



### **Racionalidade Ambiental: reflexões sobre do papel da Educação Ambiental na construção de outros futuros possíveis<sup>1</sup>**

Douglas Marques de Almeida<sup>2</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

<https://orcid.org/0000-0003-4038-5681>

Valéria Ghislotti Iared<sup>3</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

<https://orcid.org/0000-0002-1082-9870>

**Resumo:** Vivemos em uma sociedade que privilegia a produção ilimitada, ignorando os limites naturais do planeta. Essa lógica reducionista tem intensificado as crises socioambientais e nos leva a questionar: como reorientar nossa relação com a natureza diante de um modelo que a explora de forma insustentável? Sob a perspectiva de Enrique Leff, a crise ambiental reflete uma crise do conhecimento, resultado das formas reducionistas com que a sociedade percebe e transforma o mundo, exigindo a construção de uma nova racionalidade ambiental como meio de rearticular as relações sociedade-natureza. Neste trabalho, argumentamos que a educação ambiental desempenha um papel estratégico nesse processo, ao promover valores e práticas capazes de ressignificar ações educativas e contribuir para uma virada ontológica essencial à sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Afetividade. Crise Ambiental. Educação Ambiental. Virada Ontológica.

### **Racionalidad Ambiental: Reflexiones sobre el papel de la Educación Ambiental en la construcción de otros futuros posibles**

**Resumen:** Vivimos en una sociedad que privilegia la producción ilimitada, ignorando los límites naturales del planeta. Esta lógica reducionista ha intensificado las crisis socioambientales y nos lleva a cuestionarnos: ¿cómo reorientar nuestra relación con la naturaleza dentro de un modelo que la explota de

<sup>1</sup> Recebido em: 05/03/2024. Aprovado em: 11/02/2025.

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Biológicas pelo Setor Palotina da UFPR. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFPR) na Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Email [douglas.marques@ufpr.br](mailto:douglas.marques@ufpr.br)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências, Professora Adjunta do Departamento de Biodiversidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email [valeria.iared@ufpr.br](mailto:valeria.iared@ufpr.br)

manera insostenible? Desde la perspectiva de Enrique Leff, la crisis ambiental refleja una crisis del conocimiento, resultado de las formas reduccionistas en que la sociedad percibe y transforma el mundo, lo que exige la construcción de una nueva racionalidad ambiental como medio para rearticular las relaciones sociedad-naturaleza. En este trabajo argumentamos que la educación ambiental juega un papel estratégico en este proceso, al promover valores y prácticas capaces de redefinir las acciones educativas y contribuir a un cambio ontológico esencial para la sostenibilidad.

**Palabras clave:** Afectividad. Crisis Ambiental. Educación Ambiental. Giro Ontológico.

## **Environmental Rationality: Reflections on the role of Environmental Education in the construction of other possible futures**

**Abstract:** We live in a society that prioritizes unlimited production, ignoring the planet's natural limits. This reductionist logic has intensified socio-environmental crises and leads us to ask: how can we reorient our relationship with nature in the face of a model that exploits it in an unsustainable way? From Enrique Leff's perspective, the environmental crisis reflects a crisis of knowledge, resulting from the reductionist ways in which society perceives and transforms the world, requiring the construction of a new environmental rationality as a means of rearticulating society-nature relations. In this paper, we argue that environmental education plays a strategic role in this process, by promoting values and practices capable of redefining educational actions and contributing to an ontological turn essential to sustainability.

**Keywords:** Affectivity. Environmental Crisis. Environmental Education. Ontological Turn.

## **INTRODUÇÃO**

A crise ambiental contemporânea vai além dos desafios ecológicos que temos enfrentado, revelando uma ruptura profunda nas relações entre sociedade e natureza. Esse cenário reflete um paradigma civilizatório sustentado por uma lógica de exploração que desconsidera os limites naturais do planeta e reduz a complexidade da vida a recursos utilitários. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como um campo estratégico para questionar essa racionalidade dominante e promover novos valores e práticas capazes de transformar a realidade e reposicionar o ser humano no horizonte da sustentabilidade da vida.

