



Educação e Formação Humana no Antropoceno: um diálogo intercultural entre os paradigmas da ecoformação, da ecopedagogia e do bem viver¹

Catia Elaine Alves Constante²

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

<https://orcid.org/0009-0004-4402-7472>

Carlos Renato Carola³

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

<https://orcid.org/0000-0003-0073-9588>

Resumo: Este artigo resulta de uma tese de doutoramento de natureza teórica e bibliográfica. Seu objetivo geral é investigar os fundamentos epistemológicos da Ecoformação (origem europeia), da Ecopedagogia (raízes latino-americanas) e do Bem Viver (culturas indígenas de Abya Yala). Além disso, busca avaliar se esses paradigmas podem contribuir para uma formação humana com identidade intercultural e reconexão com a natureza, apresentando potencial educativo para enfrentar a crise ambiental desencadeada na era do Antropoceno. Neste recorte da pesquisa, explicitam-se as percepções da crise ambiental e as proposições de educação e formação humana em cada paradigma. Considera-se que os países do sul global constituem um ambiente profícuo para a discussão socioambiental, dada sua multiculturalidade, diversidade de povos e saberes ancestrais. A conclusão indica possibilidades de uma aliança intercultural e epistemológica, projetando um novo horizonte de vida e convivência entre os seres da Pachamama.

Palavras-chave: Crise ambiental. Ecoformação. Ecopedagogia. Bem viver. Educação ambiental.

Educación y Desarrollo Humano en el Antropoceno: un diálogo intercultural entre los paradigmas de la ecoformación, la ecopedagogía y el bienvivir

Resumen: Este artículo es el resultado de una tesis doctoral teórica y bibliográfica, cuyo objetivo general es investigar los fundamentos epistemológicos de la Ecoformación (origenes europeos), la Ecopedagogía

¹ Recebido em: 18/10/2025. Aprovado em: 06/12/2025.

² Doutora (2025) e Mestre (2014) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Graduação em Licenciatura Plena em História (2001) também pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Membro do Grupo de Pesquisa em História Ambiental e Educação (GEPHAE) e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Palavração, ambos cadastrados no CNPq. E-mail: catiaelainec@gmail.com

³ Doutor em História pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado pela Facultat de Magisteri de Universitat València (2016); mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina; graduado em Pedagogia e especialista em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de História da Unesc. Líder do Grupo de Pesquisa em História Ambiental e Educação (GEPHAE), cadastrado no CNPq desde 2006. E-mail: crc@unesp.net

(raíces latinoamericanas) y el Buen Vivir (culturas indígenas de Abya Yala), así como evaluar si estos paradigmas pueden contribuir al desarrollo humano con identidad intercultural y reconexión con la naturaleza, ofreciendo potencial educativo para abordar la crisis ambiental desatada en el Antropoceno. Este fragmento de investigación explica las percepciones de la crisis ambiental y las propuestas de educación y desarrollo humano dentro de cada paradigma. Los países del sur global se consideran un entorno propicio para el debate socioambiental, dada su multiculturalidad, diversidad de pueblos y saberes ancestrales. La conclusión señala posibilidades de una alianza intercultural y epistemológica, proyectando un nuevo horizonte de vida y coexistencia entre los seres de la Pachamama.

Palabras-clave: Crisis ambiental. Ecoformación. Ecopedagogía. Buen vivir. Educación ambiental.

Education and Human Development in the Anthropocene: an intercultural dialogue between the paradigms of eco-training, eco-pedagogy and well-being

Abstract: This article is the result of a theoretical and bibliographical doctoral thesis, whose overall objective is to investigate the epistemological foundations of Ecoformation (European origins), Ecopedagogy (Latin American roots), and Buen Vivir (Indigenous cultures of Abya Yala), as well as to assess whether these paradigms can contribute to human development with intercultural identity and reconnection with nature, offering educational potential to address the environmental crisis unleashed in the Anthropocene era. This research excerpt explains the perceptions of the environmental crisis and the proposals for education and human development within each paradigm. Countries of the global south are considered a fertile environment for socio-environmental discussion, given their multiculturalism, diversity of peoples, and ancestral knowledge. The conclusion indicates the possibilities of an intercultural and epistemological alliance, projecting a new horizon of life and coexistence among the beings of Pachamama.

Keywords: Environmental crisis. Ecoformation. Ecopedagogy. Buen vivir. Environmental education.

INTRODUÇÃO

O Antropoceno, nova era geológica marcada pela ação humana (ou civilização moderna), confronta-nos com uma crise climática global sem precedentes. O aumento das temperaturas, a perda de biodiversidade e eventos climáticos extremos ameaçam a vida na Terra, exigindo uma reavaliação radical de nossos modos de vida e interação com o mundo. O modelo educacional predominante, antropocêntrico, fragmentado e subordinado ao mercado capitalista, contribuiu para essa crise ao priorizar o desenvolvimento técnico-científico e o crescimento econômico desvinculado de suas consequências socioambientais, dissociando o ser humano da natureza.

Sabe-se que a educação é um processo permanente da condição humana e que ela está em todos os lugares. Longe de ser mera transmissão de informações, é um campo fértil para a cocriação de novas realidades e catalisador para a mudança de visão de mundo e para a formação humana ambiental que a crise climática demanda. Este artigo busca conhecer os potenciais de mudança em três paradigmas educacionais: Ecoformação, Ecopedagogia e Bem Viver. Busca identificar diferenças e proximidades

que projetam caminhos para uma educação que investe em uma formação que convida crianças, jovens, adultos e idosos a se reconhecerem como sujeitos pertencentes ao mundo de Pachamama.

De natureza teórica e bibliográfica, este artigo se mantém em um recorte temporal entre 1980 a 2023. Diante desse cenário de colapso global, nossa principal questão surge na intenção de pensar um paradigma de educação e formação humana para se libertar dos mecanismos de ilusão e alienação do mundo digital e da servidão tecnológica e voltar a se conectar com a vida na Terra.

