



ECOPELAGOGIA E CRISE CIVILIZATÓRIA: EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE INTEGRAL

ECOPEDAGOGIA E CRISE CIVILIZATÓRIA: EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE INTEGRAL

*Vinicius Couto*¹

RESUMO

O artigo tem a ecopedagogia como paradigma crítico para a educação em contexto de crise socioambiental e de hegemonia de um modelo de desenvolvimento produtivista, consumista e individualista. Problematiza-se em que medida as práticas escolares, os currículos e as políticas educacionais permanecem subordinados a essa lógica, limitando a capacidade da educação de contribuir para a construção de relações sustentáveis entre sociedade e natureza. Parte-se do pressuposto de que a educação planetária de Moacir Gadotti e a pedagogia libertadora de Paulo Freire oferecem fundamentos teórico-filosóficos relevantes para reorientar a educação na direção da justiça social e ecológica. O objetivo geral é analisar criticamente esses fundamentos, relacionando-os à crise socioambiental e à necessidade de reconstrução de valores na educação contemporânea. Adota-se metodologia bibliográfica, em abordagem qualitativa, com análise de obras de referência em pedagogia crítica, ecopedagogia e educação ambiental. Justifica-se o estudo pela urgência de repensar o papel da educação frente ao colapso ecológico e às desigualdades estruturais. Os resultados indicam que a ecopedagogia

¹ Pós-doutor em Educação, Artes e História (Mackenzie). Doutor em Ciências da Religião (UMESP), Mestre em Teologia (FABAPAR) e em Educação (UMESP). Teólogo, Pedagogo e Historiador. Atualmente, faz Doutorado em Educação (PUC-Campinas).



reconfigura o sentido da educação, deslocando-o da adaptação ao mercado para a formação de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com o cuidado da Terra como casa comum.

Palavras-chave: ecopedagogia; meio ambiente; crise socioambiental.

ABSTRACT

This article presents ecopedagogy as a critical paradigm for education in the context of socio-environmental crisis and the hegemony of a productivist, consumerist, and individualistic development model. It problematizes the extent to which school practices, curricula, and educational policies remain subordinated to this logic, limiting education's capacity to contribute to the construction of sustainable relationships between society and nature. It starts from the premise that Moacir Gadotti's planetary education and Paulo Freire's liberation pedagogy offer relevant theoretical and philosophical foundations for reorienting education towards social and ecological justice. The general objective is to critically analyze these foundations, relating them to the socio-environmental crisis and the need to reconstruct values in contemporary education. A bibliographic methodology is adopted, using a qualitative approach, with analysis of reference works in critical pedagogy, ecopedagogy, and environmental education. The study is justified by the urgency of rethinking the role of education in the face of ecological collapse and structural inequalities. The results indicate

that ecopedagogy reconfigures the meaning of education, shifting it from adaptation to the market to the formation of critical, supportive individuals committed to caring for the Earth as our common home.

Keywords: ecopedagogy; environment; socio-environmental crisis.

INTRODUÇÃO

A crise socioambiental que marca o início do século XXI vem evidenciando, com contundência inédita, o esgotamento de um modelo civilizatório centrado no produtivismo, no consumismo e na exploração ilimitada da natureza e dos próprios seres humanos. Nesse contexto, a educação é interpelada a abandonar a condição de mera instância de adaptação a esse modelo para assumir um papel crítico e propositivo na construção de novas formas de relação com a Terra, com os outros e consigo mesmo.

A ecopedagogia constitui uma tentativa de resposta a essa interpelação, ao articular justiça social e justiça ecológica em um horizonte pedagógico que entende a Terra como casa comum e a prática educativa como mediação privilegiada para a sua defesa e reinvenção. Diante disso, o presente ensaio explora três eixos articulados: os fundamentos teórico-filosóficos da ecopedagogia – a partir da educação planetária de Moacir Gadotti e pedagogia libertadora de Paulo Freire –; as relações entre crise socioambiental, modelo de desenvolvimento hegemônico e desafios à prática pedagógica; e, por fim, a necessidade de reconstrução de valores em uma educação atravessada pela lógica do consumo e do individualismo.



Busca-se mostrar que a ecopedagogia não consiste em mais uma “metodologia”, adicionada ao repertório pedagógico, mas em um paradigma crítico que reconfigura o sentido da educação, exigindo revisões profundas no currículo, na formação docente, na gestão e nas relações que se estabelecem no interior das instituições educativas. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o debate acerca do papel da educação na transição para modos de vida mais justos, solidários e sustentáveis, incentivando docentes e discentes para uma atuação mais consciente das interfaces ecopedagógicas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOFILOSÓFICOS DA ECOPEDAGOGIA

A ecopedagogia nasce, nos anos 1990, a partir de pesquisas do Instituto Latinoamericano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), na Costa Rica, inicialmente sob o nome de “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, formulada por Francisco Gutiérrez (Gadotti, 2009, p. 1). Essa proposta já trazia uma visão holística, preocupada com o equilíbrio dinâmico entre ser humano e natureza e com a categoria de sustentabilidade, elementos que se tornarão basilares da ecopedagogia. No entanto, Gutiérrez e Cruz Prado perceberam que a ideia de desenvolvimento sustentável era conceitualmente limitada para configurar uma inovação mais profunda na teoria da educação. Por isso, propuseram o termo “ecopedagogia” em sua obra *Ecopedagogia e cidadania planetária*, ampliando o horizonte da discussão para uma educação voltada à cidadania em escala planetária (Gadotti, 2009, p. 1; cf. Gutiérrez; Prado, 1998)

