



Do saber pensar ao saber sentir: experiências formativas em Educação Ambiental e lazer no escopo do CEPELS¹

Kelber Abrão²

Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5280-6263>

Caio Vinícius Freitas de Alcântara³

Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Brasil

<https://orcid.org/0009-0009-9033-0321>

Resumo: A crise socioambiental contemporânea exige que a educação supere modelos tradicionais e incorpore dimensões afetivas, estéticas e éticas. O artigo propõe articular o “saber sentir” à Educação Ambiental crítica, reconhecendo o Lazer como espaço capaz de integrar sensibilidade, corpo e reflexão. Com base em abordagem qualitativa e em experiências desenvolvidas no CEPELS/UFT, discutem-se práticas como caminhadas ecológicas, trilhas interpretativas, oficinas sensoriais e vivências comunitárias, que fortalecem vínculos com o território e despertam empatia ecológica. Ao valorizar o Lazer como linguagem de fruição e reconexão, amplia-se o alcance da Educação Ambiental além do caráter informativo. Conclui-se que integrar o Lazer à formação docente é uma estratégia potente para cultivar afetos, percepções e responsabilidades socioambientais, contribuindo para uma cultura pedagógica mais crítica, sensível e democrática.

Palavras-chave: Lazer. Educação. Educação Ambiental. Educação Física.

Del saber pensar al saber sentir: experiencias formativas en Educación Ambiental y ocio en el ámbito del CEPELS

Resumen: La crisis socioambiental contemporánea exige que la educación supere los modelos tradicionales e incorpore dimensiones afectivas, estéticas y éticas. El artículo propone articular el “saber sentir” con la Educación Ambiental crítica, reconociendo el Ocio como un espacio formativo capaz de integrar sensibilidad, corporeidad y reflexión. A partir de un enfoque cualitativo y de experiencias desarrolladas en el CEPELS/UFT, se discuten prácticas como caminatas ecológicas, senderos interpretativos, talleres sensoriales y vivencias comunitarias que fortalecen el vínculo con el territorio y despiertan la empatía ecológica. Al valorar el Ocio como un lenguaje de disfrute y reconexión, la Educación Ambiental trasciende un enfoque meramente informativo. Se concluye que integrar el Ocio en

¹ Recebido em: 15/07/2025. Aprovado em: 20/11/2025.

² Graduado em Educação Física e Pedagogia (FURG). Mestre em Educação Física (UFPel) e Doutor em Educação em Ciências e Saúde (UFRGS). Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). e coordenador do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels) e-mail kelberabraq@uft.edu.br

³ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins, professor substituto na UFT. E-mail: caio_alcantara123@hotmail.com

la formación docente es una estrategia potente para cultivar afectos, percepciones y responsabilidades socioambientales, contribuyendo a una cultura pedagógica más crítica, sensible y democrática.

Palabras-clave: Ocio. Educación. Educación Ambiental. Educación Física

From Knowing How to Think to Knowing How to Feel: Formative Experiences in Environmental Education and Leisure within the Scope of CEPELS

Abstract: The contemporary socio-environmental crisis requires education to move beyond traditional models and incorporate affective, aesthetic, and ethical dimensions. This article proposes articulating “knowing how to feel” with critical Environmental Education, recognizing Leisure as a formative space that integrates sensitivity, embodiment, and reflection. Drawing on a qualitative approach and experiences developed at CEPELS/UFT, it discusses practices such as ecological walks, interpretive trails, sensory workshops, and community-based activities that strengthen bonds with territory and foster ecological empathy. By valuing Leisure as a language of enjoyment and reconnection, the scope of Environmental Education expands beyond a merely informative stance. The article concludes that integrating Leisure into teacher education is a powerful strategy to cultivate affections, perceptions, and socio-environmental responsibility, contributing to a more critical, sensitive, and democratic pedagogical culture.

Keywords: Leisure. Education. Environmental Education. Fisical Education.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental que marca o início do século XXI evidencia não apenas o esgotamento dos recursos naturais, mas, sobretudo, a falência de um modelo civilizatório baseado na exploração desenfreada, na lógica de mercado, no consumismo exacerbado e na dissociação entre humanidade e natureza (Leff, 2006). As mudanças climáticas, a degradação dos ecossistemas, o avanço da fronteira agrícola e a perda da biodiversidade apontam para a urgência de uma transição paradigmática que envolve não só mudanças estruturais, mas também a reconfiguração dos modos de vida e dos processos educativos (Capra, 1996; Morin, 2005).

Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) se apresenta como um campo estratégico de enfrentamento da crise, convocando-nos a repensar profundamente os fundamentos éticos, epistemológicos e pedagógicos da formação humana. Como afirma Loureiro (2004), trata-se de uma educação que ultrapassa a função informativa e busca formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a justiça socioambiental. A EA crítica, sob a ótica de Guimarães (2004), articula a dimensão política da formação com os valores da sustentabilidade, da solidariedade e da participação cidadã, tensionando a lógica técnico-científica dominante e propondo uma abordagem emancipatória.

Contudo, grande parte das práticas em EA ainda se estrutura em modelos racionalistas e cognitivos, baseados na transmissão de informações e no convencimento

lógico-argumentativo (Jacobi, 2005; Sauvé, 2005). Essa abordagem, embora relevante, revela-se insuficiente para mobilizar transformações concretas, uma vez que negligencia as dimensões afetivas, sensíveis, simbólicas e culturais que compõem a relação do ser humano com o mundo natural (Carvalho, 2001; Loureiro, 2004). Como destaca Larrosa (2002), educar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para a experiência — uma experiência que afeta, transforma e implica um modo singular de estar no mundo.

Diante disso, propõe-se a valorização do “saber sentir” como uma competência formativa essencial na EA. Essa noção remete à capacidade de perceber, acolher e ser afetado pela beleza e pelo sofrimento que a natureza vem sendo submetida, transformando tais vivências estéticas em atitudes éticas de cuidado e responsabilidade (Larrosa, 2002; Lévinas, 1998). O “saber sentir” amplia o “saber pensar”, pois reconhece que o conhecimento não é neutro, mas situado, encarnado e atravessado por emoções, corporeidade e história (Nóvoa, 2009).

É nesse contexto que o Lazer surge como um território fértil para o desenvolvimento do “saber sentir” na EA. Longe de ser compreendido apenas como tempo livre ou consumo cultural, o Lazer pode ser concebido como espaço formativo, de expressão subjetiva, de autoaperfeiçoamento, de fruição estética e de construção de vínculos com o mundo (Dumazedier, 1976; Marcellino, 2008). Para Gomes (2004), o Lazer é um campo privilegiado de experiência cultural, no qual o sujeito pode vivenciar a liberdade, a criatividade, a ludicidade e o pertencimento, dimensões muitas vezes ausentes nos espaços formais da educação e que tem o potencial de contribuir na formação de sujeitos críticos e conscientes sobre questões indispensáveis à vida na sociedade contemporânea.

Atividades como caminhadas ecológicas, trilhas interpretativas, oficinas sensoriais, jogos cooperativos, práticas de arte-educação e vivências com elementos da natureza são exemplos de experiências de lazer que estimulam o encantamento, despertam o cuidado e favorecem a reconexão entre corpo, emoção e natureza (Carvalho, 2002). Essas práticas contribuem para desenvolver o que Larrosa (2001) denomina uma “estética da existência”, isto é, uma maneira ética e sensível de habitar o mundo.

Assim, a incorporação do Lazer como dimensão pedagógica da EA permite expandir os horizontes da formação ecológica, superando a dicotomia entre razão e

sensibilidade, entre conhecimento e experiência. Como afirma Loureiro (2004), é preciso “educar os sentidos e a sensibilidade, para que o sujeito não apenas compreenda o mundo, mas também se sinta parte dele e responsável por sua preservação” (p. 35). Nesse percurso, o Lazer opera como linguagem de reencantamento da vida, potencializando a ética do cuidado, da solidariedade e da interdependência entre os seres.

Este artigo adota como principal metodologia a pesquisa qualitativa com abordagem descritiva-analítica, voltada à análise de conceitos e perspectivas teórico-práticas que permitam refletir criticamente sobre a articulação entre o “saber sentir”, a EA crítica e as práticas de lazer como espaços formativos. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica consiste no exame sistemático da produção intelectual existente sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador dialogar com os principais referenciais da área e elaborar novas sínteses teóricas acerca da temática em questão.

