



Educação Ambiental sentipensante: uma epistemologia do sentir e do coexistir para a superação do antropocentrismo¹

Stéphanie Caroline Pedrotti²

Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8757-7010>

Paola Cazzanelli³

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9650-7433>

Luiz Alberto Lorenzi Filho⁴

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1852-764X>

Resumo: A Educação Ambiental é um meio para os indivíduos reconhecerem e compreenderem o ambiente ao qual se integram, potencializando seu eu transformador, sensível e cidadão. A partir das dimensões sensoriais, afetivas e materiais do aprendizado ambiental, pretendemos, no presente ensaio, tensionar a centralidade do humano e valorizar as experiências sentipensantes. Dessa forma, discutimos e refletimos sobre a superação do antropocentrismo, voltado ao sentir e coexistir, adicionalmente à sensibilidade, movimento e materialidade no processo educativo em Educação Ambiental. Consideramos, em nossas diversas conclusões, enfatizar a superação do antropocentrismo e a construção de visões mais empáticas, sensíveis e éticas, buscando uma Educação Ambiental voltada ao SER humano, aquele capaz de SER verbo e agir humanamente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Antropocentrismo. Sensibilidade. Sensorialidade.

¹ Recebido em: 21/07/2025. Aprovado em: 18/11/2025

² Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018); Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2022) e doutoranda do programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3411436748462191> E-mail: sthepedrotti@gmail.com

³ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2019); Especialista em Ensino de Ciências aos Anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2022); Mestra e doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2022). Endereço currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5515588050529747> E-mail: paola.cazzanelli@edu.pucrs.br

⁴ Licenciado em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UniCSul) (2021). Doutor e Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2025). Endereço para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5660117913422421> E-mail: luiz.lorenzifilho@gmail.com

Educación Ambiental sensible: una epistemología del sentir y del coexistir para superar el antropocentrismo

Resumen: La Educación Ambiental es un medio para que las personas reconozcan y comprendan el entorno en el que viven, potenciando su identidad transformadora, sensible y cívica. Partiendo de las dimensiones sensoriales, afectivas y materiales del aprendizaje ambiental, en este ensayo pretendemos cuestionar la centralidad de lo humano y valorar las experiencias de pensamiento sintiente. Así, discutimos y reflexionamos sobre la superación del antropocentrismo, que se centra en el sentimiento y la coexistencia, además de la sensibilidad, el movimiento y la materialidad en el proceso educativo de la Educación Ambiental. En nuestras diversas conclusiones, enfatizamos la superación del antropocentrismo y la construcción de visiones más empáticas, sensibles y éticas, buscando una Educación Ambiental centrada en el SER humano, en aquellos capaces de ser verbales y actuar con humanidad.

Palabras-clave: Educación Ambiental. Antropocentrismo. Sensibilidad. Sensorialidad.

Sentiment-thinking Environmental Education: an epistemology of feeling and coexistence to overcome anthropocentrism

Abstract: Environmental Education is a way for individuals to recognize and understand the environment in which they live, empowering their transformative, sensitive, and civic selves. From the sensory, affective, and material dimensions of environmental learning, in this essay we intend to strain the centrality of human and value sentient-thinking experiences. Thereby, we discuss and reflect on overcoming anthropocentrism, which focuses on feeling and coexistence, in addition to sensitivity, movement, and materiality in the educational process of Environmental Education. In our various conclusions, we emphasize overcoming anthropocentrism and building more empathetic, sensitive, and ethical visions, seeking an Environmental Education focused on the human BEING, the one capable of BEING verbal and acting humanely.

Keywords: Environmental Education. Anthropocentrism. Sensitivity. Sensoriality.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental se caracteriza como um meio para o indivíduo reconhecer e ter uma melhor compreensão do ambiente ao qual integra, de forma que seja um mecanismo transformador e sensibilizador, favorecendo o exercício da cidadania (Da Cruz; Melo; Marques, 2016). Para isso, “A preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação” (Gadotti, 2008, p. 62).

