

## Artigo Original

**A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior**

Cae Rodrigues

*Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil*

**Resumo:** Os debates em torno das questões ambientais se expandem por vários campos, promovendo diferentes modos de se relacionar com o tema e suas problemáticas. A multiplicidade de significações consequentes desses encontros deve ser considerada nos processos de disputa simbólica em que são formuladas, dentre eles, a ambientalização curricular da educação superior. Assim, o objetivo central desse artigo, sustentado por pesquisa teórica, é analisar como a inserção da dimensão ambiental está sendo estruturada na educação física no ensino superior brasileiro. Para tanto, o artigo foi dividido em quatro partes, apresentando: a) elementos da ambientalização curricular no ensino superior; b) algumas particularidades da educação física enquanto área de conhecimento; c) o papel das atividades na natureza na ambientalização curricular da educação física; d) as considerações finais, buscando compreender os caminhos da ambientalização curricular da educação física no ensino superior brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Currículo. Meio ambiente. Educação superior.

*The environmentalization of physical education curricula in higher education*

**Abstract:** Discussions surrounding environmental issues span multiple fields, promoting different ways to relate to the theme. The multiplicity of meanings resulting from these encounters should be analyzed regarding the processes of symbolic dispute in which they are formulated, among them, the environmentalization of curricula in higher education. This article, sustained by theoretical research, aims to analyze how the insertion of the environmental dimension is being structured in physical education in Brazilian higher education settings. To this end, the article was divided into four parts, showing: a) elements of curricular environmentalization in higher education; b) some particularities of physical education as area of knowledge construction; c) the role of nature (outdoor) activities in the environmentalization of physical education curricula; d) the final considerations, seeking to understand the processes of environmentalization of physical education curricula in Brazilian higher education.

**Keywords:** Environmental education. Curriculum. Environment. Higher education.

**Introdução**

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

Talvez o principal exemplo dessa manifestação nesse período tenha sido a Eco-92, evento que focou a problemática da sustentabilidade ambiental sob vários ângulos, inclusive abordando questões educativas no Capítulo 36 da Agenda 21 (CNUMAD, 2001). Nesse mesmo sentido, o Tratado de Educação

Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, produzido no âmbito do Fórum Global (que ocorria paralelamente expressando visões alternativas da sociedade civil em relação aos resultados dos eventos governamentais ocorridos em 1992), proclama no item 19 de seu Plano de Ação que as instituições de ensino superior deveriam apoiar o ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental, inclusive pela criação de estruturas institucionais interdisciplinares que desenvolvessem questões referentes ao meio ambiente.

Apenas alguns anos depois a universidade assume ainda mais a co-responsabilidade no processo de busca por um desenvolvimento sustentável através da Declaração de Princípios da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (Paris, 1998). A declaração afirma em seu primeiro artigo que a educação, formação e realização de pesquisas na educação superior devem contribuir para o desenvolvimento

sustentável e a melhoria do conjunto da sociedade (GÓMEZ, 2007).

Essas ações refletem no plano das políticas educacionais brasileiras ainda na década de 1990, especialmente pelo lançamento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino básico pelo MEC (Ministério da Educação e da Ciência) em 1998, sendo o meio ambiente um dos Temas Transversais sugeridos na proposta, e pela aprovação da PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental) pelo Congresso Nacional em 1999 (regulamentada três anos depois). Essas “novidades” no plano das políticas educacionais contribuem diretamente para o processo de ambientalização da educação brasileira.

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. Nesse sentido, a ideia de “ambientalização curricular” pode ser compreendida como a emergência de questões e práticas ambientais no âmbito curricular ou como a reconfiguração de práticas curriculares tradicionais que incorporam aspectos ambientais nos diferentes níveis de ensino. Considerando especificamente o ensino superior, a ideia de “ambientalização curricular” associa-se ao contexto da formação com respectivos arranjos ambientais, enquanto a ideia de “educação ambiental na formação inicial” estaria associada à abordagem da educação ambiental na formação inicial universitária.

Desta maneira, entre as principais contribuições da PNEA para o processo de ambientalização do ensino superior (compreendendo tanto a ambientalização curricular como a educação ambiental na formação inicial) destaca-se a consideração da educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades do processo educativo (art. 2º), sendo prioritária a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização de professores e outros profissionais das áreas do conhecimento. Essa ideia é reforçada no décimo primeiro (11º) artigo pela

ênfase na incorporação da dimensão ambiental pelos currículos de cursos de formação inicial de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas, sendo que para professores em atividade deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (BRASIL, 1999).

