



Entrevista • Interview

A educação e o

FIM DO MUNDO

Education and the

END OF THE WORLD

Por/By: Guilherme Profeta

Aquecimento global. Eventos climáticos extremos. Ecossistemas em colapso. Extinção em massa. Epidemias e pandemias. Disputas por recursos. Fome. Instabilidade geopolítica.

A crise ambiental — que se desdobra em múltiplas crises interconectadas, com consequências das mais diversas — demanda mais do que soluções técnicas ou paliativas; ela exige, em última instância, repensar o lugar e o tempo do humano na Terra. A educação, nesse cenário, pode ser tanto ferramenta de manutenção do *status quo* (ancorada na repetição de conteúdos acríticos e saberes desconectados da realidade) quanto catalisadora de uma revolução radical que, talvez, já esteja atrasada demais.

Nesta entrevista especial, dois acadêmicos da educação ambiental, atuantes nos eixos Sul e Norte, discutem os papéis, dilemas e fronteiras da educação diante da emergência climática e das ameaças existenciais que ela impõe. Afinal, se a educação como a conhecemos é intrinsecamente baseada na promessa de continuidade, o que resta dela quando passamos a duvidar sistematicamente, como espécie, que o futuro ainda existe? Confira a partir da página 12.

Global warming. Extreme weather events. Collapsing ecosystems. Mass extinction. Epidemics and pandemics. Resource-driven conflicts. Hunger. Geopolitical instability.

The environmental crisis—unfolding through multiple, interconnected crises, and therefore generating far-reaching consequences—demands more than technical solutions or quick fixes; it ultimately calls for a radical rethinking of humanity’s place and time on Earth. In this context, education can serve either as a tool for maintaining the *status quo*—rooted in the repetition of uncritical content and knowledge disconnected from reality—or as a catalyst for a revolution that may be long overdue.

In this special interview, two environmental education scholars, working in the Southern and Northern hemispheres, explore the roles, dilemmas, and limits of education in the face of the climate emergency and the existential threats it poses. After all, if education as we know it is intrinsically based on the promise of continuity, what remains when we, as a species, begin to systematically doubt that the future still exists? See page 12 to start reading.

IV EPES-UNISO ESTÁ PREVISTO PARA NOVEMBRO

Realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso desde 2022, sempre no segundo semestre, o Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso) é *online*, totalmente gratuito e oferece certificação. O evento é um espaço de reflexões sobre diferentes temáticas de interesse para a educação escolar e, em 2025, o foco será a educação ambiental. Acesse o *QR code* para saber mais e se inscrever (evento conduzido em português).

4TH EPES-UNISO TO BE HELD IN NOVEMBER

Organized by Uniso’s graduate program in Education since 2022, always in the second semester, Uniso’s Conference of Researchers on School Education (EPES-Uniso, in the Portuguese acronym) is held online, completely free of charge, and offers certification. The event provides a space for reflection on various topics considered relevant to school education and, in 2025, the focus will be on environmental education. Scan the QR code to learn more and register (in Portuguese).



Prof. Dr. Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Rodrigo Barchi

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso); coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE-Uniso); editor-chefe do periódico científico *Quaestio: Revista de Estudos da Educação*, publicado pela Uniso; organizador da 4ª edição do Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar (**EPES-Uniso**), a ser realizado em novembro de 2025, cujo tema será educação ambiental

Professor at Uniso’s graduate program in Education; coordinator of the Research Group on Democracy, Ecologies, and Daily School Practices (GEDECE-Uniso, in the Portuguese acronym); editor-in-chief of the scientific journal *Quaestio: Revista de Estudos da Educação* (in English, *Quaestio: Journal of Education Studies*), published by Uniso; organizer in charge of the 4th edition of Uniso’s Conference of Researchers on School Education (EPES-Uniso), to be held in November 2025, dedicated to the theme of environmental education

Prof. Dr. Miguel Ángel Arias Ortega

Professor da Universidade Autônoma da Cidade do México, ex-presidente da Academia Nacional de Educação Ambiental do México, integrante do Conselho Mexicano de Pesquisa Educativa, coordenador geral do projeto “Estado do Conhecimento da Pesquisa para a Sustentabilidade no México” entre os anos de 2012 a 2021

Professor at the Autonomous University of Mexico City, former president of the Mexican National Academy of Environmental Education, member of the Mexican Council of Educational Research, and general coordinator of the “State of Knowledge of Research for Sustainability in Mexico” project from 2012 to 2021

