

AMBIENTE & EDUCAÇÃO

Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533



Saber Sentir: proposições em torno de epistemologias ecológicas, estudos móveis e sensoriais na Educação Ambiental¹

Gianpaolo Adomilli²

Universidade Federal do Rio Grande (FURG, Brasil)

<https://orcid.org/0000-0001-8370-2267>

Gustavo Ruiz Chiesa³

Universidade Federal do Rio Grande (FURG, Brasil)

<https://orcid.org/0000-0001-5030-4326>

Valéria Ghislotti Iared⁴

Universidade Federal do Paraná (UFPR, Brasil)

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

Sergio Toro Arévalo⁵

Universidad de Chile (UCh, Chile)

<https://orcid.org/0000-0002-4559-3351>

Resumo: Este artigo apresenta a temática proposta no dossier “Saber Sentir em Educação Ambiental”, fundamentado nas chamadas epistemologias ecológicas e orientado pelas perspectivas dos estudos móveis e sensoriais. Inicialmente, realiza-se uma contextualização conceitual da Educação Ambiental a partir desses referenciais, seguida da apresentação de experiências de pesquisa vinculadas a essa abordagem. O

¹ Recebido em: 24/12/2025. Aprovado em: 24/12/2025.

² Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Coordena o Núcleo de Estudos Saberes Costeiros e Contra-Hegemônicos da Universidade Federal do Rio Grande (NECO/FURG). E-mail: giansatolep@gmail.com

³ Doutor em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Integra o Núcleo de Estudos Saberes Costeiros e Contra-Hegemônicos da Universidade Federal do Rio Grande (NECO/FURG). E-mail: chiesa@furg.br

⁴ Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas da Universidade Federal do Paraná (PPGECEMTE/UFPR). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS/UFPR). E-mail: valiared@gmail.com

⁵ Doutor em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. Professor na Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso. Membro da Sociedade Brasileira de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana e da Rede Internacional de Pesquisadores em Motricidade Humana. E-mail: seatoro@gmail.com

texto propõe reflexões teórico-metodológicas que problematizam o antropocentrismo e a centralidade do conhecimento estritamente intelectual nas produções acadêmicas, defendendo uma Educação Ambiental menos antropocêntrica e mais atenta às dimensões sensoriais, corporais e afetivas do aprender. Considerando que as relações entre humanos e mais que humanos são mediadas por afetos, sentimentos e diferentes ontologias, o artigo dialoga com a virada ontológica nas ciências humanas e com saberes contra-hegemônicos, como as cosmologias indígenas e as reflexões emergentes no contexto do antropoceno. As epistemologias ecológicas são compreendidas como esforços para superar dicotomias modernas, como natureza e cultura, corpo e mente, sujeito e objeto. A partir das contribuições da fenomenologia e dos estudos sensoriais, enfatiza-se a experiência como processo constitutivo do conhecimento, articulando dimensões sociais, materiais e corporais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Epistemologias Ecológicas. Estudos Sensoriais. Experiência.

Saber Sentir: proposiciones en torno a epistemologías ecológicas, estudios móviles y sensoriales en Educación Ambiental

Resumen: Este artículo presenta la temática propuesta en el dossier “Saber Sentir en Educación Ambiental”, fundamentado en las denominadas epistemologías ecológicas y orientado por las perspectivas de los estudios móviles y sensoriales. Inicialmente, se realiza una contextualización conceptual de la Educación Ambiental a partir de estos enfoques, seguida de reflexiones derivadas de experiencias de investigación vinculadas a esta propuesta. El texto plantea discusiones teórico-metodológicas que problematizan el antropocentrismo y la centralidad del conocimiento estrictamente intelectual en la producción académica, defendiendo una Educación Ambiental menos antropocéntrica y más atenta a las dimensiones sensoriales, corporales y afectivas del aprendizaje. Considerando que las relaciones entre humanos y más-que-humanos están mediadas por afectos, emociones y diferentes ontologías, el artículo dialoga con el giro ontológico en las ciencias humanas y con saberes contrahegemónicos, como las cosmologías indígenas y las reflexiones emergentes en el contexto del Antropoceno. Las epistemologías ecológicas se entienden como esfuerzos por superar dicotomías modernas como naturaleza y cultura, cuerpo y mente, sujeto y objeto. A partir de los aportes de la fenomenología y de los estudios sensoriales, se enfatiza la experiencia como proceso constitutivo del conocimiento, articulando dimensiones sociales, materiales y corporales.

Palabras-clave: Educación Ambiental. Epistemologías Ecológicas. Estudios Sensoriales. Experiencia.

Knowing How to Feel: propositions around ecological epistemologies, mobile and sensory studies in Environmental Education

Abstract: This article introduces the theme proposed in the dossier “Knowing and Feeling in Environmental Education”, grounded in so-called ecological epistemologies and oriented by perspectives from mobile and sensory studies. It begins with a conceptual contextualization of Environmental Education based on these frameworks, followed by reflections derived from research experiences connected to this approach. The text proposes theoretical and methodological discussions that problematize anthropocentrism and the centrality of strictly intellectual knowledge in academic production, advocating for a less anthropocentric Environmental Education that values sensory, bodily, and affective dimensions of learning. Considering that relationships between humans and more-than-humans are mediated by affects, emotions, and different ontologies, the article engages with the ontological turn in the human sciences and with counter-hegemonic forms of knowledge, such as Indigenous cosmologies and reflections emerging from the context of the Anthropocene. Ecological epistemologies are understood as efforts to overcome modern dichotomies such as nature and culture, body and mind, subject and object. Drawing on contributions from phenomenology and sensory studies, the article emphasizes experience as a constitutive process of knowledge, articulating social, material, and corporeal dimensions.

Keywords: Environmental Education. Ecological Epistemologies. Sensory Studies. Experience.

INTRODUÇÃO

Neste artigo de abertura, propomos uma breve introdução sobre a temática deste dossiê, em torno das chamadas “epistemologias ecológicas” (Steil; Carvalho, 2014), com direcionamento para os estudos móveis e sensoriais, relacionados à Educação Ambiental.

