

**Educação e crise climática: contribuições da psicologia profunda, da ecopsicologia e dos saberes originários para a formação de uma consciência ecológica**

**Education and climate crisis: contributions from depth psychology, ecopsychology and indigenous knowledge to the formation of ecological consciousness**

**Educación y crisis climática: contribuciones de la psicología profunda, de la ecopsicología y de los saberes originarios para la formación de una conciencia ecológica**

DOI: 10.54901/educa.v9-577

Thaís Milene Pereira Polidoro<sup>1</sup>

Alonso Bezerra de Carvalho<sup>2</sup>

Fabiola Colombani<sup>3</sup>

Letícia Florêncio Vieira<sup>4</sup>

**RESUMO:** A crise climática constitui um dos maiores desafios éticos, políticos, educacionais e civilizatórios do século XXI. Mais do que um fenômeno ambiental, ela expressa uma crise das formas de habitar o mundo, evidenciando a ruptura histórica entre humanidade e natureza produzida pelo paradigma moderno, colonial e antropocêntrico. Este artigo tem por objetivo refletir sobre as contribuições da Educação para a formação de uma consciência ecológica capaz de responder aos desafios impostos pela emergência climática contemporânea. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre mudanças climáticas, educação ambiental, filosofia da educação, psicologia profunda e ecopsicologia. O referencial teórico articula autores como Boff, Krenak, Vandana Shiva, Geni Núñez, Carl Jung, James Hillman, Gregory Bateson, Theodore Roszak, Arne Naess e Bilibio de Carvalho, propondo um diálogo entre diferentes perspectivas que compreendem a crise ecológica também como uma crise da subjetividade e da imaginação. Defende-se que a educação necessita ultrapassar abordagens estritamente informativas acerca das mudanças climáticas, promovendo experiências formativas capazes de restabelecer vínculos éticos, simbólicos, afetivos e espirituais entre seres humanos e natureza. Conclui-se que a constituição de uma consciência ecológica demanda o reflorestamento do imaginário, da sensibilidade e das práticas pedagógicas, possibilitando formas mais integrais e sustentáveis de existência.

**Palavras-chave:** crise climática; educação; consciência ecológica; ecopsicologia; psicologia profunda.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.  
E-mail: thaís.mp.polidoro@unesp.br

<sup>2</sup> Livre-Docente e Doutor em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.  
E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil.  
E-mail: fabiola.colombani@unesp.br

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.  
E-mail: l.vieira@unesp.br

## 1 INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XXI, a crise climática consolidou-se como uma das questões mais urgentes da humanidade, produzindo impactos ambientais, econômicos, sociais, culturais e políticos em escala planetária. A intensificação dos eventos climáticos extremos, a perda acelerada da biodiversidade, a degradação dos ecossistemas e o crescimento das desigualdades socioambientais demonstram que a atual crise extrapola o campo das ciências naturais, alcançando profundamente os modos de organização da vida humana e as formas pelas quais compreendemos nossa relação com a Terra.

Entretanto, reduzir a crise climática à dimensão ambiental significa obscurecer sua complexidade. Ela revela, igualmente, uma crise ética, epistemológica e civilizatória, decorrente da consolidação de um modelo de desenvolvimento fundamentado na exploração ilimitada da natureza, na racionalidade técnico-instrumental e na fragmentação entre ser humano e mundo natural. Como observa Leonardo Boff (2004), o paradigma do crescimento econômico ilimitado ignora a finitude dos recursos naturais e conduz à ruptura das condições que sustentam a vida.

Nesse contexto, a educação ocupa posição estratégica. Mais do que transmitir conhecimentos científicos acerca das mudanças climáticas, ela é chamada a contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as múltiplas dimensões da crise contemporânea e de reconstruir formas de convivência pautadas pelo cuidado, pela responsabilidade compartilhada e pela sustentabilidade da vida. Trata-se, portanto, de pensar uma educação comprometida não apenas com a aquisição de conhecimentos, mas com processos de transformação da sensibilidade, da imaginação, das relações éticas e da própria compreensão do lugar humano na comunidade da vida.

Essa perspectiva exige ampliar os referenciais tradicionalmente mobilizados pela Educação Ambiental. Embora fundamentais, as abordagens centradas exclusivamente na informação científica ou nas mudanças comportamentais mostram-se insuficientes diante da profundidade da crise ecológica. Torna-se necessário incorporar contribuições oriundas da Filosofia da Educação, da Psicologia Profunda, da Ecopsicologia e das cosmologias dos povos originários, reconhecendo que a degradação ambiental também manifesta processos históricos de empobrecimento simbólico, espiritual e afetivo das relações entre humanidade e natureza.