Tendo em vista que a crise ambiental questiona a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionam e legitimam o crescimento econômico, e assim nega a natureza, nos cabe refletir: como superar tal racionalidade de forma a existir dentro das condições de vida da Terra e dos seres que a habitam? Diante deste questionamento, o presente ensaio se dedica a refletir sobre a complexidade da crise ambiental e dialogar, por meio da educação ambiental, alternativas para a construção de outros futuros possíveis.

Ailton Krenak (2020), em *A vida não é útil*, reflete sobre como, ao longo de milhares de anos, diferentes culturas construíram a ilusão de que os humanos poderiam explorar o planeta impunemente. Ele afirma que esse pensamento reduziu o planeta, um organismo vivo e complexo, a uma abstração que chamamos de "natureza". Essa visão utilitarista, que separa o ser humano do ambiente, fundamentou os modelos de dominação e exploração responsáveis pelas diversas crises que enfrentamos.

No entanto, enquanto a lógica ocidental predominante tratou a natureza como algo externo e passível de domínio, povos tradicionais têm historicamente vivenciado uma experiência de relação integrada com o ambiente. Suas práticas e cosmologias valorizam a interdependência entre os seres vivos, reconhecendo os limites naturais e promovendo modos de existência harmoniosos. A cosmovisão de Krenak nos convida a revisitar esses saberes e resgatar suas contribuições fundamentais para a construção de uma relação mais equilibrada com a Terra.

No campo do ambientalismo, Enrique Leff (2001) amplia essa discussão ao identificar a crise ambiental como reflexo de uma crise do conhecimento. Ele argumenta que a racionalidade dominante, ao adotar formas reducionistas de compreender e transformar o mundo, separou sociedade e natureza de maneira destrutiva. Para Leff, superar essa crise exige a construção de uma racionalidade ambiental capaz de integrar perspectivas éticas, estéticas, epistemológicas e políticas que rearticulem as relações humano-natureza. Nesse sentido, os saberes ancestrais acentuados por Krenak dialogam com a proposta de Leff, oferecendo visões interdependentes e sustentáveis como base para essa reconstrução.

A transformação proposta por Leff não se limita à crítica das bases científicas e econômicas da modernidade. Ele defende uma revisão epistemológica que amplie os saberes ambientais, integre perspectivas interdisciplinares e construa práticas educativas voltadas para um futuro sustentável. Essa reconstrução exige, portanto, o “resgate de saberes subjugados pela colonialidade do conhecimento”, promovendo novos modos de pensar a coexistência entre humanos e o ambiente (Leff, 2016, p.82).

A educação ambiental, enquanto campo de ação e reflexão, assume um papel estratégico na transição para uma compreensão mais integrada e responsável da relação entre sociedade e natureza. Mais do que uma abordagem pedagógica, a educação ambiental se configura como uma prática transformadora, que reconhece e valoriza a pluralidade de saberes e formas de se estar no mundo. Nesse contexto, ela se propõe a

promover espaços para a reflexão crítica e, ao considerar as dimensões afetivas, estéticas, éticas e políticas da existência humana, possibilita aos indivíduos vivenciar o ambiente de uma maneira mais integrada.

Neste trabalho, apresentamos as pesquisas de Ariane, Haydée, Lakshmi e Valéria (2021), que discutem novas abordagens da educação ambiental, com foco na incorporação da dimensão sensível nas práticas educativas. O estudo destaca a emergência de uma vertente pós-crítica da educação ambiental, enfatizando a incorporação das capacidades criativas, reflexivas e corporais nas práticas educativas. A pesquisa também ressalta o papel da infância na formação de valores estéticos, éticos e políticos, investigando, por meio de caminhadas etnográficas e entrevistas, como as experiências sensoriais podem abrir caminhos para uma relação mais harmoniosa com o ambiente.