Contudo, é preciso reconhecer que tais processos formativos não se esgotam na aquisição de informações ou no desenvolvimento de competências racionais. Assim, há uma demanda urgente por uma ressignificação epistemológica e pedagógica da Educação Ambiental que incorpore, de modo indissociável, as dimensões sensoriais, afetivas, corporais e relacionais do aprender. À vista disso, “[...] quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito” (Freire, 2007, p. 36).

Conforme Machado (2010), são as experimentações, vivências, reflexões e olhares críticos sobre nós (de forma individual, configurando-se como seres

pertencentes a uma sociedade e acerca de como a sociedade aborda algumas questões ambientais) o que caracteriza a proposta pedagógica em Educação Ambiental.

Defendemos, portanto, uma abordagem que reconheça o corpo como território de saberes, a sensibilidade como via epistemológica legítima, e a relação com os não-humanos como fundamento ético da existência. Mais do que informar, trata-se de formar sujeitos capazes de se afetar, de se implicar e de se responsabilizar diante das múltiplas formas de vida que compõem o tecido do mundo.

Lisboa e Kindel (2012) destacam que educar ambientalmente representa não se limitar a conceituações relativas ao ambiente exclusivamente, mas conseguir construir visões mundanas que possibilitem o respeito a todas as formas de vida. Além disso, as autoras enfatizam que se deve fomentar o entendimento de que a vida ocorre devido às teias complexas estruturadas pelos elementos ambientais e socioculturais que estão, inevitavelmente, entrelaçados (Lisboa e Kindel, 2012).

O verbete “Ecologia” tem seu significado definido no Dicionário Paulo Freire a partir da definição da palavra, que resulta do grego *oikos*, casa e *logos*, estudo. Ou seja, o estudo dos seres que habitam a mesma casa, a Terra (Calloni, 2008). Nessa concepção, para Calloni (2008, p. 132), uma educação ecológica demanda uma

solidariedade amorosa de seres humanos comprometidos com um ideal de vida e de mundo e insuspeita eticidade e de comprovada radicalidade na transformação sociopolítica-cultural a fim de que a autonomia do sujeito seja a verdadeira bandeira vergada pela haste da autêntica realização da humanização do humano.

Assim, de acordo com o que preconiza Guimarães (2004), é preciso trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) juntamente a práxis pedagógicas que fomentem modificações nas dinâmicas em âmbito individual e coletivo, sendo que a construção de ações pedagógicas que permitam a materialização de práticas concretas revela-se essencial em uma abordagem crítica da educação. Soares (2008, p. 33) corrobora essa ideia, ao defender

[...] a necessidade de uma educação que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano, que vá além do desenvolvimento de competências e habilidades que privilegiam apenas a lógica. [...] fundamental abordar questões que digam respeito também às capacidades de percepção e sensibilidade, imprescindíveis na capacitação para ler e sentir a realidade.

Diante dessas reflexões, comprehende-se que uma Educação Ambiental verdadeiramente transformadora exige mais do que a transmissão de conteúdos: ela

requer um engajamento sensível, ético e afetivo com o mundo. A nosso ver, educar ecologicamente é um ato profundamente político e amoroso, que implica cultivar a capacidade de sentir o outro (humano e não humano) como parte de uma mesma casa, convocando-nos a integrar razão e emoção na construção de um projeto comum de vida.

Portanto, o presente ensaio propõe trilhar caminhos para uma Educação Ambiental menos antropocêntrica e mais comprometida com uma epistemologia do sentir. Ao explorar dimensões sensoriais, afetivas e materiais do aprendizado ambiental, pretende-se tensionar a centralidade do humano e valorizar as experiências sentipensantes como formas potentes de relação e de conhecimento. A aproximação entre corpo, território e saber — articulada por meio da (multi)sensorialidade, do movimento e da presença encarnada no mundo — torna-se um eixo vital para repensar as práticas pedagógicas ambientais. A partir dessa perspectiva, busca-se refletir sobre as percepções e relações entre humanos e não-humanos, considerando a participação ativa da matéria e da vida em suas múltiplas expressões no processo educativo.