É nesse horizonte que autores como Carl Gustav Jung, James Hillman, Gregory Bateson, Theodore Roszak, Arne Naess e Marco Aurélio Bilibio oferecem importantes contribuições para compreender a dimensão subjetiva da crise ecológica. Em diálogo com pensadores latino-

americanos como Ailton Krenak e Geni Núñez, tais perspectivas permitem compreender que a reconstrução da relação com a Terra depende igualmente do reflorestamento da imaginação, da sensibilidade e das formas de perceber a vida como uma grande comunidade de interdependências.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Educação para a formação de uma consciência ecológica diante da crise climática contemporânea, articulando aportes da Filosofia da Educação, da Psicologia Profunda, da Ecopsicologia e dos saberes originários<sup>5</sup>. Parte-se da hipótese de que a emergência climática não constitui apenas uma crise ambiental, mas expressa também uma crise da subjetividade moderna, exigindo práticas educativas capazes de reconstruir vínculos éticos, simbólicos e existenciais entre seres humanos e natureza.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise de documentos internacionais relativos às mudanças climáticas, relatórios científicos recentes e produção teórica nacional e internacional sobre educação, ecologia, ecopsicologia, filosofia e psicologia analítica. A investigação busca estabelecer aproximações entre esses diferentes campos de conhecimento, propondo uma perspectiva interdisciplinar para pensar os desafios da formação humana em tempos de emergência climática.

Por fim, sustenta-se que educar para a crise climática significa muito mais do que ensinar conteúdos sobre sustentabilidade. Significa favorecer experiências formativas capazes de promover uma profunda transformação das maneiras de sentir, imaginar e habitar o mundo, reconhecendo que a preservação da vida depende, igualmente, da reconstrução da relação entre a interioridade humana e a Terra como comunidade viva.

---

<sup>5</sup> Este artigo resulta das investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do qual os autores são pesquisadores. As reflexões aqui apresentadas também integram o projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2024/01116-7, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre formação humana, crise climática, convivência escolar educação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Crise Climática Como Crise Civilizatória

A crise climática constitui um fenômeno complexo que ultrapassa a dimensão estritamente ambiental, configurando-se como um dos maiores desafios civilizatórios do século XXI. Os sucessivos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) evidenciam que o aquecimento global decorre, predominantemente, das atividades humanas, especialmente da emissão de gases de efeito estufa provenientes da queima de combustíveis fósseis, do desmatamento, das mudanças no uso da terra e dos atuais modelos de produção e consumo (IPCC, 2023).

Entretanto, limitar a compreensão da crise climática aos indicadores físicos e ambientais implica reduzir sua complexidade. Conforme observa Enrique Leff (2011), a crise ecológica expressa igualmente uma crise do conhecimento moderno, fundada na fragmentação entre sociedade e natureza e na crença de que os processos naturais podem ser submetidos indefinidamente à racionalidade técnico-econômica. Nesse sentido, os impactos ambientais contemporâneos revelam uma profunda crise epistemológica, na qual o paradigma da exploração ilimitada da natureza passa a comprometer as próprias condições de continuidade da vida.

Ao longo das últimas décadas, diversos acordos internacionais procuraram enfrentar esse cenário. A Conferência de Estocolmo (1972), a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), o Protocolo de Kyoto (1997), o Acordo de Paris (2015) e as sucessivas *Conferências das Partes* (COPs) representam importantes marcos políticos na tentativa de estabelecer compromissos globais para a redução das emissões e para a construção de estratégias de adaptação às mudanças climáticas. Apesar desses avanços institucionais, os indicadores ambientais continuam revelando a aceleração da degradação dos ecossistemas e da perda da biodiversidade, evidenciando a insuficiência das respostas centradas exclusivamente em soluções tecnológicas ou econômicas.

Leonardo Boff (2012) observa que a crise ecológica contemporânea decorre da ruptura do princípio do cuidado, entendido como fundamento das relações entre humanidade, sociedade e natureza. Segundo o autor, a lógica da acumulação ilimitada substituiu a reciprocidade pela exploração, transformando a Terra em objeto de consumo e não mais em comunidade viva da qual o ser humano participa. Essa ruptura compromete simultaneamente os ecossistemas e os

processos de formação humana, uma vez que modifica profundamente a maneira pela qual os indivíduos aprendem a perceber, valorizar e habitar o mundo.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Edgar Morin (2003), para quem a crise ambiental constitui expressão da crise da própria modernidade. Ao privilegiar formas fragmentadas de conhecimento, a racionalidade moderna rompeu os vínculos entre natureza, cultura, ciência, ética e espiritualidade, produzindo formas de pensamento incapazes de compreender a complexidade dos sistemas vivos. A emergência climática, portanto, exige uma reforma do pensamento que recupere a articulação entre essas diferentes dimensões da experiência humana.