Dessa forma, propomos com este ensaio aprofundar a reflexão sobre as possíveis contribuições da educação ambiental para a transformação das relações sociedade-natureza, alinhando teorias e práticas que desafiam os modelos dominantes e abrem espaço para novas formas de convivência e sustentabilidade. Ao dialogar com Carvalho (2013), Charlot (2020), Iared *et al.* (2021), Krenak (2020), Leff (2016) e outros autores e autoras, buscamos compreender como a integração dos saberes ancestrais, a revisão epistemológica e a valorização das dimensões afetivas e sensoriais podem promover uma mudança paradigmática na maneira como construímos práticas educativas. Assim, a educação ambiental pode tornar-se uma aliada na construção de uma nova forma de interpretar e experienciar o mundo, contribuindo para o alcance de uma racionalidade ambiental capaz de enfrentar os desafios da crise ecológica e promover um futuro mais justo e equilibrado para todas as formas de vida.

## **A CONSTITUIÇÃO DA RACIONALIDADE AMBIENTAL**

A crise ambiental contemporânea não se limita à degradação ecológica, mas reflete uma crise mais profunda do conhecimento e da racionalidade que sustentam a sociedade contemporânea. Enrique Leff (2016) argumenta que essa crise emerge de uma racionalidade tecnoeconômica que separa a sociedade da natureza, tratando o meio ambiente como um recurso a ser explorado. Para o autor, a superação dessa crise exige a

construção de uma racionalidade ambiental, capaz de integrar saberes interdisciplinares e promover novas formas de existir em relação à Terra.

A modernidade, segundo Leff (2001), foi estruturada por uma racionalidade instrumental baseada no pensamento cartesiano e no paradigma científico tradicional. Esse modelo impôs um sistema de organização social e econômica que dissociou conhecimento e vida, resultando na exploração insustentável dos recursos naturais. Em sua análise, Leff (2016) destaca que a crise ambiental é, antes de tudo, uma crise do conhecimento, pois a concepção dominante sobre o mundo natural tem legitimado a exploração da biodiversidade e dos territórios.

A racionalidade ambiental, nesse sentido, propõe uma nova perspectiva epistemológica que supere a fragmentação do saber e a dominação da natureza, envolvendo uma reinterpretação das tradições e a construção de novos modelos econômicos e sociais. Esse novo paradigma reconhece a interdependência entre natureza e cultura, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e das formas sustentáveis de relação com o meio ambiente (Leff, 2016). Dessa forma, a racionalidade ambiental não se limita a um debate filosófico, mas se materializa na reorganização dos modos de produção e na reestruturação das relações entre sociedade e natureza.

Diante dessa perspectiva, a educação se apresenta como um eixo fundamental na transformação deste paradigma epistemológico e ambiental. Como propõe Santos (2007) e Mignolo (2017), a superação da crise do conhecimento passa pela desconstrução das hierarquias epistêmicas impostas pela modernidade eurocêntrica. Nesse sentido, cabe à educação romper com modelos pedagógicos fragmentados e tecnicistas para construir formas de aprendizagem que integrem saberes diversos, enraizados na experiência e na pluralidade de conhecimentos.

A partir dessa visão, a educação ambiental deve ser compreendida não apenas como um meio de transmissão de informação sobre a crise ambiental, mas como uma prática transformadora capaz de ressignificar as relações entre sociedade e natureza. Sob a perspectiva de construção de uma nova racionalidade, esse processo educativo precisa dialogar com epistemologias do Sul, como propõe Santos (2007), que reivindica o reconhecimento dos saberes populares e tradicionais como parte essencial da reconstrução de um mundo ambientalmente mais justo.

Nessa direção, a educação ambiental não apenas amplia a compreensão sobre os impactos ecológicos da modernidade, mas também oferece caminhos para a

emancipação dos sujeitos em relação à racionalidade hegemônica. Ao incorporar saberes locais e experiências coletivas, ela se torna um espaço de resistência e cria possibilidades para a reconstrução de epistemologias desacreditadas.

