



Quando o mundo se escuta pelo corpo: percursos de uma ecologia do sensível na universidade¹

Lui Henrique Ortelhado Valverde²
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5332-4728>

Suzete Rosana de Castro Wiziack³
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2269-603X>

Resumo: Em tempos de colapso ecológico e esvaziamento existencial, este artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada em uma disciplina universitária optativa inspirada na Ecologia Profunda. A proposta tensiona o modelo cartesiano presente no ensino superior ao integrar corpo, sensibilidade, espiritualidade e pensamento crítico, dialogando com Arne Naess, Joanna Macy e Ailton Krenak. As práticas envolveram banho de floresta, escutas sensíveis, exercícios de sensopercepção e a criação de mapas ecosófico, concebidos como cartografias subjetivas de reconexão com o eu, a comunidade e o planeta. As narrativas dos/das estudantes revelaram deslocamentos éticos, ontológicos e perceptivos, expressando pertencimento, dor compartilhada, responsabilidade ecológica e desejo de transformação. Os resultados indicam que práticas que entrelaçam razão, afeto e poética fortalecem uma educação ambiental que forma sujeitos inteiros e comprometidos com a vida.

Palavras-chave: Ecologia Profunda. Educação Ambiental. Experiência Sensível. Ensino Superior

Cuando el mundo se escucha a través del cuerpo: caminos de una ecología de lo sensible en la universidad

Resumen: En tiempos de colapso ecológico y vacío existencial, este artículo presenta una experiencia pedagógica realizada en una asignatura optativa universitaria inspirada en la Ecología Profunda. La propuesta tensiona el modelo cartesiano presente en la educación superior al integrar cuerpo, sensibilidad, espiritualidad y pensamiento crítico, en diálogo con Arne Naess, Joanna Macy y Ailton Krenak. Las prácticas incluyeron baño de bosque, escuchas sensibles, ejercicios de sensopercepción y la elaboración

¹ Recebido em: 06/07/2025. Aprovado em: 14/11/2025

² Graduado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Vice coordenador da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Saberes e Ciências (SACI-UFMS). E-mail: valverde.ufms@gmail.com

³ Graduada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Educação. Docente no Instituto de Biociências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Saberes e Ciências (SACI-UFMS). E-mail: suzete.wiziack@ufms.br

de mapas ecosóficos, concebidos como cartografias subjetivas de reconexión con el yo, la comunidad y el planeta. Las narrativas de los estudiantes revelaron desplazamientos éticos, ontológicos y perceptivos, expresando pertenencia, dolor compartido, responsabilidad ecológica y deseo de transformación. Los resultados indican que prácticas que entrelazan razón, afecto y poética fortalecen una educación ambiental que forma sujetos íntegros y comprometidos con la vida.

Palabras-clave: Ecología Profunda. Educación Ambiental. Experiencia Sensible. Educación Superior

When the world is heard through the body: paths of an ecology of the sensitive at the university

Abstract: In times of ecological collapse and existential emptiness, this article presents a pedagogical experience carried out in an elective university course inspired by Deep Ecology. The proposal challenges the Cartesian model commonly present in higher education by integrating body, sensibility, spirituality, and critical thinking, drawing on Arne Naess, Joanna Macy, and Ailton Krenak. The practices included forest bathing, sensitive listening, environmental sensoperception exercises, and the creation of ecosophical maps, conceived as subjective cartographies of reconnection with the self, the community, and the planet. Student narratives revealed ethical, ontological, and perceptual shifts, expressing belonging, shared pain, ecological responsibility, and a desire for transformation. The results indicate that practices intertwining reason, affection, and poetics strengthen an environmental education capable of forming whole subjects committed to life.

Keywords: Deep Ecology. Environmental Education. Sensitive Experience. Higher Education

INTRODUÇÃO

É um tanto melancólico pensar em saber-sentir em uma era da qual presenciamos profundas transformações intensas acontecendo de forma tão célere e desigual. Este período, que muitos preferem chamá-lo de Antropoceno, é, principalmente, causado pela forte influência da dominação do ser humano sobre os sistemas naturais da Terra, um ponto de inflexão sem precedentes na história do planeta.

Tal sentimento, face à degradação ambiental, às injustiças sociais e a sensação de impotência coletiva é parte do que tem se chamado de ecoansiedade, ou seja, um estado emocional/afetivo que emerge de um pensamento crítico, que engloba o medo, a tristeza, a culpa, angústia ou até mesma uma inércia frente à crise climática e a destruição dos ecossistemas. Este conceito é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde como um fenômeno de angústia psíquica a uma resposta emocional legítima, em especial entre os jovens e os povos diretamente impactados (Hickman et al., 2021; UNICEF, 2021).

Hickman et al. (2021) indicam um estudo global em que mais de 10 mil jovens, 59% expressaram grande preocupação com o futuro climático, enquanto mais da metade apontou que a crise ambiental impacta em sua vida cotidiana, sua capacidade de concentração, de dormir e manter a esperança de um futuro melhor do que é agora. Esse

sentimento que pode ser definido como ecoansiedade, não deve ser considerado uma patologia, posto que ela é compreendida como a expressão e manifestação ética e política de um entendimento sensível perante a saúde do planeta, o que denota ações concretas coletivas capazes de transformar essa dor em práticas reais possíveis de mudanças.

Esse tipo de angústia é crescente, coletiva e tem encorajado o reconhecimento público da gravidade da emergência climática, todavia ainda há controvérsias e incertezas que envolvem o debate na sociedade. E uma parcela significativa da comunidade científica, dos movimentos ambientalistas e da sociedade global reconhece que este é, atualmente, o principal desafio ambiental a ser enfrentado, e, possivelmente, a maior ameaça à própria sobrevivência da espécie humana no planeta Terra (Lima, 2013).

Contudo, ainda hoje, alguns setores da sociedade, como parte dos políticos, são negacionistas climáticos, subestimam ou até ignoram a gravidade desse fenômeno. Discutir essa questão é urgente, e não apenas quando somos impactados por desastres que já não podem mais ser considerados naturais.

As ações humanas motivadas pelo excessivo consumo e por uma preocupante negligência do planeta, tem colaborado para a aceleração e o encurtamento do intervalo entre as catástrofes climáticas. Nesse sentido, a universidade enquanto espaço formativo de caráter científico e político, exerce uma grande responsabilidade no contexto de construção de conhecimentos dos sujeitos, especialmente no que diz respeito aos aspectos éticos e existenciais. Cabe a ela contribuir para que os indivíduos entendam seu papel no mundo e reconheçam sua capacidade de influenciar políticas públicas e novas formas de perceber e pensar a realidade.