Nesse horizonte, a crise climática deixa de ser compreendida apenas como problema ecológico e passa a ser interpretada como manifestação de uma crise civilizatória, exigindo profundas transformações nas formas de produzir conhecimento, organizar a vida coletiva e educar as novas gerações.

## **2.2 Educação, Crise Ecológica e Formação Humana**

É nesse contexto que a educação assume papel decisivo na construção de novos modos de relação entre seres humanos, sociedade e natureza. Desde a Conferência de Tbilisi (1977), reconhece-se internacionalmente que a Educação Ambiental não deve restringir-se à transmissão de conteúdos ecológicos, mas promover processos formativos capazes de desenvolver responsabilidade ética, participação democrática e compromisso com a preservação da vida.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/1999) reafirma essa perspectiva ao compreender a educação ambiental como dimensão permanente da educação nacional, orientada para a construção de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à conservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida. Contudo, diferentes autores têm observado que grande parte das práticas educativas ainda permanece excessivamente centrada na dimensão informativa, privilegiando conteúdos científicos sobre clima, biodiversidade ou reciclagem, sem promover mudanças significativas na forma como os sujeitos compreendem sua inserção na teia da vida.

Paulo Freire (1996) já advertia que a educação jamais é neutra. Toda prática educativa implica determinada compreensão de mundo e determinado projeto de sociedade. Sob essa perspectiva, educar para enfrentar a crise climática significa problematizar criticamente os modelos de desenvolvimento, consumo e produção responsáveis pela degradação ambiental,

possibilitando aos estudantes compreenderem as relações entre justiça social, democracia, desigualdade e sustentabilidade. Nesse sentido, a ativista ambiental e física de renome mundial, Vandana Shiva (2005), clama por uma mudança radical nos valores que regem as democracias, condenando o papel que o capitalismo desenfreado tem desempenhado na destruição do meio ambiente e dos meios de subsistência. Ela explora as questões que ajudou a trazer à atenção internacional — engenharia genética de alimentos, roubo cultural e privatização de recursos naturais — revelando suas ligações com a crescente onda de fundamentalismo, violência contra a mulher e destruição do planeta. As lutas nas ruas de Seattle e Cancún, bem como em lares e fazendas ao redor do mundo, resultaram em um conjunto de princípios baseados na inclusão, integração, na não violência, na recuperação dos bens comuns e no compartilhamento livre dos recursos da Terra. Segundo ela, esses ideais servem como um apelo urgente à paz e como base para um futuro justo e sustentável.

Entretanto, diversos autores contemporâneos sugerem que essa tarefa exige ampliar ainda mais os referenciais da Educação Ambiental. Não basta modificar comportamentos individuais; torna-se necessário transformar as próprias formas de percepção da realidade. Como observa Gregory Bateson (2025), a crise ecológica nasce de erros epistemológicos profundamente incorporados à cultura ocidental, especialmente da crença de que humanidade e natureza constituem sistemas independentes. Ao contrário, mente e natureza formam uma única ecologia de relações, na qual toda ação repercute sobre o conjunto do sistema.

Essa compreensão aproxima-se de uma compreensão filosófica da Ecologia Profunda proposta por Arne Naess (2003), para quem o enfrentamento da crise ecológica depende da superação da visão antropocêntrica do mundo. Em lugar da natureza concebida como recurso econômico, Naess propõe compreender todos os seres vivos como portadores de valor intrínseco, independentemente de sua utilidade para os seres humanos. A educação passa, então, a favorecer processos de ampliação do Self ecológico, permitindo que o indivíduo reconheça sua identidade como parte integrante da comunidade da vida.

No contexto latino-americano, tais reflexões dialogam profundamente com os saberes dos povos originários. Ailton Krenak (2019) denuncia que a separação entre humanidade e natureza constitui uma ficção produzida pela modernidade colonial, responsável pela devastação simultânea dos ecossistemas e das culturas tradicionais. De maneira semelhante, Geni Núñez (2023) evidencia que diferentes cosmologias indígenas compreendem humanos, rios, montanhas, animais e florestas como integrantes de uma ampla rede de parentesco, na qual o cuidado emerge como fundamento da existência coletiva.

Essas perspectivas permitem compreender que a educação ambiental não pode limitar-se ao ensino de conteúdos científicos sobre mudanças climáticas. Ela precisa favorecer experiências capazes de reconstruir vínculos éticos, afetivos, simbólicos e espirituais entre os sujeitos e o mundo natural, preparando o terreno para as contribuições da Psicologia Profunda e da Ecopsicologia, que serão discutidas na próxima seção.

