



## Pegadas da Educação Ambiental no Currículo Paulista: um retrato das Práticas Corporais de Aventura pelos professores de Educação Física em Birigui/SP<sup>1</sup>

Vinicius Felipe Cardoso<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

<https://orcid.org/0000-0001-7884-2695>

Humberto Luís de Deus Inácio<sup>3</sup>

Universidade Federal de Goiás (UFG)

<https://orcid.org/0000-0002-5683-7454>

**Resumo:** Neste estudo, objetivamos explicitar a presença ou ausência da Educação Ambiental (EA) nas Práticas Corporais de Aventura (PCAs) no conteúdo de Educação Física (EF) do Currículo do Estado de São Paulo (CP). A pesquisa teve base documental e entrevistas semiestruturadas com 17 docentes em Birigui/SP. Para análise, após transcritas, categorizadas e codificadas, seguiu a proposta de Bardin (2015), auxiliada pelo software *WebQDA*<sup>®</sup>. Enfatizamos que o CP traz a EA no conteúdo de EF nas PCAs superficialmente. O corpo docente relaciona-a com a preservação, a conscientização do meio e o impacto dos esportes tradicionais no ambiente natural. Concluímos que existem lacunas a serem superadas na integração da EA na EF, incluindo a valorização do multiculturalismo, a promoção de subculturas urbanas/rurais e a implementação de aulas de campo e visitas técnicas; requerendo-se tempo, preparo e pesquisa para o docente incorporar uma EA eficaz e atitudinal em suas aulas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação Física. Cultura Corporal de Movimento. Currículo.

## Huellas de Educación Ambiental en plan de estudios de São Paulo: un retrato de Prácticas Corporales de Aventura por profesores de Birigui/SP

**Resumen:** En este estudio, nuestro objetivo fue explicar la presencia o ausencia de Educación Ambiental (EA) en las Prácticas de Aventura Corporal (PACs) en el contenido de Educación Física (EF) en el Currículo del Estado de São Paulo (CESP). La investigación se basó en documentos y entrevistas semiestruturadas con 17 profesores de Birigui/SP. Para el análisis, después de transcribir, categorizar y codificar, se siguió la propuesta de Bardin (2015), asistido por el software *WebQDA*<sup>®</sup>. Observó que CESP introduce la EA en los contenidos de EF de los PACs superficialmente. El profesorado lo relaciona con la preservación, la conciencia ambiental y el impacto de los deportes tradicionales en el medio natural. Existen brechas en la integración de EA en EF, incluyendo la valorización del multiculturalismo, la promoción de subculturas urbanas/rurales e implementar clases de campo y visitas técnicas; requiriendo tiempo, preparación e investigación para que los docentes incorporen una EA efectiva y actitudinal en sus clases.

<sup>1</sup> Recebido em: 26/02/2024. Aprovado em: 06/02/2025.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Educação Ambiental pela UniCesumar, Professor da Rede Estadual e Municipal de Birigui. E-mail: [viniciusfelipecardoso@hotmail.com](mailto:viniciusfelipecardoso@hotmail.com)

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Educação Física. Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Faculdade de Educação Física e Dança/UFG. E-mail: [betoinacio@ufg.br](mailto:betoinacio@ufg.br)

**Palabras clave:** Educación Ambiental. Educación Física. Cultura Corporal del Movimiento. Plan de estudios.

## **Footprints of environmental education in São Paulo curriculum: a portrait of Adventure Bodily Practices by physical education teachers from Birigui/SP**

**Abstract:** In this study, we aimed to explain the presence or absence of Environmental Education (EE) in Adventure Bodily Practices (ABPs) in the Physical Education (PE) content in the Curriculum of the State of São Paulo. The research was carried out in Birigui/SP, involving semi-structured interviews and documental base. Data analysis after transcribing, categorizing and coding followed Bardin's proposal (2015) and was assisted by the WebQDA<sup>®</sup> software. We emphasize that the São Paulo Curriculum (SSP) brings EE into the PE content in the ABPs quickly. The teaching staff relates it to preservation, environmental awareness and the impact of traditional sports on the natural environment. We conclude that there are gaps to be overcome in the integration of EE into EF, including valuing multiculturalism, promoting urban/rural subcultures and implementing field classes and technical visits; requiring time, preparation and research for teachers to incorporate effective and attitudinal EE into their classes.

**Keywords:** Environmental Education. Physical Education. Body Culture of Movement. Curriculum.

## **INTRODUÇÃO**

[...] estou incerto mesmo quanto à natureza desta incerteza; é a incerteza do nosso devir social que se projeta no cosmo? É um rápido do devir cósmico que se acelera e enlouquece localmente hoje no e pelo devir antropológico? Não é antes o meu espírito que, incerto por natureza e por cultura, projeta assim a sua própria incerteza sobre a sociedade e sobre o cosmo? E não será, sobretudo, tudo isto ao mesmo tempo? (Morin, 2018, p. 14).

Meio Ambiente (MA), sociedade, cidadania e educação: palavras e conceitos empregados atualmente à exaustão. De fato, o meio ambiente no Brasil apresenta-se extremamente vulnerável, assim como a educação, em seu mais amplo significado, quanto ao ser cidadão.

Após a inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) como conteúdo obrigatório na Educação Física (EF), destaca-se a concretude dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (Brasil, 2019), no currículo de EF, em nível nacional, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

No entanto, toda a progressão dos dispositivos legais que integram a instrução sobre preservação ambiental, no contexto educacional, parece ter sido subestimada em sua essência na BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Pesquisas recentes indicam a ausência de conteúdo relevante sobre o tema no documento que serve de guia para a elaboração dos currículos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental no Brasil (Farias Filho; Farias, 2020; Senra; Sato; Quadros, 2020; Bittencourt; Carmo, 2021; Brunet; Vasconcelos; Vargas, 2022; Nadai; Campos; Vieira, 2022).

Observamos que todos os TCTs já interiorizados nos mais diversos componentes curriculares que se manifestam na escola, estão tornando-se apêndices por parte dos currículos e dos docentes ao operarem os mais diversos objetos de conhecimento, sobretudo àqueles que se interagem com a Educação Ambiental (EA). Nesta perspectiva, vemos que muitos docentes de EF não desenvolvem (ou deixam de ‘escanteio’) a temática que tem demonstrado sua importância na contemporaneidade, visto as complexidades – até em ordem cultural e geográfica – brasileira.

A fim de contextualizarmos o problema neste manuscrito, o estudo realizado por Nadai, Campos e Vieira (2022, p. 149), identificou que os desafios relacionados à implementação da EA na Educação Básica incluem o esvaziamento do sentido do campo da EA pela negação de sua essência, o que desqualifica as práticas pedagógicas dos professores e “dificulta a compreensão da complexidade dos temas relacionados ao meio ambiente” (Nadai; Campos; Vieira, 2022, p. 149). Além disso, ao responsabilizar professores específicos para trabalhar uma temática tão ampla, reduz-se a importância da EA e desconsidera-se a extensa gama de conteúdos obrigatórios que o docente deve abordar ao longo das aulas.