Ilustração (globo)/Illustration (globe): mimacz (Adobe Stock);
fotos/photos: arquivos pessoais/personal archives; tratamento/
editing: Beatriz Morato (Assecoms/Uniso)



Neste Antropoceno precoce — e esta é justamente a característica que o define — o ser humano passa a ser compreendido não apenas como um espectador da vida na Terra, de sua ecologia e de sua geologia, mas como uma das forças que molda os próprios ambientes naturais, que coabitamos não só com outros humanos, mas com todas as demais espécies (por vezes com resultados catastróficos). Estamos presenciando e sentindo os efeitos do aumento da temperatura média global, de diversos eventos climáticos extremos, da perda de biodiversidade, e por aí vai. Para muitos, o “fim do mundo” (ao menos como o conhecemos) não é mais uma previsão abstrata, mas uma possibilidade bastante real, com a qual teremos de lidar senão de súbito, certamente ao longo das próximas gerações. Com tantas previsões negativas (vide os relatórios do IPCC) e propostas de soluções tão insuficientes (vide os resultados das **COPs** anteriores), como manter a esperança — que, no fim das contas, é condição *sine qua non* para a própria educação? Para que (e aos interesses de quem) serve a escola, às vésperas do fim do mundo?

In this early Anthropocene—and this is precisely its defining characteristic—humans are understood not as mere spectators of life on Earth, of its ecology and geology, but as one of the forces shaping the natural environments we share not only with other humans, but with all other species (sometimes with catastrophic results). We are witnessing firsthand the rise in average global temperatures, an increase in extreme climate events, biodiversity loss, and so forth. For many, the “end of the world” (at least as we know it) is no longer an abstract prediction, but a very real possibility, one we will have to confront eventually, if not suddenly, then certainly over the coming generations. With so many grim forecasts (see the IPCC reports) and such insufficient proposals for solutions (see the outcomes of previous **COPs**), how can we maintain hope—which, after all, is an essential prerequisite for education itself? What is the purpose of schools on the eve of the end of the world, and whose interests do they serve?

PARA SABER MAIS: A HISTÓRICA COP26 E AS PROJEÇÕES DO IPCC

Siga o link pelo *QR code* para relembrar os principais resultados da histórica 26ª edição da COP (do inglês, *Conference of the Parties*), realizada em 2021, e as projeções do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) daquele ano. A COP é a maior e mais importante conferência sobre o clima do mundo. O evento acontece anualmente e, a saber, a edição de 2025 está programada para acontecer no Brasil.



TO KNOW BETTER: THE HISTORIC COP26 AND THE IPCC PROJECTIONS

Use the QR code to follow the link and revisit the key outcomes of the historic 26th edition of the COP (Conference of the Parties), held in 2021, along with the projections from that year’s Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). COP is the world’s largest and most important climate conference. The event takes place annually, and notably, the 2025 edition is scheduled to be held in Brazil.

 **Rodrigo Barchi:** Apesar de ser um leitor assíduo e alinhado às **PERSPECTIVAS** de Davi Kopenawa sobre a queda do céu, de Donna Haraway sobre o Chtuluceno e o horror de Gaia, e mesmo dos apelos de Isabelle Stengers sobre o tempo das catástrofes, eu não sei se vivemos mais a proximidade do fim do mundo do que um processo de expansão das paisagens infernais, tais quais nas diversas mitologias que permeiam a história da humanidade. Tanto que sugeri, em alguns momentos, a ideia de que o Antropoceno é também um “Inferceno”, conforme a destruição se amplia.

Neste sentido, freireanamente falando, a esperança se coloca como verbo, não de *esperar* o fim do mundo, mas de agir, de *esperançar*, contrariamente ao fluxo do processo barbárico contra as paisagens culturais e naturais ainda “salubremente” habitáveis. Esse *esperançar* é um inimigo da lógica de resiliência que se impõe, principalmente nas escolas, por meio da qual se sugere aguentar firmemente o horror do fim do mundo. *Esperançar* é, além de conter a queda do céu, criar novos modos de existência menos barbáricos, despóticos e predatórios, que impeçam que as paisagens infernais se ampliem e que as ameaças de fim de mundo se concretizem. É este que necessita ser, hoje, o sentido da escola: atuar através, pela e para a democracia e a justiça (em seus sentidos social, intergeracional e interespecies).