Esses enunciados mostram que os debates contemporâneos em torno das questões ambientais se expandem, cada vez mais, por vários campos e subcampos sociais, não se atendo aos movimentos ambientalistas, determinadas esferas da sociedade ou de setores governamentais ou não-governamentais, públicos ou privados, promovendo diferentes modos de se relacionar com o tema e suas problemáticas. Essa multiplicidade de significações e definições deve ser considerada no processo de ambientalização curricular da educação superior, assim como os processos de disputa simbólica em que essas significações e definições são formuladas ([FARIAS](#), 2008). Nessa perspectiva, demarcando o lugar do debate socioambiental nos diferentes campos da ciência e nos territórios epistêmicos e metodológicos dos currículos da educação superior, podemos conferir os diferentes significados inerentes ao debate socioambiental segundo o lugar e a posição que essa questão assume nos campos científico-acadêmicos e curriculares específicos.

Nesse sentido, o objetivo central desse artigo, sustentado por pesquisa teórica, é analisar como a inserção da dimensão ambiental está sendo estruturada na educação física no cenário brasileiro, com especial atenção à inserção da temática nos currículos do ensino superior. Para tanto, o artigo foi dividido em quatro partes: a primeira traz elementos da ambientalização curricular e da educação ambiental no ensino superior, desenvolvidos, especialmente, a partir da ideia de que a composição do assunto socioambiental no contexto curricular e da educação ambiental na formação inicial associa-se aos objetivos educacionais e profissionais de cada campo científico-acadêmico específico; apoiando-se na discussão desenvolvida na primeira parte do texto, as duas próximas partes buscam desvelar os mecanismos de inserção da dimensão ambiental na educação física, trazendo, respectivamente, discussões sobre algumas particularidades da área e o papel das atividades na natureza nesse processo; na última parte do artigo serão apresentadas as

considerações finais, buscando, pelo agrupamento dos elementos discutidos no texto, melhor compreender os caminhos da ambientalização da educação física no ensino superior brasileiro.

### **Educação ambiental na formação inicial**

Com a difusão da dimensão ambiental em diferentes movimentos sociais, a formulação de novas políticas públicas que contemplam a dimensão ambiental e propostas de incorporação do estudo do ambiente associado à ciência, tecnologia e sociedade no âmbito escolar, 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 ([TILBURY](#), 1992). Nas palavras de [Oliveira](#) et al.(2008, p.95),

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

No entanto, apesar das determinações legais e das demandas sociais pela inserção da educação ambiental nos cursos de formação inicial, estudos apontam que isso não vem ocorrendo de forma categórica nas instituições de ensino superior brasileiras. Inclusive, essa deficiência é bem evidenciada no Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior ([ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL](#), 2007).

Além das dificuldades 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 há de se levar em consideração que, apesar do debate sobre a institucionalização da dimensão ambiental na educação superior ter começado já há algum tempo, as práticas de ambientalização curricular e a inserção da educação ambiental na formação inicial constituem um processo bem recente, e que se desenvolve de maneira bem diferente nos diversos campos disciplinares ([BURSZTYN](#), 2004).

Há um conjunto relevante de pesquisas que enfocam a ambientalização dos currículos e a inserção da educação ambiental na formação inicial, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de conteúdos que têm proximidades com temáticas ambientais em diferentes cursos de formação superior<sup>1</sup>. O que essas pesquisas mostram, de maneira geral, é que, apesar do aparente consenso sobre a importância de se preservar o caráter transversal da educação ambiental nos processos de ambientalização curricular, a almejada transversalidade ainda está distante dos cursos de formação de professores do ensino superior. Ao analisarmos os resultados dessas pesquisas fica evidente que há uma questão primordial para pensarmos no processo de ambientalização curricular como um todo: afinal, qual é o lugar da educação ambiental nos currículos do ensino superior?

Segundo [Rosalem](#) e Barolli (2010), a consideração de que a constituição do campo ambiental como área de conhecimento é relativamente recente pode estar associada à aparente falta de identidade epistemológica legítima na qual a educação ambiental possa se situar. Ainda segundo as autoras, a imaturidade do campo é também um dos motivos pela complexidade dos conceitos e pela diversidade de compreensões associadas à dimensão ambiental, o que na verdade acaba dificultando uma atuação para além de uma visão meramente ecológizante e de práticas sociais pontuadas.

Alguns conceitos, como a abordagem sistêmica, o pensamento complexo, a visão holística, os termos multiplicidade/transversalidade, buscam se articular com os princípios e pressupostos da

<sup>1</sup> Essa realidade é constatada, por exemplo, nas pesquisas de [Rosalem e Barolli \(2006; 2010\)](#); [Ferraro Júnior \(2004\)](#); [Verdi e Pereira \(2006\)](#); [Bontou et al.\(2008\)](#); [Oliveira e Freitas \(2003\)](#); [Viveiro e Campos \(2007\)](#); [Zuin et al.\(2009\)](#); [Pavesi \(2007\)](#).

EA, constituindo-se, assim, em possíveis fundamentações teóricas do campo. De fato, todos esses contribuem de forma significativa na tentativa de constituir um sentido epistemológico que identifique sua atividade científica e sua contribuição no processo educativo (ROSALEM; BAROLLI, 2010, p.35).