A partir da terceira versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018), Bittencourt e Carmo (2021, p. 213) enfatizam que os objetivos de aprendizagem relacionados à EA estão restritos à visão ecológica, ausentando-se os aspectos políticos e sociais. As autoras ressaltam os aspectos políticos e sociais na EA, conforme destacado por Reigota (2008), que enfatiza a necessidade de analisar as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e natureza, bem como as relações entre seres humanos, visando superar mecanismos de controle e dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

Segundo Brunet, Vasconcelos e Vargas (2023, p. 387), as barreiras para avançar além de uma abordagem conservadora da EA, limitada à natureza e ao cuidado ambiental, estão estreitamente ligadas às limitações estruturais educacionais, incluindo a imposição curricular, a falta de oportunidades para colaboração entre professores de diferentes componentes curriculares e a escassez de tempo para planejamento, estudo e discussão pedagógica entre os pares.

Esta constatação evidencia a disparidade entre os formuladores do currículo destinado às escolas de Ensino Básico no Brasil. Enquanto um pequeno grupo de professores são encarregados de determinar um conjunto de conhecimentos fundamentais para a educação brasileira, outros numerosos são incumbidos da aplicação

de referências curriculares, cujos propósitos podem discordar das diretrizes nacionais e, frequentemente, se mostram desconectados das concepções e visões dos docentes (Brunet; Vasconcelos; Vargas, 2023, p. 388).

A tendência evidenciada por Inácio (2006), acerca da crescente busca pelos Esportes de Aventura, carrega valores que refletem uma nova dimensão do relacionamento entre o ser humano e a natureza; bem como uma potente emergência educacional. Reconhecemos que o meio ambiente engloba tudo o que está ao redor do indivíduo, com a compreensão da relação corpo-natureza e o próprio reconhecimento dos seres humanos como parte integrante desse meio (Marinho, 2001).

Marinho e Inácio (2007), relatam que os professores de EF poderiam proporcionar novas experiências aos estudantes, bem como introduzir novas práticas esportivas, neste caso os Esportes de Aventura, com a EA. Nessas aulas, o docente deve conduzir os educandos a perceberem-se como integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente e buscando ampliar, não apenas a visão biológica, mas também as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais.

Neste sentido, objetivamos explicitar a presença ou ausência da EA nas PCAs no conteúdo de EF no Currículo do Estado de São Paulo, intitulado de ‘Currículo Paulista’, sob a perspectiva dos docentes de EF na cidade de Birigui.

A fins de procedimentos metodológicos para este estudo, baseamos em descrever o objeto “PCAs” no conteúdo de EF no Currículo Paulista. Para isso, documentos e o material de apoio foram analisados para fundamentar este trabalho e todo contexto em que é operado.

Tal pesquisa, articulada a entrevistas e parte documental, Lakatos e Marconi (2001), verbalizam que a pesquisa documental consiste na obtenção de dados provenientes de fontes primárias, tais como documentos escritos ou não, encontrados em arquivos públicos, arquivos privados de instituições e residências, bem como em fontes estatísticas. Por outro lado, a pesquisa qualitativa, para Mussi *et al* (2019, p. 412), busca compreender em profundidade os fenômenos sociais, explorando as percepções, experiências e significados construídos pelos indivíduos. Quer dizer, ela valoriza a subjetividade, utilizando entrevistas em profundidade e análises interpretativas para acessar a consciência articulada dos atores envolvidos, podendo captar a(s) complexidade(s) das realidade(s).

Este texto retrata-se de uma fotografia da realidade do Estado de São Paulo, especificamente no município de Birigui. A fim de aprofundarmos na temática global da pesquisa, utilizou-se, como instrumento, entrevistas semiestruturadas que, segundo Mussi *et al.* (2024, p. 7), “possibilita a quem informa discorrer sobre a temática, sendo utilizada quando se deseja controlar o volume de informações e direcionamento, mais especificamente para o tema/objetivo em análise”. Não obstante, há algumas vantagens e desvantagens, entre elas destacam-se a adaptação às características dos entrevistados; o aprofundamento para a obtenção de dados; explicações sobre as questões entre outros (Mussi *et al.*, 2024, p. 13). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas sobre o objeto principal (PCAs), sendo aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa (nº. 65253322.6.0000.5083)<sup>4</sup>, sendo o nome dos entrevistados substituído por outro fictício. A fins de análise, utilizou-se a proposta de Laurence Bardin (2015), que se institui a organização, a exploração, o tratamento e a interpretação dos dados. Para nos auxiliar na categorização, organização dos códigos, visualização e comparação dos dados, operamos com o software WebQDA<sup>®</sup>, também manuseado por Nascimento, Inácio e Lazzarotti Filho (2019).

O Quadro 1 abaixo, oferece uma síntese detalhada do perfil dos participantes. Esta análise quantitativa e qualitativa visa enriquecer nossa compreensão sobre a influência e diversidade que esses 17 educadores trazem consigo para o contexto escolar. Cada célula da tabela conta uma história única, contribuindo para a tessitura do intrincado tecido que é a educação em nosso cenário atual

Quadro 1: Relação dos entrevistados com suas idades, tempo de docência e escolas que atuam.

<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Tipo de Ensino</b>	<b>Nome Fictício</b>
Antônio Sales Oliveira	Thereza Maria Barbieri*	Tempo Integral	Airton e Matheus
Carlos Rosa	Vila Guanabara	Tempo Integral**	Roberto

<sup>4</sup> Esta pesquisa parte da dissertação de mestrado, na qual houve uma fase inicial de Pesquisa Piloto com 6 docentes. Após referida coleta, contribuições dos docentes e análise do pesquisador, procedeu-se a segunda fase estabelecida e firmada no Comitê de Ética. Após isso, os docentes da fase inicial foram excluídos da etapa principal, desenvolvida por 17 docentes de EF, em 11 escolas. Tal entrevista fragmentada em cinco categorias: perfil do professor; formação acadêmica; formação do docente com as PCAs; atuação do docente com as PCAs; opinião do docente sobre as PCAs na EF Escolar. Na transcrição, etivou-se ao máximo a troca de palavras e mudança de sentido nas frases oralizadas pelos participantes.

Esmeralda Milano Maroni	Parque Residencial Jandaia	Tempo Integral	Amanda e Adriana
Geracina de Menezes Sanches	Jardim São Conrado	Tempo Integral	<i>Pesquisa Piloto</i>
Herminio Cantisani	Recanto dos Pássaros	Regular	Jorge
Izabel de Almeida Marin	Vila Izabel Marin	Tempo Integral	Camila e Roger
Lydia Helena Frandsen Stuhr	Centro	Regular	Laís e <i>Pesquisa Piloto</i>
Regina Valarini Vieira	Centro	Tempo Integral	Valquíria e Wilson
Ricardo Peruzzo	Residencial Alvorada	Tempo Integral	<i>Pesquisa Piloto</i>
Olivia Ângela Furlani	Residencial Monte Líbano	Tempo Integral	Joice e Marcela
Stelio Machado Loureiro	Vila Pontes	Tempo Integral**	Silviane
Terezinha Lot Zin (Teleco)	Residencial Portal da Pérola	Tempo Integral	Fábio e Fernanda
Vicente Felício Primo	Nelson Calixto	Tempo Integral**	Carlos

Fonte: produção do autor (2024).