Além disso, a ecopedagogia também emerge como um desdobramento crítico da pedagogia libertadora,² ao recolher, radicalizar e reconfigurar, em chave socioambiental, a tradição freireana de educação como prática da liberdade. Se, em Paulo Freire, a centralidade recai sobre a denúncia das desigualdades de classe, raça, gênero e cultura e sobre o anúncio de uma práxis emancipatória, orientada à humanização dos sujeitos (Freire, 2022a; 2022b; 2022c), a ecopedagogia amplia esse horizonte, incluindo de modo explícito a dimensão ecológica e planetária como parte constitutiva da luta por justiça.

Podemos pensar essa dinâmica em Freire por meio do que ele chamou de “inérito viável” (2022c), que Ana Maria Araújo Freire (2008, p. 375) denomina como sendo “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”. Ela acrescenta que se trata de “uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia” que recai “na transformação das pessoas e do mundo”, sendo, “portanto, tarefa de todos e todas” (A. Freire, 2008, p. 376).

Para Freire (2022c, p. 130), o “inérito viável” esbarra nas “situações-limites”, isto é, aquelas barreiras “que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe

2 Ramo do conhecimento que tem sido dedicado a olhar para realidades que estão em contraste com o *ethos* da dignidade social, apontando criticamente o *status quo* e apresentando proposições praxiológicas para transformação de tais cenários, bem como para a emancipação do sujeito, visando sua criticidade. É uma visão de mundo que traz reflexões e práticas para a liberdade (cf., e.g., Freire, 1980).



outra alternativa, senão adaptar-se”. Deste modo, o status quo fica sujeito ao comodismo e à acomodação, à não mudança / transformação, senão à manutenção da realidade. Assim, “os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limite’” e “os homens não chegam a” transcendê-los e “a descobrir ou a divisar [...] o ‘inérito viável’”.

Nesse sentido, o “inérito viável” freireano passa a incluir não apenas novas formas de sociabilidade, mas a possibilidade de uma nova relação civilizatória com a Terra, compreendida não como mero cenário neutro das ações humanas, mas como sujeito de direitos e matriz de vida. A radicalidade da ecopedagogia consiste, assim, em reconhecer que não há educação verdadeiramente libertadora que permaneça cega frente à devastação ambiental e ao colapso climático, pois a destruição da casa comum reatualiza, em escala planetária, as lógicas de opressão e expropriação denunciadas pela pedagogia crítica.

Um dos expoentes da ecopedagogia que dialogamos aqui, é Moacir Gadotti, que ao dialogar com a ideia de “educação planetária”, oferece uma das formulações mais influentes para o campo ecopedagógico, ao propor uma pedagogia da Terra que articula educação, sustentabilidade e cidadania global. Para ele, planetaridade é uma forma de olhar para a realidade trazendo a Terra como um novo paradigma, visto que “um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia – participando do seu devir – ou podemos perecer com a sua destruição” (Gadotti, 2001, p. 86).

Pensando numa aplicabilidade curricular, a noção de planetaridade de Gadotti rompe com o euro-usa-centrismo metodológico e com as fronteiras rígidas entre disciplinas, sugerindo que os problemas contemporâneos – e.g., aquecimento global, perda de biodiversidade, desigualdade ambiental, migrantes climáticos – só podem ser compreendidos e enfrentados a partir de uma perspectiva que conjugue local e global, cotidiano e sistema, subjetividade e estruturas.

Nessa chave, a ecopedagogia não é reduzida a um conjunto de práticas pontuais de “educação ambiental”, mas se apresenta como um paradigma que convoca a escola, a universidade e os espaços não-formais a reordenarem o currículo, a gestão e as relações pedagógicas a partir da consciência de que vivemos num planeta finito, interdependente e vulnerável. A educação planetária implica um deslocamento ontológico e axiológico: não se trata apenas de informar sobre a crise ambiental, mas de formar sujeitos capazes de sentir, pensar e agir em sintonia com uma ética de cuidado com a Terra e com todas as formas de vida.

Em tal contexto, pergunta Gadotti (2005, p. 22-23): “como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território se pertenço a um único território, a Terra?”, que responde logo em seguida: “Não há, na Terra, lugar estrangeiro para terráqueos. Se sou cidadão do mundo, não podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem, diante do meu sentimento de pertencimento à Humanidade”.



Do ponto de vista epistemológico, a ecopedagogia inscreve-se no horizonte de uma racionalidade crítica que recusa tanto o positivismo tecnocrático quanto relativismos superficiais, buscando articular ciência, ética e política em um projeto de conhecimento comprometido com a transformação social e ecológica. Nessa perspectiva, a crise socioambiental contemporânea não é tomada como problema técnico a ser resolvido por soluções tecnológicas, mas como expressão de um paradigma civilizatório assentado na separação sujeitoobjeto, na reificação da natureza e na lógica de crescimento ilimitado.