À vista disso, torna-se essencial que a academia promova debates aprofundados a respeito da problemática e não apenas acerca das causas ou eventos em si, como também sobre formas de mitigar, amenizar e prevenir os impactos dessas mudanças nos ecossistemas.

De acordo com Machado (2014), a formação acadêmica ofertada pelas universidades inclina-se para uma lógica de pensamento linear e reducionista, influenciada por concepções epistemológicas da modernidade. Essa configuração, segundo Demo (2001), não se limita apenas ao ensino superior, mas se propaga pelos

demais níveis e etapas de ensino, em que um ciclo repetitivo se instaura e é refletido nas escolas, ainda que parcialmente.

Assim, faz-se imprescindível romper com essa lógica e fomentar experiências formativas vívidas que possibilitam a compreensão da vasta complexidade da vida em sua totalidade, de forma única, integrada e relacional. E diante da magnitude da crise socioambiental que é caracterizada pelo antropoceno, torna-se urgente e emergente repensar os processos formativos a partir de novos paradigmas ético-políticos.

Nessa conjuntura, a Educação Ambiental Revolucionária (Trovarelli; Monteiro; Sorrentino, 2021) propõe caminhos de resistência e (re)existência que envolvem a ascensão da indignação crítica, a conexão com a Terra, o território e o espírito e mergulho existencial no eu-mundo. Como desdobramentos dessas dimensões, emergem as microrrevoluções, entendidas como pequenas grandes ações transformadoras em territórios físicos e relacionais. Essas ações têm como potência o cultivo de vínculos, o fortalecimento da vida coletiva e a criação de rupturas sensíveis com a lógica dominante.

É nesse horizonte de profundas crises socioambientais que afetam não apenas os ecossistemas, mas as experiências subjetivas das pessoas, especialmente dos jovens, manifestados por sentimentos de preocupação, angústia e desconexão diante do futuro climático, que em nosso entendimento, emerge a necessidade de repensar os modos e modelos da relação entre seres humanos e o mundo natural, convocando experiências que produzam deslocamentos perceptivos, tal qual foi criada no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para o curso de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, uma disciplina curricular de caráter optativa dedicada à abordagem da Ecologia Profunda como parte de uma investigação de doutorado na linha de pesquisa em Educação Ambiental. A proposição da disciplina visou um espaço tanto formativo, quanto reflexivo das visões antropocêntricas enraizadas nos currículos tradicionais a fim de promover uma educação sensível às intersecções entre todas as formas de vida.

Além de dialogar com os principais referenciais do movimento, como Arne Naess, Fritjof Capra e com os saberes ameríndios e decoloniais, a disciplina teve como um dos seus eixos a vivência de práticas integrativas e sensíveis, construídas e inspiradas no Trabalho que reconecta, desenvolvido por Joanna Macy, práticas essas cujas abordagens são o foco central desse texto.

Com a proposta de uma pedagogia experiencial de/no mundo, tais abordagens fomentam a capacidade e o desejo de participar da cura do mundo, em especial em respostas às crises socioambientais, por meio de uma conexão seja ela afetiva e/ou espiritual com a teia da vida, possibilitando que estas se tornem uma metodologia disruptiva do conhecimento tradicional, que não seja baseada apenas na ciência cartesiana.

Tendo como base esse aporte teórico-prático, o objetivo deste texto é relatar práticas pedagógicas experienciais desenvolvidas ao longo do percurso formativo da disciplina que privilegiou uma perspectiva de valorização de dimensões corporais, afetos e os sentidos como formas legítimas de construção de conhecimento. O artigo tem como intuito evidenciar as narrativas discursivas dos/das estudantes participantes e compreender como os/as estudantes se envolveram, refletiram e ressignificaram suas relações com o mundo natural a partir dessas práticas.

A proposta metodológica da disciplina é fundamentada pela concepção da ecologia pessoal, conforme Arne Naess (1973) e aprofundada por Stephan Harding (2008, p. 64) o qual descreve que o movimento da Ecologia Profunda acontece no seu âmago, no indivíduo, a partir da passagem de três pilares internamente interconectados (Figura 1), a experiência profunda, o questionamento profundo e o comprometimento profundo. Pilares estes que orientaram o percurso metodológico.

Figura 1: Pilares da Ecologia Profunda, segundo Harding (2008)



Fonte: os autores (2024)

A experiência profunda emerge de vivências sensíveis que desafiam a percepção comum, as quais demonstram a interconexão entre o eu e o mundo natural. Para ser

assimilada eticamente, é preciso estar disposto à escuta e a atenção. Após esse período, por meio do questionamento profundo, é que o indivíduo impactado por essa vivência, inicia um processo de examinar de forma crítica seu modo de vida e as estruturas que perpetuam o afastamento da natureza. Por fim, esse processo resulta no questionamento profundo, momento de reflexão sobre comportamentos mais coerentes, compassivos e dedicados à justiça socioambiental (Valverde et al. 2024). Com essa vertente, a disciplina tem como cerne provocar transformações subjetivas e éticas, conectando sensibilidade, criticidade e ação, o que a torna uma prática ecosófica de formação integral dos/das estudantes.

A narrativas dos/das estudantes são vistas como elementos centrais de análise, pois expressam modos únicos e singulares de sentir, perceber e significar as experiências vividas, o que revela dimensões subjetivas que ultrapassam os limites da racionalidade imposta pela ciência atual. Essa abordagem conflui com a perspectiva de Linda Tuhiwai Smith (2018) para quem as narrativas pessoais se constituem como formas legítimas de conhecimento, sobretudo em contextos decoloniais, nos quais relatar histórias é também um ato político de resistência, de afirmação identitária e reconstrução epistemológica, como afirma a autora, “contar histórias é uma forma útil e culturalmente apropriada de representar as 'diversidades da verdade', nas quais o contador de histórias e não o pesquisador, mantém o controle” (Smith, 2018, p. 146).

A valorização das experiências e saberes dialoga também com a visão de Ailton Krenak (2019), que também nos convida a romper com a lógica da dissociação entre humanidade e natureza, no qual defende uma cosmologia onde o sentir, o corpo e o pertencimento à Terra ocupam lugar primordial nas práticas educativas. Da mesma forma, Boaventura de Souza Santos (2010) propõe a ecologia de saberes, reconhecendo pluralidades, a fim de combater as monoculturas do pensamento moderno ocidental.

No campo da Educação Ambiental, a autora Isabel de Carvalho (2001) defende abordagens mais sensíveis, estéticas e transversais que envolvam o corpo, criatividade e afetividade como características fundamentais para a construção de sujeitos ecológicos, ampliando os caminhos de uma educação crítica não apenas para compreender as crises socioambientais e denunciá-las, mas também para fertilizar modos de vida interconectados, poéticos e regenerativos, em que o conhecimento também se dê pelo toque, pela escuta, pela sensibilidade e principalmente pela experiência vivida.