A investigação foi ancorada em três eixos principais:

Educação Ambiental crítica – Fundada em autores como Guimarães (2004), Layrargues (2011) e Sauvé (2005), compreende-se a EA como um processo político-pedagógico voltado à transformação das relações sociedade-natureza, superando visões naturalistas, tecnicistas ou descontextualizadas.

Estudos do lazer – A partir de contribuições de Dumazedier (1976), Marcellino (2008) e Gomes (2004), que compreendem o lazer como prática cultural, educativa e libertadora, com potencial para fomentar valores de cooperação, liberdade, criatividade e formação integral.

Filosofia da sensibilidade – Com ênfase em Larrosa (2002), Lévinas (1998), e Morin (2005), autores que problematizam a dimensão sensível da experiência e defendem a urgência de uma formação que integre razão e sensibilidade, ética e estética, corpo e mundo.

A articulação desses campos teóricos permitiu a construção de uma análise interdisciplinar, orientada pela valorização do sensível e do ético como fundamentos de uma EA mais profunda e transformadora. A abordagem não objetiva testar hipóteses, mas elaborar uma reflexão crítica e propositiva, fundamentada em autores e práticas que indicam caminhos possíveis para a construção de uma nova racionalidade ecológica. Logo, o objetivo central deste artigo baseia-se na análise acerca do modo de articulação entre o “saber sentir”, a EA crítica e as práticas de Lazer, bem como formas de

contribuir para a construção de processos formativos mais sensíveis, éticos e emancipatórios, capazes de fortalecer uma racionalidade ecológica comprometida com o cuidado, a sensibilidade e a justiça socioambiental.

DESENVOLVIMENTO

A EA tem se consolidado, ao longo das últimas décadas, como uma resposta educativa, política e ética frente à crise socioambiental que marca o século XXI. No entanto, apesar dos avanços teóricos e normativos, muitas práticas pedagógicas ainda reproduzem uma abordagem tecnicista, centrada na racionalidade instrumental, na transmissão de conteúdos científicos e no apelo à lógica argumentativa como principal vetor de mudança de comportamento (Carvalho, 2001). Tal abordagem, adota métodos educacionais centralizados na transmissão de conhecimento útil para a formação de mão de obra para atividades trabalhistas de diversos setores da sociedade contemporânea, tornando o ensino, por vezes, inflexivo e objetivo, voltado à formação de novos trabalhadores e esquecendo da formação de cidadãos críticos e pensantes, portadores de opiniões e valores próprios (Schwartzman, Castro, 2013).

Essa racionalidade, herdeira da modernidade ocidental, tende a privilegiar o logos sobre o pathos, desconsiderando a potência formativa das dimensões afetiva, sensível e experiencial do sujeito. Segundo Guimarães (2000), a EA deve ser compreendida como um processo que articula as dimensões cognitivas, éticas, estéticas e afetivas, superando o reducionismo informativo e promovendo uma educação crítica, comprometida com a transformação social e ecológica. Nesse sentido, deve-se compreender a EA em seus diversos aspectos na vida humana e como um direito, tratado constitucionalmente como parte integrante dos direitos de terceira dimensão ou direitos difusos (Brasil, 1988).

Enfatiza Loureiro (2004) que a sensibilidade, muitas vezes relegada a um plano secundário, é constitutiva do processo educativo e pode atuar como via de reconexão entre o sujeito e a natureza. A ausência dessa dimensão tem produzido uma EA excessivamente abstrata, distante do cotidiano e do sentir dos aprendizes. É nesse sentido que autores como Gutiérrez-Pérez (2007) e Sauvé (2005) propõem uma pedagogia ecológica que valorize o “saber sentir” — uma categoria formativa que articula percepção sensível, escuta interior, empatia ecológica e vivência estética de experiências práticas formativas e significativas no âmbito da EA. Logo, corroborando

com o tema, Gutiérrez-Pérez (2007, p. 23) afirma que é necessário desenvolver uma “ecologia dos afetos” capaz de ressignificar a forma como os sujeitos habitam o planeta, promovendo vínculos emocionais que sustentem o compromisso com a sustentabilidade. Tal proposta implica o reconhecimento de que os processos educativos devem envolver o ser humano em sua integralidade — razão, emoção, corpo e espírito — em uma perspectiva que privilegie a experiência vivida.