164

A ecopedagogia, portanto, dialoga com críticas ao antropocentrismo e ao dualismo moderno, aproximando-se de perspectivas eco-humanistas e de saberes ancestrais que pensam a Terra como um todo. Ao problematizar a dicotomia entre cultura e natureza, propõe-se a superar um currículo que coloca a “natureza” como conteúdo distante, abstrato, em oposição à vida concreta dos educandos, convocando uma abordagem que recupere vínculos sensíveis, territoriais e comunitários.

Outrossim, no plano ético, a ecopedagogia reivindica uma ampliação do horizonte da responsabilidade. Em outras palavras, ela desloca a centralidade do “eu” para o “nós” e deste para o “nós-terra”. Trata-se de uma ética da alteridade radical, em que o outro não é apenas o semelhante humano, mas também as gerações futuras, os não humanos, os ecossistemas e todas as formas de vida que compartilham o planeta. Isso porque estamos diante de “ecossistemas interdependentes dentro do macrossistema Terra que, por sua vez, é um microssistema, se comparado com o

macrossistema Universo” e “só conseguimos entender a Terra como um ser vivo nos distanciando dela no tempo e no espaço” (Gadotti, 2005, p. 27).

Essa ética do cuidado rompe com a moral da indiferença e com o hedonismo consumista, defendendo a solidariedade intergeracional e a justiça socioambiental como princípios orientadores da prática educativa. Nesse sentido, educar ecopedagogicamente implica interrogar o próprio modo de vida hegemônico, questionando padrões de consumo, formas de produção e modelos de desenvolvimento que naturalizam a exploração da natureza e das populações vulnerabilizadas. A dimensão ética, assim compreendida, não é um adendo, senão o núcleo normativo que orienta a escolha de conteúdos, metodologias e relações na escola.

A ecopedagogia conserva a centralidade do diálogo como método e como atitude, mas também desloca o eixo da dialogicidade (Freire, 2022c, p. 95) para incluir também o que Boaventura Santos (2007, p. 85) chamou de “ecologia dos saberes”, isto é, o “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos”, ou “interconhecimento”. Como atestou Freire (2022c, p. 140-141) “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”.

Isso implica reconhecer que o conhecimento pertinente à crise ecológica não se encontra apenas nas ciências naturais ou sociais, mas também nas culturas tradicionais, nos povos originários, nas comunidades quilombolas, nos saberes



camponeses e populares. Nesse sentido, a ecopedagogia é profundamente decolonial: desestabiliza o monopólio do saber moderno-ocidental e abre espaço para epistemologias outras que pensam a relação com a Terra de modo não mercantil, não extrativista. E, ao incorporar essa pluralidade de vozes, rompe com currículos homogeneizadores e propõe experiências formativas que valorizem a escuta, a reciprocidade e a coautoria na construção do conhecimento.

No registro metodológico, a ecopedagogia privilegia práticas problematizadoras, investigativas e vivenciais, que articulem teoria e prática em torno de situações concretas vividas pelos estudantes em seus territórios. A pedagogia de projetos, os itinerários investigativos, as saídas de campo, os mapeamentos socioambientais e as ações comunitárias são algumas das estratégias que materializam a concepção de aprendizagem como processo de leitura crítica do mundo e de intervenção transformadora.

Ainda no diálogo com Freire, é importante salientar que a ecopedagogia recusa o que o filósofo da educação brasileiro denominou de “educação bancária”,³ substituindo a transmissão de conteúdos fragmentados por práticas em que os sujeitos, ao mesmo tempo em que se alfabetizam cientificamente sobre temas ecológicos, comprometem-se com ações coletivas de cuidado e defesa do ambiente, afinal, “a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (Freire, 2022c, p. 95). Nessa lógica, o “conteúdo” não é fim em si mesmo,

3 Educação bancária é uma nomenclatura metafórica em que o docente “deposita” conteúdos prontos nos alunos, vistos como recipientes passivos. Nesse esquema, não há diálogo nem construção conjunta de sentido, mas mera transmissão vertical de saber, que reforça a adaptação e a opressão (cf. Freire 2022c).

mas meio para compreender, problematizar e recriar a realidade, mediatizados pelo mundo.

Do ponto de vista político, a ecopedagogia assume que não há neutralidade possível frente à devastação ambiental e às injustiças que a acompanham. Não se trata de partidarismo e sim de olhar para a justiça socioambiental. Assim, educar para a sustentabilidade, na perspectiva ecopedagógica, significa posicionar-se criticamente diante de modelos de desenvolvimento que sacrificam territórios e comunidades em nome do lucro, bem como problematizar o papel dos Estados, das corporações e das instituições multilaterais na produção da crise climática. Como destaca Gadotti:

167

Não resta dúvida de que esta concepção [ecopedagógica] do desenvolvimento coloca em cheque o *consumismo* do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse *modelo de desenvolvimento*, baseado no lucro e na exclusão social, não só distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores e globalizados. Na era da globalização, o capitalismo está criando, em escala mundial, um ambiente favorável ao surgimento de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas (Gadotti, 2001, p. 87).