Saber sentir em prática: experiências sentidas em Ecologia Profunda

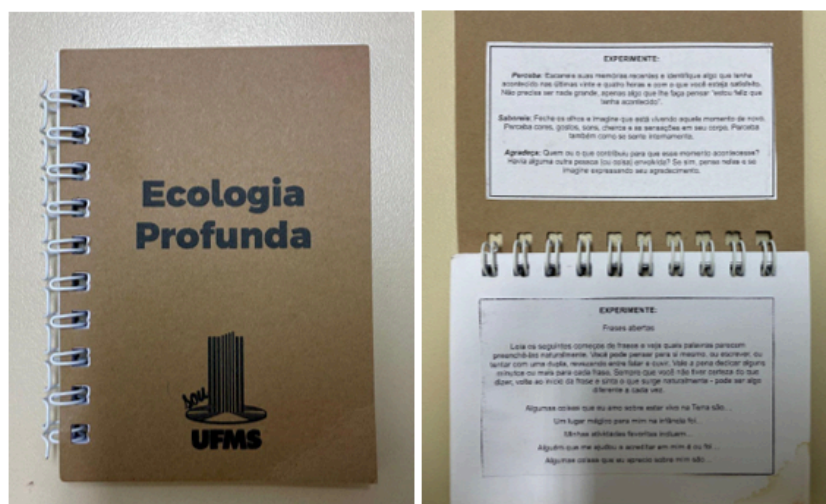
Diário de reconhecimento

No início da disciplina, foram disponibilizados para os/as estudantes uma pequena caderneta chamada “Diário de Reconhecimento”, uma espécie de diário de gratidão, no qual somos estimulados a manter diariamente o registro de eventos dos quais somos gratos, com foco em sensações, experiências, relações, paisagens, momentos e tudo aquilo que certa forma desperta a sensação da conexão de ser e estar no mundo. Para Macy e Johnstone (2020), essa ação cotidiana direciona o olhar à memória por momentos que tragam sorrisos e fagulhas de apreciação. Tais ações podem ser pequenas, tal como uma conversa com um amigo, assistir o voo de um pássaro ou mesmo a sensação de completar uma tarefa. Macy e Johnstone (2020) afirmam que quando estamos ocupados, momentos assim podem passar despercebidos muito facilmente, portanto manter um diário como este reúne essas memórias em um só lugar, ao qual podem ser revisitados com frequência, como descrevem os autores

Quando criamos o hábito de manter esse diário, experimentamos desenvolver a gratidão como habilidade, que pode ser aprendida e aprimorada com a prática [...] é sobre se tornar mais hábil em perceber o que já está ali [...] A gratidão tem dois lados: o primeiro, a apreciação, valorizando algo que aconteceu, e o segundo é a atribuição, reconhecendo a contribuição de alguém ou de alguma outra coisa para fazer aquilo acontecer. A gratidão é uma emoção social (Macy; Johnstone, 2020, p. 49-50).

No contexto pedagógico da aplicação do Diário de Reconhecimento (Figura 2) na disciplina, semanalmente, os/as estudantes eram convidados no início da aula a compartilhar pelo que se sentiam gratos, a fim de reconhecer o que haviam visto de belo, valioso e sagrado no mundo, mesmo diante da crise socioambiental trabalhada nas aulas, um ritual de compartilhamento de experiências, construindo momentos de narrativas coletivas.

Figura 2: Diário de Reconhecimento



Fonte: os autores (2023)

É importante destacar que o intuito na atividade não é o de relatar as narrativas registradas nos diários, uma vez que estas escritas dizem respeito ao íntimo, ao particular da experiência subjetiva de cada estudante. O que se busca é estimular o entendimento dos objetivos pedagógicos da prática em questão, que é o de favorecer a escuta interior, a cultura da atenção sensível e a conexão com a vida, se fazendo, assim, um importante recurso para potencializar a presença, o reconhecimento e o cuidado consigo, com o outro e com o mundo.

Atividade de Sensopercepção

Após uma meditação que teve como objetivo trazer os/as estudantes para o momento presente, destacando os sentidos humanos, foi realizado o convite para a prática de sensopercepção, na qual os/as estudantes foram direcionados ao ambiente externo a sala de aula, em meio a natureza, com o propósito de intensificar a conexão sensorial e afetiva com a natureza.

Realizada no entorno da mata localizada na Universidade, essa vivência propôs aos estudantes, organizados em duplas, percorrerem um percurso do ambiente natural de forma alternada, enquanto um estudante permanecia de olhos vendados, o outro assumia a função de guia, conduzindo o colega com atenção e cuidado.

Muito mais do que uma simples caminhada, a atividade convidou os/as estudantes a se abrirem para o mundo, para além dos sentidos não visuais. O Convite foi para explorar texturas, formas, sons, temperaturas, cheiros e vibrações do local,

aguçando os sentidos do corpo e conduzindo os/as estudantes a se identificarem com o espaço naquele momento (Figura 3).

Figura 3: Atividade prática de sensopercepção



Fonte: os autores (2023)

Ao limitar o sentido da visão, o corpo é instigado a reconfigurar sua forma de perceber o mundo de uma atenção mais sensível e intuitiva, que é suprimida diariamente pelo excesso de estímulos visuais que recebemos por telas de celulares e pelo ritmo acelerado da vida cotidiana. Essa experiência está ancorada também pelo eco pensamento de David Howes (2005), o qual sustenta que a visão das sociedades modernas ocidentais gerou o que chama de “supremacia ótica”, pois “ao limitar a experiência sensorial à visão, perde-se a densidade e a profundidade do mundo vivido” (Howes, 2005, p. 7).

Essa prática dialoga também com os fundamentos da fenomenologia da percepção, com a concepção de que o corpo não é apenas um objeto no mundo, e sim o meio pelo qual habitamos e percebemos a realidade. Para Merleau-Ponty (1999) “o corpo é o veículo do ser-no-mundo”, a forma como acessamos o mundo, que significa que as experiências de pensamento e linguagem estão interrelacionadas em nossa corporeidade, ou seja, não aprendemos sobre o mundo visto de fora, mas a partir da experiência vivida do corpo em relação ao seu ambiente.

Em sentido correlato, Rita Mendonça (2013) assegura que a natureza por si só já é educadora, desde que nós estejamos dispostos a escutá-la de corpo inteiro. Para ela, as práticas de interação sensível com a natureza como trilhas silenciosas, toques e presenças sensoriais são formas de expandir a escuta, em que o aprendizado não

acontece apenas no pensamento, mas também nas mãos, nos pés, na respiração e na pele, construindo veículos profundos e significativos com o local e outros seres ali presentes.