 **Miguel Ortega:** Compartilho o diagnóstico sobre o qual repousa a pergunta em dois sentidos. Em primeiro lugar, de fato, estamos em uma situação que talvez seja a primeira vez na história da humanidade em que o ser humano colocou em risco sua permanência no planeta junto com a de todas as espécies com as quais coexistimos. Os diferentes relatórios apresentados sobre a situação ambiental em nível local, regional e mundial confirmam isso, dado que ultrapassamos de forma irreversível alguns dos limites ecossistêmicos nos quais se sustenta a vida na Terra. O segundo aspecto com o qual concordo é que, como humanidade, também temos oferecido respostas insatisfatórias aos problemas que enfrentamos, em particular no que se refere ao meio ambiente.

Nos últimos anos, as consequências negativas da problemática ambiental têm se manifestado com

 **Rodrigo Barchi:** Although I am an avid reader and aligned with the **PERSPECTIVES** of Davi Kopenawa on his idea of a falling sky, Donna Haraway on the Chtulucene and the horror of Gaia, and even Isabelle Stengers’ approach on the time of catastrophes, I am not sure whether we are truly living through the proximity of the end of the world or rather witnessing an expansion of infernal landscapes, much like those found throughout the various mythologies that shape human history. In fact, I have suggested as part of previous works of mine that, as destruction spreads, the Anthropocene might also be understood as some sort of *Inferceno* (a neologism that blends *Inferno*, the Latin word for hell, with *Antropoceno*, the Portuguese term for Anthropocene).

In this sense, in a Freirean spirit, hope becomes a verb, not of *waiting* for the end of the world, but of acting, of hoping (as *esperançar* in Portuguese), against the current of the barbaric process threatening both cultural and natural landscapes that remain “salubriously” inhabitable. This *esperançar* stands in opposition to the dominant logic of resilience, especially in schools, which encourages us to endure the horror of the end of the world. *Esperançar* means not only containing the fall of the sky, but also creating new models of existence that are less barbaric, despotic, and predatory, and those that might prevent the expansion of infernal landscapes and the realization of end-of-the-world scenarios. This, today, ought to be the very purpose of the school: to act through, by, and for democracy and justice (in their social, intergenerational, and interspecies senses).

 **Miguel Ortega:** I do agree with the diagnosis underlying the question in two ways. Firstly, we are indeed in a situation that may be unprecedented in human history, when, for the first time, humankind has put its own survival at risk, along with that of all the species with which we coexist. Various reports on the environmental situation at local, regional, and global levels confirm this reality, as we have irreversibly exceeded some of the ecological limits that sustain life on Earth. The second point I agree with is that, as a global society, we have also provided unsatisfactory responses to the challenges we face, especially those related to the environment.

maior severidade e de forma concreta nos países e setores que apresentam níveis de desenvolvimento inferiores em relação às potências econômicas e tecnológicas. Isso também se deve ao fato de que essa condição de desenvolvimento econômico é precisamente a que tem provocado que milhões de pessoas vivam em situações de marginalização, pobreza, exclusão e abandono por parte das elites econômicas, políticas e tecnológicas do planeta.

Um questionamento que permeia essas duas perspectivas é se, atualmente, a humanidade entrou em uma etapa de colapso ambiental, se estamos nesse processo ou se já colapsamos e ainda não percebemos. Diante dessa situação, como recuperar a esperança? Esse é um questionamento que deve fazer parte de nossas reflexões e constitui uma pergunta bastante desafiadora. Mas deve-se reconhecer um fato irrefutável: processos educativos vinculados à questão ambiental têm e conservam em seu interior a centelha de pensar que as coisas podem ser diferentes, e esse deve ser o farol norteador a guiar as ações e projetos que desenvolvemos tanto dentro quanto fora dos espaços educativos.

Será que a humanidade já entrou em colapso ambiental, ou estamos agora mesmo no meio desse processo, ou já colapsamos e ainda não percebemos?

É claro que a educação, por si só, não resolve problemas, mas é um processo que permite construir novos referenciais, ações e propostas nos sujeitos que farão a diferença, principalmente nas formas como nos relacionamos conosco, com os outros e com a natureza. O potencial de transformação é parte constituinte de qualquer processo educativo, e em particular da educação ambiental, na medida em que se busca novas

In recent years, the negative consequences of environmental issues have manifested with increasing severity and tangibility, particularly in countries and sectors with lower levels of development compared to the established economic and technological powers. This is also due to the fact that this very model of economic development has caused millions of people to live in conditions of marginalization, poverty, exclusion, and abandonment by the world’s economic, political, and technological elites.