A educação planetária não se limita a formar “consumidores conscientes”, mas cidadãos ecológicos capazes de participar de processos decisórios, de mobilizações sociais e de resistências locais e globais. Ademais, a escola, longe de ser um espaço neutro, é pensada como *locus* privilegiado de formação política, onde se aprende a ler as tramas de poder que atravessam a questão ambiental e a construir alternativas.

A ecopedagogia ainda pode ser definida como projeto inacabado e em permanente construção, precisamente porque responde a uma crise em curso e a um futuro incerto. Sua fundamentação teórico-filosófica não oferece um modelo fechado, mas um horizonte de sentido, um convite à invenção de práticas que articulem justiça social e justiça ecológica. Em vez de propor mais um “pacote metodológico”, a ecopedagogia sugere uma conversão do olhar: ver a Terra como casa comum e a educação como caminho privilegiado para reconstruir, no plano micro e macro, relações mais justas, cuidadosas e solidárias entre humanos e com o conjunto da vida.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico assume uma tarefa civilizatória: contribuir para a emergência de sujeitos capazes de pensar-se e agir como cidadãos do mundo, corresponsáveis pela continuidade e pela dignidade da vida no planeta. Na sequência, impõe-se interrogar as condições históricas em que tal tarefa se inscreve, especialmente o quadro de agravamento da crise socioambiental e suas determinações estruturais, temática que abordaremos na seção a seguir.

CRISE SOCIOAMBIENTAL, MODELO DE DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A crise socioambiental contemporânea configura-se como uma crise civilizatória, na medida em que põe em xeque não apenas a sustentabilidade ecológica do planeta, mas os próprios fundamentos do modelo de desenvolvimento hegemônico. O aquecimento global, a perda acelerada de biodiversidade, a poluição generalizada e a intensificação de eventos climáticos extremos são sintomas de um sistema econômico baseado na exploração ilimitada de recursos finitos, no produtivismo e no consumismo como motores da vida social.

Essa crise não é um “acidente de percurso”; é a consequência lógica de um paradigma que dissociou radicalmente economia e ecologia, tratando a natureza como estoque inesgotável e como depósito de resíduos. Ao mesmo tempo, seus impactos distribuem-se de forma profundamente desigual, atingindo com maior intensidade populações pobres, povos originários e territórios periféricos, evidenciando a dimensão de injustiça ambiental que a compõe.

É algo profundo. Machado, Reiser e Sinner (2025, p. 3) destacam: “percebe-se que o modelo econômico adotado globalmente, com base no uso excessivo dos recursos naturais, degradação ambiental e falta de respeito pela biodiversidade, gerou uma crise civilizatória” que não se restringe tão somente ao meio ambiente, em si, mas é “caracterizada por desigualdades sociais, falta de efetividade das instituições democráticas e instabilidade econômica”.



Esse modelo de desenvolvimento, frequentemente celebrado como sinônimo de progresso e modernização, impõe-se também no campo educacional, onde a linguagem da eficiência, da competitividade e da formação para o mercado tende a obscurecer o debate sobre os limites ecológicos do crescimento e sobre as alternativas de outra ordem. Currículos orientados por competências produtivas, políticas de avaliação que valorizam desempenhos quantificáveis e uma cultura escolar centrada em rankings e resultados dificilmente se abrem à reflexão crítica sobre as contradições do desenvolvimento vigente.

170

Por isso, os currículos precisam estar em consonância com nossos desafios atuais e não podem desprezar as causas ambientais. Porém, nem sempre a conscientização chega a nível curricular. Assim, como disse Gadotti (2001, p. 92), “o professor tem a atuação político-pedagógica para conscientizar o ser humano para além dos conteúdos curriculares, na inserção da sustentabilidade”, afinal, como afirmam Gutiérrez e Prado (1998, p. 39), “a planetariedade deve nos levar a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra”.

Além disso, os discursos neoliberais têm a tendência de justificar os problemas ambientais em virtude da lucratividade. Em contrapartida, a ecopedagogia, ao tematizar a crise socioambiental, desestabiliza essa naturalização e convoca a educação a assumir uma postura de insurgência epistemológica: problematizar aquilo que o discurso dominante toma como evidente, interrogar o que se entende por “qualidade de vida”, “sucesso” e “progresso” e abrir espaço para imaginar e construir outros modos de viver.

Os desafios à prática pedagógica, nesse cenário, são múltiplos e complexos. Em primeiro lugar, exige-se dos educadores a capacidade de lidar com a inter e transdisciplinaridade, uma vez que a crise socioambiental não se deixa circunscrever a uma única área do conhecimento. Como disse Freire (2022c, p. 142), “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar” o universo temático da realidade, “recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, ao homem de quem recebeu”.

Trabalhar a temática ecológica implica articular saberes das ciências naturais, das ciências humanas, da filosofia, das artes e dos saberes locais, o que demanda uma revisão das compartimentalizações disciplinares rígidas que ainda estruturam muitos currículos. A “última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados” (Freire, 2022c, p. 159). A interdisciplinaridade ajuda a desenvolver o “alargamento da consciência”, isto é, “um processo epistemológico capaz de apreender a globalidade social no todo e em suas partes constituintes” (D’ávila, 2003, p. 237-238).