Banho de Floresta

Essa prática foi proposta como uma forma de reunir e associar os conteúdos estudados abordados em sala de aula, para que de modo sensível e vivencial, os/as estudantes sejam motivados a experienciar de forma integral (corpo inteiro), os princípios teoricamente discutidos anteriormente, tal como: a interconexão sistêmica e complexidade dos seres vivos de Fritjof Capra (2006); a interdependência entre vida e ambiente, da Teoria de Gaia de James Lovelock (2006) e a ideia de encantamento da vida como resistência e percebê-la como sagrada, animadas por forças espirituais e cheia de sentidos, profundamente presente nos pensamentos de autores indígenas como Ailton Krenak (2019; 2020; 2022; 2023), e Davi Kopenawa Yanomami (2015).

O banho de floresta foi proposto como a aula de campo da disciplina de Ecologia Profunda, concebida como uma experiência pedagógica diretamente integrada ao sentir e ao fazer, explorando o potencial humano individual dos/das estudantes a partir da releitura, reencantamento e reencontro com a natureza segundo a Ecologia Profunda de Naess (1973) visando revolucionar a maneira de estar no mundo, alcançando assim o comprometimento com a vida dos seres vivos e não vivos no planeta. Como Manoel de Barros (2000), o banho de floresta ensina que “é preciso *desver* o mundo” para vê-lo de verdade, escutar as vozes das pedras, conversar com os musgos, brincar com a insignificância. Reconhecer que a Terra fala.

Essa prática, imbuída pelo movimento da Ecologia Profunda faz um convite para uma imersão poética, um retorno para o ver/sentir a vida, perceber a sabedoria de um galho seco, a linguagem do vento, o percurso trilhado pelas formigas. Nessa intenção, a experiência ecológica de atenção plena se torna uma “*experivivência*”, noção que dialoga com Luciana Hartmann (2015), para quem “experienciar e vivenciar é deixar-se atravessar, ser afetado por completo.

A prática aconteceu no Parque Estadual Matas do Segredo, localizado em Campo Grande-MS, em uma manhã de um sábado de sol, justamente para que houvesse dedicação exclusiva dos/das estudantes nas atividades programadas. Houve um percurso curto sem grandes dificuldades dentro da mata. As atividades aconteceram de forma

tranquila com momentos de convite à contemplação, o que incluiu os pés no chão, caminhadas em silêncio, respiração consciente e olhar atento ao redor.

Descrição da programação da atividade

Foi estruturada a partir de quatro eixos formativos: Saber-estar, Saber-sentir, saber-viver e Saber-envolver.

07h30 - Saber-estar

O início da vivência foi marcado pela chegada do grupo de estudantes num momento de acolhimento, com boas-vindas e escuta coletiva. Um alongamento inicial favoreceu o percurso na trilha, sendo seguido de orientações sobre a proposta da manhã, tal como as condutas éticas de estar presente em um ambiente natural com o intuito de criar desimpedimentos físicos e afetivos para a realização da experiência.

08h - Saber-sentir

Nesse instante, o grupo iniciou o percurso da trilha, guiado pela atenção da escuta plena da paisagem, o que chamamos de Atividade de Reconhecimento Ambiental, que convidou os/as estudantes a explorar a aproximação sensível com o território, sentindo texturas, cheiros, sons, formas de vida, temperaturas etc. O intuito desse momento foi romper com a celeridade do olhar do dia a dia.

09h - Saber-viver

No deck de madeira, nas imediações do centro do parque, próximo às nascentes dos corpos d'água, foi apresentado e entregue em uma folha de papel para cada estudante as orientações da atividade de sensopercepção ambiental, a fim de despertar o enraizamento ético afetivo com o mundo natural. Dentre as atividades realizadas, podemos destacar sucintamente algumas delas com os comandos, adaptados de Mendonça e Neyman (2013) no quadro 1.

Quadro 1: Comandos para a atividade de sensopercepção

CHEIRE

Sente-se, respire e feche os olhos. Preste atenção só nos cheiros. Quantos aromas diferentes percebe nesse momento? Se vem uma brisa, observe se ela traz outros cheiros. Procure entrar no cheiro deixando-o chegar até você. Os cheiros da mata costumam ser gostosos. Dedique-se a percebê-los com nitidez, respirando fundo. Agora caminhe um pouco. Que cheiros as árvores têm? E o solo? E as pedras? Não se preocupe em gostar ou não deles.

A FORMA DAS FOLHAS

Quantos tipos, cores e formas de folhas você pode encontrar? Pegue do chão algumas

diferentes e desenhe-as. Observe os mínimos detalhes da folha e registre tudo o que ver. Depois de desenhar algumas delas, caminhe pela área e identifique de qual planta cada folha caiu. Veja se uma mesma planta tem diferentes tipos de folha.

AS ÁRVORES

Escreva uma breve história de vida de uma árvore. Desde quando ela está neste lugar? Quem a plantou? Quais os pássaros que a visitam ou fazem ninhos? Ela tem galhos com mais folhas que outros? Tem buracos feitos pelos bichos? Tem musgos e líquens? Que impressões tem dela? Acha que ela está feliz? Na sua percepção, quais são os melhores momentos da vida para ela? Para escrever, primeiro considere os fatos que você pode observar.

DE OLHOS FECHADOS

Com os olhos fechados, apalpe 10 coisas diferentes à sua volta. Tente identificar o que é cada uma dessas coisas. Depois abra os olhos e veja se você acertou.

ABRACE UMA ÁRVORE

Encoste na árvore, imagine que sua espinha é o tronco da árvore e de sua base, raízes estiram se profundamente para dentro da terra, assim como as raízes do Cerrado, que se esticam entre o solo 3 vezes mais que o tamanho visível da planta em busca de água e nutrientes vitais, esticam-se para o centro da própria terra... Se permita sentir o momento como quiser, abandone julgamentos, medo, suposições e/ou respostas, apenas SINTA. As árvores são ótimas ouvintes, experimente contar experiências ou até mesmo ouvir respostas que queiram receber, senão com o uso de outros sentidos além da audição.

Fonte: os autores (2025)

Uma atividade em destaque nesse momento é a de Auscultar Árvores, ouvir as “batidas do coração” da árvore, no qual consistiu o/a estudante encontrar uma árvore, de pelo menos 15 cm de diâmetro, e de casca fina e pressionar um estetoscópio em vários pontos do tronco e ouvir os diferentes sons. No interior do tronco, as seivas são conduzidas levando os nutrientes da terra para todas as folhas fazerem a fotossíntese, sendo distribuída para toda a extensão da árvore. Essa prática objetiva fascinar o ouvir e correlacionar com os movimentos do sistema sanguíneo do corpo humano, como acontece com o coração, veias, órgãos etc. (Figura 4).