One question that runs through both of these perspectives is whether humanity has already entered a stage of environmental collapse, whether we are currently experiencing it, or whether the collapse has already occurred and we have yet to recognize it. In the face of such a scenario, how do we recover hope? This is a question that must be part of our reflections and represents a major challenge. But one irrefutable fact must be acknowledged: educational processes related to environmental issues carry and preserve a vital seed, the belief that things can be different, which must be the guiding light for the actions and projects we develop both inside and outside educational spaces.

Has humanity already fallen into environmental collapse, are we going through this process right now, or have we already collapsed without even realizing it?

Of course, education alone does not solve problems, but it is a process that enables the construction of new references, actions, and proposals within individuals who will make a difference, especially in the way we relate to ourselves, to others, and to nature. The potential for transformation is a constituent part of any educational process, and particularly of environmental education, as it seeks new ways of

formas de aproximação, análise e envolvimento dos sujeitos com as questões ambientais. Trata-se de fomentar uma nova concepção de participação social que possibilite ao indivíduo ser, antes de tudo, um sujeito político, entendido como uma pessoa que se interessa e se envolve com os aspectos do bem comum, que assume uma postura crítica e construtiva diante deles e que acredita que as adversidades que enfrentamos podem ser atenuadas e redirecionadas para melhores condições socioambientais para todos e todas com quem compartilhamos este planeta.

approaching, analyzing, and engaging individuals with environmental issues. It is about fostering a new concept of social participation that allows individuals to be, above all, political agents, understood as people who care about and engage with matters of the collective wellbeing, who adopt a critical and constructive stance toward these issues, and who believe that the adversities we face can be mitigated and redirected toward better social and environmental conditions for all of those with whom we share this planet.

PARA SABER MAIS: AUTORES QUE REFLETEM SOBRE O FIM DO MUNDO

Todos os autores que Barchi menciona em sua resposta tratam, cada um à sua maneira, do apocalipse ecológico contemporâneo, bem como das consequentes mudanças nas relações entre homem, sociedade e mundo natural. Para **Kopenawa** — que é um xamã Yanomami —, o fim do mundo é tanto ecológico quanto espiritual, quando a sociedade urbana ignora e desrespeita os *xapiri*, espíritos da floresta (que, mais do que uma analogia, são compreendidos como entidades bastante reais, parte da cosmologia de seu povo). **Haraway** propõe, diante das crises ambientais, um reposicionamento ético do ser humano nas redes ecológicas, abandonando sua centralidade autoimposta e propondo formas de coexistência multiespécie. **Stengers** entende o fim do mundo — ou ao menos do mundo organizado sob a lógica capitalista moderna — como um processo em curso, criticando os discursos tecnocráticos que prometem soluções “imparciais” sem enfrentar as dimensões políticas e sociais das crises.

TO KNOW BETTER: AUTHORS THAT REFLECT ON THE END OF THE WORLD

All the authors Barchi mentions in his response address, each in their own way, the contemporary ecological apocalypse and the resulting transformations in the established relationships between humans, society, and the natural world. According to **Kopenawa**—a Yanomami shaman—the end of the world is both ecological and spiritual, occurring when urban societies ignore and disrespect the forest spirits, called *xapiri* (which, from his perspective, are not metaphorical, but defined as real entities within his people’s cosmology). **Haraway**, in response to environmental crises, proposes an ethical repositioning of humankind within ecological networks, abandoning its self-imposed centrality and envisioning multispecies forms of coexistence. **Stengers** views the end of the world—or at least the end of the world as we know it, organized under modern capitalist logic—as an ongoing process, critiquing technocratic narratives that promise “impartial” solutions without addressing the political and social dimensions of these crises.



Além dos eventos climáticos extremos (como ondas de calor e incêndios florestais, furacões e tufões, chuvas e inundações, secas severas etc.), o Antropoceno tem efeitos psicológicos que estamos começando a mapear, no mundo e no Brasil, incluindo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso. Esses efeitos psicológicos incluem tanto um medo crônico do próprio futuro (ou da falta dele) quanto uma profunda sensação de saudades em relação a lugares que, por estarem em processo de degradação, já não existem mais como eram no passado (o que recebe o nome de solastalgia). De modo geral, esse conjunto de preocupações e sentimentos diversos, em diferentes intensidades, configuram o que se chama de ansiedade ambiental (ou ecoansiedade, ou ainda ansiedade climática). A escola está preparada para reconhecer e lidar com esse novo fenômeno e, caso não esteja, o que falta?