O objetivo geral deste estudo é analisar como as epistemologias da Ecoformação, da Ecopedagogia e do Bem Viver apresentam sua visão biocêntrica de mundo e sua compreensão planetária e cósmica da vida. Além disso, busca-se articular o potencial de transformação dessas epistemologias na educação diante da crise climática no Antropoceno. Para os objetivos específicos, buscou-se conceituar cada um desses fundamentos teóricos e seus princípios educacionais, sob a ótica do diálogo intercultural. A articulação entre essas epistemologias poderá sinalizar caminhos a uma educação ecológica, política e crítica aos desafios da crise climática.

A perspectiva teórica articula as ferramentas da Educação Ambiental Crítica (EAC) com o Pensamento Decolonial e Intercultural. A EAC, desenvolvida por autores como Costa e Loureiro (2024), em Educação ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina, e inspirada em Paulo Freire, transcende a abordagem tradicional para ampliar a leitura crítica de mundo na educação ambiental. O Pensamento Decolonial e Intercultural é fundamentado nas ideias de Catherine Walsh (2013, 2012), presentes em *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir e em Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Portanto, este trabalho visa construir um referencial para outras práticas educativas, engajadas com a justiça socioambiental e o futuro da vida no planeta.

Assim, para transcender a modernidade/colonialidade, o estudo se baseia em Walsh (2013, 2012), que destaca o diálogo intercultural como essencial para integrar vozes e saberes historicamente silenciados. Complementarmente, a pesquisa incorpora saberes ancestrais indígenas (Krenak, 2020; Kopenawa; Albert, 2015; Potiguara, 2004) para oferecer uma perspectiva "outra" crucial para a educação, ilustrada pelo

testemunho Yanomami de Davi Kopenawa (2015) contra a lógica predatória ocidental. Ao valorizar o Bem Viver como uma epistemologia alternativa enraizada nos saberes de Abya Yala, este trabalho contribui para uma pedagogia decolonial do saber e do poder, ampliando o diálogo e a inclusão de múltiplas perspectivas de conhecimento.

O artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, aborda-se o problema da “crise ambiental/crise climática”, a motivação principal para o surgimento dos três paradigmas em estudos. Na segunda, explicitam-se os fundamentos epistemológicos da Ecoformação. Na terceira, são abordados os fundamentos da Ecopedagogia; e, por último, na quarta seção, o paradigma do Bem Viver.

CRISE CLIMÁTICA, DEVASTAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO

A emergência climática e a devastação ambiental configuram-se desafios prementes da contemporaneidade, exigindo uma análise aprofundada e posicionamentos contundentes de todas as esferas sociais. O presente artigo tem como ponto de partida e de chegada o enfrentamento da crise climática, dada a sua gravidade e as implicações para o futuro da vida no planeta. Não há mais espaço para negacionismos; a magnitude da situação impõe a urgência de ações coordenadas. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como a educação pode contribuir para essa batalha.

Os mais recentes relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) têm ressaltado explicitamente a severidade do aquecimento global e das mudanças climáticas em curso. O alerta contundente dessa organização é sistematicamente corroborado por cientistas de diversas nações e pelas repetidas advertências da Organização das Nações Unidas (ONU) e de seus organismos, que alertam sobre as tragédias socioambientais já em andamento e as que serão inevitáveis caso o cenário atual persista. A preocupação com a linguagem técnica dos relatórios levou o IPCC a apresentar versões simplificadas, visando facilitar a compreensão e a tomada de decisões práticas por parte dos governos.

O debate climático constitui um complexo campo de disputa política e ideológica no qual tanto cientistas quanto grandes corporações do mundo capitalista estão direta ou indiretamente envolvidos. Entre os protagonistas dessa “guerra” ideológica, destacam-se aqueles que negam e refutam a teoria do aquecimento global e a

hipótese do Antropoceno. Em contrapartida, há os que, embora reconheçam os dados e as comprovações dos estudos do IPCC, adotam a perspectiva do desenvolvimento sustentável no âmbito da modernidade capitalista.

O negacionismo é sustentado por mecanismos psicológicos que reforçam um obstáculo cognitivo, ou bloqueio mental, manifestando-se de diversas formas. O distanciamento ambiental e emocional, aliado a um desequilíbrio de informações e conhecimentos, contribui para a crença errônea de que essas realidades são demasiadamente longínquas ou que os custos da mudança ameaçam os confortos estabelecidos. De acordo com Marques Filho (2018), o autoengano é um mecanismo de defesa utilizado para lidar com situações desconfortáveis.

Esse gênero de autonarrativa, também chamado autoengano, consiste em aceitar como verdadeira uma informação que desejamos que seja verdadeira, ainda que possamos admitir, num outro nível da consciência, que ela possa ser falsa [...] a ilusão de que a bala de prata da tecnologia chegará na última hora em nosso socorro, resolvendo inclusive os problemas que ela mesma tem criado ou agravado [...] (Marques Filho, 2018, p. 65-66).

As declarações de Marques Filho (2018) revelam uma profunda crise na compreensão e na ação diante da emergência climática. Guterres (2022), secretário da ONU, tem classificado as promessas não cumpridas como um “arquivo da vergonha”, prevê um “mundo inhabitável” e expõe a falha da governança global em transformar o conhecimento científico em políticas eficazes. Marques Filho (2018), por sua vez, complementa essa visão ao analisar o negacionismo e o autoengano. Ambas as perspectivas convergem para a ideia de que a crise climática não é apenas um problema técnico-científico, mas uma crise de interpretação na qual a capacidade de compreender e agir sobre a realidade é comprometida por fatores políticos, ideológicos e psicológicos, resultando em inação catastrófica.

Compreende-se que, para o enfrentamento da situação ambiental e climática por parte da educação, torna-se necessária uma mudança radical na abordagem da estrutura curricular do sistema educacional. Observar e estudar as experiências educativas já existentes no Brasil torna-se essencial. O artigo propõe investigar os conceitos de Ecoformação, Ecopedagogia e Bem Viver, abordagens apresentadas por teóricos como potenciais transformadores do pensamento antropocêntrico em biocêntrico. Esta

proposta busca reinventar o conceito de “formação humana”, visando conectar os sujeitos ao sistema de vida do Mundo de Pachamama (Mãe Terra), reconhecendo inclusive os saberes dos povos originários, que a colonização euro-ocidental tem desqualificado e invisibilizado desde 1492.