Até aqui, procuramos demonstrar que a crise climática não se reduz a um problema ambiental, mas constitui expressão de uma crise mais ampla dos modos de conhecer, habitar e significar o mundo. Contudo, permanece uma questão fundamental: por que, mesmo diante de um consenso científico crescente acerca da gravidade das mudanças climáticas, as sociedades contemporâneas continuam reproduzindo práticas que aprofundam a destruição dos ecossistemas? A resposta para essa pergunta exige deslocar a análise para uma dimensão ainda pouco compreendida pelas pesquisas educacionais: a da subjetividade. É nesse ponto que a Psicologia Profunda e a Ecopsicologia oferecem contribuições relevantes ao compreenderem que a crise ecológica também reflete processos de empobrecimento simbólico, imaginativo e afetivo das relações entre humanidade e natureza. Nesse horizonte, a transformação educativa demanda não apenas novos conhecimentos, mas também novas formas de sentir, imaginar e experimentar o pertencimento ao mundo vivo.

### **3 PSICOLOGIA PROFUNDA, ECOPSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA**

A ampliação da compreensão da crise climática exige deslocar o olhar para dimensões frequentemente negligenciadas pelas análises políticas, econômicas ou técnico-científicas. Embora tais abordagens sejam indispensáveis para compreender as causas e os impactos das mudanças climáticas, elas pouco explicam por que sociedades que conhecem amplamente os riscos ambientais continuam reproduzindo modelos de desenvolvimento incompatíveis com a manutenção da vida planetária. Essa aparente contradição sugere que a crise ecológica ultrapassa o plano das decisões racionais, alcançando dimensões profundas da cultura, da subjetividade e da constituição simbólica do ser humano.

É nesse contexto que a Psicologia Profunda e a Ecopsicologia oferecem importantes contribuições para a Educação. Ambas partem do pressuposto de que a maneira como os indivíduos percebem e experienciam o mundo influencia diretamente suas formas de agir. Assim, a degradação ambiental não decorre apenas da ausência de informação científica ou de

políticas públicas insuficientes, mas também de uma profunda ruptura nas relações afetivas, imaginativas e espirituais estabelecidas entre humanidade e natureza.

### **3.1 Carl Gustav Jung e a Ruptura Simbólica Entre Ser Humano e Natureza**

Embora Carl Gustav Jung não tenha desenvolvido uma teoria ecológica propriamente dita, sua Psicologia Analítica oferece importantes fundamentos para compreender a crise contemporânea. Ao conceber a psique como realidade inseparável dos processos simbólicos e arquetípicos que estruturam a experiência humana, Jung (2013) rompe com a concepção moderna de sujeito isolado do mundo, reconhecendo que a constituição da consciência depende da permanente interação entre indivíduo, cultura e natureza.

Para Jung, o inconsciente coletivo preserva imagens primordiais — os arquétipos — que expressam padrões universais da experiência humana. Muitas dessas imagens nasceram precisamente da convivência ancestral com rios, florestas, montanhas, animais, ciclos das estações e fenômenos naturais. A natureza, portanto, não constitui mero cenário da existência humana, mas participa da própria formação da vida psíquica. Quando essa relação é rompida, empobrece-se simultaneamente a experiência simbólica e a capacidade humana de reconhecer seu pertencimento ao mundo vivo.

Essa interpretação permite compreender a crise climática também como expressão de uma dissociação psíquica. A modernidade consolidou uma visão de mundo fundada na separação entre sujeito e objeto, cultura e natureza, razão e sensibilidade. Tal fragmentação repercute não apenas sobre os ecossistemas, mas igualmente sobre a constituição da subjetividade contemporânea. A exploração da Terra passa, assim, a refletir formas de alienação em relação à própria interioridade humana.

Sob essa perspectiva, a educação assume uma tarefa que ultrapassa a transmissão de conhecimentos científicos: favorecer processos de formação integral nos quais imaginação, sensibilidade, experiência estética e consciência ética possam reconstruir vínculos entre os sujeitos e o mundo natural. Educar passa a significar, também, criar condições para que o indivíduo reconheça a natureza como dimensão constitutiva de sua própria humanidade.

### **3.2 James Hillman e a Alma do Mundo**

James Hillman amplia significativamente essa reflexão ao propor uma crítica à tradição psicológica moderna excessivamente centrada no indivíduo. Para o fundador da Psicologia

Arquetípica, a separação entre psique e mundo constitui uma das principais enfermidades da cultura contemporânea. Em lugar de compreender a alma como realidade exclusivamente interior, Hillman (1993; 2021) recupera a antiga noção de *anima mundi*, segundo a qual o próprio mundo possui uma dimensão anímica.

Nessa perspectiva, florestas, rios, montanhas e paisagens deixam de ser concebidos apenas como objetos externos ao sujeito, tornando-se participantes ativos da experiência humana. A devastação ambiental representa, simultaneamente, a devastação da alma, pois ambas pertencem ao mesmo tecido simbólico da existência.