Tratamos, primeiramente, de realizar uma breve contextualização, considerando alguns marcos conceituais que situam a Educação Ambiental nesta perspectiva para, em seguida, apresentar nossas experiências de estudos e pesquisas vinculados à essa temática. Buscamos, assim, tecer algumas reflexões e questões teórico-metodológicas envolvendo dimensões sensoriais e afetivas do aprendizado ambiental.

Como ponto de partida, podemos afirmar que esse contexto implica trilhar caminhos para uma Educação Ambiental menos antropocêntrica, ou seja, problematizar o antropocentrismo na nossa sociedade e buscar outras ontologias como maneiras de saber sentir. Além disso, busca-se transcender à excessiva ênfase dada ao papel do conhecimento intelectual nas produções acadêmicas (Payne, 2020). O título do dossiê, “Saber Sentir em Educação Ambiental”, propõe justamente uma abordagem que vá além da simples aquisição e transmissão de informações, abrangendo abordagens em torno da perspectiva do movimento e da sensorialidade para Educação Ambiental e, das experiências de sentipensantes com a materialidade, a partir de suas dimensões corporais e afetivas (Rodrigues, 2019).

Considerando que as relações entre humanos e mais-que-humanos são mediadas por sentimentos e afetos, a partir de diferentes modos de existência e realidades, temos diferenças ontológicas que desafiam a ciência ocidental hegemônica, pautada pelo pensamento moderno. Neste sentido, podemos afirmar que o movimento de virada ontológica nas ciências humanas expõe esses limites e possibilita novas abordagens, que nos permite pensar em uma ciência contra-hegemônica, que integre os saberes localizados. Uma evidência desses limites e das possibilidades que se abrem pode ser pensada a partir do que aprendemos, por exemplo, em relação às cosmologias indígenas e diversos outros saberes, bem como pelas discussões e reflexões propiciadas em torno do viver em tempos de antropoceno.

Por esta via, a sensibilidade e os afetos seriam intensidades que atravessam corpos, organizam e atualizam a formação de subjetividades e objetos. Já a noção de epistemologias ecológicas consiste em diferentes abordagens que compartilham desse

esforço em superar as dicotomias modernas que estruturam o pensamento científico hegemônico, tais como corpo e mente, sujeito e objeto, cultura e natureza, entre outros.

Embora na tradição filosófica seja predominante a separação entre epistemologia e ontologia, aqui o entendimento é de que há um indissociabilidade entre fazer/conhecer e ser/estar, uma vez que, como propõe Ingold (2010) a educação se dá pela via da experiência, formas de viver/habitar o mundo, no engajamento dos corpos que definem um compromisso ontológico com os fluxos da vida.

Ao abordar a dimensão móvel e sensorial aproxima-nos desta enquanto processo educativo, envolvendo o social, o material e o corporal. A partir da contribuição da fenomenologia (e seus desdobramentos) buscamos refletir sobre as formas como percebemos a relação com outros humanos e mais que humanos, participando da (multi)sensorialidade do mundo e da experiência. Assim, considerando os diferentes modos de conhecer através dos sentidos (Howes, 1991; Pink, 2009), objetivamos estabelecer um diálogo entre variadas abordagens metodológicas, com ênfase na experiência enquanto processo constitutivo de saberes em seus modos de perceber e sentir.

O presente ensaio está estruturado em quatro seções principais sendo que cada uma delas foi escrita e pensada por cada um dos propositores do dossiê, onde se relata brevemente como essa relação entre saber e sentir, e suas possíveis correlações, tem se apresentado em suas próprias trajetórias de pesquisa, aproximações conceituais e/ou reflexões pessoais.

CONCEITUALizações SOBRE O SABER SENTIR (por Valéria Iared)

Iniciamos pelo título desse dossiê: *Saber sentir*. Como aprender a sentir? Para Ingold (2000; 2011) conhecimento vem do modo de vida, ou seja, do modo como habitamos o mundo e não da ciência cognitivista clássica. Logo, como aprendemos a habitar o mundo? Ingold (2010) responde que por um processo de educação da atenção. Educar a atenção passa por um processo de sintonia fina entre nosso sistema perceptivo e o ambiente em um processo de atender aos movimentos corporais dos mais experientes. Esse atender é uma experiência corporal de cópia desses movimentos, mas uma cópia criativa que gera outros modos de habitar o mundo e, por consequência, novos conhecimentos. Portanto, educar a atenção é comparecer, cuidar e corresponder

às multissensorialidades que o mundo evoca e convida em um processo sempre contínuo que nunca cessa.

Portanto, saber sentir é um processo sobretudo corporal que advém da percepção, a qual é compreendida, a partir de uma fenomenologia merleau-pontiana e ingoldiana, como engajamento no mundo. Mas o que isso reflete na educação e especificamente na educação ambiental? Para a educação e para a educação ambiental, os pressupostos fenomenológicos nos ajudam a evitar abordagens pragmáticas e resolutivas como, por exemplo, educação para o desenvolvimento sustentável ou educação ambiental para a conservação.

Ressaltamos aqui a natural confusão entre intencionalidade e intenção. A intencionalidade da consciência é uma ideia filosófica essencial que afirma que a consciência é sempre "consciência de algo". Isso significa que ela está sempre voltada para um objeto, uma situação ou um significado, nunca sendo oca ou apenas um recipiente. Em vez disso, é uma ação de se direcionar ao mundo e atribuir sentido a ele. Esse conceito é fundamental na fenomenologia de Husserl e foi aprofundado por filósofos como Heidegger e Sartre, estabelecendo a conexão entre o sujeito e o mundo (Bach Junior, 2025). Já a intenção remete a um objetivo mais imediato e técnico que justamente não faz parte de uma abordagem mais atencional defendida por Ingold (2010; 2017).