Figura 4: Atividade de auscultar árvores



Fonte: os autores (2023)

A palavra “auscultar” vem da medicina em auscultar o coração com o uso de um estetoscópio, porém nessa atividade é usada de forma poética e ecológica, ouvir com o corpo inteiro, além dos ouvidos, com o coração e sentidos ampliados. Trata-se de um exercício que segundo Joseph Cornell (2005) estimula os sentidos humanos para o encantamento e senso de pertencimento. Estes, fundamentais para a construção do sujeito ecológico (Carvalho, 2001) e o alcance de uma sabedoria ecológica, pensamento central da Ecologia Profunda (Naess, 1973) que enfatiza o valor intrínseco da natureza.

*“As árvores são nossos parentes mais antigos,
carregam tempo, memória e presença”
Ailton Krenak (2025)*

10h45 - Saber-envolver

Na etapa final da trilha, foi orientado ao retorno da atividade de reconhecimento ambiental, no entanto, nesse momento o cerce é a atenção também aos elementos não vivos. O grupo atravessou uma ponte pênsil, vivenciando o deslocamento como metáfora a passagem entre modos de ver e ser no mundo.

11h30 - Prática de corpo-semente

Para finalizar, foi realizada uma dinâmica simbólica de encerramento, em que os/as estudantes foram convidados a semear em si e aos outros os conhecimentos e aprendizados cultivados na vivência. Momento esse que reforçou o vínculo estabelecido com o ambiente natural como fonte de inspiração e transformação do ser/estar no mundo.

Mapa Ecosófico

Uma importante ferramenta reflexiva e vivencial de todas as atividades realizadas durante o caminho da disciplina de Ecologia Profunda foi a utilização do mapa ecosófico, uma espécie de cartografia interior e relacional, criada e usada para descrever processos de mapeamento subjetivo e coletivo, que envolvam a compreensão das relações pessoais com/no mundo.

O conhecimento sobre a cartografia alude uma abordagem que busca integrar autoconhecimento com o sentimento de pertencimento no mundo, sustentado por uma visão sistêmica, complexa, ética e sensível. Essa prática formativa uniu processos subjetivos (interiores) com coletivos (relacionais), inspirados pelas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), com as quais se compreende que a cartografia não é apenas uma representação inerte do mundo, todavia ela pode ser entendida como um modo de acompanhar os movimentos da vida, que se constrói viva e que muda com o caminhar, como relatam os autores: “O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de constantes modificações. [...] Não é uma representação, mas uma ferramenta de conexão.” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 21).

Para Loureiro (2020), a cartografia no cenário da educação ambiental deve ser entendida como um dispositivo pedagógico de leitura crítica e efetiva do território vivenciado. Mapear esses sentidos dos sujeitos com seus espaços estimula a escuta dos saberes locais e ancestrais, podem evidenciar conflitos socioambientais que perpassam pelas comunidades e encorajam meios de afirmar identidades, sobretudo de resistência. Já para Suavé (2007), é a escuta dos diversos modos de habitar o mundo, que acolham a diversidade sociocultural e epistemológica presente nas relações socioambientais.

Nesse sentido, após participarem das atividades práticas da disciplina, os/as estudantes foram convidados a acessar o mapa ecosófico e a percorrer três instâncias existenciais interligadas para realizar sua auto análise: o EU, a COMUNIDADE e o PLANETA. Cada uma delas oferece vias de questionamentos profundos de escuta de si e do mundo.

A dimensão do EU - autoconhecimento ecológico. Tem como pergunta primária: “O que essa experiência me ensinou sobre mim?”. Essa dimensão diz respeito a se ouvir e se perceber, reconhecer os próprios ritmos, limites e verdades. Inspirada pela ecosofia de Guattari (1990), essa dimensão compreende que as crises socioambientais nas quais vivemos e presenciamos é uma crise também subjetiva, de identidade e pertencimento.

A dimensão de COMUNIDADE - relações humanas e sociais. Tem como indagação: “O que essa experiência me ensinou sobre minhas relações humanas?”. Corresponde à reconstrução dos vínculos com a coletividade (família, amigos, grupos sociais, redes). Levanta-se a reflexão sobre as formas de interação, as lacunas, as disparidades e as maneiras de se sentir parte de algo. Baseada também na ecologia de Guattari (1990) e na educação ambiental crítica de Loureiro (2020), identificando que a regeneração da vida também se dá pela justiça ambiental, por outras vozes, por outras epistemes, reconhecendo a escuta dos excluídos e pelo restabelecimento das coletividades solidárias.

Por fim, a dimensão PLANETA - que aborda nossa interdependência com a Terra, amplia a perspectiva sobre o sistema da vida em sua totalidade. Trata-se de um convite à reflexão sobre as relações com os ecossistemas, com os seres vivos e não vivos, e com os ciclos naturais da vida. A pergunta orientadora desta dimensão é: “O que essa experiência me ensinou sobre o mundo não humano?”

Relaciona-se ao abandono ao antropocentrismo e a compreensão de se auto identificar como um entre muitos na comunidade biótica global. Conversa assim com a Ecologia Profunda de Naess (1973), com as cosmologias indígenas elucidadas por Krenak (2019, 2020, 2022; 2023), Kopenawa Yanomami (2015) e Munduruku (2017) em que propõe a visão de interdependência. Se opõe ao paradigma ocidental, lógico e fragmentado, a viver sob influência da visão dos povos indígenas de harmonia com o tempo, com o território, com os ancestrais e o próprio corpo. No mapa, são ofertadas algumas perguntas disparadoras para orientar a reflexão da construção do seu “eu ecosófico” como descrito no quadro 2.

Quadro 2: Questionamentos desencadeadoras

EU Como eu posso me reintegrar a mim mesmo?	COMUNIDADE Como eu posso me reintegrar aos outros/comunidade?	PLANETA Como eu posso me reintegrar ao Planeta Terra?
<ul style="list-style-type: none"> - Quão verdadeiramente estou vivendo a minha verdade? meus ritmos naturais? - Quais são minhas potencialidades? - Eu conheço meu propósito de existência? - O que podemos descobrir sobre nós 	<ul style="list-style-type: none"> - Que crenças sociais nos limitam de nós conectarmos uns com os outros? - Quais comunidades eu faço parte hoje? - Com qual qualidade eu me relaciono com elas? - Como fazemos para recuperar raízes e 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a presença humana que eu quero ter na Terra? - Eu faço o ciclo regenerativo natural da Terra? - Dou mais à natureza do que eu recebo?

mesmos olhando para nós como animais humanos?	relacionamentos terrenos/local onde vivemos?	- Que outros seres sustentam a minha existência?
---	--	--