Esse entendimento ecoa nas reflexões de Nego Bispo (2021, p.28), que concebe a educação não como um processo de “aprendizado”, mas de “enraizamento”, ou seja, uma prática que fortalece as formas próprias de existência e relação com a Terra dos povos historicamente marginalizados. Assim, a educação ambiental, ao dialogar com essas perspectivas, amplia seu potencial transformador, possibilitando a emergência de novas cosmovisões e práticas sustentáveis ancoradas na diversidade de saberes.

Dessa forma, a constituição da racionalidade ambiental está intrinsecamente ligada à democratização do conhecimento e à ressignificação das relações sociais e ecológicas. Trata-se, portanto, de um movimento que extrapola o âmbito acadêmico e se enraíza na construção de outras formas de ser e estar no mundo. No próximo tópico, serão apresentadas abordagens que desafiam a lógica fragmentada e antropocêntrica da modernidade, promovendo alternativas sobre a forma de pesquisar e conceber a educação ambiental.

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A RELAÇÃO HUMANO-NATUREZA**

Como abordado no tópico anterior, a construção da racionalidade ambiental exige a ressignificação das formas como a sociedade compreende e se relaciona com a natureza, superando a lógica que a reduz a um mero recurso a serviço do crescimento econômico. Assim, compreender a complexidade da realidade ambiental como um processo socialmente construído implica também em reconhecer a interdependência entre cultura, território e modos de vida.

Como destaca Leff (2001, p. 259), para essa transformação é essencial que possamos desenvolver “capacidades de compreender a causalidade múltipla dos fatos da realidade ambiental”, inserindo a consciência ambiental e a mobilização coletiva no centro das mudanças necessárias para um futuro mais sustentável, democrático e equitativo. Dessa forma, a racionalidade ambiental, ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos abre caminho para um pensamento que integra a política da diferença e a ontologia da diversidade, superando modelos culturais e sociais hegemônicos.

Com base nas proposições de Enrique Leff, discutimos neste tópico abordagens que não apenas problematizam os limites da racionalidade dominante, mas também especulam sobre outras possibilidades de ser e habitar o mundo, ampliando os sentidos da educação ambiental como uma prática transformadora.

A educação ambiental é um campo de conhecimento que se consolidou a partir da necessidade de repensar as relações entre sociedade e natureza e da busca por alternativas às crises socioambientais. Segundo Carvalho (2004), a educação ambiental pode ser compreendida como um campo interdisciplinar que articula diferentes saberes e práticas com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre essa relação, desenvolvendo uma consciência ética e política voltada para a transformação social e a construção de modos de vida sustentáveis.

A emergência desse campo foi impulsionada por debates globais acerca da crise ambiental. Desde os anos 1970, com a Conferência de Estocolmo (1972) e, posteriormente, com a Conferência de Tbilisi (1977), a educação ambiental vem ganhando visibilidade como uma estratégia fundamental para sensibilizar e mobilizar a sociedade em torno de questões ambientais (Sauvé, 2005).

Para Enrique Leff, a educação ambiental desempenha um papel essencial na construção da racionalidade ambiental. Segundo o autor, precisamos de uma formação ambiental que contextualize as condições ecológicas do desenvolvimento e estimule a criação de valores que nos orientem para uma nova forma de pensar e agir no mundo. Nesse sentido, a educação ambiental articula formações ideológicas e conceituais aos processos de produção do conhecimento, inserindo-se em um movimento histórico de transformação social (Leff, 2001).

Diante disso, consideramos que a educação ambiental pode promover o enriquecimento de nossas subjetividades ao estimular a construção de uma consciência crítica e sensível sobre a relação humano-natureza. Neste contexto, tal formação possibilita que os sujeitos possam se apropriar do ambiente como fonte de vida, de prazer estético e novos sentidos de civilização (Leff, 2001).