Nessa direção, torna-se essencial incorporar práticas pedagógicas que estimulem o encantamento com o mundo natural, a fruição estética e a sensibilidade ética, como propõem Morin (2001) sendo o próprio exercício da sensibilidade e da criatividade, que transcende o cotidiano do sujeito oportunizando o desenvolvimento da imaginação, da socialização e da crítica reflexiva. Tais práticas incluem a contemplação, a arte, a ludicidade e o contato direto com a natureza, possibilitando ao educando perceber-se como parte da teia da vida e desenvolver uma ética do cuidado e da corresponsabilidade planetária.

O “saber sentir”, portanto, não é um luxo opcional, mas uma necessidade formativa diante do colapso civilizatório contemporâneo. Ele convoca o educador ambiental a repensar suas metodologias, construindo espaços de aprendizagem que envolvam o corpo, os afetos e a imaginação. Como afirma Boff (2014), “sem uma revolução no coração, não haverá salvação para a Terra” (p. 93).

2.2 A Concepção de Lazer como Experiência Formativa

Historicamente associado à ideia de tempo ocioso ou de descanso, o conceito de Lazer tem ganhado nova centralidade nas abordagens contemporâneas que o reconhecem como experiência formativa, com potencial para o desenvolvimento integral do sujeito (Alcântara, Abrão, 2025). Essa concepção rompe com a lógica produtivista e utilitarista, que subordina o tempo livre à lógica do Trabalho, e resgata o valor do Lazer como espaço-tempo de liberdade, criatividade e expressão (Dumazedier, 1976).

Sob olhar histórico, Dumazedier (1976, p. 25) define o Lazer como o “conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, para descansar, divertir-se, desenvolver sua informação ou sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora”, enfatizando seu caráter

voluntário e formativo no processo de fruir de seu Tempo Livre mediante atividades ou inatividades de Lazer.

No campo educacional, autores como Marcellino (2008) defendem que o Lazer deve ser compreendido como prática cultural e educativa, capaz de favorecer a vivência de experiências significativas em múltiplas dimensões — sensível, corporal, relacional e simbólica. Para o autor, o Lazer promove a humanização das relações sociais, pois permite ao sujeito “reinventar sentidos para a vida e para o mundo” (Marcellino, 2008, p. 17), promovendo, em âmbito educacional, mudanças no sentido tradicional da didática docente, bem como na própria forma do fazer educativo, tornando a experiência educativa mais imersiva e significativa e, ao mesmo tempo, reflexiva acerca das temáticas propostas na aula.

Nesse ínterim, o Lazer traz teor didático-metodológico de caráter disruptivo perante o tradicionalismo vigente, o que amplia as possibilidades educacionais e a abordagem do ambiente físico e natural como fonte de aprendizagens. Gomes (2004) também argumenta que o Lazer, quando inserido em contextos educativos intencionais, pode ser instrumento potente de sensibilização e conscientização ecológica. Ao valorizar a arte, a convivência e a ludicidade, o Lazer amplia a experiência educativa para além dos limites da racionalidade técnica, criando possibilidades de reconexão com o território, a natureza e a cultura.

Essa concepção é reforçada por Freire (1996), ao afirmar que a educação deve ser um ato de liberdade, diálogo e amorosidade — princípios que encontram ressonância nas práticas de Lazer significativo. Nessa perspectiva, o Lazer se apresenta como um território pedagógico fértil para práticas emancipatórias, que desafiam o consumo alienado e promovem formas de estar no mundo mais conscientes, sensíveis e cooperativas.

2.3 Educação dos Sentidos e a Formação Ético-Ecológica

A formação de uma consciência ecológica crítica e sensível requer, inevitavelmente, uma educação dos sentidos — isto é, uma pedagogia que valorize a experiência estética, os afetos e a corporeidade como caminhos de construção de um ethos ecológico. Educar os sentidos significa não apenas perceber, mas sentir o mundo, estabelecer vínculos emocionais e simbólicos com a natureza e, a partir disso, assumir uma postura ética de cuidado e respeito à vida (Morin, 2001).