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

Desse modo, a ideia de transversalidade, que sugere que a educação ambiental deveria perpassar todas as disciplinas escolares, acaba se tornando em uma espécie de “não-lugar” no qual a educação ambiental deveria ocupar. Em outras palavras, a complexidade de um processo transversal de construção de conhecimento associado à falta de uma base epistemológica consolidada e de uma estrutura organizacional adequada (muito em detrimento da falta de políticas públicas especificamente voltadas a esse fim) pode transformar um processo que deveria perpassar todas as disciplinas escolares em um processo que não ocorre em lugar nenhum.

No geral, em um primeiro momento o “ambiental” emerge como foco de interesse, pesquisa e ensino, consequente de acontecimentos de destaque social, como avaliações alarmistas, acidentes industriais, catástrofes ambientais, mobilizações globais e emergência ou legitimação de um novo conjunto de movimentos sociais (FARIAS, 2008). Por meio dos saberes e poderes que produzem em seu interior, os sistemas de educação constituem maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos (FOUCAULT, 2006). 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, o

que significa que a problemática socioambiental gera condições de investigação para cada uma das disciplinas e paradigmas que fazem parte do processo de elaboração de conhecimentos sobre as transformações socioambientais, e o discurso socioambiental é apropriado pelos mecanismos discursivos das diferentes disciplinas, que permitem e impedem certas trocas no espaço social (FARIAS, 2008). Desta maneira,

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

Dessa maneira, o saber ambiental se diferencia na medida em que se relaciona com o objeto e campo temático de cada ciência, o que significa que não constitui um novo campo de conhecimento ou uma nova disciplina do ensino superior, mas um saber que compreende abordagens epistemológicas e metodológicas que permitam abordar suas problemáticas diferenciadas ligadas a distintas formas de conhecimento (LEFF, 1997). Isso significa que, compreendido enquanto prática discursiva, o saber ambiental situa-se no campo das cisões, lutas e conflitos que ocorrem em diferentes espaços e práticas institucionais das distintas áreas do conhecimento, conseqüentemente, sendo os modos de sua constituição nesses domínios constantemente questionados (LEFF, 1997).

Nesse sentido, trata-se de um saber que apresenta interessantes desafios às investigações interdisciplinares e à integração aos currículos dos diferentes cursos, considerando que a integração do saber ambiental no ensino superior não se trata simplesmente da seleção de elementos culturais potencialmente “ambientalizadores” do currículo, mas de problematizações que envolvem todo o desenvolvimento do conhecimento, buscando a criação de espaços interdisciplinares que legitimem o saber ambiental nas universidades.

Segundo Farias (2008, p.45),

Embora o propósito de integrar diferentes ramos do conhecimento científico e técnico em torno de um objetivo comum seja anterior à

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

Fora do âmbito governamental, a produção das diretrizes curriculares oficiais é mediada pelos campos de ensino das diversas áreas das ciências, ou seja, a política convencional tendências pedagógicas variadas a partir da negociação entre os diversos campos, possibilitando formas distintas de apropriação do discurso pedagógico pelas escolas e professores ([LOPES](#), 2004).

Dessa maneira, a formação de professores integra um amplo e diversificado leque de campos do conhecimento, e cada disciplina é caracterizada por uma cultura própria. Devida às marcantes diferenças existentes entre os diversos cursos e áreas do conhecimento no ensino superior, cada qual com seus objetivos específicos, suas concepções de currículo, discursos pedagógicos e campos de interesse e de ação, buscar generalizar uma perspectiva sobre os “currículos da educação superior” é praticamente impossível ([MOREIRA](#), 2005).

O professor desde que inicia sua formação constrói identidades a partir de seus encontros com a cultura escolar e, mais especificamente, com a cultura própria da disciplina, o que significa que “(...) os caminhos da construção de um currículo são dependentes dos paradigmas disciplinares e das subculturas próprias de cada área disciplinar, isto é, de suas políticas e de sua história” ([FARIAS](#), 2008, p.116). Nesse sentido, a configuração disciplinar dos currículos (práticas pedagógicas, didáticas, disciplinas científicas específicas), ainda que mantenha marcas de discursos anteriores, estão constantemente vulneráveis aos processos de mudanças curriculares, que ocorrem por meio de “hibridismos” produzidos nos processos de disputa pelos sentidos das inovações curriculares no âmbito das diferentes licenciaturas ([ROSA](#), 2007).

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

### **Educação física e a dimensão ambiental**

Analisando as diretrizes curriculares de cursos de graduação em Educação Física (Diretrizes Curriculares da Educação Física - [BRASIL](#), 2004), observa-se a organização de sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento, delimitando o bacharelado e a licenciatura como duas áreas acadêmico-profissionais ([BENITES](#) et al., 2008).

No papel a educação física seria caracterizada por dois cursos distintos: licenciatura – responsável pela formação de profissionais qualificados para atuar no âmbito da educação física escolar, da educação infantil ao ensino médio; e bacharelado – responsável pela formação de profissionais qualificados para atuar fora do ambiente escolar, ou seja, em clubes, academias, acampamentos, etc. No entanto, essa “distinção” de áreas acadêmico-profissionais sempre foi alvo de controversos debates envolvendo a profissionalização e a consolidação da área de conhecimento da educação física ([BENITES](#), 2008).