Essa compreensão possui profundas implicações educacionais. Se o mundo participa da formação da subjetividade, então a educação não pode restringir-se às salas de aula nem limitar-se à transmissão de conteúdos. Ela precisa favorecer experiências estéticas, contemplativas e sensíveis que restabeleçam a capacidade de encantamento diante da natureza. Como observa Hillman, uma cultura incapaz de perceber beleza dificilmente desenvolverá responsabilidade ética para preservar aquilo que perdeu a capacidade de admirar.

Sob essa perspectiva, a educação ambiental deixa de constituir apenas um campo de informações ecológicas para tornar-se uma educação da imaginação, da sensibilidade e da percepção simbólica do mundo.

### **3.3 Theodore Roszak e o Nascimento da Ecopsicologia**

As contribuições de Jung e Hillman encontram importante desdobramento na obra de Theodore Roszak, reconhecido como um dos principais formuladores da Ecopsicologia contemporânea. Em *The Voice of the Earth* (1992), Roszak propõe que a crise ecológica seja compreendida simultaneamente como uma crise psicológica. Para o autor, o distanciamento crescente entre seres humanos e natureza produz formas de sofrimento que não podem ser explicadas apenas pelos referenciais tradicionais da psicologia clínica.

Segundo Roszak, a saúde psíquica depende do reconhecimento de que o ser humano permanece biologicamente, emocionalmente e espiritualmente integrado aos ecossistemas dos quais faz parte. A cultura moderna, entretanto, produziu uma ilusão de autonomia absoluta que transforma a natureza em simples recurso econômico. Essa ruptura compromete tanto os ambientes naturais quanto a saúde emocional das pessoas.

A Ecopsicologia nasce precisamente da tentativa de restaurar esse vínculo perdido. Em vez de compreender a natureza como espaço externo à experiência humana, Roszak propõe

reconhecê-la como dimensão constitutiva da própria psique. A cura da Terra e a cura da alma deixam, assim, de constituir processos independentes.

Para a educação, essa perspectiva amplia significativamente os objetivos da formação ecológica. Não basta informar sobre mudanças climáticas; torna-se necessário favorecer experiências capazes de produzir pertencimento, cuidado, responsabilidade e reciprocidade com o mundo natural.

### **3.4 Gregory Bateson, Marco Aurélio Bilibio de Carvalho e a Ecopsicologia Como Proposta Educativa**

As reflexões de Gregory Bateson oferecem importante fundamento epistemológico para a Ecopsicologia ao compreender mente, cultura e natureza como componentes inseparáveis de um único sistema ecológico. Em *Rumo a uma ecologia da mente* (1972/2025), Bateson argumenta que os principais problemas ambientais decorrem de erros nos modos de pensar, especialmente da crença de que o ser humano encontra-se separado dos processos vivos que sustentam sua existência.

Essa crítica torna-se particularmente fecunda quando articulada à produção brasileira de Marco Aurélio Bilibio de Carvalho, pioneiro da Ecopsicologia no Brasil e fundador do Instituto Brasileiro de Ecopsicologia (IBE). Dialogando com Theodore Roszak, Bateson, Jung e a Psicologia Analítica, Bilibio compreende a Ecopsicologia como um campo interdisciplinar voltado à reconstrução da relação entre ser humano, natureza e consciência.

Segundo Bilibio, a crise ambiental não pode ser compreendida apenas como consequência de modelos econômicos insustentáveis. Ela revela uma forma de adoecimento cultural produzida pela perda da experiência de pertencimento ao mundo vivo. A educação, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado para restaurar essa experiência por meio de práticas que integrem corpo, emoção, imaginação, espiritualidade, conhecimento científico e vivências diretas na natureza.

Essa perspectiva desloca significativamente a compreensão tradicional da Educação Ambiental. Em lugar de concentrar-se exclusivamente na mudança de comportamentos individuais, a Ecopsicologia propõe processos formativos orientados para a ampliação da consciência ecológica. Trata-se de favorecer experiências capazes de despertar aquilo que Bilibio denomina de reconexão profunda entre o ser humano e a Terra, compreendida não como objeto de exploração, mas como comunidade viva da qual fazemos parte.

Essa compreensão aproxima-se igualmente da noção de *Self ecológico* desenvolvida por Arne Naess (2003), segundo a qual o amadurecimento humano envolve a expansão da identidade para além dos limites do indivíduo, reconhecendo-se como participante da vasta rede da vida. Educar, nesse horizonte, significa favorecer processos de ampliação da consciência, permitindo que o cuidado ambiental deixe de ser mera obrigação moral para tornar-se expressão espontânea do reconhecimento de nossa interdependência com todos os seres.

### **3.5 Contribuições para a Educação**

As contribuições da Psicologia Profunda e da Ecopsicologia permitem compreender que a emergência climática exige uma profunda revisão das finalidades da educação contemporânea. Mais do que transmitir conhecimentos sobre sustentabilidade, torna-se necessário favorecer processos formativos capazes de reconstruir a experiência do pertencimento, da reciprocidade e do cuidado.