Pesquisar fenomenologicamente em educação ambiental solicita um voltar-se às experiências educativas que envolvem a relação ser humano e ambiente, ou, nas palavras de Husserl, com o mundo da vida (Stein, 2004). A observação de Stein, ao mencionar a *Lebenswelt* de Husserl, aponta para o espaço necessário a fim de unificar as experiências. Husserl fez da *Lebenswelt* um conceito essencial para interpretar a vivência humana, destacando o valor de um campo amplo e indefinido que possibilita refletir sobre o ato de viver. Essa perspectiva ocupa um lugar central em sua filosofia, pois procura apreender tanto a realidade cotidiana quanto a totalidade da experiência humana:

Dentre os inúmeros temas com os quais a ciência fenomenológica da educação se ocupa – como o âmbito da percepção, da compreensão, da consciência, da intersubjetividade -, a questão do aprendizado como experiência recebe um destaque em diversos pesquisadores. “Pesquisar fenomenologicamente o aprender e educar como experiência significa que os aspectos corporais, emocionais, sociais e materiais concretos se voltam para o ponto central” (Brinkmann, 2021). Então, não faz sentido acusar a pesquisa fenomenológica aplicada como solipsista, uma vez que ela inclui a inter-relação da intencionalidade da consciência com os aspectos corporais, emocionais, sociais etc. (Back Junior, 2024, p. 08).

Mas e se estendêssemos essa experiência para vidas mais-que-humanas? O termo “mais-que-humano” foi cunhado por David Abram (1996), conhecido como um dos autores que expande os últimos escritos de Merleau-Ponty (1964) para unir a tradição filosófica da fenomenologia com questões ambientais e ecológicas. O autor é reconhecido como o primeiro filósofo contemporâneo a propor uma nova leitura do animismo, entendendo-o como uma visão de mundo sofisticada e multifacetada. Para ele, essa perspectiva ancora a cognição humana no corpo sensível e consciente, ao mesmo tempo em que reconhece o vínculo constante entre nossa experiência corporal e a peculiar sensibilidade dos demais animais – cada qual percebendo o mesmo mundo que nós, mas a partir de perspectivas e ângulos muito distintos. Como pesquisador dos sistemas tradicionais de saber ecológico de diferentes povos indígenas, Abram (1996) evidencia que a subjetividade humana se entrelaça não apenas com os animais, mas também com as múltiplas formas de percepção das plantas das quais dependemos. Além disso, ressalta nossa conexão cognitiva com a sensibilidade e a consciência coletivas dos territórios específicos – as biorregiões ou ecossistemas – que envolvem e sustentam nossas comunidades.

Brown e Toadvine (2003) também expandiram os escritos mearleau-pontyanos, husserlianos e heideggerianos para situar a ecofenomenologia como um campo filosófico que confluí fenomenologia e os atuais problemas ecológicos e ambientais. Os autores sugerem novas perspectivas fenomenológicas voltadas para a compreensão do mundo natural, argumentando que esse campo filosófico precisa realizar uma reflexão ecológica sobre si mesma e eliminar as interpretações antropocêntricas que estão implícitas em sua própria forma de investigação. A ecofenomenologia tem sido apropriada por pesquisadores do campo da educação ambiental tanto no Brasil – por exemplo, Michèle Sato (2016) – como em âmbito internacional – ver Phillip Payne (2013).

Sob orientação da professora Valéria Ghislotti Iared, vem sendo realizadas pesquisas sob essa lente, acarretando práticas investigativas ditas sensoriais, móveis e mais-que-representacionais. Nessa perspectiva, temos desarranjado alguns métodos convencionais de pesquisa (como a entrevista) e procurado imergir na experiência com os participantes nas chamadas etnografias em movimento ou *walking ethnography* (Iared; Oliveira, 2017; Iared, 2018).

Disso tem resultado pesquisas que investigam as experiências estéticas da natureza em unidades de conservação a partir não só de caminhadas, mas também de

ciclismo e escaladas (Vergés; Iared, 2024) ou longos períodos de imersão em grupos de caminhada com profissionais da educação (Ferreira; Iared, 2025) ou vinculando artes e educação ambiental (Geraldo; Iared, 2023).

MOVIMENTO, ENGAJAMENTO E SABERES SENSÍVEIS (por Gianpaolo Adomilli)

A dimensão corporal e sensorial são componentes fundamentais do movimento de virada ontológica, na medida em que desafiam os dualismos em que se apoia a ciência moderna, tais como corpo/mente, natureza/cultura, sujeito/objeto. Transcender às dicotomias modernas implica rejeitar a ideia de que o conhecimento seria apenas uma representação mental da realidade. Na teoria representacional, há uma tentativa de supressão dos sentidos, na crença de ser possível separar pensamento do sentimento e da ação. O pensamento moderno tem como centralidade o humanismo e a razão, considerando que a mente apreenderia o mundo, cuja realidade seria acessada por meio de representações. Por sua vez, “saber sentir” implica uma perspectiva senciente: sentir e perceber o mundo por meio de sentidos e emoções, de forma consciente. Pensando na educação e, mais especificamente, na educação ambiental, ser e conhecer são práticas educativas e indissociáveis, uma vez que ocorrem pela via da experiência e interação com o ambiente, em processos de engajamento no mundo.

A partir da contribuição da fenomenologia, já mencionada neste artigo, sobretudo em Merleau-Ponty (1964), no que se refere à ideia de “corpo no mundo”, avançamos por estas bases, pela via da experiência, no qual somos atravessados por forças, emoções, afetos, para algumas epistemologias ecológicas ligadas à Educação Ambiental. Entre estas, destacaria as perspectivas da ecofenomenologia, da educação estética e/ou da atenção, devido ao fato de que se intersectam entre si e em torno dos estudos móveis e sensoriais. Irei me deter especificamente nesta última, seguindo a proposta de Ingold (2011; 2010). Na medida em que a atencionalidade se manifesta através de experiências sensoriais que se moldam e são moldadas pelos fluxos da vida, educar a atenção consiste em viver/habitar o mundo, no engajamento dos corpos em emaranhados ecológicos. Considerando a concepção de emaranhado de Ingold (2011), os estudos móveis e sensoriais apresentam como foco central a questão da percepção multissensorial nas relações entre humanos e entre humanos e mais-que-humanos, o que remete a formas sinestésicas, afetivas e corporificadas de conhecimento.