Os autores que defendiam a criação de cursos de bacharelado acreditavam que esse empreendimento não só traria contribuições para a qualificação dos profissionais da área, mas também ajudaria na construção de uma produção científica relevante, o que elevaria o nível dos cursos e, conseqüentemente, proporcionaria seu reconhecimento nas comunidades acadêmica e social. Por outro lado, mesmo reconhecendo a pressão decorrente da ampliação do mercado de

trabalho e a própria fragilidade dos cursos que formavam professores de educação física, os autores contrários à criação de cursos de bacharelado acreditavam que isso causaria uma fragmentação ainda maior na formação desses profissionais, promovendo uma divisão, principalmente entre os que produzem e os que transmitem conhecimentos. Nesse sentido, ao invés de contribuir para a elevação do nível dos cursos, o bacharelado acarretaria o empobrecimento da área, decorrente da formação especializada (BORGES, 2001).

Da mesma forma como ocorria em diferentes cursos de licenciatura, na educação física também se tornava evidente a falta de um perfil específico na proposta do processo de formação de seus profissionais. Segundo Benites et al. (2008, p.8), "(...) a 'imagem' que ficou consagrada pela crítica sobre o curso de Didática, dentro do contexto da Educação Física, era a de que se colocava um 'verniz' pedagógico sobre a formação do bacharel".

Essa orientação dos currículos no processo de formação profissional na educação física não é resultado de uma transformação repentina no perfil dos profissionais da área, mas refletem os sentidos e significados que a área assume socialmente (BORGES, 2001). Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, a primazia dos cursos pela formação de "professores-instrutores" nos anos 30, evidenciando a forte influência militar e esportivista associada aos primeiros passos da educação física no Brasil; ou ainda o desenvolvimento do paradigma da saúde e da aptidão física, evidenciado pelo crescimento e ampliação de espaços para atividades corporais e esportivas nas últimas décadas do século passado; ou mesmo o processo de desvalorização dos professores da área, se curvando à expansão do mercado de trabalho, especialmente em clubes, academias e clínicas. Aliás, essa expansão do mercado de trabalho certamente é um dos principais responsáveis pela crise nos cursos de formação quanto ao perfil do profissional de educação física (BORGES, 2001).

Nesse sentido, embora haja certa sistematização dos saberes e das competências, o que aparece com mais relevância é a compreensão de que os saberes são plurais, e que a identidade profissional só será constituída

por meio de uma articulação dos diferentes conteúdos. Em outras palavras, não se trata de formar um pedagogo, aplicando uma "camada de verniz" da área de conhecimento específico, nem de formar um professor da área de conhecimento específico com algumas "pinceladas" pedagógicas (BENITES et al., 2008).

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

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

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

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

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

No entanto, mesmo considerando a existência de uma política nacional de educação ambiental (PNEA), incentivada pelos PCN e pelas diretrizes curriculares de diversas áreas de formação profissional, a licenciatura em educação física, em geral, parece não abordar os conhecimentos e procedimentos teórico-metodológicos que

possivelmente garantiriam a efetivação da educação ambiental nos currículos oficiais, refletindo, aliás, o que acontece na maioria dos cursos de formação do ensino superior (SILVA et al., 2008; LEITE; CAETANO, 2004). Esse é um fator de preocupação, uma vez que vai de encontro ao consenso destacado no parágrafo anterior, considerando ainda que futuros professores de educação física só serão capazes de produzir uma “educação física ambientalizada” em sua atuação se tiverem passado por uma educação física inserida num modelo ambientalizado (TAVARES; LEVY, 2001).

### **Educação física, atividades na natureza e educação ambiental**

A orientação para a inserção das questões pertinentes à educação ambiental na formação do graduado de educação física presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Física (BRASIL, 2004) se deve, pelo menos em parte, a um dos objetivos presentes nos PCN para a educação física no ensino fundamental: “que os alunos sejam capazes de: perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1997, p.5).

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

O documento coloca em evidência as atividades na natureza associando essas atividades a duas grandes áreas da educação física: esporte e lazer. Dentro dessa mesma discussão, o documento evidencia alguns dos

principais problemas de uma proposta que indica o desenvolvimento da educação ambiental por meio das atividades esportivas e recreativas na natureza, destacando, especialmente, elementos associados a processos de esportivização dessas práticas e a difícil dissociação da indústria do lazer.

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

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

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

As primeiras décadas do século XX foram marcadas, ao mesmo tempo, pela consolidação do desenvolvimento cultural e pelo fortalecimento de uma sociedade regida pela produção industrial. Foi assim, sem praticamente nenhuma tradição cultural, que entramos vulneravelmente na fase da produção e do consumo, situação que favoreceu uma grande influência da indústria cultural, “que tende a gerar necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, perpetuando ou dificultando a superação de uma

situação de conformismo” ([MARCELLINO](#), 2000, p.62).