Essa perspectiva não substitui os conhecimentos científicos produzidos pelas ciências ambientais; ao contrário, amplia seu alcance ao reconhecer que informações, por si sós, não transformam modos de vida. A mudança das relações entre humanidade e natureza depende igualmente da transformação da sensibilidade, da imaginação, dos afetos e das formas de perceber o mundo.

Desse modo, a educação passa a ser compreendida como espaço de formação de uma consciência ecológica integral, articulando ciência, filosofia, ética, espiritualidade, arte e experiência. Trata-se de educar não apenas para conhecer a natureza, mas para reencontrar-se nela, reconhecendo que cuidar da Terra significa, simultaneamente, cuidar da própria condição humana.

As contribuições da Psicologia Profunda e da Ecopsicologia permitem compreender que a reconstrução da relação entre humanidade e natureza depende da formação de uma nova sensibilidade ecológica. Entretanto, essa transformação não se realiza apenas no plano individual. Ela exige igualmente processos educativos, culturais e comunitários capazes de produzir novas formas de convivência, de aprendizagem e de participação social. É nesse horizonte que os saberes originários, particularmente as reflexões de Ailton Krenak e Geni Núñez, oferecem importantes contribuições para pensar uma educação comprometida com o cuidado, a reciprocidade e a defesa da vida, tema que será desenvolvido na próxima seção.

## **4 FORMAÇÃO HUMANA, CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA E O REFLORESTAMENTO DA CONSCIÊNCIA**

As reflexões desenvolvidas até aqui permitem compreender que a crise climática não pode ser enfrentada exclusivamente por meio de políticas públicas, avanços tecnológicos ou mudanças nos padrões de consumo, embora esses aspectos sejam imprescindíveis. A complexidade da emergência climática exige uma profunda transformação das formas pelas quais os seres humanos compreendem a si mesmos, aos outros e ao mundo natural. Nesse horizonte, a educação deixa de ser concebida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos para assumir sua dimensão mais ampla: a formação humana.

Pensar a educação nessa perspectiva significa reconhecer que formar não consiste apenas em desenvolver competências cognitivas ou habilidades técnicas, mas favorecer processos pelos quais homens e mulheres aprendam a construir sentidos para sua existência, desenvolvam responsabilidade ética diante da vida e ampliem sua capacidade de participação na comunidade humana e terrestre. A formação humana envolve, portanto, dimensões intelectuais, afetivas, estéticas, espirituais, políticas e ecológicas, que se entrelaçam continuamente na constituição dos sujeitos.

A crise climática evidencia justamente os limites de modelos educativos excessivamente orientados pela racionalidade instrumental. Ao privilegiar o domínio técnico sobre a natureza, tais modelos frequentemente relegaram a segundo plano a formação da sensibilidade, da imaginação, da contemplação e do cuidado. Como consequência, consolidou-se uma cultura que produz elevado conhecimento científico acerca dos riscos ambientais, mas que, paradoxalmente, encontra dificuldades para transformar modos de vida profundamente enraizados em relações de exploração, consumo e indiferença.

Sob essa perspectiva, a educação é chamada a recuperar uma dimensão frequentemente esquecida da formação: a aprendizagem do pertencimento. Pertencer significa reconhecer que a existência humana não se realiza isoladamente, mas constitui parte de uma vasta rede de interdependências que envolve pessoas, comunidades, animais, rios, florestas, montanhas e todos os seres vivos. Tal compreensão aproxima-se daquilo que Gregory Bateson denominava "ecologia da mente", segundo a qual não existe separação absoluta entre organismo e ambiente, mas um contínuo processo de relações que constitui a própria vida.

Essa noção de pertencimento também atravessa as reflexões de Ailton Krenak. Em diferentes obras, o pensador indígena brasileiro denuncia que uma das maiores ilusões produzidas pela modernidade consiste em acreditar que a humanidade ocupa uma posição

exterior ou superior à natureza. Segundo Krenak (2019; 2020), o projeto civilizatório moderno rompeu vínculos ancestrais entre os povos e a Terra, convertendo rios, florestas e montanhas em objetos de exploração econômica. Ao romper tais vínculos, rompeu igualmente modos de existência baseados na reciprocidade, no cuidado e no reconhecimento da vida como experiência compartilhada.

Essa crítica aproxima-se das reflexões de Geni Núñez (2023), para quem as cosmologias indígenas desafiam profundamente a lógica antropocêntrica predominante na cultura ocidental. Em vez de compreender os seres humanos como centro da existência, diferentes povos originários reconhecem uma ampla comunidade de parentesco que integra pessoas, animais, plantas, águas, ventos e territórios. Educar, nesse contexto, significa aprender continuamente a viver em relação, reconhecendo que toda existência se constitui no encontro com outras formas de vida.