Assim, quais possibilidades podemos trilhar para uma Educação Ambiental partir das diferentes formas de habitar o mundo, no atravessamento entre ambientes, seres e coisas? Considerando que aprender seria uma forma de viver/habitar o mundo onde aprendemos uns com os outros, humanos e mais-que-humanos, um dos desafios que se coloca, seria conferir sentido a outros mundos, o que demandaria uma reorientação, um deslocamento sensorial, corporal e perceptivo. Epistemologicamente, levar a sério os nossos sentidos e considerar aprendizagens enquanto formas de saber sentir, implica nesse deslocamento radical em relação à maneira como aprendemos a sentir e perceber o mundo, para então trilharmos outras possibilidades. Na tradição ocidental ao qual se apoia a ciência hegemônica, esse deslocamento diz respeito ao esforço de irmos para além do “ocularcentrismo”, questionando assim a pretensa universalidade da visão como sentido predominante. Conforme apontam autores como Howes (1991) e Stoller (2022), cada cultura organiza e hierarquiza os sentidos de forma singular, configurando experiências sensoriais diversas. Mais do que isto, são deslocamentos que remetem a uma experiência visceral, de engajamento imersivo e participativo, o que implica na não separação entre sujeito e objeto. Por esta via, autoras como Sarah Pink (2025) e Chiara Pusetti (2016) também criticam o ocularcentrismo e propõem uma imersão multissensorial no campo, entendido aqui como um processo educacional, no sentido ingoldiano de que vivemos e aprendemos moldando e sendo moldados pelos fluxos da vida. Para Pusetti (2016), a ideia de “imersão-participante”, consiste em um modo de compreensão do mundo através de experiências viscerais, envolvendo os sentidos e emoções. Segundo Pusetti, devemos estabelecer um processo de sintonia entre os interlocutores no trabalho de campo, no sentido de estar junto e sentir junto com o outro. Por sua vez, Ingold (2022) considera a ideia de observação participante, não da maneira como é entendida na etnografia convencional, mas enquanto processo educativo, onde se estabelecem correspondências com o outro. Assim, a pesquisa não seria sobre, mas junto/com esse outro.

A partir desses referenciais, venho desenvolvendo estudos e reflexões em torno dos saberes costeiros e contra hegemônicos, na interface entre antropologia, arqueologia e educação ambiental, no qual irei elencar três experiências que considero as principais desse percurso realizado até aqui. Uma das iniciativas consiste no projeto intitulado “Ecocaminhadas no bioma pampa: aprendizagens móveis e sensoriais”, que propõe a realização de práticas ecopedagógicas que possibilitem uma reconexão com a natureza, em especial, com os campos litorâneos do bioma pampa, através de caminhadas.

O bioma pampa é característico do Rio Grande do Sul, Uruguai e parte da Argentina. Por campos litorâneos do bioma pampa, entende-se um recorte deste vasto e heterogêneo bioma em suas características costeiras, compreendendo áreas de banhados e plantas que se encontram na região costeira do sul do Rio Grande do Sul. As caminhadas consistem em jornadas relativamente longas, buscando experiências de aprendizagem nos possíveis alinhamentos e percepções em torno da interação entre seres, ambientes e coisas.

Outro foco tem sido em torno do movimento de retomada territorial dos Mbyá Guarani também nessa região, desencadeado a partir de sonhos e busca de cura, o que resultou na formação recente de duas aldeias localizadas no município do Rio Grande – RS. Neste contexto, alguns trabalhos desenvolvidos junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental e ao Núcleo de Estudos Saberes Costeiros e Contra hegemônicos – NECO, ambos vinculados à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tem se deparado com a seguinte questão:

como podemos aprender uns com os outros e pensarmos a EA a partir deste encontro com os Mbyá-Guarani? Qual seria uma “educação ambiental Mbyá-Guarani”, se nos encontramos em um esforço para transcender as dualidades modernas e os povos indígenas não separam cultura e natureza? Dito por outras palavras, como pensar uma educação ambiental a partir dos conhecimentos Mbyá-Guarani, envolvendo ciência e cosmologia, espiritualidade, meio ambiente e desenvolvimento humano? O que podemos aprender a partir dessas conexões? (Adomilli; Tempass; Chiesa, 2023, p. 210).

Por fim, a dimensão relativa aos saberes costeiros tem sido outro ponto central, em uma retomada da minha tese de doutorado junto a uma comunidade pesqueira situada no litoral do extremo sul do Brasil. Com base nos estudos móveis e sensoriais, parto da seguinte questão: como se torna, ou se aprende a ser pescador? Relacionando a obra *Being Alive* (2011) de Tim Ingold com vida marítima, podemos afirmar que esta compõe um emaranhado ecológico, onde os pescadores embarcados se constituem, imbricados a forças diversas, como do vento, da densidade da maresia e do movimento das marés e correntes marítimas. Viver no mar é habitar um mundo em fluxo, onde a terra, o céu e a água não são superfícies separadas, mas meios que se misturam. Mas para entender isso, foi necessário vivenciar parte desses atravessamentos entre terra e mar, sobretudo na experiência de estar embarcado. A observação participante, nos termos aqui apresentados, ocorreu através de meses realizando caminhadas etnográficas e na experiência de embarcado, em uma viagem de treze dias no mar, acompanhando as pescarias. Perceber esses atravessamentos implica a condição de ser afetado pelas

mesmas coisas que estão a afetar outros seres. Nesse sentido, a caminhada etnográfica a partir de uma abordagem sensorial consiste em um processo de experienciar e conhecer o mundo, nos encontros propiciados nesses percursos. Já a condição de embarcado, diz respeito à uma alteridade radical, resultando em uma vivência intensa junto aos embarcados, em um contexto singular de afetamento no/do ambiente marítimo. A experiência de embarcar e compartilhar essas situações referentes à maritimidade, como enjoos e maresia, de ser afetado por esse ambiente podem ser entendidos conforme a expressão deleuziana de “devir” aplicado na etnografia (Goldman, 2003). Assim, ao invés de ver o mar e a costa como recurso ou um cenário, penso como habitabilidade, no processo de aprender que envolve dimensões corporificadas e multiespécies para produção de conhecimento. Esse processo ocorre através do engajamento direto, que não é transmitido, mas educado pela atenção. Os sons, aromas cheiros, gostos, revelam certo compartilhamento de experiências que constituem práticas criativas/imaginativas, possibilitando uma educação ambiental enquanto modos de aprender, no desenvolvimento de habilidades e produção de saberes sensíveis.