Nesse contexto, a televisão aparece como meio de divulgação ideal para atingir o maior número de pessoas o mais rápido possível, mais eficiente que o jornal impresso e o rádio, determinando modificações sem precedentes na indústria cultural e, conseqüentemente, do lazer. Nos Estados Unidos aproximadamente dez mil televisores ocupavam as estantes domésticas em 1945. Apenas três anos depois, em 1948, o número já chegava a mais de um milhão e meio; dois anos depois, em 1950, já eram dez milhões de televisores; em 1954, trinta milhões, e em 1959 o número chegava a mais de cinquenta e um milhões ([DUMAZEDIER](#), 2001). Essa incrível e rápida expansão potencializou um fenômeno bastante evidente principalmente desde os anos 1920: comportamentos sociais (inclusive as manifestações de lazer) que seguiam normas e padrões divulgados pelo cinema, pela imprensa tablóide, pelas revistas de circulação de massa e pelo rádio ([FEATHERSTONE](#) et al., 1990).

Diante dessa realidade, de manifestações de lazer cada vez mais dependentes da indústria do lazer, que, alicerçada sobre a força da propaganda, rapidamente conquista novos espaços de atuação, destaca-se uma pergunta que se tornou bastante relevante na área de educação física: será que chegamos ao ponto no qual se tornou necessária uma educação para o lazer? Para [Marcellino](#) (2000), o aprendizado para o desenvolvimento de atividades de lazer no tempo disponível é necessário, e essa *educação para o lazer*<sup>2</sup> consiste no aprendizado para o uso do tempo livre. Segundo o autor,

Para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação (2000, p.58).

No entanto, o autor chama atenção para certos riscos que derivam da forma como se

processa a educação para o lazer, como a possibilidade de reforçar-se a ideologia dominante pela orientação por valores conservadores, podendo esses ser *compensatórios* (práticas de lazer que objetivam compensar a monotonia do trabalho ou da escola), *moralistas* (práticas de lazer que reforçam o código de moral vigente) ou *utilitaristas* (práticas de lazer que reforçam os interesses institucionais, como a ginástica laboral que melhora a disposição do trabalhador ou a aula de educação física que distrai o aluno entre as aulas “realmente importantes”). Dessa maneira, a escola, estando exposta a esses riscos, carrega um papel muito importante no processo de educação para o lazer, uma vez que “os conteúdos vinculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola” ([KISHIMOTO](#), 1999, p.39).

O papel da educação física escolar diante das “imposições” da indústria do lazer também é destacado nos PCN para a educação física:

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, como os padrões de beleza e saúde, desempenho, competição exacerbada, que se tornaram dominantes na sociedade, e do seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social.

A atuação dos meios de comunicação e da indústria do lazer em produzir, transmitir e impor esses valores, ao adotar o esporte-espetáculo como produto de consumo, torna imprescindível a atuação da Educação Física escolar (BRASIL, [1998b](#), p.31).

A escola caracteriza-se assim como um dos principais agentes envolvidos na educação para o lazer, assumindo grande parte da responsabilidade pela valorização do lazer enquanto manifestação humana, que traz em seu seio possibilidades de contestação e mudança de atitudes que, expressas através de ações culturais, podem promover transformações sociais concretas. Desta maneira, pensarmos em mudanças de postura diante do mundo assim como em transformações na ordem moral e intelectual através de sinergias entre educação e lazer pode ser uma possibilidade real ([RODRIGUES](#); [STEVAUX](#), 2010). Pois é nessa perspectiva que se sustentam as abordagens que

<sup>2</sup> A idéia de uma educação para e pelo lazer é inicialmente apresentada por Renato [Requiza](#) (1980), sendo posteriormente desenvolvida por outros autores, como [Marcellino](#) (2000) e [Camargo](#) (1998 e 2003). Para estes, o lazer se configura enquanto objeto (educação para o lazer) e veículo (educação pelo lazer) de educação. Segundo [Marcellino](#) (2000), a educação para o lazer estaria associada à superação de uma situação de conformismo, o que poderia ser realizado por meio da iniciação aos conteúdos culturais e pela educação crítica, especialmente pela estimulação da criatividade.



buscam a educação ambiental pelas atividades esportivas e recreativas na natureza.