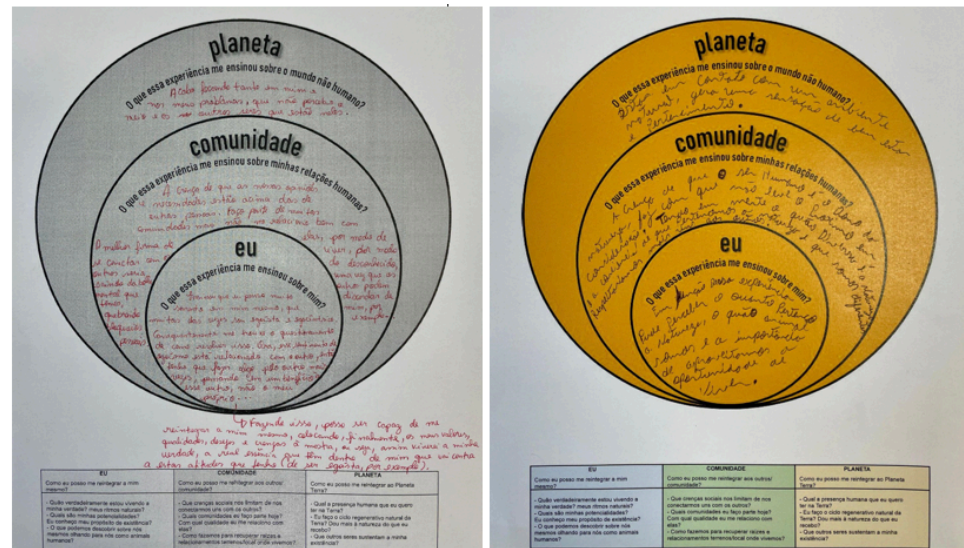
Fonte: os autores (2023)

Essas três dimensões se entrelaçam intrinsecamente e de forma dinâmica, formado por uma ecologia integral do ser, tal como Guattari propôs em *As três Ecologias* (1990) - mental (subjetiva), social (relacional) e ambiental (planetária). Deste modo, esse instrumento de transição ontológica propõe transformar o sujeito por inteiro, em todas suas camadas, visto que realiza o convite a desconstruir narrativas dominantes que influenciam o comportamento no mundo e criar novos modos de viver, sentir, perceber e se relacionar.

Muito mais que uma atividade de reflexão e autoanálise, os mapas ecosófico se caracterizam em cartografias vivas, construídas a partir de percepções internas, emoções, movimentos e encontros, destacando a prática de “encontrar-se” no mundo por meio da escuta ecológica. Com elas emergiram narrativas nas quais os/as estudantes apresentaram e expressaram interpretações de transformações provocadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina. Essas narrativas, vistas de maneiras válidas (Smith, 2018) são mostradas nesse contexto como partes de trajetórias educativas que se registram no corpo, no espaço e na lembrança.

Assim sendo, o que se segue é um esforço para perceber os impactos desse processo educativo, de captar os significados entre o sentir, o relacionar e ao existir e de identificar nas expressões dos/das estudantes um ato de reconexão consigo, com os outros e a Terra. Com as narrativas construídas nos mapas, os/as estudantes puderam revelar o quanto as experiências formativas sensibilizaram deslocamentos subjetivos profundos após as atividades, aqui em especial posteriormente ao banho de floresta (Figura 5).

Figura 5: Mapas ecosófico dos/das estudantes



Fonte: os autores (2023)

Pode-se observar na primeira imagem da figura 4 na dimensão do eu, um intenso questionamento existencial do/da estudante ao afirmar: “...penso muito somente em mim mesmo, que muitas vezes sou egoísta e egocêntrico, conseqüentemente me trouxe o questionamento de como resolver isso [...] fazendo isso, posso ser capaz de me reintegrar a mim mesmo, colando finalmente os meus valores, qualidades, desejos e crenças à mostra... assim viverei minha verdade”. Essa narrativa revela a autopercepção crítica e a intenção de uma reintegração subjetiva, observado assim a perspectiva de uma narrativa voltada à intencionalidade de um ato político de reconstrução de si, como defende Smith (2018) e de um potente movimento de auto confronto ético (Loureiro, 2020).

Na segunda imagem da figura 4, um estudante descreve: “Pude perceber o quanto pertence a natureza e o quão ela me ensina sobre a importância de observarmos o que está vivo”. Reflexão que enaltece a relação pedagógica com a natureza, uma inversão metodológica e ontológica que prima a experiência como forma legítima de aprendizagem, rompe com a lógica tecnicista, apontando para uma pedagogia de cura, que segundo Loureiro “as questões ambientais são, antes de tudo, questões de vida, dizem respeito a como sentimos, pensamos, nos emocionamos, nos vinculamos, e a como projetamos o porvir” (Loureiro, 2020, p. 79).

Outras narrativas são evidenciadas e alinhadas com os outros mapas dos/das outros estudantes. Há uma notável similaridade, o que revela um núcleo comum de

sentidos e percepções diante da experiência vivida. Tal confluência pode ser reunida em eixos temáticos que *transversam* a maioria das narrativas (Tabela 1).

Tabela 1: Conclusão interpretativa da dimensão do Eu

Eixo Temático	Descrição	Exemplos de falas dos estudantes
Escuta sensível e corpo como via de percepção	Deslocamento da percepção mental para uma escuta corporal, intuitiva e sensível. O corpo é redescoberto como meio de acesso ao mundo.	"Minha forma de perceber é sempre muito mental." / "Escutar com o corpo."
Reconexão com a natureza como via de reconexão consigo	A natureza é percebida como espelho e fonte de reintegração com aspectos esquecidos do eu.	"Me reintegro quando me conecto com os sons da natureza."
Questionamento de padrões de vida e rotinas automatizadas	A experiência provoca reflexão sobre a vida cotidiana automatizada, despertando inquietações existenciais.	"Me fez perceber o quanto estou presa na minha estrutura atual."
Desejo de autenticidade e cuidado de si	Expressa-se a vontade de viver com mais coerência, alinhado a valores, sonhos e necessidades próprias.	"Sou capaz de me reintegrar a mim mesmo, colocando meus valores à mostra."

Fonte: os autores (2025)

Em síntese, os mapas ecosófico dos/das estudantes revelados pela dimensão do eu, embora com vocabulários próprios, expressam processos semelhantes de reconexão subjetiva, movimentando-se do mental ao sensível, da desconexão à integração, do automatismo ao questionamento e da perda de si ao buscar ser verdadeiro. Fortalecem a proposição de atividades como o banho de floresta conduzida pedagogicamente atuam como estopim para o autoconhecimento de intersubjetividades ecológicas. Esse movimento pode ser compreendido sob à luz do *self-ecológico* proposto por Naess (1973), que amplia a noção tradicional de identidade, não é restringido ao ego, mas para um caminho de expansão da consciência para incluir outras formas de vida, ecossistemas e o planeta como um todo, o que ele chama de auto realização “a maturidade espiritual consiste em ampliar o nosso self, nosso eu, para que ele inclua a Natureza” (Naess, 1985).