O ELO QUE NOS PRENDE AO MUNDO (por Gustavo Chiesa)

Conectar o saber ao sentir, no âmbito de uma educação ambiental contra hegemônica, implica na elaboração de dois movimentos ou deslocamentos que resultarão em uma epistemologia ecológica. O primeiro diz respeito a juntar tudo aquilo que o paradigma hegemônico ocidental, ao menos desde a Revolução Industrial, insiste em manter separado, encaixotado, compartmentado em disciplinas ou áreas de especialidade, reforçando uma visão de mundo fundamentalmente dualista, reducionista e fragmentadora. Separar natureza e cultura, indivíduo e sociedade, organismo e ambiente, mente e corpo, espírito e matéria, razão e emoção é, na visão de muitos/as pensadores/as, um grave engano epistemológico que pode colocar em risco a sobrevivência de várias espécies do planeta (incluindo a espécie humana). O segundo movimento está diretamente associado ao primeiro e consiste em educar nossa percepção para realizarmos uma leitura mais atenta do ambiente e de todos os seus habitantes (incluindo, mais uma vez, a espécie humana). Uma leitura ou uma maneira de se engajar no mundo que possibilita uma completa identificação “com todos os seres portadores de vida, para além de uma comunidade específica de humanos com direitos específicos” (Steil; Carvalho, 2014, p. 176).

Trata-se do desenvolvimento daquilo que em reflexões anteriores nomeamos de “percepção sagrada do ambiente” (Chiesa, 2017; Chiesa; Brito, 2022), ou seja, um modo de conhecer e ser/estar no mundo que percebe as conexões, as analogias e as delicadas relações de correspondência e interdependência entre seres, coisas e dimensões, estando sensível ao “padrão que conecta” e à “beleza da unidade” (Bateson, 1986; 1991). Seguindo esse caminho, esses dois movimentos/deslocamentos epistemológicos acima mencionados talvez possam, não por acaso, apresentar alguma semelhança com os dois sentidos etimológicos da ideia de religião. O primeiro sentido, mais recente e conhecido, é o de *religare* que, em linhas gerais, pode ser compreendido como religar, unir, juntar, conectar algo que foi perdido, esquecido ou inadvertidamente separado. O segundo sentido, menos conhecido, mas cronologicamente anterior, consiste na ideia de *relegere* e significa reler ou ler novamente, com cuidado, calma e plena atenção, procurando perceber aquilo que passou despercebido em uma primeira leitura desatenta. Significa ler com uma atenção voltada para a relação entre as palavras, entre as linhas, entre as coisas. Assim, tanto num, quanto noutro sentido, religião tem a ver com *relação* e talvez ela seja a primeira intuição humana de que somos primordialmente *seres relacionais*. Perceber o mundo de uma maneira sagrada ou religiosa (em seus dois sentidos originais) significa, portanto, estar atento ao fato de que o mundo e nós mesmos somos formados por essas relações; somos parte da teia da vida.

Estendendo o sentido de *relegere* contido na ideia original de religião para pensar o que seria o seu oposto, Michel Serres (1994, p. 79) alerta que, na realidade, “quem não perfilha nenhuma religião não deve dizer-se ateu ou descrente, mas negligente [*neglegere*]”. O filósofo francês complementa seu argumento afirmando que

A modernidade negligencia, absolutamente falando. Não sabe, nem pode nem quer pensar ou agir no sentido do global, temporal ou espacial. Pelos contratos exclusivamente sociais, *abandonamos o elo que nos prende ao mundo*, aquele que liga o tempo que passa e corre ao tempo que faz, aquele que coloca em relação às ciências sociais e as do universo, a história e a geografia, o direito e a natureza, a política e a física, o elo que orienta a nossa língua para as coisas silenciosas, passivas, obscuras [...] (Serres, 1994, p. 79-80, grifos nossos).

Caminhando em uma outra direção, as sociedades ou coletivos que resistem bravamente à modernidade – e ao violento processo de homogeneização e silenciamento de modos alternativos de viver a vida e perceber a realidade – jamais negligenciaram “o elo que nos prende ao mundo”, experienciando em suas vidas cotidianas aquilo que alguns autores têm chamado de uma “espiritualidade ecológica” (Steil; Carvalho, 2021), uma “atitude religiosa cosmobiológica” (Oliveira, 2010) ou, ainda, um “sagrado

imanente da natureza” (Chiesa; Brito, 2022). Um sagrado que não está situado em lugar distante, raramente alcançado, percebido ou imaginado, mas, ao contrário, pode ser sentido e conhecido cotidianamente a partir do total engajamento cognitivo, empático e corporal no ambiente. Tal comprometimento epistemológico – que é, também, ontológico – pressupõe uma completa indissociação entre saber e sentir, entre ser e conhecer e, evidentemente, entre natureza e cultura.

Procurando perceber o próprio corpo como um instrumento de conhecimento, essa epistemologia sagrada ou “incorporada” nos convida ao estabelecimento de um tipo de aprendizagem que ultrapassa uma dimensão puramente cognitiva ou racional. Trata-se do desenvolvimento de um modo de conhecer que considera o corpo e as experiências sensoriais elementos essenciais tanto para a produção de um diálogo criativo com outros seres humanos ou mais-que-humanos, quanto para a (des)construção do conjunto de formulações teóricas e conceituais que constituem o próprio saber acadêmico, tornando-o mais sensível, empático e engajado.

A busca por conhecer esses outros modos de ser, conhecer e habitar o mundo que consigam restabelecer a conexão entre as “três grandes divisões” (Scharmer, 2016) que caracterizam a epistemologia hegemônica ocidental – a saber, entre o eu e a natureza (divisão ecológica), o eu e o outro (divisão social) e o eu e o próprio *self* (divisão espiritual) – nos fez caminhar no “rumo a uma ecologia da mente” (Bateson, 2025) e a uma “ecologia profunda” (Naess, 1989), com a atenção voltada para um certo conjunto de técnicas, estratégias, experiências e ensinamentos que estimulam a nossa “biossensibilidade” (Boyden, 2016) e procuram estabelecer uma outra maneira de perceber a conexão entre corpo, mente e ambiente (Chiesa, 2024; Chiesa; Pantoja, 2024). São técnicas voltadas para o conhecimento e o cuidado de si (Foucault, 2006) – como são, por exemplo, as práticas meditativas ensinadas por distintas tradições filosóficas e espirituais espalhadas ao longo do tempo e do espaço – que nos auxiliam na construção de um outro olhar capaz de dissolver a fronteira que separa o eu e o outro (Chiesa; Marchioro; Pantoja, 2021), resultando em um outro modo de viver: um “bem viver” (Krenak, 2020).

