possam oferecer referências mais consistentes para a construção de novos/diferentes diálogos entre a educação física e o campo ambiental. Por um lado, existe uma multiplicidade de “possíveis caminhos”, tornando-se possível quase que qualquer proposta em um ou outro dos muitos objetivos apresentados; por outro lado, algumas das mais proeminentes especificidades da educação física que poderiam oferecer ideias interessantes para a educação ambiental, tal como descrito por algumas das publicações analisadas na pesquisa (p. ex. OSBORNE; BATISTA, 2010; DOMINGUES *et. al.*, 2011), não constam entre as propostas encontradas nos programas analisados (por exemplo, danças ou jogos cooperativos e “tradicio-

nais” - o último referindo-se a jogos com origens em comunidades “tradicionais”, por exemplo, indígenas). Neste sentido, toda a discussão parece ainda necessitar de espaços teóricos e práticos que permitam encontros mais significativos entre o que vem acontecendo em contextos de pesquisa e o que (não) vem acontecendo em contextos da educação (inclusive no ensino superior), permitindo, assim, um potencial fortalecimento e possível legitimação da educação física como campo expressivo nas disputas que (re)constituem os significados de “meio ambiente”.

Referências

- BECK, U. **Risk society**: towards a new modernity. London: Sage, 1992.
- 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.
- BRASIL. 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.
- CARVALHO, I. C. M. **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.
- DOUGLAS, M.; WILDAWSKY, A. **Risk and culture**: an essay on the selection of technical and environmental dangers. Berkeley: University of California Press, 1982.
- 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.
- FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber/Michel Foucault**. In: MOTTA, M. B (org.). Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos, IV)
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Schooling and environment in Latin America in the third millennium. **Environmental Education Research**, v.13, n.2, p.155-169, 2007.
- LEFF, E. **Racionalidade ambiental** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEFF, E. 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.
- 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.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v.39).

- 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, 2010.
- 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.
- PAYNE, P. G. Evaluating VCE Outdoor Education: a partial response to Robbo Bennetts. **Journeys**, v.6, n.2, p.15-18, 2001.
- PAYNE, P. G.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: a critical dialogue of south-north framings. **Perspectiva**, v.30, n.2, p.411-444, 2012.
- 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)
- 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.
- MASPAIO, T. M. V. Educação física, lazer e meio ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistema. In: MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2006.

Ameaças à “Educação Verde” no Sudão

Abu Bakr El Siddig Ahmed El Tohami

UNIVERSIDADE OMDURMAN AHLIA - SUDÃO

Contato: abubakreltohami07@gmail.com

Resumo

O Sudão encara o fato de que seu sistema de educação formal é incapaz de criar cidadãos preocupados, conscientes e conhecedores de seu meio ambiente. O resultado é uma diversidade de problemas ambientais que o país enfrenta. O presente trabalho é uma tentativa de identificar empecilhos ou ameaças com que a “Educação Verde” no Sudão se depara. Para resolver os empecilhos em níveis escolares, pode-se recomendar a adoção dos seguintes critérios de ensino: observação simples, discussões, demonstração audiovisual e deve haver uma mudança nas metodologias de ensino com mais ênfase em atividades externas, atitudes e habilidades de EA. No tocante ao nível universitário, as universidades devem desenvolver suas próprias ferramentas e cabedal de conhecimentos e transferência de tecnologia, bem como oferecer consultorias e aumentar