Os dados foram registrados por meio do Gravador e Reprodutor de Voz – *Sony Digital Voice Recorder* – ICD-PX240 e posteriormente transcritos para o *Microsoft Word*, conforme as expressões de cada entrevistado (a).

Em relação à parte documental, que nos oferta base conceitual nas escolas paulistas, aprofundamo-nos no Material de Apoio do Professor, também chamado de Currículo Paulista<sup>5</sup>.

Compreendemos que, para compreender a Ciência, não basta apenas ler ou conhecer os textos, teorias ou descobertas produzidas por ela. É preciso conhecê-la como um espaço social dotado de leis próprias e relativamente autônomo em relação

<sup>5</sup> A consulta foi realizada tanto no sítio eletrônico quanto físico, sistematicamente, objetivando identificar a EA nos conteúdos de EF. Inicialmente, o acesso ao repositório foi feito, e, em seguida, foram analisados os materiais referentes aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do ano de 2023. Durante essa análise, verificou-se se havia inferências à EA nesses documentos. Caso essa relação estivesse presente, o material era selecionado para uma investigação mais aprofundada; caso contrário, a busca prosseguia. No Ensino Médio (EM), a consulta se restringiu ao Currículo Paulista, sem incluir os materiais dos itinerários formativos. Após esse filtro, apenas os materiais do 8º ano à 1ª série do EM foram e, *a posteriori*, revisados e atualizados em 2024.

aos outros espaços da sociedade (Bourdieu, 2004). Nesse espaço, ocorrem embates, disputas e lutas em torno de objetos especificamente demarcados ao longo do tempo, possuindo um valor, um capital que merece ser disputado.

Quando tratado de currículo, podemos elencar a verticalização que Sacristán (2000) diz com os procedimentos didático-pedagógicos na organização de um material basilar para docentes, gestores e na política. O que queremos, aqui, é observar o currículo apresentado pelos professores, e *a posteriori*, articulando com as entrevistas, sua ação.

A seguir, trazemos algumas ideias sobre a EA, a nível global, nacional e reflexões para a práxis educacional (independente do componente curricular da BNCC); sobre as PCAs no Currículo Paulista; a aplicação da EA nas PCAs do Currículo Paulista a partir da ótica dos docentes de EF participantes da pesquisa e, por último, as considerações finais.

## **PEGADAS E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Questiona-se, desde Marx e Engels (s/n), a existência de uma natureza virgem de pés, mãos e cérebros humanos. Nessa perspectiva, toda natureza ‘autocriada’ já sofreu alguma sorte de intervenção humana que não mais nos autoriza a falar em natureza virgem, sem a intervenção causada pelo ser humano, “uma vez que é na interação homem-natureza que se constrói o conhecimento” (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 05).

Na reflexão da dinâmica do ecossistema, onde o situamos, ramifica-se a fronteira, a divisão e a separação entre o ‘natural’ e o ‘cultural’ (Soffiati, 2002, p. 35 – grifo nosso). Todavia, ainda permanece um problema nas unidades urbanas, na qual cultivam, no século XXI, a pretensão de negar a natureza, de conceber e produzir uma ordem inteiramente artificial, linearizando e resumindo os complexos progressos ecológicos.

Na tentativa de interpretar esses fenômenos, percebemos que há uma crise ambiental revelando tal singularidade e particularidade comparada a outras crises, derivadas de atividades humanas, ou seja, antrópicas. Vale dizer que o modo de vida capitalista colabora com tal crise; contudo, crises ambientais de raízes antrópicas não constituem uma novidade na história da humanidade. Elas ocorreram na China antiga, na civilização maia, na civilização grega, entre outros. Em ‘Crítias’, um dos ‘Diálogos’

de Platão (2007, p. 160-161), produzida por volta de 360 a.C., há uma preocupação com o fenômeno de erosão.

Quanto à excelência do solo, nossa terra superava a todas, [...] a melhor prova disso é que a porção remanescente pode competir com qualquer outra região do mundo, na variedade de seus frutos e na riqueza das pastagens para animais de toda espécie [...]. Mas, além da superioridade dos frutos, a terra então se distinguiu por produzi-los em abundância [...] muitas e grandes inundações se fizeram sentir, e com tamanhas revoluções da natureza, sem que durante todo esse período se depositasse a terra deslocada das alturas pelas águas [...] o que resta do passado é como os ossos de um corpo devastado por doenças: a terra pingue e mole desapareceu, só ficando a carcaça do terreno. Naquele tempo, antes de haver sido devastada a região, as montanhas consistiam em elevações da terra, e as planícies pedregosas conhecidas atualmente pelo nome de Faleu eram cobertas de humo, estando as montanhas ornadas de matas, das quais ainda restam vestígios eloquentes. Algumas dessas montanhas, que hoje só conseguem alimentar abelhas, até bem pouco tempo ostentavam árvores que forneciam madeira para cobrir grandes edifícios e cujas vigas ainda podem ser vistas. Abundavam também as árvores frutíferas, fornecendo a terra pastagem infinita para o gado [...] (Platão, 2007, p. 160-161).

O que Platão descreve é um processo clássico de erosão provocado pela derrubada de florestas, de encostas e pelo arraste de solo das partes altas para as partes baixas, além da destruição dos sistemas retentores de água e de sedimentos nas planícies, com a diminuição do tempo de permanência das águas e da deposição de aluviões no solo. A remoção da cobertura vegetal nativa deixa o solo exposto às intempéries e dificulta a infiltração das águas pluviais que alimentam os lençóis freáticos. Dito isso, a terra carregada e depositada no mar provoca o assoreamento. Atentando para as palavras de Platão, nota-se que as alterações ambientais de origem antrópica ocorreram em vários pontos do Planeta Terra e em distintas épocas. Dessa forma, a EA emerge num contexto derivado do uso inadequado dos bens coletivos planetários em diferentes escalas espacotemporais.

É fundamental explicitarmos alguns eventos trilhados pela EA no contexto internacional, nacional, estadual e educacional. São trajetórias que nos situam cronologicamente no processo de instalação e desenvolvimento da EA em nosso cotidiano. A verticalização da abordagem será na sequência global para o específico, descrevendo alguns entroncamentos cronológicos do percurso por onde a EA tem trilhado. Com base em Pedrini *et al.* (2011), oferecer-se-á uma visão panorâmica que expressa a leitura dessa arte.