A partir do discorrido acima, discute-se na próxima seção a superação do antropocentrismo com uma ecologia voltada ao sentir e coexistir, ao trazer a sensibilidade, o movimento e materialidade para o processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, dividida em duas subseções, discute-se e reflete-se sobre a superação do antropocentrismo voltado a uma ecologia dos sentimentos e da coexistência, interrelacionado a um processo educativo sensível.

Superar o antropocentrismo: uma ecologia do sentir e do coexistir

Como prescrevem Soler, Dias e Quintanilha (2018), o pensamento antropocêntrico apoia-se na separação entre humanos e natureza, na superioridade humana e na ideia de que o valor da natureza se situa em sua utilidade aos interesses humanos, sendo que essa lógica sustenta a noção de que tudo deve existir em função do ser humano, ao condicionar o futuro a esse paradigma de dominação. Assim, a lógica de controle, a qual ignora os limites e a degradação tanto da natureza quanto dos corpos, revela-se anti-humanista e profundamente incompatível com a adaptação da espécie e

tal modelo representa, na verdade, um retrocesso no desenvolvimento da humanidade (Herrero, 2021).

O que nos parece gritante nessa visão antropocêntrica é sua contradição fundamental: enquanto a vida humana digna depende de um ecossistema equilibrado, essa mesma perspectiva insiste em desvalorizar moralmente os demais seres e elementos que compõem esse sistema. Assim, reduzir a preservação ambiental à mera continuidade da espécie humana não apenas demonstra um egocentrismo, mas também uma forma de ignorância de nossa vulnerabilidade intrínseca. Para avançar, é imperativo romper com essa visão limitada e reformular profundamente o conceito de natureza, reconhecendo que somos parte inseparável de um universo maior e interdependente.

Ao que preconizam Coimbra e Rech (2017, p. 3),

A concretização de uma práxis ambientalmente responsável tem início na superação dos paradigmas antropocêntricos, cujo escopo nega à natureza um valor moral intrínseco. Ao constatarmos que o homem, a despeito de toda sua complexidade, é parte imanente do meio natural que o cerca, damos o primeiro passo para uma relação pacífica entre a espécie humana e a natureza.

Por essa linha, percebe-se que a superação da cisão entre mente e corpo representa não apenas uma revisão epistemológica, mas uma urgência ética e política diante dos impasses contemporâneos. Em vista disso, a fragmentação do ser humano em uma dualidade sustenta lógicas de dominação que extrapolam o plano individual e projetam-se sobre o ambiente e os demais seres vivos. Essa racionalidade dissociativa, herdeira do pensamento moderno, legitima um modelo civilizatório que se fundamenta na exploração ilimitada e na negação da finitude, revelando-se profundamente insustentável tanto do ponto de vista ecológico quanto existencial.

Para apreender a natureza interdependente da nossa espécie e compreender que o mútuo cuidado, a colaboração e as conexões são condições indispensáveis ao ser humano, é essencial reconhecer os limites do corpo, sua fragilidade e suas demandas (Herrero, 2021). Portanto, sustenta-se que haja o reconhecimento da vulnerabilidade como potência e da corporeidade como elemento indissociável da existência humana, concluindo-se, ademais, que o acolhimento dessa fragilidade não deve ser visto como fraqueza, mas como a chave para a construção de relações mais sensíveis, empáticas e corresponsáveis.

É relevante destacar que a concepção que a espécie humana tem do mundo ao seu redor, ou seja, a forma como se posiciona diante dos demais elementos e espécies que compõem o ambiente, é majoritariamente responsável pelo relacionamento

desgastado entre a humanidade e a natureza (Coimbra; Rech, 2017). Nesse contexto, sugere-se que uma transição do antropocentrismo para uma perspectiva ecocêntrica, a qual valorize novas formas de pensamento e de relação com o mundo, reconhecendo todos os seres (humanos, animais, vegetais, inanimados) como integrantes de um mesmo sistema vivo configuraria uma práxis ideal. Uma vez que tal mudança implica o resgate do sentimento de pertencimento à natureza, superando a lógica do domínio, urge a substituição de uma sociedade baseada na exploração e na exclusão por outra fundamentada na cooperação, na integração e na convivência harmoniosa com os processos naturais. Isso demanda a construção de uma totalidade complexa, caracterizada por sistemas abertos e interconectados, nos quais todas as formas de vida se entrelaçam em relações mútuas e interdependentes (Backes *et al.*, 2011).