 **Rodrigo Barchi:** Não. A escola moderna — que é esta que ainda existe hoje, e que não está sendo substituída sequer para atender às economias da 3ª e da 4ª Revoluções Industriais — tem um modelo industrial que não atende mais aos anseios nem dos entusiastas do modelo normatizado de indivíduos e de sociedade, e nem mesmo dos seus críticos. A grande crise de sentido da escola hoje instaurada se dá pelo fato de que ela não está conseguindo nem responder suas coletividades sobre as transformações políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais contemporâneas, e nem responder qual é o seu papel no século XXI. Além de ela não conseguir dar conta das problemáticas psíquicas e comportamentais advindas da angústia pelo presente e pelo futuro, ela, em grande parte das vezes, amplia essa condição trágica, devido aos próprios problemas internos, originários e originados de boa parte das tensões.

Uma escola que se desloque de sua condição de refém e criadora de problemas, para uma instituição que consiga ser protagonista das

In addition to extreme climate events (such as heatwaves and wildfires, hurricanes and typhoons, heavy rains and floods, severe droughts, and so on), the Anthropocene also brings psychological effects that we are only beginning to trace, both globally and in Brazil, including within Uniso’s graduate program in Education. These psychological effects include not only a chronic fear of the future (or the lack of one), but also a deep sense of longing for places that, due to ongoing degradation, no longer exist as they once did (a feeling known as solastalgia). More broadly, this set of concerns and emotional responses, experienced at varying levels of intensity, constitutes what is referred to as environmental anxiety (or eco-anxiety, or climate anxiety). Is the school system prepared to recognize and respond to this emerging phenomenon? And if not, what is missing?

 **Rodrigo Barchi:** No. The modern school — which is the one that still exists today and is not being replaced, not even to serve the economies of the 3rd and 4th Industrial Revolutions — follows an industrial model that no longer meets the expectations of either the enthusiasts of a standardized model of individuals and society, or its critics. The profound crisis of meaning faced by today’s school lies in the fact that it is failing to respond to its communities regarding the political, social, economic, cultural, and environmental transformations of our time. It also fails to articulate its role in the 21st century. Beyond being unable to address the psychological and behavioral issues arising from the anxieties of the present and the future, the school often exacerbates this tragic condition due to its own internal problems, both inherited and self-produced through ongoing tensions.

A school that moves beyond its role as both a hostage to and a producer of problems, and instead becomes a driving force for the necessary

necessárias transformações, precisa ser pública (que é diferente de ser exclusivamente estatal) e de passagem obrigatória por e para todos os cidadãos que integram a coletividade. Somente a partir do ponto em que toda a multiplicidade que compõe a sociedade passar por um *espaçotempo* comum, e colocar essa diversidade em aprendizado dialógico, é que possibilidades de construções de saberes compartilhados ao redor das chances de manutenção de uma “vida viável” poderão ser construídas e respostas poderão ser dadas à crise.

A grande crise existencial da escola, hoje, se dá por ela não mais saber qual é o seu papel no século XXI

 **Miguel Ortega:** De fato, hoje em dia os sujeitos vivem uma situação de angústia e medo diante dos fenômenos ambientais, uma vez que são participantes e também espectadores de processos como a degradação do solo, a intensificação do adensamento social nas cidades, a exclusão de milhares de pessoas, a contaminação da atmosfera e dos recursos hídricos, os baixos níveis de bem-estar, assim como a geração de resíduos em espiral ascendente, que têm sido difíceis de conter — apenas para citar alguns exemplos.

Diante desse fato, considero que são necessários mais estudos sobre essa situação específica, porque muitas vezes partimos do pressuposto de que tal coisa está acontecendo, mas é imprescindível contar com mais referências sobre o que o sujeito pensa, faz, sente e como age em relação às condições ambientais. Essa constatação deriva de uma das análises das experiências vividas durante a pandemia, quando muitos de nós, especialmente professores e gestores escolares, pensávamos que os estudantes eram sujeitos com letramento digital suficiente para permitir uma transição quase automática para os ambientes virtuais, o que traria maiores oportunidades para um processo significativo de aprendizagem. Porém, em muitas ocasiões, percebemos que isso não era totalmente verdade: os jovens, sim, passam um número

transformations, must be public (which is not the same as being exclusively state-run) and must be compulsory to all citizens who make up the whole collective. Only when the full diversity that composes society passes through a shared space-time and engages in dialogical learning it becomes possible to build shared knowledge, one that is truly capable of sustaining the chances of a viable life and responding to the ongoing crisis.