EDUCAÇÃO, ECOLOGIA E MEIO AMBIENTE NO PARADIGMA DA ECOFORMAÇÃO

A Ecoformação emergiu na Europa, especialmente na França, entre as décadas de 1980 e 1990, como uma resposta aos desafios educacionais e à crise ambiental. Sua origem remonta aos estudos pioneiros de Marie-Michèle (1982/83), que já defendia a aprendizagem em conexão profunda com a natureza, sublinhando a necessidade de construir autonomamente o ambiente para a vida.

A consolidação da teoria deve-se, amplamente, a Gaston Pineau. Ao trabalhar com adultos, Pineau (2023) identificou o autoconhecimento e a autoformação (via autobiografia) como a base do conhecimento individual, que, ao se expandir para o campo social e ambiental, gera aprendizagem significativa. O que começou como metodologia evoluiu para uma teoria sólida, detalhada recentemente no livro Gênese da Ecoformação: do prefixo eco ao paradigma verde de formação com os ambientes. Pineau (2023, p. 22-23) assim esclarece essa visão: “[...] essa perspectiva inicial reconheceu a indissociabilidade do ser humano dos elementos primordiais da vida, compreendendo que a formação ocorre na relação direta e contínua com os elementos vitais do planeta”.

A formalização do conceito foi impulsionada em 1992 – com a criação do Grupo de Pesquisa em Ecoformação (GREF) – e liderada por Pineau (2023, p. 64), o qual destaca “[...] o aprofundamento das raízes teóricas, identificando marcos desde os pré-socráticos até pensadores como Rousseau, Bachelard, Edgar Morin e os biocognitivistas”.

Pesquisadores do GREF, como Dominique Cottreau, Pascal Galvani e outros, têm explorado as dimensões da Ecoformação em vasta coletânea, dedicando volumes aos elementos ambientais básicos: ar, água, terra e fogo. Essa produção estabeleceu a

profunda conexão entre o desenvolvimento do indivíduo e a aprendizagem direta no e com o ambiente, enfatizando as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Os Pilares da formação e a crítica epistemológica ecoformativa defendem uma educação permanente e integral, na qual a formação é reconhecida como processo contínuo ao longo de toda a vida. Pineau (2023) argumenta que a formação integral exige uma visão interconectada dos fenômenos e a articulação de diferentes saberes e perspectivas, reafirmando a interconexão auto/sócio/eco como o cerne da aprendizagem significativa.

Na fase adulta, a formação é impulsionada pela escolha e pelo desejo pessoal, promovendo o ato de assumir a responsabilidade autoformativa, que é compartilhada com o professor e mediada pelo ambiente de aprendizagem.

A busca pelo sentido da vida nas relações vitais – onde o indivíduo é sujeito de cultura, natureza e cosmos – revela que a aprendizagem significativa brota da interação direta com o meio ambiente. A historiadora Ana Tereza Silva (2008) problematiza a Ecoformação como um potencial para a educação ambiental, alinhada à proposição de Pineau (1996) de que a educação ecológica deve ser inseparavelmente denominada educação integral (auto/sócio/eco).

O referencial teórico da Ecoformação se alinha ao pensamento de Gaston Bachelard (1989), que oferece fundamento dialético, estabelecendo a ponte entre a fenomenologia da imaginação e a vigilância epistemológica. Bachelard demonstra que o conhecimento científico é provisório, constantemente superado por “obstáculos epistemológicos”, legitimando a necessidade de rupturas reflexivas do saber único. Já Basarab Nicolescu (1999) contribui para o conceito de Transdisciplinaridade, propondo uma integração profunda do conhecimento que transcende o visível, expandindo a percepção do real por meio do “terceiro incluído”.

No Brasil, a Ecoformação foi acolhida por intelectuais como Moacir Gadotti (2001), que a alinha à pedagogia da terra e à Ecopedagogia, reconhecendo seu potencial em restabelecer a consciência da interdependência humana entre cultura e natureza, superando a visão de dominação. Gadotti (2001, p. 91) destaca o poder formativo do cotidiano, abordando o argumento de Pineau de que

[...] experiências cotidianas aparentemente insignificantes, fundamentam as relações com si próprio e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado.

A Ecoformação se insere no conceito mais amplo de formação tripolar (Heteroformação, Autoformação e Ecoformação), conforme já anunciado por Rousseau. Gadotti (2001, p. 91) expõe as ideias de Pineau (1992) a esse respeito, mostrando que

Nós dependemos dos elementos naturais – o ar, a água, a terra e o fogo (Gaston Bachelard) – mais do que estes dependem de nós [...] Precisamos de uma ecoformação para recuperar a consciência que temos deles e não nos ligarmos a eles apenas para dominá-los e nos utilizar deles. A ecoformação pretende estabelecer um equilíbrio harmônico entre o homem/mulher e o meio ambiente.

Essa dimensão da Ecoformação, embora ainda incipiente, é fundamental para o desenvolvimento de um sujeito ecocidadão, que reconhece sua vulnerabilidade e interdependência com o sistema planetário.

Embora a Ecoformação apresente um potencial insurgente para problematizar a modernidade ocidental e criar projetos de educação para contornar a crise climática, é necessário um alerta. A Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), liderada por Saturnino de La Torre (2019), dissemina o conceito no Brasil, mas sua abordagem se distancia de críticas históricas resultantes da colonização da América e dos sistemas econômicos e políticos.

De acordo com a perspectiva decolonial apresentada por Ferdinand (2022), a dupla fratura colonial e ambiental não pode estar separada, ambas promoveram exploração e destruição da vida. A desvinculação das problemáticas histórica e econômica pode abrir espaço para a apropriação por segmentos conservadores, limitando o projeto à autoformação individual e expurgando a dimensão de uma educação integral e permanente.

A realidade da crise civilizatória, contudo, exige uma abertura maior para articulações interculturais. A Ecoformação, por manter-se atrelada à teoria eurocêntrica e não alcançar outros saberes, distancia-se muito da interculturalidade e da decolonialidade.

Não obstante, a questão levantada por Ana Tereza Reis da Silva (2008, p. 102) mantém-se central: “[...] a ecoformação seria uma construção epistemológica e

metodológica à altura do desafio?”. Para essa autora, a resposta segue a linha do pensamento complexo, no qual a incerteza deve ser vista como um dispositivo contra concepções dogmáticas. Os dilemas atuais, conforme Silva (2008, p. 102), exigem, inequivocamente, uma reorientação da educação e uma revisão do nosso projeto de civilidade, o que confere à Ecoformação um papel relevante, embora não definitivo, nesse processo.