Pedrini *et al.* (2011) nos indicam alguns personagens que, publicamente, demonstravam preocupação com a intervenção do ser humano urbano – ou, o homem

das cidades – na natureza. O primeiro personagem que identificamos, foi o cacique indígena norte-americano Seattle, em 1854, atestando que os indígenas sabiam viver “saudáveis e felizes sem destruir os recursos naturais, demonstrando conhecer profundamente as leis da natureza” (Pedrini *et al.*, 2011). A segunda personagem a denunciar a desatenção ao meio ambiente, foi Rachel Carson: cientista norte-americana, que produziu a obra *Silent Spring* (2010) (em português, Primavera Silenciosa), no início da década de 1960, somente a publicando em 1962, atingindo a população que vivia em custas da destruição dos recursos naturais de países pobres e emergentes. Isso significa que, ao longo da história, houve pessoas preocupadas com o desequilíbrio ambiental.

Compreende-se a evolução da EA desde a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano em 1972, conhecida como Conferência de Estocolmo, destacando a importância desse evento como um marco histórico para o surgimento de políticas ambientais em diversos países, incluindo o Brasil.

A UNESCO desempenhou um papel crucial na promoção da EA, adotando recomendações e organizando conferências internacionais, como a de Belgrado, em 1975 e a de Tbilisi, em 1977, que resultaram na criação de um Programa Mundial em EA. A conferência subsequente em Moscou, em 1987, focou na avaliação do desenvolvimento da EA desde Tbilisi, destacando a importância da conscientização, disseminação de informações e desenvolvimento de habilidades e valores para a resolução de problemas ambientais.

Em 1992, a ONU moveu a segunda conferência mundial, denominada de “Eco-92” ou “Rio-92”, aprovando cinco acordos oficiais internacionais, ao ponto que o governo brasileiro, paralelamente à Rio-92, aprova a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”. Este documento realça o papel do Estado, encorajando a instância educacional às unidades do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) para implementação imediata da EA em todos os níveis de ensino.

Além disso, a Agenda 21 e o fórum das ONGs, contribuíram para termos a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNMA), sendo instituída pela Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Compreendemos, aqui, que EA é, antes de tudo, educação. Os determinantes, o ponto de partida e o ponto de chegada da EA é a educação.

O termo ‘ambiental’ é uma adjetivação, isto é, é educação, mas com uma especificidade, sendo ela o ‘ambiental’. Maia (2015a, p. 14) faz esta reflexão pois, na

criação da PNMA, muito se debateu sobre a EA e ecologia, sobre as Ciências Ambientais ou outras áreas que anunciam sobre, mas sim qual o fundamento pedagógico por detrás da especificidade. Por fim, o termo Ambiental não está por cima da Educação, mas sim inserido na Educação.

Nessa perspectiva, Maia (2015, p.14) reitera que a EA compreende que as relações dos grupos sociais entre si e como o ambiente sob o modo de produção capitalista são relações históricas marcadas pela exploração e degradação social e ambiental. Nota-se que esta é uma conceituação de EA cuja ideia principal é por meio dela enfrentar o modo capitalista de produzir. Logo, a EA crítica “busca a superação das formas de dominação capitalista” (Maia, 2015, p. 9), e, para tanto, rompe com as perspectivas forçadas exclusivamente nas questões naturais e ecológicas, que visam mudanças comportamentais e superficiais e não na lógica de desenvolvimento da sociedade.

Maia (2015) faz algumas reflexões na operacionalização dentro do ambiente escolar como forma de projetos, por exemplo, reciclagem, cartazes sobre a degradação do meio natural e a oleicultura. Neste sentido, devemos pensar em EA para além do simples comportamento; é preciso pensá-la a partir da ação política, da afetividade e do domínio teórico-cognitivo dos elementos que nos permitem entender as demandas e os fenômenos que se processam na relação entre o mundo natural e a sociedade.

Portanto, a EA constitui-se como um processo pedagógico que não conforma sua utilização no capital, evidenciando “que a educação não pode ser um instrumento ideológico a serviço de interesses dos majoritários” (Maia, 2015, p. 110), mas sim como um instrumento ideológico que nos permite identificar a contradição dos fenômenos, pensar a contradição e pensar por contradição, desvendando a essência por detrás das aparências, tanto dos fenômenos sociais quanto dos fenômenos ambientais.

## **AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO CURRÍCULO PAULISTA**

Iniciando nossa discussão da EF no Currículo Paulista, ao que tange as PCAs que abordam a EA, observamos que as classificações das práticas na natureza são

empreendidas e descritas no último ciclo do Ensino Fundamental<sup>6</sup>, especialmente no oitavo e novo ano.

No 8º ano é introduzido as PCAs na Natureza. A primeira atividade apresentada e solicitada aos estudantes, versa sobre as diferenças dos esportes tradicionais aos esportes de aventura, bem como a assistência de dois vídeos, sendo um sobre Basquetebol e outro sobre *Rafting*. Em seguida, aborda-se o conceito das PCAs da BNCC (BRASIL, 2018). O Currículo (São Paulo, 2024a) remete-se ao que é ‘Patrimônio Cultural’, ilustrado abaixo na Figura 1.

Figura 1: Apresentação dos tipos de Patrimônio Cultural – 8º ano.

**Existem dois tipos de Patrimônio Cultural: material e imaterial.**

O **patrimônio material**, protegido pelo Iphan, é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro *Livros do Tombo*: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis, como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

Os bens culturais de natureza **imaterial** dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

**Fonte:** IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Fonte: Currículo em Ação (São Paulo, p. 137, 2024a).

Este fragmento e outros que flutuam sobre a prática de Arvorismo, dão embasamento conceitual para que os estudantes formulem estratégias e normas de segurança que poderão ser utilizadas durante a realização do arvorismo. O material do professor revela um método de orientação para realizar o mini arvorismo na escola, bem como um vídeo de apoio para executar a atividade. Após isso, tematiza-se a Escalada.

Na última reta do Ensino Fundamental, o 9º ano traz, em seu primeiro bimestre, as PCAN, contemplando as habilidades ‘EF09EF19’ e ‘EF09EF21’.

No 9º ano, os alunos são introduzidos às PCAs na Natureza através de questões que revisitam conceitos anteriores e experiências cotidianas. A prática de Corrida de Orientação é apresentada por meio de pesquisas, vídeos e debates em grupo. Em seguida, os alunos participam de uma Corrida de Orientação, utilizando técnicas de

---

<sup>6</sup> De suma importância ressaltar que o currículo paulista faz jus à nomenclatura da BNCC (BRASIL, 2018), organizando as PCAs, do sexto ao sétimo ano, como PCAs Urbanas e, no oitavo e nono ano, como PCAs na Natureza. Essa classificação é restrita, não possibilitando que o docente explore outros mecanismos de desenvolvimento motriz nos estudantes. Na tentativa de romper e ampliar o léxico do movimentar-se humano, Inácio (2021) propõe outros elementos de classificação para essas práticas, como o deslocamento, o impulso motriz, o risco, o sentido de deslocamento, entre outros.

cartografia e bússolas para localizar pontos na escola, como saídas, salas dos professores e biblioteca. Eles são incentivados a refletir sobre o ambiente ao seu redor e a localização da escola em relação à natureza, usando dispositivos tecnológicos para auxiliar na atividade. Os alunos desenvolvem as atividades em grupos para criar um croqui da escola, incluindo as construções, árvores e outras características do ambiente.