Em segundo lugar, há o desafio de traduzir questões globais como mudança climática ou colapso dos ecossistemas em experiências significativas no cotidiano dos estudantes, evitando tanto o alarmismo paralisante quanto a banalização superficial dos problemas. A prática pedagógica é chamada a construir pontes entre as macroestruturas e as microrrealidades, ajudando os educandos a perceberem como



a crise ecológica atravessa seus bairros, suas famílias, suas formas de consumo e seus modos de habitar o território.

Outro desafio crucial diz respeito à dimensão emocional e subjetiva da crise socioambiental. O bombardeio de informações sobre catástrofes ambientais, o sentimento de impotência diante da magnitude dos problemas e a perspectiva de um futuro marcado por incertezas podem gerar entre os jovens emoções como ecoansiedade, desesperança e cinismo defensivo. Oliveira e García explicam que

172

[...] para além das dimensões coletivas em que as alterações climáticas se fazem sentir, deve-se igualmente considerar o impacto ao nível individual, ou seja, como é que cada indivíduo encara a vida e, em especial, o futuro neste contexto de elevada incerteza e eventos extremos inesperados, os chamados ‘cisnes negros’ [...]. Ao nível individual, as alterações climáticas e os eventos climáticos extremos provocam a elevação do medo face ao futuro, isto é, aumenta o nível de ansiedade, a qual passou a ser designada de ecoansiedade (Oliveira; García, 2024, p. 15).

A prática ecopedagógica não pode ignorar essa dimensão afetiva: é preciso criar espaços de elaboração, diálogo e cuidado em que os estudantes possam expressar seus medos, tristezas e indignações, ao mesmo tempo em que se fortalece neles a capacidade de agir, ainda que em escala

local. Nesse sentido, educar para a crise não é aterrorizar, porém, oferecer instrumentos de compreensão crítica e de ação coletiva que permitam transformar a angústia em compromisso, o desânimo em esperança ativa.

Para Cristina D'ávilla (2003, p. 239), a educação envolve o processo tríplice de sentir, pensar e agir, de modo que a sala de aula é tida como “um microcosmo do macrocosmo que nos entorna”, levando docentes e discentes à percepção “que também as emoções, os sentimentos e as sensações estão presentes nas relações estabelecidas entre professores e alunos, alunos e alunos e alunos e conhecimento”. Ela ainda acrescenta:

[...] ensinar e educar, a partir de valores humanísticos, conjuntamente, é o lema ao qual nos dedicamos com a abordagem sensível, valendo afirmar que pretendemos ir além do ensino disciplinar específico, sinalizando aos estudantes o que há nas relações entre os conhecimentos provindos de diferentes “áreas” e o real situado em distintos contextos (D'ávilla, 2023, p. 240).

A escola e a universidade, entretanto, não se situam fora das estruturas que produzem a crise; elas próprias são atravessadas por contradições. Muitas instituições educativas reproduzem, no seu cotidiano, práticas ecologicamente insustentáveis – desperdício de água e



energia, geração excessiva de resíduos, alimentação de baixa qualidade nutricional e ambiental, uso acrítico de tecnologias digitais que também têm pegadas ecológicas.

Isso coloca um desafio de coerência: não é possível educar para a sustentabilidade mantendo práticas institucionais que contradizem o discurso. A ecopedagogia, portanto, interpela também a gestão escolar e universitária, propondo que o próprio espaço educativo se torne campo de experimentação de outras formas de organização, consumo e convivência, de modo que o currículo “oculto” não desautorize o currículo explícito. Gadotti contribui para essa reflexão:

174

Não se trata de mais uma reforma, mas de uma verdadeira transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica [e superior]. A centralidade focal da escola [e das IES] significa fazer dela a unidade administrativa, financeira e pedagógica por excelência e, por via de consequência, induzi-la à autonomia plena, ainda que financiada pelos recursos estatais. As implicações daí decorrentes representam uma verdadeira revolução no modelo de gestão, obrigando uma redefinição profunda na matriz estrutural da Secretaria de Educação e nos demais órgãos que compõem o sistema (Gadotti, 1999, p. 177).

A crise socioambiental também evidencia a necessidade de uma educação que reconheça conflitos e disputas como parte constitutiva da realidade, e não como desvios a serem evitados. Questões como disputa por água, uso de agrotóxicos, mineração em terras indígenas, expansão do agronegócio, urbanização predatória e gentrificação de áreas verdes são profundamente conflitivas e politizadas.

Uma prática ecopedagógica não pode neutralizar esses conflitos em nome de uma suposta harmonia, mas deve ajudar os estudantes a compreenderem os interesses em jogo, as relações de poder envolvidas e as possibilidades de resistência e negociação. Nesse sentido, a crise socioambiental é também oportunidade de formação política, na medida em que exige que os sujeitos aprendam a ler criticamente as políticas públicas, o papel das corporações e os movimentos sociais que lutam por justiça ambiental.