A visão de mundo antropocêntrica, a qual valida e reforça a normalização das agressões ao meio ambiente, é difundida no ambiente escolar e, ao reforçar essa perspectiva, a escola contribui para a banalização da violência ambiental e para a formação de sujeitos insensíveis à degradação da natureza (Carola; Constante, 2015).

Assume-se, então, que a crítica ao antropocentrismo se faz necessária à medida em que evidencia que a centralidade conferida ao ser humano promove um reducionismo instrumentalista da natureza, relegando-a à condição de recurso a ser utilizado conforme as conveniências humanas. Trata-se de uma postura ontologicamente hierárquica que compromete a possibilidade de um futuro comum e plural, pois desconsidera a interdependência que constitui a vida em sua totalidade.

Consoante ao que declaram Oliveira e Dias (2018), as sociedades do ocidente são orientadas por uma visão antropocêntrica que também estrutura os sistemas educacionais, visto que superar esse paradigma exige refletir criticamente sobre nossas relações com as demais formas de vida e acerca dos critérios que definem quem merece consideração moral. Ainda conforme os autores,

O processo de sensibilização ética se expande para além dos limites dos muros das escolas; ela convoca uma aproximação entre discursos e experiências que comumente não ocupam lugar de destaque em nossas disciplinas e modos de compartilhar conhecimento que estão para além dos livros (Oliveira; Dias, 2018, p. 376).

A concepção antropocêntrica, ao posicionar o ser humano como referência absoluta de valor, consolidou-se no ocidente a partir das proposições racionalistas que atribuíram à razão um caráter exclusivo da humanidade; por esse viés, com o avanço científico-tecnológico, essa centralidade se intensificou, levando à dominação e à

transformação do meio natural para além das necessidades humanas, em detrimento dos valores intrínsecos da natureza (Coimbra; Rech, 2017).

Por essa ótica, torna-se relevante considerar que a transformação dessa lógica dominante passa por uma reeducação sensível e ética, capaz de restituir valor àquilo que foi historicamente subalternizado: o corpo, a natureza e o outro.

Como versa Herrero (2021) e já supracitado nesse texto, o pensamento moderno aprofunda a cisão entre mente e corpo, sendo que, para Descartes, o corpo era apenas uma máquina composta por partículas obedientes às leis físicas, movida pela vontade divina. Assim, a verdadeira essência humana residia na mente e na razão; com isso, o corpo é desumanizado, visto como um mecanismo passível de dominação, sendo a racionalidade o único atributo que o aproxima da condição humana (Herrero, 2021).

Nesta linha, é possível alegar que é no período da modernidade que a visão antropocêntrica se intensifica e se enraíza nas estruturas simbólicas da cultura ocidental, já que, ao afirmar a lógica civilizatória como superior, estabeleceu-se uma ruptura com os modos de existência baseados na integração com os ambientes naturais, promovendo uma oposição entre cultura e natureza (Soler; Dias; Quintanilha, 2018).

Assim sendo, frisa-se que

[...] faz-se necessário tomarmos consciência de que em relação ao meio ambiente natural e às demais formas de vida não humanas, nós, seres humanos, somos os opressores. Ou seja, precisamos perceber que hospedamos o opressor antropocêntrico dentro de nós para iniciarmos um processo de autolibertação e, ao mesmo tempo, precisamos problematizar as formas de violências autorizadas, legitimadas e estimuladas em relação aos seres vivos não humanos e aos demais componentes naturais do planeta (solo, água, ar etc.) (Carola; Constante, 2015, p.365).