CIDADANIA PLANETÁRIA NO PARADIGMA DA ECOPEDAGOGIA E DA PEDAGOGIA DA TERRA

A Ecopedagogia, enraizada na América Latina, evidencia a cidadania planetária e sustentabilidade do planeta, vivo, inteligente e interconectado. Essa teoria emerge como uma resposta crítica à crise socioambiental. A educação biocêntrica transcende o espaço escolar e a mera transmissão de informação. Compreende a amplitude da vida em sua esfera de aprendizagem experiencial que ocorre no cotidiano.

A educação é refletida no conhecimento e na sabedoria de saber viver. O educador brasileiro Paulo Freire, contemporâneo de Francisco Gutiérrez, autor da principal obra sobre ecopedagogia, trocava cartas com este, então assim ampliavam discussões sobre a educação e a sociedade. Essa proximidade contribuiu para que a ecopedagogia chegasse ao Brasil.

Romão e Gadotti, no início da década de 1990, diretores responsáveis por fundar o Instituto Paulo Freire a pedido e por indicação do próprio educador brasileiro, sugeriram o nome de Francisco Gutiérrez para compor o diretório da referida instituição. Isso porque havia o reconhecimento da práxis pedagógica de Gutiérrez e Prado (1999) por seus trabalhos em Costa Rica, tendo aproximações com o fazer educativo de Freire no Brasil. Ambos se diferenciavam da educação tradicional e uniam o formal e informal, aplicando-os à educação popular como uma formação crítica, política e emancipatória. Nas palavras de Gutiérrez e Prado (1999, p. 177):

Entre o Estado mínimo e o Estado máximo, existe o Estado "necessário", como costuma nos dizer nosso colega do Instituto Paulo Freire, o cientista político José Eustáquio Romão. O Estado pode e deve fazer muito mais no que se refere à educação ambiental. Mas, sem a participação da sociedade e uma formação comunitária para a cidadania ambiental, a ação do Estado será muito limitada.

Os professores pesquisadores costarriquenhos estiveram no Brasil durante a Eco 92, no Rio de Janeiro, período de aproximações, estreitamento de laços reflexivos e teóricos. Posteriormente, o Instituto Paulo Freire, influenciado pelos ventos da Constituição cidadã de 1988, lança, em meados de 1990 a série Escola Cidadã, que se tornou uma das coleções mais importantes da instituição.

Entre os livros, destacamos o terceiro dessa coletânea, que é a principal obra deste estudo: Ecopedagogia e Cidadania Planetária, de Gutiérrez e Prado (1999), que apresentam outra perspectiva epistemológica educacional, a de uma ciência sensível, uma ecologia profunda ligada ao pensamento complexo e transdisciplinar.

A Ecopedagogia, vinculada aos movimentos sociais, reconhece que a ciência não é imparcial e deve assumir um posicionamento claro em favor da vida; ela aponta também que o desencontro político democrático fragiliza a sociedade. Já o movimento ecológico, ao contrário, une o coletivo em favor da vida. Propõe a superação do conhecimento hegemônico europeu, do capitalismo promotor das desigualdades e do cientificismo cartesiano.

A concepção de educação da Ecopedagogia abrange todas as dimensões do ser – cognitiva, espiritual, afetiva, ética, estética e ecológica –, visando preparar indivíduos para serem capazes de agir com consciência e responsabilidade. Conceitos de cotidianidade, sustentabilidade e planetariedade são eixos centrais para ações ecopedagógica e manifestam-se como iniciativas para a construção de um futuro mais justo e igualitário, mantenedor da vida a todas as espécies.

É importante destacar que a Ecopedagogia não se limita à teoria pedagógica ou escolar. Sua teoria alcança espaços amplos, ontogênicos da educação humana, e está entre e além da escola, compreendendo a formação como caminho construído pelo caminhar e por vivências que vão além, sendo transdisciplinar.

A Ecopedagogia, conforme fundamentada por Gutiérrez e Prado (1999), estabelece sua base teórica em um diálogo amplo e intercultural, buscando uma perspectiva de transformação social. A obra integra diversas vozes latino-americanas – como Riane Eisler (crítica aos modelos de poder), Diego Palma (educação para a democracia), Xavier Gorostiaga (desigualdades globais), Alicia Bárcena (cidadania ambiental), Luis Razeto (economia solidária) e referências aos saberes indígenas (ex:

Reunião de anciãos da Amérika) – juntamente com as próprias contribuições de Francisco Gutiérrez.

Contudo, essa fundamentação também é enriquecida por importantes reflexões europeias e ocidentais, incluindo Edgar Morin (complexidade e identidade terrestre), Fritjof Capra (visão sistêmica e convergências entre ciência e espiritualidade), Antonio Machado (sensibilidade poética) e Daniel Goleman (Inteligência Emocional). A análise da obra de Gutiérrez e Prado (1999) revela, contudo, que apesar da forte presença de pensadores e saberes latinos e indígenas, a arquitetura conceitual primária da Ecopedagogia, ancorada em conceitos como Teoria Sistêmica, Teoria de Gaia e Teoria da Complexidade, demonstra uma manutenção de uma base fundamentalmente eurocêntrica, de origem acadêmica e científica ocidental, mesmo com o intuito de ir além do modelo educacional tradicional. E embora reconheça o conhecimento latino-americano e a sabedoria indígena, a obra analisada os mantém em um papel secundário. Esta pesquisa, por sua vez, busca problematizar essa escolha.

A ciência universal reconhece a existência de outros saberes, mas falha em validá-los de forma equitativa, invisibilizando a diversidade de vozes, impedindo o compartilhamento pleno de conhecimentos distintos. Há uma insistência em falar em nome dos invisibilizados, exigindo o cânone acadêmico ocidental. Tal exigência restringe saberes de serem considerados fontes de conhecimento legítimo. Essa hierarquia epistêmica desvaloriza, por exemplo, o conhecimento ancestral dos povos originários sobre ecologia e medicina, tratando-o como inferior e exigindo um endosso externo para confirmar sua científicidade.