Sendo um campo diverso, a educação ambiental abrange diferentes abordagens, influenciadas por distintas perspectivas filosóficas, políticas e pedagógicas. Dentre elas, a Educação Ambiental Crítica tem ganhado espaço, pois busca analisar as relações de poder que estruturam a sociedade e influenciam as crises ambientais. Segundo Iared *et al.* (2021, p. 4), “houve uma ampla apropriação do que se denomina educação ambiental

crítica, que pauta a análise crítica da sociedade, da apropriação material e exploração de forças de trabalho”.

Entretanto, é importante reconhecer que a Educação Ambiental Crítica não é a abordagem dominante nos processos educativos. Pelo contrário, ela é contra-hegemônica, ou seja, questiona as estruturas tradicionais e enfrenta resistência, estando presente apenas em espaços limitados. A maior parte das práticas educativas ainda segue perspectivas conservadoras e pouco questionadoras do modelo socioeconômico vigente. Assim, afirmar que a Educação Ambiental Crítica "não tem contribuído para o rompimento dos atuais modelos societários" (Iared *et al.*, 2021) exige cautela, pois seu impacto continua sendo restrito e necessário devido à sua presença reduzida nos processos formais de ensino.

Nesse sentido, algumas pesquisas têm apontado que a ampliação do impacto da educação ambiental exige novas abordagens que dialoguem com diferentes dimensões da experiência humana. Por isso, Iared *et al.* (2021) propõem a educação ambiental pós-crítica como uma forma de complementar as práticas críticas, incorporando a dimensão sensível nas experiências educativas ambientais. Essa perspectiva valoriza não apenas a análise racional das questões socioambientais, mas também as conexões afetivas e subjetivas entre humanos e natureza, favorecendo uma formação mais ampla e engajadora.

No trabalho intitulado Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis (Iared *et al.*, 2021), as autoras reúnem reflexões de três pesquisas de doutorado na área da educação ambiental, considerando como pós-crítica a perspectiva que motiva as capacidades criativas, reflexivas, corporais e a emergência da afetividade e do diálogo na valorização do sentir, do vínculo e da alteridade.

Os trabalhos investigaram o processo de formação e a criação das identidades de professoras do ensino básico como educadoras ambientais; a formação de valores estéticos e éticos no bioma Cerrado, através de entrevistas e caminhadas no ambiente (*walking ethnography*) e a importância das vivências ambientais urbanas na criação de elos afetivos entre pessoas e lugares (*walking interview*).

Nas pesquisas em questão, as autoras constatarem que a conexão com a natureza favorece a criação de um compromisso com o mundo e que a infância exerce papel fundamental na formação estética~ética~política das pessoas. Assim, destacam a



importância das vivências ambientais na constituição dos seres humanos, enquanto formas de estabelecer vínculos e conhecimentos, superando então o ensino estritamente racional (Iared *et al.*, 2021).

Também dimensionam a sensibilidade como potência para a emergência de práticas educativas ambientais que contribuam para uma virada afetiva (Clough; Halley, 2007), corporal (Sheets-Johnstone, 2011) e ontológica (Holbraad; Pedersen, 2007), que conceba a indissociação entre estética~ética~política e uma relação sociedade-cultura-natureza menos antropocêntrica (Iared, *et al.*, 2021).

Nesta demarcação conceitual, as autoras argumentam pela relevância de levantar a discussão sobre práticas educativas sensíveis, pois, reconhecem que a experiência estética, compreendida como propulsora de uma vivência sensorial e afetiva, suscita uma transcendência do olhar racional e imediatista da nossa compreensão como ser-no-mundo (Iared, *et al.*, 2021).

Dessa maneira, se buscamos, como propõe Krenak (2019), "ideias para adiar o fim do mundo", que preservem “nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (Krenak, 2019, p. 33), é fundamental ampliar as formas de relação com o mundo, superando abordagens estritamente racionais e autocentradas nos modelos societários e científicos historicamente construídos. Nesse sentido, a Educação Ambiental Pós-Crítica surge como uma possibilidade de aprofundamento dessas relações, ao reconhecer a importância das dimensões sensíveis, estéticas e afetivas na ressignificação das formas de ensinar e aprender sobre a natureza e suas interações com a sociedade.