Ademais, é possível construir uma crítica consistente ao paradigma antropocêntrico que ainda domina as estruturas sociais, culturais e educacionais das sociedades ocidentais. Esse protótipo, longe de ser neutro, funciona como uma lente excludente e hierarquizante que determina quais vidas merecem consideração moral e quais podem ser descartadas ou instrumentalizadas.

Sob esse viés, defende-se que é urgente superar a lógica moderna da racionalidade técnica, instrumental e dissociadora, substituindo-a por uma ecologia do sentir e do coexistir, configurando-se como um paradigma que entrelace corpo, mente, natureza e cultura em uma visão integrada da existência. Essa virada exige mais do que ajustes pedagógicos: demanda uma profunda reconfiguração ética e civilizatória, capaz de instaurar outras formas de habitar o mundo. Ao cultivar sentidos mais afetivos e respeitosos das relações entre humanos e não humanos, abrimos espaço para imaginar

futuros sustentáveis que não sejam pautados na dominação, mas na reciprocidade, na escuta e na coabitação plural dos modos de vida.

Sensorialidade, movimento e materialidade no processo educativo

A importância da sensibilidade vem à tona em vista de que muitas crenças e costumes (que predominavam em comunidades tradicionais) acabaram ficando sem identidade própria, sendo desfeitos devido às consequências da globalização (Golberg; Yunes; Freitas, 2005). Concernente ao âmbito da Educação Ambiental, Tozoni-Reis (2002) alega que a função natural dos educadores é de supervalorizar as experiências de sensibilidade e de manifestar que o sujeito seja ‘dominado’ pela natureza, mesmo que isso não seja explícito. Nesse sentido,

Essas experiências sensíveis têm como objetivo a formação da personalidade dos indivíduos/educandos e dizem respeito ao desenvolvimento de características supostamente inerentes à natureza humana, características de harmonia em sua relação com a natureza (Tozoni-Reis, 2002, p. 87).

No entanto, para além dessa perspectiva, torna-se fundamental deslocar o enfoque da simples harmonia natural para um entendimento mais complexo que reconheça a dimensão móvel e multissensorial da relação entre o sujeito e o mundo. A Educação Ambiental, ao incorporar as experiências de sensorialidade, afetividade e corporeidade, ultrapassa o domínio passivo da natureza e se configura como um processo ativo de sentipensar, no qual o educando se envolve de modo sensível, ético e político com a materialidade que o circunda. Loubet (1993, p. 63) explica que privar alguém de uma educação voltada à sensibilidade estética é uma forma de impedir “[...] o desabrochamento de um dos valores fundamentais da vida humana: conhecer é compreender a gratuidade do mundo e no mundo”. Nesse sentido, Duarte Júnior (1983, p. 66-67) complementa que

Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles (poucos) momentos em que nosso ‘mundo de negócios’ lhes permite. Antes, significa estimulá-los a se expressarem, a vibrarem frente a Símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio ‘eu’ é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial.

Destarte, acredita-se que é fundamental ultrapassar a visão idealizada da natureza como um espaço exclusivamente harmonioso e pacífico, uma vez que a Educação Ambiental, atualmente, demanda a construção de um novo paradigma que valorize a sensorialidade integrada e o envolvimento afetivo e corporal do sujeito com o

mundo. Postula-se, desta forma, ser necessário romper com modelos educacionais que privilegiam a racionalidade em detrimento do sentir, pois são as experiências sensíveis que ampliam nossa capacidade de compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, o ato de sentipensar configura-se como uma prática essencial, ao se expressar como um caminho de reconexão entre conhecimento e vida, entre corpo e território e entre emoção e compromisso ético-político.