Segundo [Uvinha](#) (2004), as atividades na natureza possibilitam o desenvolvimento de processos educativos relacionados a questões ambientais, uma vez que contribuem para mudanças na visão do homem sobre o ambiente natural por meio de novas percepções sobre a importância e o significado da natureza. Outros autores destacam características específicas que podem ser desenvolvidas por meio das atividades na natureza: novos padrões motores desenvolvidos em contato com a natureza (baseando-se na grande diversidade de estímulos encontrados em diferentes ambientes, oportunizando a manifestação de diferentes situações emocionais em inúmeras circunstâncias, como estresse, dificuldade, risco, etc.) e a educação baseada no conhecimento das características de diferentes ecossistemas, tanto no contexto sociocultural como na utilização responsável dos recursos materiais e tecnológicos que promovem o deslizamento controlado pelo ar, água e terra ([BETRÁN; BETRÁN](#), 2006); desenvolvimento de fundamentos esportivos, de capacidades físicas (aptidão e desenvolvimento de habilidades motoras) e de habilidades cognitivas (tomada de decisão e resolução de problemas), coletivas (habilidades cooperativas e de comunicação) e pessoais (autoestima) ([MARINHO](#), 2004); características de compromisso, superação de limites, autoconfiança, companheirismo, tolerância ao sucesso e ao fracasso ([CARDOSO](#), 2006)

No entanto, apesar de vários estudos apresentarem aspectos referentes à reaproximação dos seres humanos à natureza pelo envolvimento em atividades esportivas e recreativas, justificando, inclusive, o desenvolvimento da educação ambiental a partir desse envolvimento, [Marinho](#) e [Seabra](#) (2002) afirmam que quase nenhum desses estudos discutem sobre a necessária formação de profissionais que desempenhem o importante papel de mediador nessas atividades, possibilitando o desenvolvimento de atividades que possam abrir caminhos para objetivos pedagógicos (inclusive associados à educação ambiental).

Esse é um dado muito importante, considerando que, como apontam os próprios PCN para a educação física ([BRASIL](#), 1998b), seria ingênuo pensar que as atividades na natureza por si só seriam suficientes para a compreensão das questões ambientais emergentes, uma vez que, embora possa existir entre os participantes dessas atividades um envolvimento com a natureza, o que determina o nível reflexivo sobre as questões ambientais seria a participação crítica e significativa dos praticantes de cada atividade.

O grande problema é que as pesquisas que procuram investigar as motivações que levam indivíduos a participar das atividades na natureza e a concepção que esses indivíduos têm das atividades das quais participam mostram, no geral, visões que se distanciam muito dos principais pilares da educação ambiental crítica, estando em grande parte associadas a conceitos muito mais próximos de uma abordagem preservacionista de educação ambiental, do universo dos esportes de rendimento e até mesmo dos paradigmas dominantes de estética e moda regidos, em grande parte, pelos veículos de comunicação em massa.

Podemos observar isso, por exemplo, na pesquisa de [Cardoso](#) et al. (2006), que investigou as sensações, emoções e possibilidades educativas das atividades na natureza entre alguns praticantes dessas atividades em Santa Teresa (estado de Espírito Santo). Quando perguntados sobre a existência ou não de um caráter educativo das atividades na natureza todos os participantes da pesquisa responderam que “sim”, porém ao serem instigados a identificarem este caráter educativo, 60% dos entrevistados mencionaram apenas oportunidades de se trabalhar a preservação ambiental.

Mas talvez a ligação mais evidente entre as motivações e as concepções mais comuns entre os participantes das atividades na natureza com uma visão preservacionista de educação ambiental esteja associada à noção de “fuga do cotidiano”, que implica em fazer ou sentir algo diferente do que faz ou sente no dia a dia, e que está geralmente associado a uma sensação de prazer ou de bem-estar. Dessa maneira, os participantes buscam atividades longe dos centros urbanos, e deslocam-se ao encontro

“direto” com a natureza para respirar ar puro, para reencontrar-se consigo mesmo, ou buscar sensações e emoções fortes e provar limites pessoais em situações de perigo eminente (LACRUZ; PERICH, 2000). O grande problema é que essa “fuga” pode fortalecer a visão de uma realidade fragmentária, agravando o distanciamento simbólico entre o ser humano e a natureza, reconhecidamente um dos principais pilares da crise ambiental contemporânea. Além disso, foge também do conceito de cotidianidade<sup>3</sup> das práticas ambientais, um dos marcos da educação ambiental crítica.

Essa realidade fica bastante evidente em afirmações comumente encontradas em trabalhos que desenvolvem a relação entre as atividades na natureza e as questões educacionais (inclusive de educação ambiental), compreendendo as atividades na natureza como “(...) uma forma moderna de lazer, procurada, a cada dia, por um contingente maior de pessoas, desejosas pelo desligamento, mesmo que temporário, do meio urbano, e pelo contato com a natureza” (CARDOSO et al., 2006, p.86). Não fica difícil de associar esse tipo de visão com a busca de um lazer compensatório e utilitarista, como descrito por Marcellino (2000).

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

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

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

Depoimentos parecidos são destacados também na pesquisa de Bahia e Sampaio (2007), que buscou identificar as atitudes, motivações e comportamentos que têm permeado a experiência dos praticantes de esportes na

natureza também no município de Brotas. Nas falas de alguns sujeitos, mesmo os que estavam vivenciando pela primeira vez alguma modalidade, algumas palavras-chave ou expressões se destacaram, sendo as mais citadas: “a busca por um contato maior com a natureza”; seguida de perto pelas palavras “adrenalina”; “busca de emoção”; “sair da rotina”; “desestressar”; “desafio”; “risco”.