No nível de comunidade, uma narrativa expõe uma crítica social: “A crença de que as normas e grupos normalizados estão acima dos outros e precisa ser desfeita”. O/A estudante reconhece a naturalização das estruturas hierárquicas sociais e questiona a própria inserção dentro destes sistemas, forma de resistência às monoculturas do pensamento, o que Smith (2018) denomina de “verdades situadas”. Alude com o pensamento de Krenak (2019) no qual denuncia o colonizador como o sujeito da

verdade, coloca certos modos de vida acima de outros em detrimento da diversidade “a ideia de nós, humanos, nos descolarmos da Terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existências, de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (Krenak, 2019).

Visível nessa narrativa o incômodo do/da estudante a lógica da homogeneidade e da exclusão, que perpassa não apenas pelas estruturas sociais, como também pela formação subjetiva. Nota-se a sintonia com as cosmologias indígenas, sobretudo no entendimento do valor de todos os seres humanos ou não humanos como parte de um todo.

As narrativas dessa dimensão revelam uma sensível partida do vínculo social habitual para uma relação experiencial mais profunda, empática, reconhecendo a presença do outro como parte do processo como um todo (Tabela 2). O outro ou o “estar com” é evidenciado como uma prática relacional e não é visto como “indivíduo separado” como defende Sauvé (2005).

Tabela 2: Conclusão interpretativa da dimensão de Comunidade

Eixo Temático	Descrição	Exemplos de falas dos estudantes
Escuta sensível como fundamento das relações	Valorização do silêncio compartilhado e da escuta como forma de presença e conexão.	"Dividir os silêncios, escutar com o corpo." "Escutar com o silêncio."
Afetividade, empatia e reconhecimento do outro	Reconhecimento do outro como espelho e território de crescimento afetivo e ético.	"A presença dos outros me atravessa." "Com os outros, aprendo a me ver."
Interdependência e responsabilização nos vínculos	Tomada de consciência sobre a interdependência e a responsabilidade pelos vínculos construídos.	"Perceber o quanto sou responsável pelas relações que construo." "Não preciso enfrentar tudo só."
Relação autêntica como presença e aceitação	Desejo de relações baseadas em aceitação, cuidado e presença genuína, em vez de julgamento.	"A relação verdadeira não precisa de julgamentos, mas de aceitação."
Aprendizados da natureza aplicados ao social	A experiência com a floresta ensina modos de convivência mais sensíveis e escutativos também entre humanos.	"Escutar a floresta me ensinou a escutar os outros sem querer responder imediatamente."

Fonte: os autores (2025)

São observadas narrativas que reconhecem a presença do outro como um encontro de travessia de saberes, de reciprocidade, uma relação mútua de se sentir atravessado pela presença do outro a partir da experiência intersubjetiva fenomenológica vista na relação descrita nos mapas. Esta ética relacional como propõe

Sauvé (2005) e Macy (2014) destacam o aprendizado com outro, rompe a lógica individualista e reconfigura outros modos de se relacionar com outros humanos, o que inclui a escuta sensível, o afeto e o pertencimento de vínculos com fundamento para a existência.

Na dimensão do Planeta, as narrativas sustentam uma transição de um olhar raso utilitarista para uma experiência sensível com a Terra, perceptível como elemento vivo e interconectado (Lovelock, 1979). A Terra deixa de ser um “figurante” e ocupa um lugar de sujeito de relação, no qual ecoam sentimentos como gratidão, cuidado e reciprocidade. Relevam uma desintegração de barreiras entre o “eu e o/no mundo”, característica das tradições espirituais contemplativas como o budismo e as espiritualidades indígenas, o que reflete o conceito do *self-ecológico* de Naess (1973) e o “retorno ao lar” de Macy (2014). Trata-se do que Leonardo Boff (2001) chama de “espiritualidade do cuidado” em que proteger a vida é uma ação de comunhão com o sagrado da existência.

São evidenciados aspectos de ruptura da ideia de domínio da natureza, a percepção do antropocentrismo em direção ao biocentrismo defendido por Naess (1973). Os/as estudantes expressam desejos de retribuição à Terra diante do sofrimento ambiental no qual ela está exposta, o que Macy e Brown (2014) chamam de “sentir a dor do mundo” como um comportamento político a caminho da cura do planeta como apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Conclusão interpretativa da dimensão de Planeta

Eixo Temático	Descrição	Exemplos de falas dos estudantes
Pertencimento à Terra	Sentimento de fazer parte da natureza, rompendo com a separação entre humano e mundo natural.	"Sou natureza." "Sinto que pertencço ao planeta."
Tomada de responsabilidade ecológica	Despertar da consciência sobre os impactos individuais e coletivos nas condições do planeta.	"Preciso rever meus hábitos." "Tenho responsabilidade com o planeta."
Compaixão pelo sofrimento da Terra	Empatia ecológica, percebendo o sofrimento do planeta como dor própria, que toca e mobiliza.	"Doeu perceber como nos afastamos da natureza." "Senti tristeza pelo que fazemos com o planeta."
Terra como mestra e fonte de sabedoria	A Terra como guia e mestra silenciosa, que ensina valores como escuta, tempo, equilíbrio e presença.	"A floresta me ensinou a escutar e a viver o agora." "Aprendi com a natureza a respirar."
Espiritualidade implícita na relação com o planeta	Vivência da espiritualidade por meio da conexão sensível com a Terra, mesmo sem linguagem religiosa.	"A natureza me conecta com algo maior." "Senti paz, como se fosse um templo."

As narrativas dessa dimensão trazem a evidência de um deslocamento sensório perceptível de estar no mundo para uma experiência de ser mundo, de uma relação afetiva com a Terra. O planeta deixa de ser apenas uma morada e passa a ser vista como parte do todo, do seu corpo. Essa vivência propõe uma abordagem de mudança de percepção, que segundo Howes (2005) “o modo como percebemos o mundo não é universal e nem puramente biológico, trata-se de uma construção sociocultural, permeada por hábitos, símbolos e práticas”. Assim, aflora nas narrativas uma reconfiguração sensorial ou mesmo a descolonização da percepção, menos racional no sentido dúbio e em direção a outros modos mais amplos de sentir, transformando o modo como ser e estar no mundo.