A partir da crítica sobre a desigualdade epistêmica, torna-se essencial afirmar que, em virtude de sua profunda e ancestral relação com a floresta e com a Pachamama (Mãe Terra), os povos indígenas detêm uma cosmovisão capaz de oferecer ao mundo um caminho alternativo e urgentemente necessário. Seu conhecimento não se restringe à tradição, mas é uma epistemologia da interconexão, na qual a natureza é concebida como um ser dotado de direitos e não como um mero recurso a ser explorado pelo progresso. Ao vivenciar o mundo a partir de uma lógica de reciprocidade e sustentabilidade intrínseca, esses povos ensinam uma outra forma de fundamentar a

existência, provando que é possível conceber teorias e práticas que priorizam a vida em comum e o equilíbrio ecológico sobre o individualismo extrativista ocidental.

A Ecopedagogia é analisada sob uma perspectiva decolonial, que exige a descolonização do saber e do poder, questionando o conhecimento acadêmico universal por não atingir a plena interculturalidade proposta por Walsh (2012). Contudo, surge a crítica de que, ao não assimilar plenamente a identidade latino-americana, a Ecopedagogia corre o risco de perpetuar a colonialidade, visto que essa identidade foi moldada por estruturas hegemônicas.

Apesar de seus limites, a Ecopedagogia revela um grande potencial ao sugerir um repensar profundo e oferecer chaves para o enfrentamento da dominação colonial persistente, propondo novas formas de ser e pensar no mundo. É inegável sua relevância e proximidade com o contexto latino-americano, o que realça a necessidade de expandir sua base para torná-la ainda mais intercultural, em um diálogo de saberes em igualdade.

A autora Cruz Prado, em entrevista a Dickmann (2023) reconhece a natureza dinâmica e aberta da Ecopedagogia, defendendo sua necessidade de reinvenção contínua para evitar a obsolescência. Ela reitera, no entanto, que a abordagem deve manter seu caráter crítico, político, econômico e dialógico, evitando a linearidade cartesiana e a imposição europeia de conhecimento, domínio e exploração. Pesquisadores como Dickmann (2022a, 2022b) impulsionam essa expansão para englobar temas contemporâneos urgentes, como patriarcado, modernidade e capitalismo.

Nesta pesquisa, ao ampliar a Ecopedagogia com as perspectivas decolonial e intercultural, e por ser uma visão biocêntrica elaborada na América Latina, constatou-se que sua matriz epistemológica se articula como um paradigma em construção: um conhecimento euro-ocidental articulado com saberes indígenas e a experiência formativa da América Latina. Percebe-se, no entanto, uma centralidade para o território epistêmico do Ocidente, como se pode ver no prefácio da obra, elaborado por Moacir Gadotti (1999, p. 22):

A noção de cidadania planetária (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na universalidade”, “nossa futuro em comum”, “nossa pátria comum”. Cidadania Planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e

comportamentos e demonstra uma nova percepção da Terra, como uma única comunidade. Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia. A Terra é “Gaia”, um superorganismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.

A cidadania apresentada por Gutiérrez e Prado (1999) é o engajamento para reconhecer a responsabilidade humana, respeitando e cuidando do planeta para as atuais e futuras gerações de vidas. Os autores ressaltam que o ser humano é mais um entre tantos outros seres do Planeta e que deve assumir a responsabilidade por sua racionalidade para garantir as condições básicas e a dignidade existencial para todos os seres. A degradação ambiental é vista como sintoma da desconexão entre humanidade e planeta, como consequência da mercantilização da natureza e da sociedade pelo capitalismo. A Ecopedagogia sugere o caminho para a reconexão com o mundo Gaia e um outro futuro para a humanidade.

A Ecopedagogia também possui potencial teórico e práxis para cumprir um importante papel no enfrentamento da crise ambiental. Ela se propõe a fazer um processo formativo voltado para o desenvolvimento de uma consciência identitária com o mundo de Gaia; convida pessoas, instituições e movimentos sociais a se engajarem ativamente na defesa dos ecossistemas e a promoverem as transformações necessárias para um mundo para todos(as), fomentando a ética do cuidado e a responsabilidade com as futuras gerações. Ao valorizar os saberes não hegemônicos, também sinaliza possibilidades de diálogos interculturais e alianças políticas com os “guardiões” de Gaia e Pachamama.

A ideia de “cidadania planetária”, no entanto, não contempla ou, pelo menos, não agrada à perspectiva de mundo dos povos indígenas. Por isso, Ailton Krenak vem difundindo a ideia de “florestania” para ensinar os não indígenas a ouvir os rios e as montanhas. Krenak projeta a “experiência da florestania” opondo-se, conscientemente, à “banalização da cidadania pelo mercado” (Rachid, 2023, n.p.). Diante dessa banalização, ele nos convida para uma “[...] ação ativa e esperançosa de criar a possibilidade da florestania, em que o humano sai um pouquinho de cena e deixa outros mestres falarem” (Rachid, 2023, n.p.). Quem são e o que estão falando esses mestres? Krenak responde:

Que a gente aprenda a ouvir a montanha, o rio. Os rios estão secando, será que eles não estão dizendo nada para a gente? Eles estão saindo de cena, será que não estão dizendo nada para a gente? As abelhas, a floresta, a lista de espécies em extinção não dizem nada para esse humano que deu metástase? (Rachid, 2023, n.p.).

Cidadania e educação cidadã, na visão de Krenak, identificam um paradigma euro-ocidental que não desperta confiança nos povos indígenas. Melhor seria o projeto de uma florestania, que Rachid (2023, n.p.) aponta como sendo

[...] o devir-floresta desse lugar-cidade onde as pessoas se cansaram de correr atrás desse status [sic] de cidadania, onde sempre foram repelidas. Bilhões de pessoas nunca vão alcançar esse lugar cidadão, então, ele é uma mentira. A gente deveria questionar isso com honestidade e parar de papo-furado com essa história de educação cidadã, porque ela é para meia dúzia, ela não é para todo mundo.

A Ecopedagogia, embora seja uma ferramenta crítica e política com potencial transformador para a justiça socioambiental na América Latina, encontra-se parcialmente aprisionada pela colonialidade do saber e do poder. Sua crítica ao conhecimento hegemônico apresenta fragilidade ao recorrer a estudos e pesquisas atrelados à matriz eurocêntrica. Ao utilizar referenciais teóricos e acadêmicos do Norte, diminui a autoridade de conhecimentos acadêmicos e sabedorias milenares do sul global.