Após a atividade, a preservação do meio ambiente é citada a partir da desenvoltura ações de conscientização ambiental, pelo docente, conforme figura a seguir:

Figura 2: Etapa 1 – Minha escola – patrimônio natural da escola – 9º ano.

Professor, é importante neste momento que os estudantes proponham e desenvolvam ações de conscientização ambiental, visando o respeito ao patrimônio natural da escola, das suas imediações e do bairro onde moram. Inicie esta etapa perguntando o que os estudantes sabem sobre o patrimônio natural e, em seguida, se necessário, apresente o conceito para eles.

Patrimônio Natural: O patrimônio natural compreende áreas de importância preservacionista e histórica, beleza cênica, enfim, áreas que transmitem à população a importância do ambiente natural que deve ser preservado. São locais de interesses naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excepcional do ponto de vista da ciência, conservação ou beleza natural.

Fonte: IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Fonte: Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2024b, p. 217).

Em concordância com o proposto acima, a EA apresenta-se como fator fundamental pela primeira vez na disciplina de EF no Currículo Paulista, reiterando o saber necessário para as próximas etapas e atividades propostas que indicam identificar os espaços livres na escola, ao descrever os achados e fazer anotações sobre os detalhes e a localização das construções erguidas. A descrição de detalhes nos indica habilidades que os alunos desenvolvem ao longo das atividades, neste sentido, as “condições do terreno, os possíveis ponto de atenção, como as raízes de árvores que possam estar à mostra, flores que tenham espinhos, desgastes no terreno causados pela erosão, pontos de despejo e acúmulo de lixo ou entulho, entre outros” (São Paulo, 2024b, p. 218).

O material propõe que o professor instigue os alunos a refletir sobre os aspectos relacionados ao meio ambiente, identificados na Etapa 3. Dessa forma, “espera-se que eles reflitam sobre as questões ambientais presentes no contexto escolar, como a predominância ou não de áreas verdes, a organização do lixo, sobre a reciclagem, etc.” (São Paulo, 2024b, p. 219), proposto na Figura 3.

Figura 3: Etapa 3 – abordagem da educação ambiental – 9º ano.

**Etapa 3 – Depende de mim a preservação do meio ambiente?**

Após a visitação e o estudo das imediações da escola, reúna-se novamente com seus colegas e o professor para que possam debater sobre:

- Existem áreas verdes nas imediações da escola?
- E dentro dos limites da escola? Existem árvores ou bosques, jardins com flores, hortas, gramados, entre outros?
- Quando comparamos a quantidade de terreno construído com a de áreas verdes, qual tem a maior proporção?
- Você viu algum inseto, pássaro ou outros animais durante a exploração do terreno da escola?
- Durante o percurso você encontrou latões ou algum recipiente específico para o descarte de lixo? Quantos? Você considera a quantidade suficiente?
- Foi possível encontrar lixo jogado nas imediações e na área verde da escola?
- De quais formas poderíamos diminuir a quantidade de lixo encontrada na escola, jogada fora dos latões?
- Existe alguma ação de descarte correto e reciclagem de lixo na sua escola? Qual? Como funciona?
- Que ações poderiam ser desencadeadas para melhorar ou aumentar as áreas verdes da escola?
- Qual é a importância da conscientização ambiental e da preservação das áreas verdes da escola e imediações? Justifique.
- De quais formas você poderia contribuir para as ações de preservação das áreas verdes do bairro onde mora?

Fonte: Currículo em Ação (São Paulo, 2024b).

Ao caminhar neste Material de Apoio (São Paulo, 2024b), o esporte de aventura Corrida de Orientação é abordado detalhadamente, desde os instrumentos necessários para sua prática até suas possíveis execuções dentro do *locus* escolar, trazendo uma proposta metodológica de realização. Por fim, inicia-se a temática “Danças de Salão”.

Na 1ª série do EM, a modalidade esportiva *Paintball* é introduzida com o objetivo de combinar as PCAs na Natureza e Urbanas (São Paulo, 2024c). O material apresenta uma breve história sobre o *Paintball* e sugere assistência de dois vídeos para adaptação no contexto escolar. Ambos os vídeos demonstram formas alternativas de praticar o *Paintball* nas EF, utilizando colchonetes e outros utensílios. Tal atividade desenvolvida, segundo sugestão do material norteador, deve ser filmada para ser utilizada nas próximas atividades (São Paulo, 2024c).

Após a explanação sobre quais PCAs estão presentes no Currículo Paulista e a descrição delas, conclui-se que a EA flutua, de forma sutil e rápida, por meio de leituras, vídeos, pesquisas, produção de cartazes e discussões em sala de aula. Algumas atividades reconhecem-se como meio e não como finalidade das PCAs, tornando-se obsoletas e acessórias. A conscientização ambiental é incorporada apenas à importância da ‘preservação do patrimônio público’ e do meio ambiente.

O CP visa combinar teoria e prática, com um foco crescente na utilização da tecnologia para enriquecer a experiência de aprendizado, bem como tenta incentivar os alunos a experimentar as PCAs sempre que possível, no entanto, devido ao grande número de conteúdos a serem abordados, tal experiência motriz é limitada.

À luz dessa problemática do CP, não podemos deixar de lado as abordagens pedagógicas que a EA vem sendo trabalhada desde os PCNs, sua referência à LDBN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e os Documentos Curriculares Nacionais. Autores como Loureiro, Layrargues e Castro (2002) evidenciam que o ato da cidadania está amplamente relacionado ao fazer EA. Articular o exercício da cidadania ao enfrentamento da questão ambiental não pressupõe apenas a conscientização dos deveres individuais determinados pela moral ecologista, mas, sobretudo, à “conscientização dos deveres coletivos definidos pela negociação política, criando a nova cultura da Gestão Ambiental participativa” (Soffiati, 2002, p. 39).

Isso implica o reconhecimento de que a crise ambiental contemporânea, além da questão ética, é uma questão política; mais que uma questão individual e privada, é uma questão coletiva e pública. Implica reconhecer, ainda, que os seres humanos não compartilham igualdades de condições tanto das responsabilidades como dos efeitos da crise ambiental. Ou seja, o papel da EA está para além do reconhecimento e responsabilização dos riscos, danos e crises ambientais, e na construção e ampliação dos canais de participação política e negociação do consenso coletivo do acesso.

Para Loureiro (2002, p. 69), a EA é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a “construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente”. Dessa forma, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos, a EA, por definição, é “elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza” (Loureiro, 2000).

## **A APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA DO CURRÍCULO PAULISTA**

O corpo docente que participou da pesquisa foi composto por 17 docentes, sendo 9 identificados do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Dentre esses 17 participantes, a distribuição etária revelou que oito possuem mais de 50 anos de idade, um está na faixa entre 46 e 50 anos, três têm entre 41 e 45 anos, dois têm entre 36 e 40 anos, outros dois estão na faixa etária de 31 e 35 anos, e um participante está entre os 26 e 30 anos de idade. Quanto à formação de pós-graduação (*lato sensu*), 10 professores possuem essa qualificação, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino; ressalta-se que,

entre os docentes com mais de 50 anos, sete não possuem pós-graduação, bem como nenhum com pós-graduação *stricto sensu*.