Entendemos que estudos que investigam essa perspectiva são fundamentais para a transição à racionalidade ambiental, pois evidenciam a necessidade de deslocamento das bases filosóficas e antropológicas da educação, favorecendo práticas de ensino e de vida que ampliem o envolvimento com o mundo natural e social de maneira menos instrumental e mais integrada. Esse deslocamento implica reconhecer o papel estratégico da educação ambiental e do espaço educativo na formação da subjetividade ecológica, compreendida não apenas como um processo de conscientização crítica, mas também como um campo de experiências e de sensibilização para múltiplas formas de existir e coabitar o planeta.

De acordo com Carvalho (2013, p. 117), embora a formação do sujeito ecológico “tenha lugar em todas as experiências que nos formam durante a vida, a escola toma

parte dentre tais experiências como um elo muito importante deste ambiente-mundo em que vivemos”. Essa formação, no entanto, não pode se restringir a uma abordagem exclusivamente racional e crítica. Para que a escola cumpra esse papel, é necessário que incorpore experiências estéticas, corporais e afetivas, ampliando as formas de percepção e envolvimento com a realidade ambiental.

Dessa forma, a formação do sujeito ecológico poderá estar imbricada com a formação escolar, caso tais instituições incorporem a batalha de ideias que atravessam a sociedade (Carvalho, 2013). Entretanto, é importante ressaltar que tal formação ainda é um objetivo a ser alcançado.

De acordo com as análises de Iared *et al.* (2021, p.9), nota-se que “nas três pesquisas dialogadas, a escola não foi citada como referência para a formação de valores éticos e estéticos com a natureza”, o que levou as autoras a considerar que “grande parte das escolas se encerra em atividades constituídas exclusivamente dentro das salas de aula”, embora tenha sido observado que os vínculos afetivos se construíram com maior efetividade em vivências realizadas junto à natureza.

Neste ponto, nos cabe refletir sobre a necessidade de ampliação dos espaços de ensino e seus alcances formativos, uma vez que a busca aqui dialogada, no sentido da construção da racionalidade ambiental, visa a transformação dos princípios que formam ambientalmente os seres humanos e, como vimos, isto implica numa ressignificação da forma como a sociedade, enxerga, conhece e compreende o mundo.

Diante dessa problemática, para que a educação ambiental possa aprofundar a formação humana, para além de sua curricularização, Iared *et al.* (2022) argumentam por uma revisão dos fundamentos pedagógicos destas práticas, que não estejam limitados aos conteúdos e que incorporem os sentidos, o corpo e a relação com os espaços.

As autoras destacam que a cultura escolar, de modo geral, não incentiva a criatividade nem fomenta um engajamento ecocêntrico e que no Brasil, essa realidade se tornou ainda mais evidente com a retirada da educação ambiental e do trabalho interdisciplinar dos currículos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a infraestrutura das escolas reflete o modelo urbano predominante, caracterizado por espaços concretos com pouca ou nenhuma área verde. Esse contexto demonstra que a educação formal ainda está distante de práticas pedagógicas que valorizem outras

formas de racionalidade, comprometidas com princípios como ética, coletividade, afetividade, solidariedade, transformação social, diversidade e alteridade.

Assim, considerando a escola como um espaço pedagógico em sua totalidade, Iared *et al.* (2022) enfatizam a importância da experiência estética para romper com mecanismos que limitam a afetividade, a subjetividade e a criatividade. Para isso, defendem a utilização física e corporal de todos os espaços escolares, incluindo áreas verdes, quadras, pátios, calçadas e até o ambiente ao redor, como praças e o próprio céu.

Tais considerações não sugerem que as aprendizagens experienciais, estéticas e sensíveis, sejam meramente suficientes para o engajamento do ser no mundo, entretanto, se mostram como caminhos para ampliar nossas experiências e, portanto, não deveriam ser marginalizadas ou separadas dos objetivos centrais da educação (Jickling, 2009).