Isso restringe sua capacidade de valorizar o saber local e projetar novos mundos, como ela mesma propõe. Contudo, forjada no contexto de nações com longos processos de colonização, a Ecopedagogia carrega um potencial de insurgência. Ela se manifesta como um processo de emancipação epistemológica e política em construção, tornando-se uma aliada fundamental dos “guardiões” de Gaia e Pachamama.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E O PARADIGMA DO BEM VIVER

O Bem Viver (ou *Buen Vivir*, *Sumak Kawsay* em quêchua, *Suma Qamaña* em aymara) não é mais uma das diversas teorias acadêmicas, ele se refere a uma filosofia e/ou teoria pensada a partir do modo de vida intrínseco dos povos andinos e da Floresta Amazônica. Sua emergência no debate contemporâneo representa a elucidação de uma forma de organização social e relação simbiótica com a natureza, fundamentada em tradições predominantemente orais e cosmológicas dos povos originários de Abya Yala.

Para fundamentar esta análise, a obra de Alberto Acosta (2016), *Bem Viver: Uma Oportunidade para Imaginar Outros Mundos Possíveis*, é a principal referência. Complementando-a, *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami* (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert, oferece uma visão profunda da sabedoria indígena, exemplificando o Bem Viver sob uma ótica ancestral e local. Acosta (2016), economista e político equatoriano, é reconhecido por sua contribuição decisiva na incorporação dos Direitos da Natureza na Constituição do Equador, em 2008, refletindo a necessidade de redefinir a relação entre humanidade e planeta. Sua trajetória política e acadêmica, aliada à militância, posiciona-o como pensador crítico que luta contra o desenvolvimentismo capitalista e neoliberal.

A estrutura da obra de Acosta (2016) estabelece as bases teóricas e a crítica aos paradigmas de progresso e desenvolvimento, expondo-os como uma promessa inconclusa. A obra aprofunda-se na essência de uma forma (indígena) de viver e conviver com a natureza, abordando temas como o “Bem Viver como alternativa ao desenvolvimento”, o “Bem Viver e os direitos da natureza” e o “Complexo desafio da construção de um estado plurinacional”. Os capítulos finais propõem uma “Outra economia para outra civilização”, projetando outros mundos possíveis, outra concepção de civilização. A relevância global da obra é atestada por sua ampla difusão internacional, convidando a “imaginar outros mundos” diferentes a serem pensados e construídos democraticamente, “[...] com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza” (Acosta, 2016, p. 21):

O Bem Viver – ou melhor, os bons conviveres – é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza (Acosta, 2016, p. 21).

A filosofia do Bem Viver transcende a noção de bem-estar individual, representando uma profunda integração com o mundo e uma forma de habitar a Terra que prioriza a interconexão com Pachamama. As cosmovisões andinas e amazônicas enfatizam a vida em plenitude, a harmonia com a natureza e a centralidade da comunidade. A Terra é a Pachamama, a mãe sagrada que sustenta a vida de todos os seres vivos do Planeta. Essa cosmovisão se traduz em princípios como a reciprocidade, a complementaridade, a integralidade e a ética do cuidado, permeando todas as relações.

O sentipensar, termo central na obra de Arturo Escobar (2014), refere-se à integração do sentir e do pensar, da emoção e da razão. É um convite a uma epistemologia não ocidental, que reconhece a interconexão entre todos os aspectos da vida e do conhecimento. Essa abordagem é fundamental para a formação humana proposta pelo Bem Viver, pois permite uma apreensão do mundo que vai além da abstração científica, engajando os sujeitos em uma relação mais profunda e responsável com o território e com a vida.

A tradição é o que importa para o Bem Viver. Davi Kopenawa (2015, p. 389) reconhece que a cosmovisão de seu povo se traduz em um “[...] modo de vida intrinsecamente ligado à floresta”. Suas palavras ecoam a força da identidade e o desejo de preservar seu modo de vida, explicando por que os povos indígenas defendem a floresta e desejam que seus filhos “cresçam rindo”. Kopenawa (2015, p. 418-419) assim expressa: “Os brancos vivem com a mente sempre correndo. Eles acham que podem consertar o mundo que eles mesmos estragaram, mas eles só fazem mais estrago [...] A nossa sabedoria é de antigamente [...]”. Conforme esse líder indígena (2015, p. 418-419): “É essa sabedoria que pode ajudar os brancos a enxergar que eles estão destruindo a casa de todos nós”. Essa cosmovisão se alinha à visão de uma ecologia profunda, na qual o respeito pela vida em todas as suas formas é central.

O Bem Viver representa uma crítica radical e uma alternativa profunda ao modelo de desenvolvimento ocidental, que prioriza o crescimento econômico e o acúmulo individual. As promessas do progresso e do desenvolvimento “[...] não se cumpriram; e não se cumprirão” (Acosta, 2016, p. 2). Acosta (2016) não se refere a utopias a serem criadas, mas a cosmovisões ancestrais indígenas que denunciam o impacto da visão de mundo não indígena na integridade do mundo dos povos originários. O projeto do Bem Viver é uma alternativa ao paradigma desenvolvimentista que impera no mundo globalizado do capitalismo:

A construção do Bem Viver, que é a meta que deve inspirar o pós-extrativismo, tem de ser assumida como uma alternativa ao desenvolvimento. Mais que isso, o Bem Viver não só critica como combate o desenvolvimento. Muitas das críticas às teorias e práticas do desenvolvimento – temos visto ao longo das últimas décadas – propuseram outros tipos de desenvolvimento que não questionam sua essência (Acosta, 2016, p. 238).