As questões ambientais inerentes ao mundo humano e natural também estão presentes nos argumentos de diversos teóricos sociais. Segundo Schwartz (2002, *apud* Marinho 2008, p. 190) ressalta que “a aventura passa a ser utilizada para a divulgação de mensagens positivas de vida, propondo a geração de autoestima favorável, de certo *status* e, até mesmo, de uma possível noção de preservação”. Esta última noção nos indica um fator de preservação do MA, inerente a qualquer tipo de prática *outdoor* e, sobretudo, uma possível mudança de comportamento.

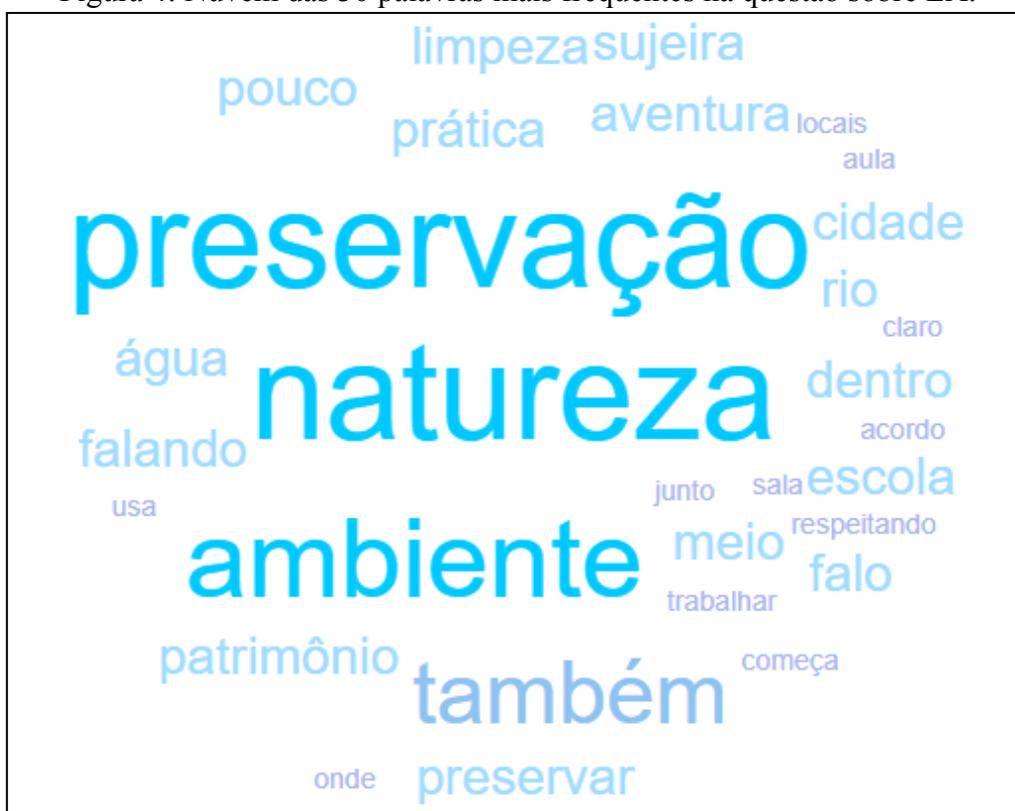
Por tratarmos como objeto de pesquisa as PCAs, percebemos que, na maioria das ocasiões, tais práticas são realizadas em ambientes naturais como campos, bosques, matas, selvas, rios, riachos, entre outros ambientes, como no meio aquoso e aéreo, no qual o ser humano tem se apropriado desses espaços, sendo impulsionado pela resolução de problemas como a fome, a preservação da espécie, a proteção da cultura, da vida, e a expansão (Pereira, 2023, p. 3-4).

Neste rumo, perguntamos aos professores e professoras participantes se também previam em seus planejamentos as questões e aspectos sobre a EA. Nisso, obtemos o resultado que 12 abordam a EA, 3 não abordam e outros dois responderam que pouco abordam. Aos que afirmaram que tematizam a EA em suas aulas, foi perguntado ‘de que maneira o faz?’, e, ao analisarmos as codificações presentes em cada resposta, elencamos nove ideias:

1. Preservação do patrimônio urbano e dos locais onde praticam seus esportes;
2. Conscientização acerca dos aspectos ambientais;
3. Inclusão da EA na matriz curricular do EM;
4. Organização dos mantimentos de alimentos e seu devido descarte ao viajar, fazer uma caminhada, uma trilha, andar de bicicleta ou fazer *trekking*, por exemplo, visando causar menor impacto àquele ambiente;
5. Cuidados necessários com a água, sobre o desmatamento desenfreado, os assoreamentos dos rios, a respeito da erosão, do tratamento de esgoto;
6. Preservação das florestas e da represa do Rio Tietê;
7. Enfoque específico nas PCAs em Ambientes Naturais;
8. Análise do impacto humano nos esportes tradicionais;
9. Implementação de ações iniciadas na sala de aula, como a higienização do próprio ambiente de convívio.

Essas ideias destacadas demonstram o esforço em integrar conceitos e práticas relacionados à preservação do MA no âmbito educacional. Percebemos que, nas lentes dos docentes pesquisados, a temática, quando incorporada às aulas de EF, proporciona uma abordagem interdisciplinar para promover uma EA efetiva, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e ativos em suas complexidades sociais. Quer dizer, além de contribuir para a formação integral dos indivíduos, também promovem uma consciência ecológica e responsabilidade ambiental. Nisso, ilustraremos as 30 palavras mais frequentes dessa pergunta.

Figura 4: Nuvem das 30 palavras mais frequentes na questão sobre EA.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir dos elementos expostos na figura acima e da quantificação das palavras mais citadas ao longo das respostas dos participantes, obtivemos os seguintes termos: natureza (n=5), preservação (n=5) / preservar (n=2), ambiente (n=4), meio (n=2), prática (n=2), aventura (n=2), limpeza (n=2), patrimônio (n=2), escola (n=2), água (n=2), sujeira (n=2), rio (n=2) e cidade (n=2).

Com base no estudo de Nadai, Campos e Vieira (2022, p. 148), contando com a participação de 67 escolas em Curitiba/PR, as autoras constataram que a maioria das

atividades realizadas pelas escolas tem um teor prático, como horta, reciclagem, plantio de árvores e compostagem, indicando uma tendência das escolas em inserir a temática ambiental em seus currículos de forma aplicada. Outro dado que se destaca é fruto da análise estatística, no qual revelou-se que uma grande parte das escolas procuram integrar a EA em seus currículos, mas ainda existem desafios significativos a serem superados no cotidiano escolar.