Dessa forma, fica evidente que a escola desempenha um papel central na redefinição da relação entre ser humano e natureza. No entanto, essa transformação enfrenta desafios, especialmente devido às limitações estruturais da educação formal. Como aponta Charlot (2020), inserir a educação ambiental em um modelo escolar baseado em uma pedagogia bancária e competitiva acaba sendo uma ação superficial, sem impacto significativo. Isso ressalta a necessidade de uma mudança mais profunda nas práticas pedagógicas para que a educação ambiental seja efetivamente incorporada ao contexto escolar.

Nesse sentido, a construção de uma racionalidade ambiental, como propõe Leff (2001), vai além da oposição entre economia e ecologia. Ela exige a atuação de novos sujeitos sociais comprometidos com a transformação de princípios ambientais em práticas concretas. No contexto educacional, essa perspectiva implica repensar os processos formativos, de modo que não apenas transmitam conhecimento, mas também mobilizem valores, sentidos e ações voltadas para um futuro sustentável.

Mais do que uma categoria teórica, a racionalidade ambiental se configura como um campo político e propositivo, que articula a diversidade biológica e cultural na criação de novos referenciais para a sociedade (Leff, 2016). Esse movimento não ocorre de forma espontânea, mas por meio da disputa de conceitos e significados que orientam as práticas sociais. Assim, o espaço escolar, ao assumir essa perspectiva, pode se tornar um agente ativo na construção de um pensamento ambiental crítico e engajado.

Os estudos aqui discutidos demonstram a relevância dessa abordagem ao propor caminhos para ressignificar as relações entre sociedade e natureza. Ao ampliar as possibilidades educativas para além do modelo tradicional, essas pesquisas oferecem direções para práticas que integrem o pensamento crítico, a experiência sensível e a ação transformadora.

Diante desses desafios, permanece a questão central: como promover uma educação ambiental que, para além de conteúdos seja capaz de mobilizar subjetividades e fomentar novas formas de relação entre sociedade e natureza? Se a racionalidade ambiental demanda a ação de sujeitos comprometidos com mudanças estruturais, então é fundamental refletir sobre quais estratégias educacionais podem efetivamente ampliar esse engajamento. A escola, como espaço de formação, tem o potencial de catalisar essa transformação, mas para isso precisa ir além de uma abordagem prescritiva e incorporar práticas que mobilizem sentidos, afetos e experiências. Assim, a construção de um futuro sustentável passa, necessariamente, pela construção de processos educativos que articulem pensamento crítico, vivência sensível e ação coletiva.

## **OUTROS FUTUROS POSSÍVEIS**

Este trabalho discutiu a constituição da racionalidade moderna, marcada por uma perspectiva reducionista que organiza as relações sociais a partir da lógica do desenvolvimento econômico. Essa racionalidade não apenas estrutura as formas de interação humana com o mundo, mas também limita a construção de alternativas que contemplem um futuro ambientalmente sustentável. Diante desse cenário, recorreremos às reflexões de Enrique Leff para explorar possibilidades de ruptura com esse modelo dominante, pensando especialmente no campo da educação ambiental. Consideramos que práticas educativas comprometidas com essa transformação podem contribuir para a desarticulação dessa lógica produtivista e para a emergência de novas formas de pensar e habitar o mundo.

Como resposta aos desafios impostos pela crise socioambiental, Leff propõe a racionalidade ambiental, um campo que busca integrar princípios ecológicos e saberes ambientais às práticas sociais, abrindo caminho para um reposicionamento do ser humano no horizonte da sustentabilidade. Essa construção teórica não se limita ao

enfrentamento entre ecologia e economia, mas se configura como um movimento propositivo e político, que articula a diversidade biológica e cultural na formulação de futuros alternativos. Para tanto, torna-se essencial considerar as múltiplas dimensões da vida em sociedade, dos interesses sociais às significações culturais, de modo a viabilizar uma nova ordem que ressignifique a existência humana no mundo.