Nesse viés, Larrosa (2002) propõe uma pedagogia da escuta e da experiência, em que educar significa cuidar do que acontece entre o sujeito e o mundo. Essa abordagem rompe com a hegemonia da racionalidade técnica e valoriza os saberes produzidos pela sensibilidade, pelo corpo e pelas emoções, em consonância com as propostas da EA crítica. Trata-se de uma educação que promove o pertencimento ecológico, essencial para a construção de uma ética planetária baseada na interdependência e na solidariedade entre espécies e ecossistemas.

A estética, nesse contexto, adquire centralidade como experiência fundante da relação ética com o mundo. Saito (2002, p. 79) defende que o sentimento estético diante da natureza pode ser “uma ponte entre o sentir e o agir, entre a admiração e o cuidado”, potencializando a responsabilidade ambiental a partir da fruição e do encantamento. Portanto, a educação dos sentidos deve integrar as práticas educativas voltadas à sustentabilidade, promovendo experiências que mobilizem a totalidade do ser humano. Tais práticas podem ser implementadas em espaços como o Lazer, a Arte, a meditação, a música e as atividades ao ar livre, nos quais o sujeito se envolve por inteiro na aprendizagem do mundo.

3. DISCUSSÃO: SABER SENTIR ATRAVÉS DO LAZER NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1 Práticas de Lazer como território educativo

O Lazer, historicamente vinculado ao descanso ou à evasão do cotidiano produtivo, vem sendo ressignificado por abordagens críticas que o reconhecem como espaço de formação cultural, social e subjetiva (Dumazedier, 1976; Marcellino, 2008). No campo da EA, esse deslocamento conceitual permite compreender o Lazer como uma estratégia pedagógica potente, capaz de articular corpo, sentidos, território e coletividade em experiências formativas sensíveis e transformadoras (Gomes, 2004; Carvalho, 2001).

As práticas de Lazer ao ar livre — como caminhadas ecológicas, trilhas interpretativas, jogos cooperativos e oficinas sensoriais — configuram-se como contextos privilegiados para o envolvimento dos sujeitos com a natureza. Nesses ambientes, o corpo deixa de ser mero suporte da mente e passa a ocupar o centro da experiência educativa, sendo mediador entre o sujeito e o mundo, possibilitando com

que a aprendizagem ocorra em movimento, por meio dos sentidos: tato, olfato, escuta e visão (Marcellino, 1996).

Nesse viés, ao voltar o olhar sobre o contexto da pós-graduação a nível de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (PROEF), sediado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), dentre sua grade curricular destaca-se a disciplina optativa de Ensino do Tema Lazer, a qual ocorre em parceria com o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (CEPELS/UFT), disciplina esta que se esforça no sentido de levar a práxis em Lazer para os mestrandos, de maneira a romper com o tradicionalismo retrógrado e se associar a metodologias inovadoras.

Desse modo, a optativa em Ensino do Tema Lazer, mesmo tendo caráter eminentemente prático, traz consigo os demais aspectos tanto conceituais quanto atitudinais para que assim seja otimizada a vivência do Lazer pelos estudantes. A prática divide-se em dois momentos principais: no primeiro dia ocorre a subida ao morro do Segredo, paisagem exuberante e ponto turístico da cidade de Lajeado, cidade localizada a 52 km da cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins, na qual, durante a subida são abordadas questões ambientais, climáticas destacando a história do local, fauna e flora. Já no segundo dia, ocorre o processo de socialização entre os estudantes da disciplina em uma chácara localizada às margens do rio Tocantins, nas proximidades da cidade de Palmas.

No primeiro momento, a subida do morro do Segredo, destacam-se aspectos como autossuperação, companheirismo e disciplina. Considerando que o início da subida do morro ocorre às 4 horas do período matutino, objetivando chegar ao topo do morro em tempo hábil para o pôr do sol, diversos aspectos tornam-se desafios pessoais para os participantes.