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

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

Diante do exposto, ao mesmo tempo em que as atividades esportivas e recreativas na natureza parecem cada vez mais ganhar um merecido lugar nos debates de inserção de conteúdos curriculares nos cursos de educação física, tanto por causa da popularização desse tipo de atividade quanto pela evidente necessidade de formação de profissionais que atuem como mediadores, inclusive buscando uma participação crítica e até mesmo alicerçada em elementos pedagógicos nessas e por meio dessas atividades (educação para e pelo lazer), fica evidente também que propostas que buscam o desenvolvimento da educação ambiental por meio dessas atividades ainda estão bem distantes dos ideais de um currículo ambientalizado.

## Considerações finais

O desenvolvimento do saber ambiental é fortalecido pela incorporação do discurso ambiental por outros discursos contemporâneos. Como consequência das representações resultantes da diversa teia de contextos em que os encontros entre esses discursos acontecem, a constituição do saber ambiental configura-se enquanto um processo heterogêneo que envolve constantes e contínuas disputas pela hegemonia de significados. No campo da educação, esses

<sup>3</sup> Segundo Gutiérrez e Prado (2000), o sentido e as práticas de aprendizagem produtivas encontram-se na vida cotidiana, pois, partindo de condutas inéditas construídas pedagogicamente, é na vivência cotidiana que ocorrerão as transformações em prol de relações sustentáveis entre os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza e o desenvolvimento humano.

encontros ocorrem, em grande parte, no âmbito da ambientalização curricular e na inserção da educação ambiental na formação inicial de professores.

Nesse contexto, a inserção da dimensão ambiental nas políticas curriculares da educação superior está diretamente associada a questões particulares de cada campo científico-acadêmico. Isso significa que a inserção da dimensão ambiental nos currículos da educação superior oferece elementos para a construção de variados discursos/significados que englobam o conceito de “ambiental”. Esses discursos/significados devem ser analisados partindo das condições contextuais que estão na base de sua formulação, ou seja, a partir das referências, estruturas e dinâmicas que operam cada campo científico-acadêmico específico.

No entanto, apesar das determinações legais e das demandas sociais pela inserção da educação ambiental nos cursos de formação inicial, as dificuldades associadas ao complexo processo de emergência de uma base epistemológica e de identificação enquanto área de construção de conhecimento em um espaço que se propõe transversal e interdisciplinar acaba criando uma espécie de “não-lugar” no qual a educação ambiental deveria ocupar.

Esse “não lugar” fica evidente ao analisarmos a produção científica que aborda a educação ambiental na formação inicial de professores de educação física. Apesar do crescente interesse pelo tema nos últimos anos, resultando em pesquisas e publicações que apresentam uma interessante diversidade de abordagens e propostas, essas aparecem espalhadas em diferentes textos, especialmente artigos em periódicos da área e eventuais trabalhos de conclusão de curso, como monografias, dissertações e teses. Apesar de similaridades entre as propostas apresentadas nos diferentes textos serem por vezes encontradas, há também uma grande diversidade de propostas, algumas inclusive contraditórias, ficando evidente que falta à área um documento que reúna essas propostas e suas principais características, tornando-se referência na questão.

Em meio à diversidade de propostas e abordagens, as atividades esportivas e recreativas na natureza aparecem como principal ponto em comum. Essa ocorrência pode ser

compreendida se considerarmos a própria literatura da área, que evidencia que as discussões envolvendo os contextos de atividades na natureza surgiram e ganharam força (tanto em eventos como em publicações científicas) num momento bem anterior do que as discussões envolvendo a inserção da educação ambiental na educação física (inclusive na formação inicial de professores).

Considerando a própria historicidade do tema (atividades na natureza), 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 constitui-se enquanto significativo movimento particular da área. No entanto, considerando propostas de ambientalização do currículo de educação física e a inserção da educação ambiental na formação inicial de professores da área, uma abordagem restrita a essas atividades revela-se insuficiente/simplista, considerando que, de maneira geral, essas atividades ainda associam-se a abordagens preservacionistas de educação ambiental, afastando-se dos ideais da educação ambiental crítica.

De qualquer maneira, o aparente interesse da educação física pelas questões ambientais aparece como uma interessante proposta de inserção da dimensão ambiental nos currículos de cursos do ensino superior, considerando ainda que a formação de profissionais que entrem em contato com essas questões é fundamental para o desenvolvimento da temática ambiental em diferentes espaços. No entanto, para não correr o risco de circundar um “não lugar” no qual a educação ambiental deveria ocupar na educação física, há necessidade de um esforço coletivo dos acadêmicos da área para encontrar “pontos de convergência” entre as diversas propostas apresentadas nas produções acadêmicas. Dessa maneira, não só se destacaria a relevância da inserção da dimensão ambiental na educação física, mas igualmente a relevância dos conteúdos específicos da educação física na própria (re)construção dos conceitos que definem o “ambiental”.