Outro ponto nevrálgico diz respeito à formação docente. Para que a prática pedagógica possa enfrentar os desafios da crise socioambiental, é indispensável que os professores disponham de oportunidades de formação inicial e continuada que os capacitem a compreender a complexidade do tema, a trabalhar metodologias participativas e a articular teoria e prática em projetos territoriais. No entanto, as políticas de formação muitas vezes tratam a temática ambiental de forma periférica, pontual e desarticulada, restringindo-se a módulos breves ou a atividades comemorativas. É necessário transcender o currículo oculto e formar docentes críticos, pesquisadores, pois



[...] as universidades também ganham destaque como espaços fundamentais para construção de conhecimentos e práticas sustentáveis. Discute-se o que se denomina Ambientalização Curricular (AC), ou seja, a inserção da educação ambiental não apenas no currículo, mas na pesquisa, extensão e gestão administrativa das instituições, que devem estar voltadas à formação de sujeitos comprometidos com a busca das melhores relações possíveis entre sociedade e natureza [...]. Em outras palavras, promover a cultura da sustentabilidade no ensino superior (Machado; Reiser; Sinner, 2025, p. 123).

Pensando numa filosofia educacional que seja ecopedagógica, demanda-se que as temáticas e pautas inerentes atravessem a formação docente como eixo estruturante, ajudando os futuros professores a assumirem-se como educadores ambientais críticos, capazes de problematizar o modelo de desenvolvimento e de criar, com seus estudantes, práticas de cuidado e transformação dentro e fora de sala de aula.

A crise socioambiental convida a repensar o próprio sentido da educação em longo prazo. Em contextos marcados por urgências sociais e econômicas, é comum que a escola seja pressionada a priorizar a formação para o mercado de trabalho imediato, relegando a segundo plano os debates de fundo sobre o tipo de sociedade e de relação com a natureza que desejamos construir. Como afirma Gadotti (2001, p. 86),

“a racionalidade técnica [ou tecnicista]” é “que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica” e “precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade”.

A ecopedagogia insiste em que a educação não pode abdicar dessa dimensão prospectiva e utópica. Contudo, utopia não necessariamente diz respeito a algo que não tem como ser atingido, como frequentemente é penado popularmente. Para Ernst Bloch (2005), por exemplo, a utopia está ligada a uma *esperança crítica*, isto é, a uma antecipação ativa de futuros possíveis inscrita nas contradições reais do presente, e não em sonhos evasivos. A *utopia concreta* nasce de tendências objetivas já em germinação na história (lutas, conquistas, possibilidades técnicas e sociais), podendo orientar prática transformadora. Já a *utopia abstrata* é mero devaneio compensatório, desligado das condições históricas efetivas, e por isso não tem força para impulsionar mudanças reais.

Freire (1979, p. 27) vai na mesma direção de Bloch, afirmando que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Essa perspectiva implica *denunciar* as formas de sociabilidade e produção que degradam a vida e a Terra, ao mesmo tempo em que *anuncia* práticas, valores e instituições orientadas por uma ética do cuidado e da justiça socioambiental.⁴

4 Freire trabalhava com a linguagem do profetismo bíblico de *denunciar* as mazelas sociais, apontando os desafios de nosso *status quo*, bem como a (con)sequência de *anunciar* mudanças para tais realidades por meio de proposições crí-



Trata-se, portanto, de uma *utopia concreta*, ancorada em experiências já em curso de educação ecológica crítica, que alimenta uma esperança ativa na possibilidade de outros modos de habitar o planeta. Ela é chamada a preparar gerações que terão de enfrentar desafios sem precedentes, como deslocamentos populacionais massivos, reorganização de sistemas produtivos e redefinição de formas de convivência. Assumir a crise como ponto de partida não significa resignar-se a um futuro distópico, mas reconhecer que a educação tem papel decisivo na construção de alternativas, por meio da formação de sujeitos críticos, solidários e criadores de novos mundos possíveis.

CONSUMO, INDIVIDUALISMO E RECONSTRUÇÃO DE VALORES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A lógica consumista constitui uma das faces mais visíveis e sedutoras do modelo de desenvolvimento hegemônico, configurando-se como matriz cultural que atravessa subjetividades, relações sociais e instituições, inclusive a escola. O consumo deixa de ser apenas ato de satisfação de necessidades e torna-se eixo estruturador de identidades, desejos e pertencimentos: “sou o que consumo”, “valho pelo que possuo”.

Essa cultura do consumo ilimitado, alimentada por estratégias sofisticadas de marketing e pela obsolescência

tas. Em suas palavras, “para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver” (Freire, 2021, p. 137)

programada de produtos⁵ e experiências, naturaliza a ideia de que felicidade, liberdade e reconhecimento passam pela aquisição incessante de bens materiais. Do ponto de vista socioambiental, tal lógica é insustentável, pois exige fluxos contínuos de extração de recursos e produção de resíduos em um planeta finito; do ponto de vista educativo, ela produz sujeitos centrados no “eu”, pouco sensíveis à alteridade e às consequências coletivas de suas escolhas.

Esse é um dos grandes desafios da nossa era. Por isso, citando Leonardo Boff, Marques *et al* (2011, p. 274) destacam que “vivemos em uma grande encruzilhada: ou mudamos o rumo da nossa história, que é exploradora, predatória, desde muitos anos, ou todos pereceremos na busca de um mesmo discurso fatalista e individualista”.