The school’s major existential crisis today stems from the fact that it no longer knows its role in the 21st century

 **Miguel Ortega:** Indeed, today’s individuals live in a state of anguish and fear in the face of environmental phenomena, as they are both participants and spectators when it comes to processes like soil degradation, rising population density in cities, social exclusion of thousands of people, contamination of the atmosphere and water resources, low levels of wellbeing, and the ever-increasing generation of waste, all of which have been difficult to control—just to name a few examples.

In light of all this, I believe more studies are needed on this specific situation, because we often assume that certain things are happening, but it is essential to have more reference points regarding what individuals think, do, feel, and how they act in relation to their environmental conditions. This consideration stems from one of the analyses of experiences we had during the pandemic, when many of us, especially teachers and school administrators, believed that students had sufficient digital literacy to allow for an almost automatic transition to virtual environments, which would bring greater opportunities for meaningful learning. However, on many occasions, we realized that this was not entirely true: while young people do spend an increasing number of hours on social media and are in constant interaction with their

crescente de horas nas redes sociais e estão em constante interação com seus dispositivos eletrônicos, mas isso não garante que tenham um domínio e uma orientação adequados sobre as exigências dos ambientes virtuais que favorecem os processos educativos. Daí a importância de investigar esse tipo de aspecto e cenário, a fim de contar com mais elementos de referência que nos permitam entender em que momento se encontra o sujeito da educação, quais são suas expectativas de vida e os processos sociais em que está inserido, saber quais são seus interesses e para onde estão projetadas suas aspirações pessoais e profissionais, no presente, no futuro imediato e no longo prazo.

Em uma pesquisa que realizei em três universidades públicas no México, ao perguntar aos estudantes universitários que tipo de sentimento lhes provocava falar sobre questões ambientais, a resposta majoritária foi de tristeza, raiva e indignação, o que representa um sentimento pouco favorável para iniciar processos pedagógicos voltados ao meio ambiente. Isso porque estamos lidando com indivíduos que, diante do tema, apresentam uma resistência pessoal e psicológica que precisará ser reconhecida e abordada, considerando tudo o que isso lhes provoca e condiciona em um processo de aprendizagem e de vivência ambiental. Isso representa um enorme desafio para os processos educativos, na medida em que teremos que desenhar estratégias pedagógicas que permitam recuperar a esperança e a possibilidade diante das questões ambientais, ainda que a situação permanente e agravada da crise ambiental nos diga o contrário.



Em sua *Pedagogia da Autonomia*, quando discute que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, Paulo Freire propõe o seguinte questionamento: “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos

electronic devices, this does not guarantee that they have adequate mastery or guidance regarding the demands of virtual environments that support educational processes. Hence the importance of investigating such aspects and scenarios, in order to gather more reference points that allow us to understand where each individual in the educational process currently stands, what their life expectations are, and the social processes they are embedded in, in order to know their interests and where their personal and professional aspirations are directed, whether in the present, the near future, or the long term.

In a study I conducted at three public universities in Mexico, when I asked students what kind of feelings were evoked when talking about environmental issues, the majority responded with sadness, anger, and indignation. This represents an emotional state that is not very favorable for initiating pedagogical processes focused on the environment. This is because we are dealing with individuals who, when faced with the topic, demonstrate a personal and psychological resistance that must be acknowledged and addressed, taking into account how it affects and shapes their learning and environmental experiences. This presents a major challenge for educational processes, as we will need to design pedagogical strategies that can restore a sense of hope and possibility in relation to environmental issues, even when the ongoing and worsening environmental crisis seems to suggest otherwise.