Enquanto seres que habitam “Gaia”, somos parte e participamos ativamente da composição e manutenção do imenso organismo vivo que habitamos. Educar a nossa atenção e a nossa sensibilidade para que sejamos capazes de perceber essa complexa e dinâmica trama que entrelaça seres e coisas no mundo consiste em uma das tarefas primordiais da educação ambiental. Para que isso aconteça, precisamos passar por “uma

profunda reorganização do caráter” (Bateson, 2025, p. 310) que nos encoraja a modificar hábitos e visões de mundo excessivamente enrijecidos e cristalizados. Precisamos “aprender a aprender” (e aprender a sentir) de uma nova forma; uma forma de aprendizagem com/no ambiente, onde pessoa e mundo sejam percebidos como compondo uma única e inseparável totalidade; uma forma mais sensível e poética de (trans)ver o mundo e de se relacionar com todos os seus habitantes. Mergulhado no universo de pequenos seres e coisas que povoam o Pantanal Sul-mato-grossense, o poeta Manoel de Barros é, sem dúvida, alguém com quem podemos aprender a viver a vida de uma maneira “não-negligente”, alguém que nos auxiliará não só a restabelecer “o elo que nos prende ao mundo”, mas também a desenvolver “uma educação para a simplicidade, para a atenção plena, para a desaceleração que promova de modo substantivo, a abertura para a experiência” (Carvalho; Muhle, 2016, p. 40). Afinal, como lembra o poeta (Barros, 2010, p. 304),

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.

TRANSITANDO HACIA LA ECOMOTRICIDAD, EL SENTIR RADICAR SE ASUMIRSE NATURALEZA (por Sergio Toro Arévalo)

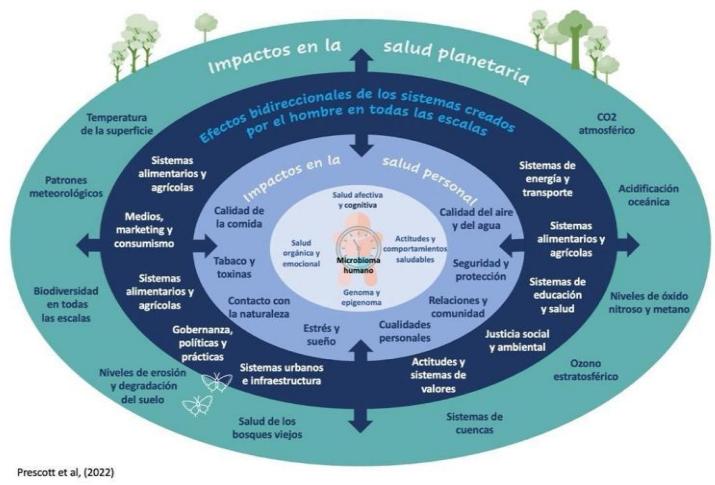
Comprender la vida desde su manifestación evidente, es decir, los seres vivos, implica entender el resultado de una red infinita e incommensurable de relaciones propositivas que posibilitan y favorecen la generación de condiciones de entorno generativa. Dichas condiciones son en el caso humano, a la vez, orgánicas y simbólicas: proveen tanto la organización autopoietica (Maturana; Varela, 1984) como los modos de relación y las formas de acción conjunta que configuran lo que Haraway (2016) denomina atmósfera, exemplificada en el impacto de las bacterias cianóticas. En el caso de lo humano, la organización y la cooperación dieron lugar a una característica distintiva: la capacidad de construir intencionalidades colectivas compartidas (Tomasello, 2021). Desde allí emergen, en la concretud⁶ (Vallega, 2021) y situacionalidad de la vida cotidiana, los procesos culturales. Estos pueden describirse como modos de actuación comunitaria que hacen posible, simultáneamente, la

⁶ Concretud o concreto, es aquello que crece conjunto, con-crescere, por acumulación.

sostenibilidad y re-creación de la comunidad, así como la constitución de las personas individuadas que la integran (Toro Arévalo *et al.*, 2025).

Desde este contexto, quisiéramos relevar que la mirada que aquí desarrollamos se distancia de la perspectiva funcional o antropocéntrica que, desde la modernidad, ha predominado como proceso ontológico y epistémico, consolidado a partir de la conquista europea de lo que se denominó América y que los pueblos originarios denominan como Abya Yala^{7[2]}. En contraste, proponemos situar en el centro la confluencia entre los avances de las ciencias biológicas, climáticas y geográficas, y las cosmovisiones presentes en comunidades ancestrales de prácticamente todo el mundo. Más allá de continentes o culturas específicas, el principio fundamental de un mundo compartido — entendido desde lo orgánico-simbólico — se ha ido afirmando en múltiples expresiones: hechos históricos, documentos, declaraciones, movimientos científico-sociales e iniciativas locales y globales. Todas ellas han buscado concebir propuestas de carácter global, sistémico, político y espiritual que se posicionan como alternativas frente al modelo socioeconómico y epistémico dominante (Boff, 2022; Frank; Gleiser; Thompson, 2024; Gallardo *et al.*, 2025; Hathaway; Boff, 2009; Latour, 2021; Valladares *et al.*, 2022).

Figura 1, la Salud personal y planetaria como relationalidad propositiva



Fonte: Prescott *et al.*, 2022.

En palabras de Frank, Gleiser y Thompson (2024):

...el planeta como un conjunto de sistemas, asociados al aire, el agua, la tierra y la vida, que estaban fuertemente conectados o *acoplados*. Estos sistemas no podían tratarse por separados porque cada uno dependía para sus

⁷ Abya Yala: refiere a la denominación del pueblo Kuna, habitante en la zona de Panamá.

propiedades y comportamientos de los demás. Este acoplamiento implicaba una coevolución en los sistemas del planeta. La biosfera, la atmósfera, la hidrosfera, la cíosfera y la litosfera evolucionaron juntas, dando lugar a una regulación global de las propiedades globales, como la temperatura media de la tierra (p. 336).