Neste sentido, as questões relacionadas à valorização do multiculturalismo e subculturas urbanas/rurais, bem como a realização de aulas de campo e visitas técnicas, obtiveram pontuações medianas, “indicando que essas são áreas com potencial para desenvolvimento e melhoria” (Nadai; Campos; Vieira, 2022, p. 148).

Quando os professores participantes foram questionados sobre o conceito sobre MA ou EA, associaram as temáticas como práticas relacionadas à preservação do ambiente natural, remetendo-se a lugares verdes, como matas, florestas, presença de árvores e rios. Tais falas não são distantes de outras pesquisas. Grassi, Kocourek e Oliveira (2021, p. 444), ressaltam que a EA, muitas vezes, ainda pode ser compreendida restritivamente “aos assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, ecologia, biologia, recicláveis etc. assumindo, dessa forma, um enfoque naturalista”.

Embora cada sujeito da pesquisa tenha uma ideia central e uma justificativa do porquê deve-se trabalhar a EA (contido nos PCNs (BRASIL, 1997) e nos TCTs (BRASIL, 2019)), recorremos a uma singularidade comum entre elas: a preservação do meio. Na tentativa de interpretar diversas falas, esta singularidade permanece na sociedade contemporânea, estereotipando-se como única e exclusiva forma de ter os recursos ao longo prazo, e, para que isso seja realidade, pensa-se em ‘preservação’.

Ressaltamos que o modo de vida fundamentado no capital, colabora com tal crise. Desde as diversas concepções de EA, Maia (2015) tece algumas reflexões na operacionalização da EA no âmbito escolar como forma de projetos, reciclagem, cartazes sobre a degradação do meio natural e a oleicultura, por exemplo. Nisso devemos pensar a EA para além do simples comportamento. É preciso pensá-la a partir da ação política, da afetividade e do domínio teórico-cognitivo dos elementos que nos permitem entender as demandas e os fenômenos processados na relação entre o mundo natural e a sociedade. Essas ideias estavam difundidas em trechos das falas dos professores entrevistados. Outras questões emergentes, serão apresentadas abaixo:

É interessante estudar a parte do **meio ambiente**, não é? É o meio que, como ele está, assim é trabalhar. Por exemplo, nós temos **espaço** que poderia trabalhar. Né? Fazendo **carpir, plantar uma horta, cuidar, fazer**. Eles têm um pouco mais de autonomia de fazer alguma coisa, de **plantar uma árvore ou qualquer ser que seja**, para que eles possam **saber a importância de uma ave, a importância de manter o meio ambiente limpo**, igual aqui no bairro deles, a maioria, tudo sujo. Então, se tivesse um trabalho para que eles possam fazer isso no próprio bairro, seria uma coisa.... Seria algo interessante para eles. Só que eles não têm essa mentalidade (Professora Fernanda).

Como eu disse na... questão anterior, pra mim meio ambiente tá relacionado, sabe, a essa **área verde, de natureza, de preservação**, eu... tinha visto esses dias no *Face* da cidade, to acompanhando, sabe, a movimentação aí das notícias e tal, acho que vai ter um **plantio de mudas**, isso é bom, é interessante, tem a ver só com a questão de meio ambiente, não só de preservação, mas, eu acho, né, a... como se fala.... Questão da poluição, do plantio, que tem lugar que o homem vai e tira da natureza **a matéria prima**, sabe, pra fazer as coisas dele e tal, mas tem empresa que faz isso e planta o que tirou da natureza, acho que é uma forma de **preservar** aquilo que a gente tem, entende (Professor Roberto).

Acho que, como professor da escola, eles é **conscientizar os alunos, né, a preservar a natureza**, não é, num ponto geral, né? E tentamos colocar para eles o como trabalhar e **descartar os objetos**, vamos supor: as garrafas pets, copos plásticos, né, sacolas em como local de para **descarte** (Professor Fábio).

Mesmo antes de falar de esporte de aventura, a gente sempre trabalha por uma questão de educação ambiental, nos intervalos, eu sempre oriento os alunos **a ter cuidado com o patrimônio da escola, né?** Tanto aqui dentro da escola ou quanto lá fora. Então assim, eu trabalho nas minhas aulas, e é um serviço de tempo integral, né? Da hora que você está com os alunos até a hora de embora, se você ver, você tá avisando, não é? (Professor Wilson).

Tudo aquilo que.... remete **a natureza, o ser livre, o meio ambiente**, tudo aquilo que **o homem não intervém**, sabe, na natureza. é algo complicado [risos] mas é possível de entender quando eu lembro de **floresta**, sabe.... **o ar que a gente respira na floresta**, numa **praia**, o **sol**, sabe, o **ambiente**.... acho que tudo contribui para o que é meio ambiente (Professora Camila).

Analisando e tomando base alguns conceitos fundamentais da EA, podemos compreender que emerge, nas falas dos professores pesquisados, uma tendência em preservar o meio ambiente, ter uma conscientização do meio onde vivem (bairro, escola, comunidade), encontrar mecanismos para descartar corretamente o lixo e utensílios básicos da via humana, compreender que sua comunidade faz parte de um ecossistema em que cada agente se relaciona mais ou menos na fauna e na flora da biodinâmica ambiental. Uma vez que esse agente compreenda os mecanismos que se articulam com a biodinâmica ambiental, este possivelmente terá subsídios para reduzir seu impacto negativo.

Dito isso, a EA no contexto educacional é muito mais abrangente e necessita ser balizada e fundamentada dentro do contexto educacional e interdisciplinar. Para Leal e

Danelichen (2020, p. 731), há propositura de conceitos e valores sociais intrínsecos à temática, que não se restringem à sala de aula, de tal modo que incentivam “a mudança de hábitos e valores ambientais que se estendem para toda a sociedade e contribuem significativamente para todo o processo formativo dos educandos em suas diversas áreas de atuação”, também evidenciado em algumas falas de Fernanda, Fábio e Wilson.

Embora a preservação/preservacionismo e a conservação/conservacionismo são termos amplamente citados, observa-se que são correntes ideológicas diferentes. A questão da preservação aborda a segurança e a proteção da natureza, na qual o ser humano é o principal causador das instabilidades ambientais. Por outro lado, a questão de conservação retrata a possibilidade do ser humano retirar da natureza a matéria prima para seus bens e serviços capitais, requerendo-se uma gestão eficiente dos recursos.

Observadas a necessidade de modificação em determinadas percepções concretas e rígidas, “muitos paradigmas e barreiras devem ser quebrados e transformados em ações idealizadoras e construtivas, para que possam ampliando seus horizontes e observar o ambiente como um todo, não apenas como recurso ou se excluindo dele” (Lima *et al*, 2018, p. 212).

Brunet, Vasconcelos e Vargas (2023, p. 387), observam que as barreiras para avançar além de uma abordagem conservadora da EA limitada à natureza e ao cuidado ambiental, estão estreitamente ligadas às limitações estruturais das escolas públicas, incluindo a imposição curricular, a falta de oportunidades para colaboração entre professores de diferentes componentes curriculares e a escassez de tempo para planejamento, estudo e discussão pedagógica.