A transição para essa nova racionalidade, no entanto, não ocorre sem resistência. A consolidação de outro modelo civilizatório exige mobilização social e política, ao mesmo tempo em que demanda uma reconfiguração das estratégias educativas. É nesse sentido que argumentamos que as práticas educativas ambientais possuem um papel fundamental nesse processo, uma vez que podem atuar como caminhos para a rearticulação das relações entre sociedade e natureza. Isso implica ir além da mera inclusão da educação ambiental nos currículos escolares, reconhecendo-a como um campo de disputa que deve ser fortalecido para que possa efetivamente contribuir para essa transformação.

Dentro desse contexto, este trabalho defende a incorporação das dimensões sensíveis e da experiência estética nas práticas educativas ambientais. As pesquisas analisadas demonstram que a vivência estética desempenha um papel essencial na construção de vínculos afetivos e significativos entre os sujeitos e o meio ambiente. Ao valorizar a experiência sensorial e emocional, a educação ambiental amplia seu alcance, promovendo não apenas a reflexão crítica, mas também o engajamento subjetivo e a ressignificação das formas de pertencimento ao mundo. Essa abordagem pode contribuir para uma formação mais integral dos sujeitos, fortalecendo seu compromisso ético e político com as questões socioambientais.

Por fim, concluímos que incorporar a sensibilidade e a afetividade às práticas educativas ambientais é também uma forma de fazer micropolítica, pois tais estratégias atuam diretamente na formação da subjetividade ecológica. Ao reconhecer que a transformação social passa pela ressignificação dos modos de ser e habitar o mundo, compreendemos que esses processos educativos podem desempenhar um papel significativo na chamada virada ontológica. Dessa maneira, a educação ambiental se afirma não apenas como um campo de conhecimento, mas como um espaço de produção de novas racionalidades, capaz de fomentar outros futuros possíveis.

## REFERÊNCIAS

BISPO, Nego. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, Marta.; PAIVA, Irene. (org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1, p. 115-124. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/8680>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. A educação ambiental na sociedade contemporânea: bricolagem pedagógica ou projeto antropológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15124>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CLOUGH, Patricia; HALLEY, Jean (org.). **The Affective Turn: theorizing the social**. Durham: Duke University Press, 2007.

HOLBRAAD, Martin; PEDERSEN, Morten Axel. **The Ontological Turn: an anthropological exposition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017.

IARED, Valéria Ghislotti. (Eco)narrativas de uma caminhada na floresta australiana. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 198-212, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v36i3.9528>. Acesso em: 29 jul. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti; FERREIRA, Alberto Cabral; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim. Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. **Educar em Pesquisa**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78109>. Acesso em: 14 fev. 2024.

IARED, Valéria Ghislotti; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim; TULLIO, Ariane Di; OLIVEIRA, Haydée Torres. Educação ambiental pós-crítica como possibilidade para práticas educativas mais sensíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236104609>. Acesso em: 29 jul. 2022.

JICKLING, Bob. Sitting on an old grey stone: meditations on emotional understanding. In: McKENZIE, Marcia; HART, Paul; BAI, Heesoon; JICKLING, Bob (org.). **Fields of green: restorying culture, environment, and education**. New Jersey: Hampton Press, 2009. p. 163-173.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. **Aposta pela vida:** imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. **Revista de Filosofía**, v. 65, p. 25-52, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Declaração de Estocolmo)**. Estocolmo, 1972. Disponível em: [https://www.suape.pe.gov.br/images/publicacoes/legislacao/1.\\_1972\\_Declaracao\\_Estocolmo.pdf](https://www.suape.pe.gov.br/images/publicacoes/legislacao/1._1972_Declaracao_Estocolmo.pdf) Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 79, p. 71-94, 2007.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, ago. 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 jan. 2025.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. The corporeal turn: reflections on awareness and gnostic tactility and kinaesthesia. **Journal of Consciousness Studies**, v. 18, n. 7-8, 2011.

UNESCO. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Declaração de Tbilisi)**. Tbilisi, 1977. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>. Acesso em: 26 jan. 2025.