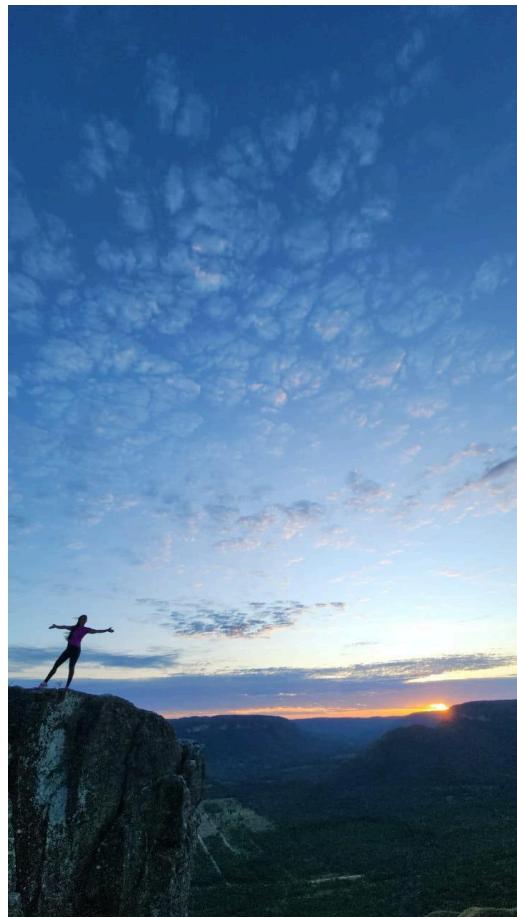
Imagen 1: Entrada do morro do Segredo



Fonte: produção dos autores, 2025.

A resistência física, juntamente com a escuridão que antecede o amanhecer fazem da subida do morro do Segredo uma prática desafiadora no início, porém satisfatória no fim. Importante salientar que todo o processo de subida é acompanhado por um guia e são utilizados equipamentos de proteção individual, com vistas a evitar acidentes ofídicos, por exemplo. O guia, juntamente com o professor da disciplina que há 5 anos já faz essa atividade, acompanham os estudantes durante todo o processo, tirando dúvidas e contando histórias e lendas do local, bem como fatos curiosos sobre as subidas passadas. Todo esse clima de companheirismo acompanha todo o percurso da base ao topo, tornando o processo bem mais tranquilo, mesmo perante as dificuldades.

Imagen 2: Topo do morro do segredo



Fonte: produção dos autores, 2025.

Em se tratando do segundo dia, pode-se dizer que o processo de socialização ocorrido entre os participantes, bem como o contato com a paisagem natural e com opções variadas de divertimento como a natação, pescaria, jogos em geral ou simplesmente a conversa com outras pessoas do curso traduzem com exatidão os sentidos do Lazer voltado a conscientização ambiental, bem como a fruição estética da experiência em Lazer proporcionada pela disciplina (Marcellino, 1996). Nesse sentido, ao fomentar práticas significativas de Lazer, a disciplina eletiva quebra o paradigma tradicional da sala de aula e carteiras enfileiradas e adiciona o caráter social, o ambiental e o afetivo, contribuindo para a formação de professores e futuros formadores em Lazer. Tal relato de experiência exemplifica o potencial das práticas em Lazer associadas ao âmbito educacional, sociocultural e principalmente ao âmbito ambiental.

Imagen 3: Socialização às margens do rio Tocantins



Fonte: produção dos autores, 2025

Segundo Gomes (2004), o lazer, ao se relacionar com o ambiente natural, proporciona “vivências que desenvolvem o sentimento de pertencimento, a percepção da beleza e o reconhecimento do valor intrínseco da natureza” (p. 5). Isso se evidencia, especialmente, em atividades cooperativas que rompem com a lógica individualista e competitiva, promovendo valores como solidariedade, empatia e cuidado mútuo (Freire, 1996; Marcellino, 2008).