## Referências

AUGUSTO, A. V. L.; LAMBERTUCCI, H.; SANTANA, L. C. Busca da identidade epistemológica da educação ambiental: a

contribuição do pensamento complexo de Edgar Morin. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 16, p.107-119, jan./jul. 2006.

BAHIA, M. C.; SAMPAIO, T. M. V. Lazer e meio ambiente: em busca das atitudes vivenciadas nos esportes de aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.28, n.3, p.173-189, Maio 2007.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, 2008.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. São Paulo: Manole, 2006. p.180-210.

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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. MEC/CNE. Brasília, 2004.

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 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMARGO, L. O. **O que é lazer?** 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CARDOSO, A. R.; SILVA, A.; FELIPE, G. R. A educação pela aventura: desmistificando sensações e emoções. **Motriz. Revista de Educação Física. Unesp**, Rio Claro, v.12, n.1, p.77-87, jan./abr. 2006.

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**, Rio Grande, v. especial, set. 2010. p.28-39.

CNUMAD (2001). **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: Agenda 21**. Brasília: Senado Federal.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

FARIAS, C. R. O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios**. 2008. 215 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FEATHERSTONE, M.; HEPWORTH, M.; TURNER, B. S. **The Body: social process and cultural theory**. London: Sage Publications, 1990.

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**, Rio Grande, n.1, p.116-119, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GÓMEZ, J. A. C. La educación ambiental en las universidades y la enseñanza superior: viejas e

nuevas perspectivas para la acción en clave de futuro. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LACRUZ, I. C.; PERICH, M. J. Las emociones em la práctica de las actividades físicas em la naturaleza. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, Ano 5, n.23, Jul. 2000.

LEFF, E. Ambiente, interdisciplinarietà y currículum universitario: la educación superior em 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**, Florianópolis, Ano XVI, n.22, p.137-143, Jun. 2004.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo de ciências em debate**. 1ªed. Campinas: Papirus, 2004, p. 1-20. (v.11).

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVI, n.22, p.47-69, Jun. 2004.

MARINHO, A.; SEABRA, L. F. Atividades de aventura e formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: s. ed.: 2002.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, O. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

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**, Rio Grande, v.3, p.91-101, 2008.

OLIVEIRA, H. T.; FREITAS, D. Desafios e obstáculos na incorporação da temática ambiental na formação inicial de professores da UFSCar (Brasil). In: FORO NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL, 1, São Luis Potosí. **Anais...** São Luis Potosí: UASLP, 2003, p. 16-29.

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.).

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.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

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

ROSA, M. I. P. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, A. C.; PESSANHA, E. (Org.). **As potencialidades para a centralidade da(s) cultura(s) para investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007, p.68-73.

ROSALEM, M. B.; BAROLLI, E. A Educação Ambiental nos cursos de pedagogia. In: XIV Congresso Interno de Iniciação Científica. **Resumos...** Campinas: UNICAMP, 2006.

ROSALEM, B. M.; BAROLLI, E. Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da FE-UNICAMP. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, v.5, n.1, p.26-36, 2010.

SILVA, F. W.; SILVA, A. M.; INÁCIO, H. L. D. A Educação Física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XX, n.30, p.44-60, Jun. 2008.

TAHARA, A. K.; FILHO, S. C.; SCHWARTZ, G. M. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Motriz. Revista de Educação Física. Unesp**, Rio Claro, v.12, n.1, p.59-64, Jan./abr. 2006.

TAVARES, F. J. P. A Educação Ambiental na formação de professores de Educação Física: uma emergente conexão. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, 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**, Rio Grande, p. C-331-C-341, 2001.

TILBURY, D. Environmental education within pre-service teacher education: the priority of priorities. **International Journal of Environmental Education and Information**, London, v.11, n.4, p.267-280, 1992.

UVINHA, R. R. Esportes radicais nas aulas de educação física do ensino fundamental. In: Moreira, E. C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. São Paulo: Fontoura, 2004.

VERDI, M.; PEREIRA, G. R. A educação ambiental na formação de educadores: o caso da Universidade Regional de Blumenau – FURB, **Revista FURB**, Blumenau, n.17, jul./dez. 2006.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. M. L. Inserção da temática ambiental no currículo de um curso de formação de professores de ciências: panorama inicial a partir da análise das ementas. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SBEnBio, 2007.

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**, Vigo, v.8, n.2, p.552-570, 2009.

Endereço:

Cae Rodrigues  
Praça Santa Mercedes, 136 Nova Jaguariúna  
Jaguariúna SP Brasil  
13820-000  
Telefone: (19) 3867-2276  
e-mail: [cae\\_jah@hotmail.com](mailto:cae_jah@hotmail.com)

Recebido em: 22 de novembro de 2011.

Aceito em: 8 de maio de 2012.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Creative Commons - Atribuição 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)

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