Essas perspectivas dialogam diretamente com a Ecopsicologia contemporânea. Marco Aurélio Bilibio compreende que o desenvolvimento humano depende da reconstrução dos vínculos afetivos, simbólicos e existenciais entre seres humanos e natureza. Segundo o autor, a experiência educativa pode favorecer processos de reconexão profunda com o mundo vivo, possibilitando que o cuidado ambiental deixe de ser percebido como obrigação externa para tornar-se expressão espontânea da própria consciência. Tal compreensão desloca significativamente a finalidade da educação: mais do que ensinar sobre a natureza, trata-se de aprender com ela e nela.

É precisamente nesse ponto que as contribuições da Psicologia Profunda encontram a Filosofia da Educação. Jung recorda que a constituição da consciência depende da integração das diferentes dimensões da experiência humana; Hillman convida a reconhecer a presença da *anima mundi* na realidade; Roszak evidencia que a cura da Terra e a cura da alma pertencem ao mesmo processo; Bateson demonstra que mente e natureza constituem um único sistema ecológico; Naess propõe a ampliação do *Self* para além dos limites do indivíduo; Krenak e Núñez lembram que jamais deixamos de pertencer à Terra. Em conjunto, essas perspectivas convergem para uma mesma compreensão: formar seres humanos implica formar novas maneiras de perceber, sentir, imaginar e habitar o mundo.

Nessa direção, podemos compreender a educação como um processo de reflorestamento da consciência. Essa expressão não se refere apenas à recuperação dos ecossistemas degradados, embora também os inclua. Trata-se de uma metáfora pedagógica que procura expressar a necessidade de regenerar dimensões igualmente devastadas da experiência humana: a imaginação, a sensibilidade, o encantamento, a capacidade contemplativa, a empatia, o

sentido de comunidade e o reconhecimento da interdependência entre todos os seres vivos. Assim como uma floresta necessita de tempo, diversidade e relações complexas para regenerar-se, também a consciência humana necessita de experiências formativas capazes de reconstruir vínculos rompidos pela lógica da fragmentação moderna.

O reflorestamento da consciência constitui, portanto, um processo educativo permanente. Ele começa quando a escola, a universidade e os demais espaços de formação deixam de compreender a natureza apenas como objeto de estudo e passam a reconhecê-la como presença formadora. Isso implica ampliar práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética, o contato direto com ambientes naturais, a arte, a literatura, a contemplação, a escuta, o diálogo intercultural, os saberes tradicionais e as experiências coletivas de cuidado. Não se trata de abandonar o conhecimento científico, mas de integrá-lo a outras formas de conhecer que permitam aos sujeitos desenvolver uma compreensão mais ampla e sensível da vida.

Sob esse enfoque, a formação humana passa a ser entendida como um movimento contínuo de reconstrução das relações entre conhecimento, ética, imaginação e existência. A aprendizagem deixa de ocorrer apenas pela aquisição de informações e passa a envolver experiências que mobilizam afetos, narrativas, símbolos e práticas compartilhadas. Educar torna-se, assim, um exercício permanente de cultivo da consciência, favorecendo sujeitos capazes de reconhecer que o cuidado consigo mesmos, com os outros e com a Terra constitui uma única experiência ética.

Essa compreensão também amplia o próprio significado da sustentabilidade. Em vez de restringi-la à gestão racional dos recursos naturais, ela passa a envolver a sustentabilidade das relações humanas, da cultura, da memória, da diversidade biológica e da pluralidade dos modos de existir. A educação assume, nesse contexto, a responsabilidade de cultivar sujeitos capazes de enfrentar a crise climática não apenas como um problema técnico, mas como oportunidade histórica de reconstrução dos sentidos da convivência humana.

Mais do que preparar indivíduos para adaptar-se às mudanças ambientais, a educação é chamada a formar pessoas capazes de participar ativamente da regeneração do mundo comum. Essa regeneração exige conhecimento científico, compromisso político e responsabilidade ética, mas exige igualmente imaginação, esperança, sensibilidade e capacidade de reconhecer beleza onde ainda persiste a vida. Como nos recordam os diferentes autores aqui mobilizados, talvez o maior desafio educativo do nosso tempo não seja apenas ensinar a preservar as florestas, mas favorecer o florescimento de consciências capazes de reconhecê-las como parte constitutiva de sua própria existência. Por exemplo, poderíamos propor que uma educação comprometida com o reflorestamento da consciência se orientasse por alguns princípios:

1. **Educar para o pertencimento**, reconhecendo a interdependência entre humanidade e natureza.
2. **Educar a sensibilidade**, valorizando experiências estéticas, artísticas, contemplativas e corporais.
3. **Educar a imaginação**, compreendendo-a como dimensão constitutiva da ética e da criatividade humana.
4. **Educar para o cuidado**, superando relações de dominação e promovendo reciprocidade entre seres humanos e mundo vivo.
5. **Educar na pluralidade epistemológica**, articulando conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e saberes indígenas, quilombolas e tradicionais.
6. **Educar para a esperança ativa**, compreendendo que a formação humana participa continuamente da regeneração da vida coletiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que a crise climática representa muito mais do que um conjunto de alterações ambientais decorrentes das atividades humanas. Trata-se de uma crise civilizatória que evidencia os limites do paradigma moderno, marcado pela fragmentação entre humanidade e natureza, pela racionalidade instrumental e pela compreensão da Terra como mero objeto de exploração econômica. Embora os avanços científicos tenham ampliado significativamente o conhecimento acerca das mudanças climáticas, permanece evidente que a produção de informações, por si só, não tem sido suficiente para promover transformações proporcionais à gravidade dos desafios contemporâneos.

Nesse contexto, defendeu-se que a educação ocupa lugar estratégico na construção de respostas capazes de enfrentar a complexidade da emergência climática. Contudo, essa tarefa exige ampliar o próprio significado da formação humana. Educar para o século XXI implica favorecer processos que integrem conhecimento científico, responsabilidade ética, imaginação, sensibilidade, experiência estética, espiritualidade, participação política e reconhecimento da interdependência entre todos os seres vivos.

Foi nessa perspectiva que o artigo procurou estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a Educação, a Psicologia Profunda, a Ecopsicologia e os saberes originários. As contribuições de Carl Gustav Jung, James Hillman, Theodore Roszak, Gregory Bateson, Arne Naess e Marco Aurélio Bilibio permitiram compreender que a crise ecológica também expressa uma crise da

subjetividade contemporânea, produzida pelo enfraquecimento dos vínculos simbólicos, afetivos e existenciais entre seres humanos e natureza. Em convergência com essas reflexões, Ailton Krenak e Geni Núñez evidenciam que diferentes cosmologias indígenas preservam formas de compreender a Terra como comunidade viva, oferecendo importantes referências para repensar os processos educativos em direção a relações mais éticas e sustentáveis.

A principal contribuição teórica deste trabalho consiste na proposição da categoria reflorestamento da consciência, compreendida como uma metáfora pedagógica para pensar a formação humana em tempos de emergência climática. Assim como os ecossistemas degradados necessitam de regeneração, também a consciência humana demanda processos educativos capazes de reconstruir a imaginação, a sensibilidade, o encantamento, o cuidado e o sentimento de pertencimento ao mundo vivo. Trata-se de compreender que a regeneração ambiental e a regeneração da consciência constituem dimensões inseparáveis de um mesmo processo histórico.

Essa compreensão amplia significativamente o papel da educação. Mais do que preparar indivíduos para enfrentar tecnicamente os desafios ambientais, ela passa a favorecer a constituição de sujeitos capazes de reconhecer a complexidade das relações entre cultura, natureza e existência, desenvolvendo formas de convivência fundamentadas na reciprocidade, na justiça socioambiental e no cuidado com todas as formas de vida.

Por fim, entende-se que o conceito de reflorestamento da consciência não encerra o debate, mas abre novas possibilidades de investigação para as diferentes áreas que se dedicam à formação humana. Pesquisas futuras poderão aprofundar suas implicações para a formação inicial e continuada de professores, para os currículos escolares, para as pedagogias da infância, para a educação superior e para experiências educativas desenvolvidas em contextos não escolares. Em um tempo marcado pela intensificação das mudanças climáticas, talvez um dos maiores desafios da educação seja precisamente contribuir para formar seres humanos capazes não apenas de compreender o mundo, mas de participar, ética e sensivelmente, de sua regeneração.

## REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. **Rumo a uma ecologia da mente**. São Paulo: Ubu, 2025.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, Marco Aurélio Bilibio. **De frente para o espelho: ecopsicologia e sustentabilidade**. 2013. 155 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/901335>. Acesso em 14 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HILLMAN, James. **The thought of the heart and the soul of the world**. Woodstock: Spring Publications, 2021.

HILLMAN, James; VENTURA, Michael. **We've Had a Hundred Years of Psychotherapy and the World's Getting Worse**. San Francisco: HarperCollins, 1993.

IPCC. **Climate Change 2023: Synthesis Report**. Geneva: Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NAESS, Arne. **Ecology, community and lifestyle: outline of an ecosofy** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ROSZAK, Theodore. **The voice of the earth**. New York: Simon & Schuster, 1992.

ROSZAK, Theodore; GOMES, Mary E.; KANNER, Allen D. (org.). **Ecopsychology: restoring the earth, healing the mind**. San Francisco: Sierra Club Books, 1995.

SHIVA, Vandana. **Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace**. Califórnia: North Atlantic Books, 2005.