Trilhas e caminhadas em ambientes naturais, por sua vez, não apenas beneficiam a saúde física e mental, como também ampliam a percepção ecológica, permitindo a observação dos ciclos da vida, da biodiversidade e dos impactos causados pelas ações humanas (Loureiro, 2004). A presença consciente no espaço torna-se um ato educativo e político que desloca o sujeito da condição de espectador para a de agente sensível e participante do território (Porto-Gonçalves, 2006). Tais práticas promovem uma educação estética e ética que, ao valorizar a beleza e o simbolismo do ambiente, contribui para a formação de sujeitos abertos à alteridade, à diversidade e à convivência harmoniosa com os demais seres.

Imagen 4: Socialização



Fonte: produção dos autores, 2025.

Dessa forma, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, as práticas de lazer se tornam territórios educativos vivos, onde o saber-fazer se articula ao saber-sentir e ao saber-conviver (Larrosa, 2002). Elas não apenas ampliam conhecimentos, mas também cultivam valores, despertam afetos e fortalecem os vínculos entre seres humanos e a Terra (Morin, 2005).

3.2 Estética, emoção e consciência ambiental

A construção de uma consciência ecológica sensível e engajada exige processos educativos que mobilizem não apenas a razão, mas também a emoção, a imaginação e os sentidos (Carvalho, 2001; Louv, 2005). Nesse cenário, o lazer emerge como território simbólico e experiencial que permite ao sujeito aproximar-se da natureza não apenas para compreendê-la racionalmente, mas para sentir seu valor intrínseco através da experiência estética.

A experiência estética — entendida como a capacidade de ser afetado pela beleza, pela harmonia e pela potência do mundo — constitui-se como via legítima e fecunda para a formação ética e ecológica. Para Larrosa (2002), a estética é “a experiência da sensibilidade, o que se passa quando somos afetados por algo que nos toca profundamente e nos faz sentir vivos” (p. 24). Na EA, essa vivência pode ser potencializada por meio de práticas de lazer como contemplações paisagísticas, caminhadas meditativas, jogos sensoriais e expressões artísticas em meio à natureza.

O contato sensível com o mundo natural ativa a dimensão afetiva da consciência ecológica, tornando a preservação ambiental não um imperativo moral abstrato, mas um

gesto de cuidado enraizado em sentimentos de pertencimento, reverência e gratidão. Essa consciência afetiva é fundamental para a formação de uma ética ambiental que transcenda a normatividade e se baseie em experiências significativas e relacionais (Lévinas, 1998).

Desse modo, Santos (2006) afirma que as emoções “podem fundar compromissos” e “motivar condutas responsáveis diante da vulnerabilidade da vida” (p. 62). Em outras palavras, é pelo sentir — o espanto, a alegria, a compaixão — que muitos sujeitos são conduzidos ao agir, assumindo responsabilidades perante os ecossistemas. O Lazer, ao oferecer experiências prazerosas, sensíveis e compartilhadas, constitui-se como uma mediação estética entre o sujeito e a natureza. Quando orientado pedagogicamente, ele rompe com a lógica da alienação e do consumo passivo, convidando o indivíduo a mergulhar na experiência do mundo e a reconfigurar seus modos de habitar o planeta (Leff, 2006; Morin, 2005).

3.3 Experiências comunitárias e a ecologia dos afetos

Imagen 5: Panorama da chácara



Fonte: produção dos autores, 2025.

A consolidação de uma consciência ecológica integral demanda mais do que saberes técnicos; requer experiências concretas e significativas que promovam vínculos afetivos com o território, com os outros e com a vida em sua diversidade (Carvalho,

2002; Loureiro, 2004). Nesse sentido, as experiências comunitárias de Lazer despontam como espaços formativos privilegiados, onde a ludicidade se articula à construção de laços sociais e ecológicos.

Imagen 6: Pescaria



Fonte: produção dos autores, 2025.

Práticas como festas populares, mutirões ecológicos, oficinas intergeracionais, hortas comunitárias, caminhadas coletivas e rodas de conversa ativam uma dimensão educativa baseada no encontro, na escuta e na participação. Esses momentos, ao promoverem bem-estar e pertencimento, contribuem para o cuidado com o lugar vivido e a valorização das memórias e saberes locais (Santos, 2006; Gadotti, 2009).