In his *Pedagogy of Freedom*, when arguing that “teaching requires respect for students’ knowledge,” the Brazilian educator Paulo Freire poses the following question: “Why not take advantage of students’ experience of living in areas of the city neglected by public authorities to discuss, for example, the pollution of streams

e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes”? O que há por trás dessa provocação, quando refletimos sobre ela no contexto da educação ambiental, é uma necessidade de criar conexões entre a vida concreta — seus flagelos, especialmente — e o conteúdo ensinável, o que deve tornar a aprendizagem mais significativa, mesmo que isso exija questionar o poder público estabelecido, as bases fundamentais do nosso sistema econômico e uma porção de ideologias e narrativas dominantes. Fomentar esse questionamento seria, dependendo das intenções de quem esteja ensinando, o efeito colateral ou o objetivo máximo do processo de aprendizagem. Seguindo por essa argumentação, a educação ambiental será sempre percebida como subversiva, o que — convenhamos — pode ser um empecilho para sua aceitação em todos os contextos. Há uma maneira de “equilibrar essa equação”?

 **Rodrigo Barchi:** A educação ambiental é potência transformativa. O grau e/ou a radicalidade dessa transformação ocorrerá sempre no âmbito da economia política. Mas o capitalismo contemporâneo, que pauta nossas economias e relações, tem como estratégia tanto capturar o que dos movimentos sociais pode ser utilizável na produção de riquezas, quanto tornar risível aquilo que o ameaça. Boa parte do que a educação ambiental já produziu foi cooptado pelas políticas públicas e pelas próprias iniciativas privadas — no que diz respeito ao uso do conceito de sustentabilidade, à obrigatoriedade da educação ambiental nas escolas, aos selos e prêmios ecológicos, além da própria criminalização dos “inimigos da ecologia”. No entanto — e Ailton Krenak sempre pontua muito bem a questão —, boa parte da estratégia de cooptação é de enfraquecimento das pautas, seja porque elas serão atendidas somente quando houver vontade e verba política do Estado, quanto para retirar da sociedade civil a autonomia para a ação educativa ecológica, sob a justificativa de falta de autorização e de capacidade técnica. Apesar dos poucos passos adiante que a educação ambiental deu nas últimas décadas, talvez o único modo de a potência se manter seja “desinstituir-se” e manter — numa referência ao trabalho de Antonio Negri — a constância do seu poder constituinte, em vez de ser cristalizada sob o poder constituído.

and creeks, the low levels of well-being among local populations, the landfills and the health risks they pose”? What lies behind this provocation, when considered in the context of environmental education, is the need to create connections between concrete life—its hardships, especially—and the content being taught, thus making learning more meaningful, even if it requires questioning public authorities, the very foundations of our economic system, and a range of dominant ideologies and narratives. Encouraging such questioning might be, depending on the educator’s intentions, either a side effect or the ultimate goal of the learning process. By this logic, environmental education will always be perceived as subversive, which—let’s be honest—can be an obstacle to its acceptance, depending on the context. Is there a way to “balance this equation,” so to speak?

 **Rodrigo Barchi:** Environmental education is a transformative force. The degree and/or radical nature of this transformation will always unfold within the realm of political economy. However, contemporary capitalism, which shapes our economies and relationships, has developed strategies to both take what is useful from social movements, reframing it within the logic of wealth production, and mock or discredit what poses a threat to it. Much of what environmental education has produced has already been absorbed by public policy and private initiatives, through the mainstreaming of sustainability—the mandatory inclusion of environmental education in schools, the proliferation of ecological labels and awards, and even the criminalization of the so-called “enemies of ecology.” Nonetheless—as Ailton Krenak consistently points out—, this process of reframing often works through the weakening of these agendas, either by making them dependent on the political will and funding of the state, or by stripping civil society of its autonomy when it comes to environmental education, under the pretext of them lacking technical authorization or capacity. Despite the small steps forward that environmental education has taken in recent decades, perhaps the only way for its transformative potential to endure is by “de-institutionalizing” itself and—drawing on Antonio Negri—maintaining the consistency of its constituent power, rather than being crystallized within established power structures.

 **Miguel Ortega:** Não, eu não considero que a proposta seja “equilibrar” nada. Uma educação subversiva, como é a educação ambiental, não deve ser equilibrada, mas sim continuar com essa postura crítica e propositiva que busca gerar processos educativos que, acima de tudo, tragam à tona essas situações de desigualdade, marginalização e isolamento em que se encontram grandes setores da população mundial, por meio dos quais se torne evidente o poder político e econômico que prevalece nas diferentes esferas da vida e da dignidade humana. Isso é enfatizado porque justamente aí reside seu maior potencial, ou um dos maiores potenciais, que é revelar as verdades ocultas nos processos socioambientais, que evidenciem esse tipo de postura que muitas vezes tenta minimizar ou maquiar os processos, ou aquelas que pretendem fazer parecer que a responsabilidade pelos problemas ambientais é uma adversidade generalizada, em que “todos somos responsáveis”, ocultando as desigualdades e exclusões, pois, no fim, ninguém é responsável — já que somos “todos”. Sim, de fato, toda atividade humana tem impacto sobre a natureza, mas a responsabilidade é diferenciada. Não é a mesma coisa poluir um rio, uma lagoa, ou até mesmo o oceano, e utilizar energia elétrica em casa para realizar atividades cotidianas. Daí a importância de que a educação ambiental seja subversiva e permita tornar evidentes as opressões, os abusos e as posturas que, acima de tudo, buscam um benefício pessoal em detrimento do bem comum e das necessidades biofísicas da natureza.