O individualismo, nesse contexto, não é apenas uma atitude psicológica, mas um dispositivo cultural e político que sustenta o funcionamento do capitalismo contemporâneo. Ele se expressa na valorização exacerbada da competição, da meritocracia e do “empreendedorismo de si”, em que cada sujeito é responsabilizado isoladamente pelo seu sucesso ou fracasso, independentemente das condições estruturais.

Na educação, essa lógica manifesta-se em narrativas que enfatizam a “autossuperação” e a “gestão da própria carreira” como respostas a um mundo incerto, deslocando o foco das responsabilidades coletivas e institucionais. Para a ecopedagogia, entretanto, a crise socioambiental revela,

5 Um vídeo interessante para esse tema é LEONARD, Annie. **The Story of Stuff** [A origem das coisas]. YouTube, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DfG6MFLZ-VQ>. Acesso em 10 dez. 2026.



com clareza, o limite dessa ética individualista: não há saída possível para problemas que são, por definição, coletivos e globais, se os sujeitos forem formados para pensar apenas em termos de ganhos pessoais imediatos.

A ecopedagogia se movimenta da necessidade real, analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade. Primeiro se vive, se experimenta, se elabora e depois se dá o nome e se proclama. Por que as exigências do cotidiano são importantes? Por que a demanda é importante? Por que de nada adiantaria proclamar burocraticamente direitos se eles não forem exigidos, se eles não forem sentidos e refletidos, se não forem demandados e criados de baixo para cima. Entendida dessa forma, a ecopedagogia é uma nova pedagogia dos direitos que associa os direitos dos humanos aos direitos da Terra (Gadotti, 2001, p. 95).

A reconstrução de valores, portanto, torna-se uma tarefa central da educação contemporânea, entendida não como imposição moral. Ao invés disso, atua como convite a repensar criticamente os fundamentos éticos que orientam nossas práticas individuais e coletivas. Em perspectiva ecopedagógica, isso implica deslocar o eixo da valoração

do *ter* para o *ser*, do *consumo* para o *cuidado*, da *competição* para a *cooperação*.

A educação é chamada a problematizar com os estudantes a naturalização do consumo como caminho de realização, a discutir os impactos socioambientais das cadeias produtivas, a visibilizar as vidas e territórios invisibilizados que sustentam o “conforto” de poucos. Essa reconstrução de valores envolve, ainda, a recuperação de noções como limites, sobriedade, partilha e responsabilidade ampliada, que se contrapõem ao imaginário do “sempre mais” e do “tudo é possível” propagado pela publicidade.

No plano curricular, isso significa integrar criticamente a temática do consumo em diferentes componentes, não apenas em disciplinas isoladas de educação ambiental. Matemática, por exemplo, pode trabalhar questões de desperdício, estatísticas de consumo e distribuição de renda; geografia pode abordar fluxos de mercadorias, exploração de recursos naturais e desigualdades territoriais; história pode analisar a constituição histórica da sociedade de consumo; filosofia e ensino religioso podem discutir sentidos de felicidade, bem comum e responsabilidade ética. E assim por diante...

Isso porque “o currículo sustentável transforma a lógica educacional a partir da integração da ética, ecologia e emancipação social. A *ética* integral e ética e ecocidadania compõem outra intersecção entre as abordagens curriculares” (Machado; Reiser; Sinner, 2025, p. 10). Mais do que adicionar conteúdos, trata-se de criar percursos que ajudem os estudantes a lerem o mundo em que vivem, a



reconhecerem as mensagens consumistas que os interpelam e a desenvolverem critérios próprios para questioná-las. A escola, assim, transforma-se em espaço privilegiado de alfabetização midiática e de educação crítica para o consumo.

A prática pedagógica, por sua vez, é convidada a encarnar, no cotidiano, os valores que busca promover, sob pena de se tornar discurso vazio. Não basta falar de solidariedade, partilha e cuidado se a organização da escola reforça a competição exacerbada, se os estudantes são constantemente comparados e ranqueados, se as relações são marcadas por autoritarismo e falta de escuta. A ecopedagogia insiste na coerência: a reconstrução de valores passa pela experiência vivida, pelos gestos, pelos rituais, pelos espaços de decisão compartilhada.

Assembleias de classe, projetos de trabalho coletivo, participação em decisões sobre o uso de recursos da escola, práticas de apoio mútuo entre estudantes são exemplos de experiências que materializam, em pequena escala, uma ética não consumista e não individualista. Ao viver essas experiências, os educandos não apenas ouvem falar de outros valores, mas os experimentam concretamente.

Outro aspecto relevante é o diálogo com referências culturais que já encarnam, de alguma forma, valores alternativos à lógica consumista. Cosmologias indígenas, quilombolas, formas comunitárias de vida em periferias urbanas, experiências agroecológicas, movimentos de economia solidária e práticas de bem viver em diferentes contextos oferecem repertórios potentes para pensar outras formas de relação com o trabalho, a natureza e o consumo.

Contudo, tais narrativas, bem como africanas, afrodiaspóricas e outras marginalidades epistemológicas têm sofrido o que Boaventura Santos (1998, p. 208) chama de “epistemicídio” e as autoras Vera Candau e Ana Ivenicki (2024, p. 6) denominam de “racismo epistêmico”, centralizando, assim, o saber no eixo norte, euro-usa-cêntrico.⁶ Todavia,

A perspectiva intercultural que defendemos quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2023, p. 217-218).