Como destaca Santos (2006), “pertencer é uma forma de conhecer que não se aprende por livros, mas pela convivência, pela escuta e pelo afeto” (p. 91). Nesse contexto, o Lazer deixa de ser consumo individual e passageiro, e se torna linguagem de

encontro, troca e partilha. Ele contribui para a constituição da “ecologia dos afetos”: um campo relacional no qual o sujeito se conecta ao mundo por meio da empatia, do cuidado e da sensibilidade (Laroza, 2001). Essa ecologia dos afetos valoriza o diálogo intergeracional, o respeito à diversidade, a valorização dos saberes populares e a escuta dos territórios como princípios pedagógicos e políticos da EA crítica. A ética do cuidado, nesse campo, não se sustenta apenas por normas ou regras, mas por vínculos afetivos que emergem no cotidiano das relações (Gomes, Nakayama (2017).

Nesse ínterim, Loureiro (2004) enfatiza que é no contexto comunitário que os processos educativos ganham densidade, porque é ali que os sujeitos aprendem a sentir-se parte de algo maior e a agir em defesa da vida. O Lazer, entendido como prática cultural coletiva, torna-se, assim, um instrumento pedagógico fundamental para educar os afetos e fortalecer as bases de uma cidadania ecológica voltada para a contribuição na formação ética, estética e sensível dos sujeitos envolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise socioambiental contemporânea exige que os processos educativos ultrapassem as fronteiras do racionalismo tecnicista e incorporem dimensões afetivas, estéticas e sensíveis que possibilitem a formação de sujeitos mais éticos, críticos e comprometidos com a sustentabilidade da vida. Neste artigo, defendeu-se o Lazer como uma via privilegiada para integrar razão e sensibilidade na EA, ampliando o campo de possibilidades pedagógicas por meio da valorização do corpo, da emoção, da convivência e da percepção sensível do mundo.

Ao analisar o Lazer como experiência formativa, foi possível evidenciar que práticas como caminhadas ecológicas, trilhas interpretativas, jogos cooperativos, oficinas sensoriais e ações comunitárias intergeracionais potencializam o encantamento com o ambiente, despertam vínculos afetivos com o território e contribuem para o desenvolvimento de uma ética ecológica pautada no cuidado, na empatia e no pertencimento.

Essa abordagem propõe uma EA que se afasta da mera transmissão de conteúdos e se aproxima de uma formação integral, crítica e sensível, capaz de envolver o sujeito em todas as suas dimensões – cognitiva, corporal, afetiva, estética e relacional. O Lazer, enquanto espaço de fruição e experimentação coletiva, revela-se como território fértil

para educar os sentidos e cultivar valores de solidariedade, respeito e responsabilidade socioambiental.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar os estudos sobre práticas pedagógicas que articulem Lazer, sensibilidade e EA em diferentes contextos socioculturais e territoriais possibilitando uma educação disruptiva e inovadora. Além disso, torna-se urgente o incentivo a experiências comunitárias intergeracionais, que favoreçam o diálogo entre saberes, gerações e modos diversos de se relacionar com a natureza, fortalecendo uma cultura de sustentabilidade afetiva e democrática.

Em síntese, o reconhecimento do Lazer como dimensão educativa sensível e significativa pode contribuir de forma decisiva para a formação de sujeitos mais conectados com o mundo, consigo mesmos e com os outros — um passo essencial para a construção de um futuro ambientalmente justo e humanamente mais habitável.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. V. F.; ABRAO, R. K. Estado da arte dos estudos em lazer na escola: um olhar sobre o ensino médio. **Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1–33, 2025. DOI: 10.20873/2025_abr_21269. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/21269>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- CARVALHO, I. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, p.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Educação e sustentabilidade**: um novo paradigma para a educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GOMES, C. M. **Lazer e educação**: diálogos possíveis. Campinas: Papirus, 2004.

GOMES, R. K. S.; NAKAYAMA, L. Educação Ambiental: saberes necessários à práxis educativa docente de uma escola amazônica amapaense. **Educar em Revista**, n. 66, p. 257–273, out. 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Vozes, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, jan./abr. 2004.

LOUV, R. **Last child in the woods**: saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papirus, 2008.

MARCELLINO, N. C. **Políticas públicas setoriais de lazer**: o papel das prefeituras. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 80, p. 563–623, jul. 2013.