Na obra *A queda do céu*, de Kopenawa e Bruce Albert (2015), também se percebe a filosofia do Bem Viver e a crítica ao modo de vida do homem mercadoria. Kopenawa (2015) critica o conhecimento usado para a destruição, enxergando que o excesso de produção está ligado à ausência de qualidade de vida, caracterizando a vida levada pelo povo da mercadoria como uma cultura de morte; e a expansão global do modo de vida do povo da mercadoria está provocando a queda do céu. Kopenawa (2015, p. 383) evoca a memória de seus pais e avós para lembrar de uma época em que seu povo ainda não sabia o que significava o desenvolvimento do homem branco:

Meus pais e avós cresceram nas terras altas, muito longe dos brancos, de suas estradas e cidades. Quando estes começaram a subir os rios, bem antes de eu nascer, nossos maiores já eram adultos havia um bom tempo. Suas línguas tinham se endurecido em seu falar próprio e eles tiveram grande dificuldade para imitar o idioma dos forasteiros. Quando os encontravam, pediam mercadorias apenas com gestos e umas poucas palavras enroladas. Nem de longe pensavam em defender sua terra! Nem desconfiavam que um dia os brancos poderiam invadir a floresta para cortar-lhe as árvores, abrir estrada e escavar o leito dos rios em busca de ouro! Perguntavam-se apenas por que aquela gente estranha tinha subido os rios até eles. Conversavam bastante a respeito disso, mas suas palavras nunca saíram da floresta para serem ouvidas.

A obra de Davi Kopenawa, *A Queda do Céu*, é fundamental para desvendar a complexa compreensão do mundo e a relação com a vida intrínseca à filosofia do Bem Viver. O livro oferece uma janela para a profundidade da sabedoria indígena, frequentemente ignorada pela arrogância colonial. Nossa objetivo é comprovar que o conhecimento ancestral dos povos originários possui bases sólidas para contribuir significativamente para o enfrentamento da crise climática. As sociedades indígenas não são responsáveis por essa crise; seu estilo de vida em simbiose com a natureza deve ser reconhecido como um modelo tangível. O que se propõe para a recuperação dos ecossistemas do Planeta não é uma novidade, mas o reconhecimento da sabedoria ancestral indígena, que pode ser chave para a manutenção da interconexão da vida em todas as espécies.

A crítica do Bem Viver ao paradigma desenvolvimentista é articulada com a teoria pós-desenvolvimentista. Autores como Arturo Escobar e Serge Latouche (2008), do decrescimento, ressoam na obra de Acosta, reforçando a urgência de uma reorientação radical das prioridades econômicas e sociais. Acosta (2016, p. 163) propõe

“[...] uma economia sustentada naqueles princípios fundacionais desta proposta pós-desenvolvimentista, entre os que destacamos a solidariedade e a sustentabilidade, além da reciprocidade ou complementaridade, a responsabilidade, a integralidade”. A inclusão dos “Direitos da Natureza na Constituição do Equador” é um marco jurídico e filosófico que estabelece uma relação intrínseca entre o bem-estar humano e a saúde ecológica (Acosta, 2016, p. 174) de Pachamama.

As lições profundas do Bem Viver para a educação e a formação humana projetam um horizonte utópico com potencial de mobilizar pessoas, instituições e populações de todos os lugares do mundo humano. A leitura da realidade indígena provoca reflexão sobre os valores da sociedade moderna contemporânea, convidando a humanidade não indígena a reconsiderar suas prioridades e buscar outras formas de habitar o mundo de Pachamama.

Kopenawa e Albert (2015) perceberam a necessidade de compartilhar o pensamento de tradição oral indígena em palavras para serem compartilhadas com as pessoas do mundo não indígena, pois o “homem da mercadoria” só valoriza o que está escrito. Ele reforça que seu livro é um “elemento da floresta”, a “fala da floresta”, um livro de palavras e pensamentos do povo Yanomami para o mundo moderno. Isso implica que a educação, ao integrar o Bem Viver, deve valorizar a oralidade, a experiência direta, o sentido de comunidade e a conexão espiritual com a natureza, promovendo uma ética do cuidado e da reciprocidade.

Os mentores e seguidores do Bem Viver também se mostram abertos para um diálogo intercultural. Como afirma Acosta (2016, p. 34),

[...] sem minimizar a contribuição indígena, temos de aceitar que as visões andinas e amazônicas não são a única fonte inspiradora do Bem Viver. Em diversos espaços no mundo... há muito tempo têm se levantado diversas vozes que poderiam estar de alguma maneira em sintonia com essa visão.

Essa perspectiva demonstra o caráter plural e em constante construção do Bem Viver, que, embora enraizado em saberes ancestrais, não busca ser um imperativo global, mas um horizonte estratégico que convida à reflexão e à construção coletiva.

O percurso teórico de Acosta demonstra um compromisso com o pensamento decolonial e a revalorização de saberes do sul global. A obra de Boaventura de Sousa Santos (2010), com a estratégia de Epistemologias do Sul, é um elo fundamental para

esse diálogo intercultural, propondo uma crítica à colonialidade do saber e abrindo espaço para a validação de outras formas de conhecimento. Essa base teórica heterogênea permite compreender como Acosta constrói a proposta do Bem Viver como uma “ruptura civilizatória” que desafia a homogeneização imposta pelo Ocidente e reata a comunhão entre humanidade e natureza. O diálogo de saberes é, portanto, essencial para a construção de uma proposta radical e plural, que pode informar e transformar as práticas pedagógicas, construindo um futuro mais alinhado com princípios de formação orgânica, integral e ecológica.

CONCLUSÃO

A crise socioambiental exige um repensar profundo dos paradigmas educacionais. Neste artigo, abordamos a Ecopedagogia, a Ecoformação e a filosofia do Bem Viver como pilares para uma educação com sentido e capaz de promover a reconexão humana com o cosmos e o ecossistema planetário. A análise de suas convergências e distinções, e sua ressonância no contexto brasileiro, evidenciou o potencial transformador dessas abordagens, demonstrando a completude de nosso estudo.

A Ecopedagogia nos convida a uma imersão na cotidianidade para compreender a profunda conexão com a Terra, reafirmando que o planeta é um ser vivo e que o ser humano é parte intrínseca dessa vida. Sua crítica incisiva aponta o modelo social, econômico e político da modernidade como insustentável. A Ecoformação situa o humano em seu contexto individual, reconhecendo-o como sujeito em sua temporalidade, inacabado, que aprende e ensina desde o nascimento. Compreendendo o ser humano como inerentemente natural e cultural, ela enfatiza que a aprendizagem ocorre na relação direta com a sociedade e a natureza, forjando uma consciência de que somos natureza.