Todo esse ontoepistemicídio faz com que percamos a contextualidade. É como destaca Gadotti (2008, p. 30): “qualquer pedagogia, não pensada na globalização e do movimento ecológico mundial, teriam problemas de contextualização”. Isa Guará (2006, p.16) também acrescenta que a “educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.

6 Uma crítica à preterência das epistemologias do sul em detrimento das do norte pode ser vista em Santos, 2025.



Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano”.

Nesse sentido, a educação pode aproximar os estudantes dessas experiências por meio de visitas, parcerias, estudos de caso e narrativas, educação baseada em problemas e outras ferramentas de metodologias ativas, rompendo com a ideia de que não há alternativas ao estilo de vida difundido pela publicidade global. Essa aproximação, se feita de modo respeitoso e crítico, contribui para relativizar o padrão único de “vida boa” consumista e para alimentar a imaginação ética dos educandos.

184

A reconstrução de valores em chave ecopedagógica demanda um cuidado especial com o modo como se aborda a responsabilidade dos sujeitos. É necessário evitar tanto o moralismo culpabilizador, que recai sobre indivíduos pobres em contextos de consumo desigual, quanto o fatalismo que naturaliza a impossibilidade de mudança. Trata-se de formar sujeitos que reconheçam sua implicação nas redes de consumo e produção, mas que também compreendam os condicionantes estruturais e a necessidade de ação coletiva e política para transformar tais estruturas.

A educação, nesse sentido, deve articular responsabilidade pessoal, engajamento comunitário e participação cidadã mais ampla, mostrando que escolhas individuais importam, mas que só ganham potência quando conectadas a processos coletivos de resistência e proposição. Ao fazer isso, a ecopedagogia contribui não apenas para mudar hábitos, mas para formar consciências críticas capazes de disputar os sentidos do desenvolvimento e da vida boa em nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que a ecopedagogia só pode cumprir seu potencial transformador se for assumida como projeto éticopolítico e não apenas como conjunto de práticas pontuais de “educação ambiental”. Isso implica reconhecer que a crise ecológica não é um problema periférico, mas eixo estruturante das contradições contemporâneas, e que a educação tem responsabilidade direta na formação de sujeitos capazes de compreender e enfrentar tais contradições.

Ao articular fundamentos teóricos, análise crítica do modelo de desenvolvimento e reconstrução de valores, a ecopedagogia oferece um horizonte no qual a escola e a universidade deixam de ser meros aparelhos de reprodução para se tornarem espaços de resistência, reinvenção e criação de alternativas. Nesse horizonte, a formação de leitores, escritores e calculadores do mundo está indissociavelmente vinculada à formação de cuidadores da casa comum e construtores de novas formas de convivência.

Ao mesmo tempo, o percurso desenvolvido neste artigo permite entrever limites e desafios: a força da cultura consumista e individualista, a pressão por resultados imediatos, a precarização do trabalho docente e a fragmentação curricular constituem obstáculos reais à consolidação de uma praxis ecopedagógica consistente. Ainda assim, as experiências já existentes – em escolas, movimentos sociais, comunidades tradicionais e universidades – mostram que é possível tensionar tais limites e abrir frestas para práticas educativas mais solidárias, cooperativas e ecológicas.



A ecopedagogia, enquanto projeto em construção, exige perseverança, criatividade e trabalho coletivo; seu sentido último talvez possa ser expresso como a escolha, sempre renovada, de educar não para a adaptação a um mundo em colapso, mas para a emergência de um outro mundo possível, em que a dignidade de todas as formas de vida seja princípio irrenunciável da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst. **O princípio da esperança**, vol. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2023, p. 208-231.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 1-21, jan./mar. 2024.

D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2023, p. 233-251.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: p. 373-376.

FREIRE, Ana Maria. Inédito viável. In: STRECK, Danilo

R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 198-199. Kindle E-book.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade**. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, n. 1, p. 15-29, 2005.



GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável Título. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 81-132.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1998.

LEONARD, Annie. **The Story of Stuff** [A origem das coisas]. YouTube, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DfG6MFLZ-VQ>. Acesso em 10 dez. 2026.

MACHADO, Ariél Philippi; REISER, Neila Schulz; SINNER, Rudolf von. Princípios da Ecopedagogia e da Ambientalização Curricular: cartografias para sustentabilidade. **Revista Ambiente & Educação**, v. 30, n. 4, p. 1-15, set./dez. 2025.

MARQUES, Carlos Alberto *et al.* Ecopedagogia: um breve ensaio sobre a Pedagogia da Terra. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 25, n. 1. p. 271-282, 2011.

OLIVEIRA, Lídia; GARCÍA, Ariel Alejandro Rodríguez. Ecoansiedade e alterações climáticas: a importância dos big data. **Investigación Bibliotecológica**, v. 38, n. 101, p. 13-37, octubre/diciembre, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direito e epistemologias**

do Sul. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La globalización del Derecho**: los Nuevos Caminhos de la Regulación y la Emancipación. Bogotá: ILSA, Universidade Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 78, n. 1, p. 3-46, 2007.