Frente a las reflexiones de Frank, Gleiser y Thompson, consideramos relevante el siguiente extracto de Vargas Polanía et al. (2022), referido a las palabras de integrantes del pueblo Nasa^{8[3]} en territorio colombiano:

Los Nasa no tenemos tierra, sino que somos de la tierra, de ella venimos, de su vientre, de sus entrañas, de su corazón. Somos de la tierra y de todo lo que ella nos ofrece, estamos en cada cosa y cada cosa está en nosotros. Por eso somos como ella, de sus formas, somos color de la tierra (p.439).

Tal relación, en términos operativos, puede observarse con claridad en la figura 1, expresada en distintos niveles y ámbitos concretos. Esto nos sitúa en la encrucijada de definir cómo y desde dónde construir posibilidades de acción y aprendizaje que permitan, por una parte, abordar el estado actual de la situación y, por otra, distinguir —desde las comunidades y territorios— modos de conocer-hacer que contribuyan a revertir las condiciones previamente señaladas.

Por lo anterior, definimos el posicionamiento desde una mirada compleja, dinámica y sistémica, asume la condición humana en sus modos de construir conocimiento tanto compartido como individuado en una relación permanente y constitutiva. Partimos de la aproximación enactiva (Fuchs, 2024; Gallagher, 2023; Varela; Thompson; Rosch, 2016; Toro Arévalo *et al*, 2025), la cual promueve un enfoque que resalta la experiencia encarnada y activa de lo animal como dimensión radical en la construcción del conocimiento. En el sentido que cada ser vivo, en especial lo humano, percibe desde la materialidad sintiente que se despliega y configura en la unidad de la acción y su entorno que le posibilita. Desde este marco, se valoran todas las propiedades que le permiten dar cuenta de sí el mundo al mismo tiempo que le constituye en una reciprocidad permanente. De manera que todo conocimiento es producto de los estados afectivos de quienes participan en las situaciones, y, por tanto, de las relaciones y modos de actuación de observadoras y observadores, de los contextos y circunstancias específicas, así como del devenir histórico en que se inscriben. Nuestra particularidad, en tanto personas, es que este proceso se asume con un propósito e intencionalidad militante y transformadora, tal como lo han testimoniado

⁸ Nasa, pueblo originario habitante de la Cordillera central en el territorio de Colombia. Su nombre en la lengua Nasa Yuwe, quiere decir gente del agua.

Freire, Mistral, Varela, entre tantas y tantos otros, que encuentran y desarrollan una comunidad de acogida.

En esta perspectiva es que comprendemos la acción, como el modo de conocer y el conocimiento como aquellas configuraciones de acciones que se hacen cotidianas e identitarias en una persona situada en una comunidad de su especie, un territorio y enmarcadas en una red de conversaciones específicas (Maturana; Varela, 1984; Varela *et al*, 2016). Es decir, la red de significaciones (Fernández, 2007) que permiten una lectura del mundo y de la propia persona, se nuclea desde los modos de acción, los cuales se radican en la dimensión encarnada que permite el sentir y afecto sobre lo que está ocurriendo en cada vivencia. De acuerdo a esta magnitud de sentir-afecto, es que podemos distinguir entre la vivencia cotidiana y la experiencia como una corte o quiebre profundo de lo sentido y por tanto en la presencia que resulta imperativo y sustancial en el aprendizaje y la identidad, tanto personal como comunitaria. Por cierto, que esta perspectiva implica lo que denominamos hasta hoy como ambiente (natural-artificial), pero no como algo externo y ajeno, sino como un nivel de complejidad y dinámica diferente pero absolutamente acoplando a los seres que le dan forma y estructura. En otras palabras, la red de relaciones se constituye en un todo viviente, o al decir de Haraway (2016) un Holobionte, tanto cada ser vivo en particular, como el territorio que habita y lo habita. En síntesis somos una naturaleza con la particularidad de observarse a sí misma, y desde allí construir un modo de interpretar y actuar que favorezca la amplitud y profundidad del Eco que nos contiene y posibilita: asumirse naturaleza es asumirse un ser eco-actuante y eco-definido.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, David. **The Spell of the Sensuous:** Perception and Language in a More-than-Human World. New York: Vintage Books, 1996.
- ADOMILLI, G.; TEMPASS, M. C.; CHIESA, G. R. Práticas criativas e/como processos de aprendizagem: notas sobre o percurso de um grupo de pesquisa na área da Educação Ambiental. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 195–215, 2023.
- BACH JUNIOR, Jonas. O aprendizado sob a perspectiva da fenomenologia. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 43, n. 2, p. 1-15, 2025.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

- BATESON, Gregory. **Mente e natureza:** uma unidade necessária. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- BATESON, Gregory. **A sacred unity:** further steps to an ecology of mind. New York: Harper Collins Publishers, 1991.
- BATESON, Gregory. **Rumo a uma ecologia da mente.** São Paulo: Ubu Editora, 2025.
- BOFF, Leonardo. **El doloroso parte de la madre Tierra.** Madrid: Trotta, 2022.
- BOYDEN, Stephen. **The Bionarrative:** the story of life and hope for the future. Camberra: ANU Press, 2016.
- BROWN, Charles; TOADVINE, Ted (Eds.) **Eco-phenomenology:** back to the Earth itself. New York: New York State University Press, 2003.
- CARVALHO, Isabel; MUHLER, Rita. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem: por uma educação ambiental ‘fora da caixa’. **Ambiente & Educação**, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.
- CHIESA, Gustavo Ruiz. À procura da vida: pensando com Gregory Bateson e Tim Ingold a respeito de uma percepção sagrada do ambiente. **Revista de Antropologia**, v. 60, n. 2, p. 410-435, 2017.
- CHIESA, Gustavo Ruiz. Steps towards ecological medicine: batesonian inspirations for reflecting on the connection between planetary health and environmental education. **Sociologia & Antropologia**, v. 14, n. 3, p. 1-23, 2024.
- CHIESA, Gustavo Ruiz; MARCHIORO, Murilo; PANTOJA, Patrícia Dias. Práticas meditativas em educação: integrando seres e saberes em um ambiente de aprendizagem. **Revista InterTrans**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2021.
- CHIESA, Gustavo Ruiz; BRITO, Luz Gonçalves. Learning to walk with turtles: steps towards a sacred perception of the environment. **Environmental Values**, v. 31, n. 2, p. 177-192, 2022.
- CHIESA, Gustavo Ruiz; PANTOJA, Patrícia Dias. Restabelecendo a conexão: contribuições do Yoga para a Educação Ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 19, n. 1, p. 1-15, 2024.
- FERNÁNDEZ, Ana. **Las lógicas colectivas.** Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.
- FERREIRA, Alberto Cabral; IARED, Valéria Ghislotti. Nature walks with education workers: an ecophenomenological study of aesthetic experiences. **Educação e Pesquisa**, v. 51, p. e283514, 2025.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANK, Adan; GLEISER, Marcelo; THOMPSON, Evan. **El punto ciego.** Por qué la ciencia no puede ignorar la experiencia humana. Barcelona: Kairos, 2024.