Por essa ótica, segundo Santos, Costa e Melo e Souza (2020), a responsabilidade ambiental e o cuidado com a vida permitem que sejam realizadas análises de maneira crítica, pois a cidadania impera como uma ação de preocupação com outrem, ao cuidar do meio ambiente, tendo ações relacionadas ao bem comum de todos. Uma vez que o mundo não é, mas está sendo, ao que defende o legado de Freire (2014a, p. 74-75): “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é o de quem ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Adicionado a isso, evidencia-se que a cidadania é realizada e construída nas práticas, não é um conceito dito e acabado, pois é construído por cada pessoa que se faz cidadão em suas atitudes e valores diários (Oliveira, 2017).

Nessa lógica, a cidadania vai sendo construída por cada ser na forma responsável, sensível e estética em que cada um é capaz de expressar a beleza do mundo e de preservá-lo. Capazes, então, de mudar e transformar o mundo e fazê-lo mais belo ou mais feio, vão constituindo-se seres éticos, cidadãos e comprometidos com o meio (Freire, 2018), a fim de que deixemos histórias e marcas enquanto cidadãos nesse mundo, e não pegadas como objetos (Freire, 2014b).

Compreende-se, a partir desse conjunto de ideias, que a cidadania ambiental não é uma condição estática ou preestabelecida, mas um processo contínuo e incorporado nas práticas cotidianas de cada sujeito. Em nossa leitura, é por meio do exercício consciente e afetivo da responsabilidade ecológica — entendido como cuidado com a vida em sua pluralidade — que se inaugura uma ética comprometida com o bem comum. Ser cidadão, nesse contexto, implica assumir uma postura ativa diante das injustiças socioambientais, rejeitando o conformismo e reconhecendo-se como sujeito de transformação.

Importante destacar a necessidade de uma Educação Ambiental voltada às constatações dos fatos científicos e que dialogue com leveza e sensibilidade sobre os fatos que se vivencia atualmente, como as mudanças climáticas, degradação ambiental e

falta de recursos naturais, por exemplo. À vista disso, quando se trazem as constatações para as discussões em Educação Ambiental como um viés para a mudança e não para a acomodação, visto que:

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir (Freire, 2014b).

Considera-se, por conseguinte, que não se trata apenas de conhecer o mundo, mas de intervir nele de forma sensível, ética e política, reconhecendo a interdependência entre os seres e a potência transformadora das nossas ações. Quando falamos em Educação Ambiental, não se pode restringi-la a um discurso meramente informativo ou técnico, uma vez que a mesma requer mobilizar a sensibilidade e a estética como dimensões fundamentais para a construção de sujeitos éticos, os quais são capazes de perceber e preservar a beleza do mundo, e não apenas consumi-lo.

Sob esse viés, Loureiro (2004) diz que só uma Educação Ambiental que possui base em pedagogias que vem ao encontro da criticidade e emancipação, principalmente ao modo dialético e com interfaces em suas complexidades, é capaz de gerir um paradigma para uma nova sociedade. Destarte, refere-se a um campo adequado à Educação Ambiental tratando-se consistentemente da nossa especificidade como seres interpelados por concepções biológicas, sociais e históricas, de forma que a nossa complexidade como espécie e dialética sociedade-natureza constitua um processo dinâmico (Loureiro, 2004).

Nessa perspectiva, dialoga-se com Michael (2006), a qual relata que, por vezes, a educação parece não reconhecer o papel fundamental das emoções dentro das aprendizagens. Segundo a autora, precisamos educar ambientalmente de forma apaixonante, de modo que faça as pessoas sentirem, emocionarem-se e apaixonarem-se, visto que é humanamente natural proteger aquilo que se ama, sendo essa paixão ambiental também uma maneira eficaz pela preservação (Michael, 2006).