Reflexões e constatações pessoais

Mais do que finalizar este texto com considerações finais, expressamos aqui nossa profunda gratidão aos estudantes, pela coragem em se abrirem ao novo, pela confiança depositada em uma proposta que rompe com os modelos tradicionais de ensino, sobretudo na academia, e, principalmente pelos encontros semanais ao longo de um semestre. Sim, é possível ensinar e aprender de outras formas, em que a razão não se sobreponha à emoção, a ciência não anule a espiritualidade, e a cultura caminhe em harmonia com a natureza.

Essa experiência tornou-se uma afirmação viva de que as práticas desenvolvidas a partir da escuta do corpo, na presença, na valorização dos afetos e na transversalidade com o mundo natural não são apenas viáveis, mas urgentes. Nos desafia, dessa forma, a olhar com atenção aos moldes cartesianos que nos fragmenta e dissociam em direção a uma ciência integral, holística, que convida à reintegração do ser a partir de outras escutas, de se imaginar, de se sentir.

A disciplina Ecologia Profunda mostrou-se um campo fértil para semear uma nova compreensão do que é educar. As narrativas discursivas construídas a partir dos mapas ecosóficos evidenciou que a reconexão com a Terra, com os outros e consigo se dá pelo sentimento da presença no mundo. Práticas essas que se reconfiguram como ato de aprender, em que o conhecimento construído não é acúmulo, mas um encontro, um processo de transformação.

Reafirmamos com muita convicção que diante o exposto, nasce uma experiência vivida intensamente e ela não pode ser uma exceção, é urgente, necessária, possível e transformadora dentro da universidade, principalmente em tempos de crises socioambientais frequentes, vazios existenciais e o sentimento de invalidade. Formar indivíduos críticos exige muito mais do que conhecimento técnico e científico, exige formação integral, do ser por completo, portanto, sensível, presente e ético, capaz de questionar as estruturas no qual fazemos parte e nos condiciona, a se encantar com o simples.

E isso só é possível quando temos coragem para criar espaços onde o sentir e o pensar se conectam intrinsecamente, o corpo não é desprezado, o silêncio é acolhido como linguagem e o tempo possa florescer como uma experiência rica e profunda em todos os sentidos de quem participa.

Além das práticas descritas no texto como a imersão na floresta e a construção dos mapas ecosóficis, outras experiências desempenharam papel significativo para o aprofundamento da proposta. Destacamos entre elas, a leitura atenta e reflexão pessoal dos/das estudantes acerca das obras de Ailton Krenak, possibilitando o contato com uma visão de mundo que desafia a lógica colonial do pensamento moderno. Também foram realizadas análises filmicas das obras: *O Farol das Orcas*, *Mother* e *Na Natureza Selvagem*, no qual foram convidados a explorarem sentimentos, conflitos e as interações mais que humanas a partir da linguagem simbólica do cinema. Ademais houveram também debates com base em letras de músicas que possibilitam a conexão entre arte, emoção e crítica social, possibilitando a compreensão de fenômenos complexos por meio de abordagens sensíveis a fim de provocar aberturas perceptivas, fundamentais para uma educação ambiental que aspira à transformação.

Levamos conosco a certeza de que ao propor tal percurso metodológico disruptivo, fomos atravessados e tocados pela sensibilidade do sentir pensar. Como educadores e pesquisadores, ao adentrar no campo das experiências, pode se dizer que não saímos ilesos, nos transformamos juntos, cultivemos as sementes que não cessam por aqui, e que cada uma semente destas ecoe como um gesto de reconexão, brotando em outros corpos e até mesmo em outras salas de aula que ousarem a cultivar práticas outras.

Que essas sementes brotem em terras que germinarão, que nomeie essas experiências como uma microrrevolução educadora alinhada à prática. Que alcancem

mentes adormecidas. Que rompam a expectativa de que disciplina e estética não podem coexistir, de que lógica e emoção são antagônicas. Pois tudo isso em conjunto, o conhecimento, a emoção, a quietude, a surpresa, é o que nos faz verdadeiramente vivos. E viver plenamente, de maneira completa, engajado com a vida, pode ser o ato pedagógico, político e espiritual mais transformador que podemos oferecer ao mundo neste momento.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2001.

HARDING, Stephan. **Terra Viva: ciência, intuição e Gaia**. São Paulo: Cultrix, 2008.

HICKMAN, Caroline et al. Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. **The Lancet Planetary Health**, v. 5, n. 12, p. e863–e873, 2021. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Um rio, um pássaro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

LOVELOCK, James. **Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra**. São Paulo: Gaia, 2006.

UNICEF; IMPERIAL COLLEGE LONDON. **The climate crisis is a child rights crisis: introducing the Children’s Climate Risk Index (CCRI)**. New York: United Nations Children’s Fund, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/climate-crisis-child-rights-crisis> Acesso em: 1 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

- CORNELL, Joseph. **Vivências com a Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2005.
- DEMO, Pedro. **Outra Universidade**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.
- HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitatá**, Florianópolis, v. 20, p. 48–67, 2015.
- HOWES, David. **Empire of the Senses: The Sensual Culture Reader**. Oxford: Berg, 2005.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental e mudança climática: convivendo em contextos de incerteza e complexidade. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, p. 91–112, out. 2013.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e a pedagogia da Terra**. São Paulo: Cortez, 2020.
- MACHADO, Adélio A.S.C. **Introdução às Métricas da Química Verde: Uma visão sistêmica**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- MACY, Joanna; BROWN, Molly Young. **Esperança ativa: como enfrentar o caos e criar um mundo novo**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- MENDONÇA, Rita; NEYMAN, ZYSMAN. **A natureza como educadora: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**. São Paulo: Aquariana, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MUNDURUKU, Daniel. **O tempo e o ser: a filosofia do jeito indígena de viver**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- NAESS, Arne. The shallow and the deep, long-range ecology movement: a summary. **Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy**, v. 16, n. 1–4, p. 95–100, 1973.
- NAESS, Arne. Self-realization: An ecological approach to being in the world. In: DEVAL, Bill; SESSIONS, George (Eds.). **Deep Ecology: Living as if nature mattered**. Salt Lake City: Peregrine Smith Books, 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In:
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–72.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2018.

TROVARELLI, Raquel. A.; MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, Marcos. Resistir e (re)existir no Antropoceno: caminhos pela educação ambiental revolucionária. In: BRASIL. **Crise ambiental e educação: por uma nova cultura da Terra, terra, corpos e territórios**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2024. p. 129-143.

VALVERDE, Luiz Henrique Ortelhado; COSTA, Adler Santos Garcia; CAMPELO JUNIOR, Marcos Vinicius; Wiziack, Suzete Rosana de Castro. Epistemologias e cosmovisões sistêmicas: o dedilhar para uma (re)educação ambiental. **Revista Cocar**, n. 23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7945>
Acesso em: 1 jul. 2025.