FUCHS, Thomas. **Verkörperte Gefühle.** Zur Phänomenologie von affektivität. Berlin: Suhrkamp, 2024.

GAARD, Greta. Toward an ecopedagogy of children's environmental literature. Green theory & praxis: **The Journal of Ecopedagogy**, 4(2), p. 11-24, 2008.

GALLARDO, Laura; OSSES, Axel; URQUIZA, Anaís. **Cambio climático.** Aprender de la complejidad. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2025.

GERALDO, Sonia Mara Samsel; IARED, Valéria Ghislotti. Artes visuais e educação Ambiental: uma experiência de formação docente em Campo Magro/PR. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, p. 899-912, 2023.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**. v. 46, n. 2, p. 423–444, 2003.

HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble.** Making kin in the chthulocene. Duke University Press, 2016.

HATHAWAY, Marck; BOFF, Leonardo. **El tao de la liberación:** Explorando la ecología de la transformación. Madrid: Trotta, 2009.

HOWES, David. **The varieties of sensory experience.** Toronto: University of Toronto Press, 1991.

IARED, Valéria Ghislotti. Etnografia em Movimento como Possibilidade para a Interpretação da Experiência Estética da Natureza. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 13, n. Especial, p. 184-203, 2018.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 99-116, 2017.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment:** Essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. **Being alive:** Essays on movement, knowledge and description. London: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as Education.** London: Routledge, 2017.

INGOLD, Tim. **Fazer.** Antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2023.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020.

LATOUR, Bruno. **¿Dónde estoy?** Una guía para habitar la tierra. Madrid: Taurus Pensamiento, 2021.

MARGULIS, Lynn. **Planeta simbiótico**. Un nuevo punto de vista sobre la evolución. Madrid: Debate, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**. Bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984.

MATURANA, Humberto; D'ÁVILA, Ximena. **La revolución reflexiva**. Una invitación a crear un futuro de colaboración. Santiago de Chile: Planeta, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1964.

MISIASZEK, Greg. **Freire and environmentalism**. Ecopedagogy. London: Bloomsbury Academic, 2023.

NAESS, Arne. **Ecology, Community and Lifestyle**. New York: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Rosalira. Religiões da terra e ética ecológica. **Horizonte**, v. 8, n. 17, p.26-44, 2010.

PAYNE, Phillip. G. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R. B. et al. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge, p.424-437, 2013.

PAYNE, Phillip. 'Amnesia of the moment' in environmental education. **The Journal of Environmental Education**, v. 51, n. 2, p. 113-143, 2020.

PINK, Sarah. **Doing Sensory Ethnography**. London: SAGE, 2009.

PUSSETTI, Chiara. Quando o campo são emoções e sentidos: apontamentos de etnografia sensorial. In: MARTINS, H.; MENDES, P. (org.). **Trabalho de Campo: Envolvimento e experiências em Antropologia**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2016.

PRESCOTT, Susan; LOGAN, Alan; BRISTOW, Jamie; ROZZI, Ricardo; MOODIE, Rob; REDVERS, Nicol; HAAHTELA, Tari; WARBER, Sara; POLAND, Brake; HANCOCK, Trevor; BERMAN, Brian. Exiting the antropocene: Achieving personal and planetary health in the 21st century. **Allergy**. 00:1-15, 2022.
<https://doi.org/10.1111/all.15419>

RODRIGUES, Caê. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 51, Ed. Especial, p. 8-23, 2019.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Ed. Especial, p. 10–27, 2016.

SCHARMER, Claus Otto. **Theory U**: leading from the future as it emerges – The social technology of presencing. Oakland: Barret-Koehler Publisher, 2016.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel. Na carne do mundo: imanência, subjetivação e espiritualidades. **Lusotopie**, v. 20, n.1-2, p. 1-15, 2021.

STOLLER, Paul. **O gosto das coisas etnográficas: os sentidos na antropologia**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2022.

TOMASELLO, Michel. **On becoming human. A theory of ontogeny**. Cambridge: The Belknap Press, 2021.

TORO ARÉVALO, Sergio; URREJOLA FERNÁNDEZ, Javiera. I.; ANTIMAN ANTIMAN, Benjamin; RODRÍGUEZ VERGARA, Javiera; AYLÉN ÁLVAREZ, Nadin. Motricidad humana, ecomotricidad y buen vivir: bases para la salud planetaria. **Análisis**, 56(105), 148-173, 2025. <https://doi.org/10.15332/21459169.10279>

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleonor. **The embodied mind**. The experience in the cognitive science. Massachusetts: MIT Press, 2016.

VALLADARES, Fernando; CANTERA, Ximena; ESCUDERO, Arturo. **La salud planetaria**. Madrid: CSIC-Catarata. 2022.

VALLEGA, Alejandro. **Tiempo y liberación**. Exordio a pensamientos libertorios, vivenciales y decoloniales. México: Akal. 2021.

VARGAS POLANÍA, Eivar; BOLAÑOS ILES, Aquiles; TORO ARÉVALO, Sergio; CASTIBLANCO RODRÍGUEZ, Yuly. Existir desde la Relacionalidad; educaciones en la vivencia del saber vivir andino-amazónico desde las entrañas de los pueblos Nasa y Coreguaje de Colombia. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), 48(2), 435-449, 2022. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200435>

VERGÉS, Emiliana de Almeida; IARED, Valéria Ghislotti. Aesthetic experience in nature: potential of environmental education in protected natural areas. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 19, p. 1-17, 2024.