A filosofia do Bem Viver, ancorada nas cosmovisões dos povos indígenas, é um movimento de crítica aos imperativos de progresso e desenvolvimento da modernidade Ocidental, propondo e convidando pessoas, instituições e populações a imaginar outros mundos possíveis. O projeto está ancorado em dois postulados principais: construir democraticamente outros mundos, ou outras sociedades, sem abrir mão dos Direitos

Humanos e dos Direitos da Natureza. Trata-se do projeto que mais se aproxima da utopia do mundo de Pachamama.

A principal conclusão deste artigo é que a gravidade e o desafio da crise climática exigem a construção de uma teia de alianças de natureza intercultural, transdisciplinar e biocêntrica. Os três projetos analisados – Ecoformação, Ecopedagogia e Bem Viver – possuem potencial de insurgência e abertura dialógica para se articular uma aliança intercultural, epistêmica e política. Ao se demonstrar que a Ecopedagogia e a Ecoformação, em diálogo, oferecem estratégias pedagógicas consistentes, e que o Bem Viver pode sustentar teoricamente a mudança de paradigma, este estudo é um convite para se construir um projeto intercultural para enfrentar o desafio da crise ambiental e das mudanças climáticas. Essa sinergia tem o potencial de fortalecer os movimentos sociais e de base, convocando o coletivo a se articular “de baixo para cima”, como exemplificado pela resistência dos povos originários no Brasil.

As implicações práticas são desafiadoras. No campo da educação, torna-se imperativo construir outros paradigmas de escola/universidade e apoiar aquelas que já fizeram a transição paradigmática em direção ao mundo de Gaia e Pachamama. Teorizar sobre a Ecopedagogia e a Ecoformação, em diálogo com o Bem Viver, exige ir além do escrito, refletindo sobre as próprias ações, relacionando e ampliando discussões que transcendem o campo acadêmico. É crucial que o campo teórico se conecte com as práticas vivenciais, mostrando que essas abordagens já são uma realidade para os povos originários e outras comunidades tradicionais que vivem em diversos lugares do mundo atual. Nossa proposta é criar um novo ritual pedagógico, que reconheça o saber dos povos originários, promovendo uma revolução de valores e práticas na qual os sujeitos se sintam parte integrante da vida de Gaia e Pachamama.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de caso que documentem a aplicação dessas pedagogias em diferentes contextos (escolas de educação básica, universidades, projetos sociais, movimentos de base), analisando seus impactos e desafios práticos. Pesquisas que investiguem a formulação e a efetividade de políticas públicas que incorporem os princípios da Ecopedagogia, Ecoformação e Bem Viver também se fazem necessárias. Além disso, estudos comparativos com outras abordagens pedagógicas ambientais podem enriquecer o debate. A transposição do

conhecimento vivencial para as metodologias pedagógicas formais, sem descaracterizá-lo, representa um campo de investigação capaz de dar voz equitativa aos silenciados e de reafirmar que os povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos podem deter as chaves para a saída dessa crise.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: Uma oportunidade para imaginar outros mundos possíveis. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução de João Baptista Kreutz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1989.
- CASTRO, Eduardo V. de. Prefácio. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015. p. 11-20.
- COSTA, César A.; LOUREIRO, Carlos F. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **e-Curriculum**, [s.l.], v. 22, 2024.
- DICKMANN, Ivo (org.). **Ecopedagogia**: origens, fundamentos, perspectivas. Porto Alegre: Livrologia, 2023.
- DICKMANN, Ivo. Reinventando a ecopedagogia: Patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 1-16, 2022a.
- DICKMANN, Ivo. 30 anos da ecopedagogia: breve ensaio sobre origem e reinvenção = 30 years of ecopedagogy: brief essay about origin and reinvention. **Revista Aleph**, Niterói, v. 3, n. 39, p. 14-25, dez. 2022b.
- DE LA TORRE, Saturnino. **Polinización psicopedagógica**: Bases para la Ecoformación. Almería: Círculo Rojo SL, 2019.
- ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Unaula, 2014.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. Tradução de Letícia Mei; prefácio de Angela Davis; posfácio de Guilherme Moura Fagundes. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 320 p.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/4gadotti>. Acesso em: 29 nov. 2025.

GADOTTI, Moacir. Cidadania Planetária. *In: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária.* São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUTERRES, Antônio. **Novo relatório do IPCC:** mensagem do Secretário-Geral da ONU. [Locução de]: Antônio Guterres. YouTube, 4 abr. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/u94dIgGbfcU>. Acesso em: 8 mar. 2023.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.

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.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 102 p.

LATOUCHE, Serge. **Pequeno tratado do decrescimento sereno.** Lisboa: Campo das Letras, 2008.

LOUREIRO, Carlos F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. 2003. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

MARQUES FILHO, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental.** Campinas: Unicamp, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NATIONAL GEOGRAPHIC. **Qué es Abya Yala, el nombre que se le da al continente americano:** el término proviene del pueblo kuna, originario de Panamá y Colombia. 2023. Disponível em: <http://bit.ly/48vrSpH>. Acesso em: 2 jul. 2025.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia P. de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS - IPCC. **Relatório de Síntese AR6:** Mudanças Climáticas 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

PINEAU, Gaston. **De l'air:** essai sur l'écofromation. Paris: Paidéia, 1996.

PINEAU, Gaston. O sentido dos sentidos. *In: NICOLIESCU, Basarab *et al.* Educação e transdisciplinaridade.* Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000. p. 31-56.

PINEAU, Gaston. **Gêneze da Ecoformação**: do prefixo eco ao paradigma verde de formação com os ambientes. São Paulo: Autêntica, 2023.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

RACHID, Laura. Entrevista: Ailton Krenak: florestania para aprender a ouvir o rio a montanha. **Revista Educação**, [s.l.], ed. 299, nov. 2023. Disponível em: <http://bit.ly/42IZqgu>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Refundación del Estado en América latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur. In: ACOSTA, Alberto; MARTÍNEZ, Esperanza (org.). **El Buen Vivir**: Una vía para el desarrollo. Quito: Abya Yala, 2010.

SILVA, Ana T. R. da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [s.l.], n. 18, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Acesso em: 18 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, [s.l.], v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.