Ao privilegiar o movimento, a sensorialidade e a experiência encarnada dos sujeitos em seus territórios existenciais, a Educação Ambiental pode trilhar caminhos menos antropocêntricos, nos quais o vínculo com a materialidade do mundo (seus ritmos, texturas, presenças e ausências) assume centralidade na construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Indubitavelmente, o antropocentrismo impede a compreensão integral dos processos ecológicos. Nesse sentido, se desejar superá-lo, é necessário reconhecer que a humanidade tem exercido uma posição dominante sobre os seres não humanos e os elementos naturais. Essa tomada de consciência, por sua vez, exige uma ruptura com a lógica opressora que internalizamos e a problematização das práticas de violência naturalizadas contra a vida em suas diversas formas. Complementarmente, a proposta de superação do antropocentrismo não pode se restringir à revisão curricular ou à introdução de novos conteúdos, mas reivindica um deslocamento epistêmico mais profundo. É preciso repensar os fundamentos que orientam nossas formas de conhecer, ensinar e conviver, ao serem incluídas a valorização de outras epistemologias, outras formas de sensibilidade e uma abertura ética ao reconhecimento da alteridade não humana.

Nessa linha, é imprescindível reconhecer que o antropocentrismo não está apenas nas estruturas sociais externas, mas enraizado nos sujeitos, reproduzido cotidianamente por nossas práticas e formas de pensamento. Tal constatação impõe a necessidade de um movimento reflexivo que ultrapasse a denúncia abstrata das opressões ambientais e se volte à responsabilização individual e coletiva. Ao assimilar esse modelo de pensamento, acaba-se — ainda que de maneira não intencional — reforçando práticas de agressão sistemática dirigidas aos seres não humanos e aos demais componentes naturais do ambiente. Isto posto, a desnaturalização dessas violências torna-se o ponto de partida para a construção de uma educação comprometida com a empatia, o cuidado e a percepção da vida como uma rede interdependente e sensível.

Sob uma perspectiva educacional, é imperioso o engajamento na construção de uma visão de mundo menos antropocêntrica e eticamente mais inclusiva. Assim sendo, é essencial promover uma formação sensível às necessidades do outro, capaz de fomentar uma postura ética que permita reconhecer e respeitar as múltiplas formas de existência, à medida em que a transformação curricular seja acompanhada da adoção de metodologias pedagógicas que estimulem a imaginação moral e favoreçam o desenvolvimento da empatia.

Convém destacar, ademais, que a globalização contribuiu para o apagamento de práticas culturais tradicionais, esvaziando modos de vida pautados em saberes sensíveis

e comunitários. Diante disso, a Educação Ambiental precisa resgatar a sensibilidade como eixo formativo, indo além da simples ideia de harmonia com a natureza. É fundamental compreender o sujeito como um ser que mobiliza diferentes sentidos, cuja formação ética se dá pela integração entre razão, corpo e afeto.

Nesse sentido, educar não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica envolver o educando de forma sensível e crítica com o mundo que o cerca. Estimular o sentir e o imaginar é um gesto político e pedagógico que rompe com a lógica instrumental da escola tradicional, abrindo espaço para o desenvolvimento de vínculos mais profundos e respeitosos com a vida em todas as suas formas.

Em vista do explicitado até então, sustenta-se uma proposta educativa que promova a problematização crítica dos impactos ambientais, sem, contudo, sucumbir à apatia ou ao desalento. A constatação da crise ecológica não deve conduzir à inércia, mas sim servir de alavanca para resistir às estruturas de acomodação e fomentar a reinvenção de modos éticos de habitar o mundo.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental configura-se como uma prática de resistência e de esperança ativo, convocando cada sujeito a inscrever marcas de cuidado e compromisso. Por fim, ressalta-se que a centralidade disso tudo reside em uma Educação Ambiental voltada à educação do SER humano, sensível e que supere o antropocentrismo, destacando o SER como verbo, daquele sujeito capaz de agir humanamente (Cazzanelli, 2022).

Ainda concernente à Educação Ambiental, comprehende-se que a mesma deve ser comprometida com a vida e não se limitar a acrescentar conteúdos, mas intrigar cada pessoa a revisitar seus próprios modos de sentir, perceber e estar no mundo. É como um chamado a reconhecer que não há existência sozinhos, que nossas ações tocam tudo o que é vivo e que cuidar do planeta é também um gesto de cuidado consigo e com os demais. Portanto, educar é abrir espaço para que cada sujeito se reencontre com o afeto, com a escuta e sua sensibilidade, permitindo-se construir relações mais justas e plurais com humanos e não humanos.