Para as autoras acima, tal fato evidencia a disparidade entre os formuladores do currículo destinado às escolas de ensino básico no Brasil e os professores encarregados de sua implementação/desenvolvimento. Enquanto um pequeno grupo é encarregado de determinar um conjunto de conhecimentos fundamentais para a educação brasileira, numerosos outros são incumbidos da aplicação de referências curriculares, cujos propósitos podem discordar das diretrizes nacionais e, frequentemente, mostram-se desconectados das concepções e visões dos professores (Brunet; Vasconcelos; Vargas, 2023, p. 388)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após as discussões e a inclusão das PCAs na BNCC (BRASIL, 2018), observamos os currículos se moldam fundamentalmente pela base, como o caso do

Currículo Paulista, que por sua vez aborda e pincela EA por meio das PCAs ao citar a preservação do Patrimônio Cultural, no 8º ano, e no ano/série seguinte, essa questão é operada a partir da condição prévia que estes estudantes pressupõe em intervir sua comunidade ou no local onde mora a partir da conscientização ambiental.

Esses pressupostos integram a EA de forma crítica e consciente na formação do cidadão. A proposição de projetos como hortas e reciclagem, e busca integrar a temática ambiental nos currículos (sobretudo da EF), transversa outros componentes curriculares, na qual a falta de compreensão da esfera ambiental, social e motriz, embaçam a profundidade que a EA dialoga entre si. Quer dizer, o passo para sua efetividade na EF precisa estar de acordo com as políticas nacionais de EA, bem como ofertas de formação para os docentes a nível municipal, estadual e federal.

No caso da EF é maior, pelos docentes dessa disciplina terem mais ou menos conhecimento das PCAs; sobretudo integrá-las em territórios totalmente urbanos, impossibilitados de fruir as práticas em de aulas de campo. Para isso, os mesmos docentes pesquisados indicam a realização de aulas de campo e visitas técnicas.

Por outro lado, observamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores de EF ao tentar desenvolver as PCAs com a EA, são diversas e complexas, que vão desde a formação profissional ao currículo sobrecarregado; da conscientização ambiental à desconexão com a realidade dos alunos.

Ao passo que sua integração nas aulas de EF ainda requer esforços para uma incorporação efetiva e ampla, pois necessitam incorporar conceitos presentes na temática de EA em porosidade às PCAs, as relações entre ação humana e impactos ambientais, além de estratégias às condições existentes para promover mais que sustentabilidade e a preservação do meio ambiente a nível local e global aos discentes. Isso requer tempo, preparo profissional e dedicação.

Não obstante, verificamos a necessidade de outros estudos em outros contextos a fim de, médio a longo prazo, solucionar os problemas e abismos político educacionais elucidados nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Mariana Ferreira; CARMO, Edinaldo Medeiros. A abordagem da Educação Ambiental na segunda e na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 200–216, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/12737>. Acesso em: 9 fev. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 jul 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em 16 dez 2023.

BRUNET, Ana Fábila Damasceno Silva; VASCONCELOS, Glaucia Lima; VARGAS, Icleia Albuquerque de. Análise da Educação Ambiental no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, construído a partir da BNCC. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 372–390, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/14309>. Acesso em: 8 fev. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO APLICADO NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCACIONAL. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11448, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acesso em 30 jan 2025.

FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Políticas de Currículo da Educação Ambiental no contexto de uma escola pública de Pernambuco. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 263–282, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11740>. Acesso em: 9 fev. 2024.

GRASSI, Doneide Kaufmann; KOCOUREK, Sheila; OLIVEIRA, Jairo da Luz. Educação ambiental em instituição pública de ensino superior: o caso da UFSM. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 430–456, 2021. DOI: 10.14295/ambeduc.v25i3.11246. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11246>. Acesso em: 2 fev. 2025.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Lazer, Educação e Meio Ambiente: uma aventura em construção. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, p. 45-63, junho 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/124/119>. Acesso em: 8 jan 2024.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. 01-08, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan 2025.

LEAL, Marciano Coleta; DANELICHEN, Paulo de Souza. A inserção da educação ambiental no contexto do ensino fundamental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 725–744, 2020. DOI: 10.14295/ambeduc.v25i2.7960. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7960>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LIMA, Natanael Gomes; *et al.* Analfabetismo ambiental: a percepção dos docentes e discentes sobre o ambiente de uma escola do município de Guaraí-TO. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 198–224, 2018. DOI: 10.14295/ambeduc.v23i1.7179. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7179>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier.; CASTRO, Renato Souza de. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-72.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier.; CASTRO, Renato Souza de. (Org.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. 1ª ed., Curitiba: Editora Apris, 2015. 240p.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Alcyane. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 143-153, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/418>. Acesso em: 7 jan 2024.

MARINHO, Alcyane. Lazer, Aventura e Risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento: Porto Alegre**, v. 14, n. 02, p. 181-206, maio/agosto de 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5756>. Acesso em 13 dez 2023.

MARINHO, Alcyane; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Educação Física, Meio Ambiente e Aventura: um percurso por vias instigantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 55-70, mai 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/23/30>. Acesso em: 12 dez 2023

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro [versão do Kindle]**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 124 p.

MUSSI, R. F. F.; TEIXEIRA, M. C. C.; CARVALHO, I. J. S.; GAMA, A. V. F.; CAMELO, M. J. N.; MUSSI, L. M. P. T.; ALMEIDA, C. B. de. Entrevista na perspectiva acadêmica: da coleta de dados à publicação técnico-científica. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, p. e14869, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/14869>. Acesso em: 25 jan 2025.

NADAI, Fernanda; ANDRADE TORALES CAMPOS, Marília; REIGUEL VIEIRA, Solange. A Educação Ambiental no currículo escolar: aplicação de uma Matriz de Indicadores em escolas públicas estaduais localizadas no município de Curitiba-PR. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 132–152, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13368>. Acesso em: 3 fev. 2024.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O Lazer nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Goiás. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 392–414, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/16275>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. *et al.* **Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Dimitri Wuo. Tendências e raízes da Aventura. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 35, n. 66, p. 01-14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87736>. Acesso em 29 nov 2023.

PLATÃO. **Diálogos vol. XI - Crítias**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2ª. ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 1ª. ed. São Paulo: [s.n.], 2019. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Currículo\\_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Currículo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf). Acesso em: 10 jan 2024.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação - 8º ano**: Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2024a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2024/07/cadestud-08aefp2-web-compressed.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação - 9º ano**: Volume 1. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2024b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2024/01/Linguag>

[ens-Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o-e-Projeto-de-Vida-9%C2%B0-Ano.pdf](#). Acesso em: 21 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação – Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – 1ª série do Ensino Médio**: Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2024c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2024/07/cadestud-01emlgg-web-compressed.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza; SATO, Michele Tomoko; QUADROS, Imara Pizzato. O currículo do Projovem Campo-MT e o diálogo com a educação ambiental: desafios entre políticas e práticas camponesas. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 341–368, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11200>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Renato Souza de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23-68.