REFERÊNCIAS

- BACKES, Marli Terezinha Stein et al. Do antropocentrismo ao ecologicentrismo: formação para o cuidado ecológico na saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 32, p. 263-269, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rge/article/view/13455>. Acesso em 19 jul. 2025.

CALLONI, Humberto. Ecologia. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2008, p. 131-132.

CAROLA, Carlos Renato; CONSTANTE, Cátia Elaine A. Antropocentrismo pedagógico e naturalização da exploração ambiental no ensino de ciências (Brasil, 1960-1970). **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 32, n. 1, p. 358–379, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5167>. Acesso em 17 jul. 2025.

CAZZANELLI, Paola. **A Agroecologia aliada ao Ensino de Ciências e a Educação Integral do Sujeito**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2022, 114p. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/20771>. Acesso em 16 jul. 2025.

COIMBRA, Diego; RECH, Adir Ubaldo. A superação do antropocentrismo: uma necessária reconfiguração da interface homem-natureza. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 14–27, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/42609>. Acesso em: 21 jul. 2025.

DA CRUZ, Camila Aparecida; MELO, Ismail Barra Nova; MARQUES, Silvio César Moral. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 11, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334181431_A_Educacao_Ambiental_brasileira_a_historia_e_adjetivacoes. Acesso em 17 jul. 2025.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. 1^a Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 127 p.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 97-106, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/kBdQgtpCDG9OQc6NFqj3fkg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 jul. 2025.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomies. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1^a ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf Acesso em 16 jul. 2025.

HERRERO, Yayo. Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. **Revista De Economía Crítica**, v. 2, n. 16, p. 278–307, 2021. Disponível em: <https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334>. Acesso em 16 jul. 2025.

LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aita Isaia. Educação Ambiental: da teoria à prática. **Porto Alegre: Mediação**, p. 25, 2012.

LOUBET, Maria Seabra. **Estudos de Estética**. Campinas: UNICAMP, 1993.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. **Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente**, p. 65-84, 2004. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf Acesso em 12 jul. 2025.

MACHADO, Rodrigo. Proposições Conservadora e Crítica em Educação Ambiental: discussão das duas possibilidades em um mesmo espaço. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RB Ecotur)**, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/5872>. Acesso em 17 jul. 2025.

MICHAEL, Pamela. Ajudando as Crianças a se Apaixonar pelo Planeta Terra: educação ambiental e artística. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.). **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 143-156.

OLIVEIRA, Fábio Alves Gomes; DIAS, Maria Clara. Educação, ética animal e ambiental: destituindo o paradigma antropocêntrico. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40557>. Acesso em 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, Letícia Paranhos Menna de. **Sementes de Diversidade Brotando em Meio às Fissuras**: autonomia campesina e a construção de uma pedagogia agroecológica em assentamentos na pampa sul-riograndense. 2017. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7643>. Acesso em 16 jul. 2025.

SANTOS, Luiz Ricardo Oliveira; COSTA, Jailton de Jesus; MELO E SOUZA, Rosemeri. Educação (Ambiental) para a cidadania: ações e representações de estudantes

da Educação Básica. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 188-207, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9678>. Acesso em 17 jul. 2025.

SOARES, Maria Luiza Passo. **Educação Estética** – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2008, 99p. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/dissertao-maria-luiza-passos-soares-vo9ezwy7plnj>. Acesso em 17 jul. 2025.

SOLER, Antonio Carlos Porciuncula; DIAS, Eugênia Antunes; QUINTANILHA, Francisco Vera. Um ensaio inicial: a luta ecológica como fonte de Educação Ambiental não formal da industrialização ao surgimento do movimento ecológico em Rio Grande/RS. **Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental**, v. 22, n. 1, p. 146–164, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6247>. Acesso em 17 jul. 2025.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/bbYKPG7XyxtSQXzLVnkQkQq/>. Acesso em 17 jul. 2025.