As ciências duras e as biológicas têm um papel fundamental na busca por soluções para mitigar as crises ambientais, seja elaborando estratégias de conservação baseadas em evidências ou desenvolvendo novas formas de remediação dos danos já consolidados. A capa desta edição da

 **Miguel Ortega:** No, I don’t believe that the goal should be to “balance” anything. A subversive education, such as environmental education, should not aim for balance, but rather maintain its critical and proactive stance. It should strive to generate educational processes that, above all, bring to light the situations of inequality, marginalization, and isolation experienced by large sectors of the global population, through which becomes evident the prevailing political and economic power in the various spheres of life and human dignity. This is emphasized because it is precisely here that one of its greatest potentials lies: the ability to reveal the hidden truths behind socio-environmental processes. This includes exposing perspectives that often attempt to downplay or mask these processes, or those that aim to create the illusion that responsibility for environmental problems is a generalized adversity, where “we are all responsible,” thus masking inequalities and exclusions, because in the end, no one is truly held responsible—since we are “all” accountable. Yes, it is true that all human activity impacts nature, but responsibility varies. There is a clear difference between polluting a river, a lagoon, or even the ocean, and using electricity at home for daily activities. Hence the importance of environmental education being subversive, so that it can make visible the oppressions, the abuses, and the attitudes that, above all, seek personal gain at the expense of the collective wellbeing and the biophysical needs of nature.

The hard sciences, as well as the biological sciences, play a fundamental role in the search for solutions to mitigate environmental crises, whether by developing evidence-based conservation strategies or creating new methods to remediate existing damage. The cover story of this issue of

revista Uniso Ciência, por exemplo, diz respeito a cientistas da Uniso que estão identificando bactérias capazes de decompor polímeros, o que, no longo prazo, deverá contribuir para o grande problema da poluição plástica. Essa é certamente uma ótima notícia, mas ela também implica um risco: se a divulgação científica não vier acompanhada de letramento científico, as pessoas podem enxergar a ciência como uma provedora de soluções “mágicas”, um sistema ininteligível e dogmático que produz respostas e soluções instantâneas, sem que elas compreendam os seus métodos e, principalmente, as suas limitações. É como dizer que a ciência é uma entidade que vai, em tempo, resolver todos os problemas ambientais que nós mesmos causamos, então não precisamos nos preocupar com eles. Qual é o papel das ciências “moles” — as Humanidades e as Sociais Aplicadas — nesse processo? E, além disso, qual é o lugar do letramento científico no bojo da educação ambiental?

 **Rodrigo Barchi:** Em vez de “duras” ou “moles”, eu gosto de pensar que as ciências podem ser — não em essência, mas em utilização prática — maiores ou menores, ou ainda (e pensando com Guattari e Deleuze), ciências de Estado e ciências de guerra. Ou seja, há ciências que atendem aos interesses de uma perspectiva econômica e política que mantém e amplia a destruição, mesmo que pareça estar contribuindo com o meio ambiente — usinas eólicas e solares são o melhor exemplo de tecnologias “verdes” absurdamente impactantes, mas também rentáveis —, e há as ciências que buscam o inverso. Não que isso seja possível de separar sistematicamente, denunciando tal, tal e tal ciências como opressivas e exploratórias, e outras como libertadoras.

Hoje, mais do que pensar em ciências maiores ou menores — mas sem deixar de fazê-lo, pois a política é irrecusável neste debate —, é necessário não somente discutir, mas bloquear os usos das ciências na promoção da destruição. E essa é uma compreensão basilar não necessariamente das ciências, mas da filosofia em diálogo com as ciências, sejam elas as Exatas/Matemáticas, as Biológicas/da Saúde, as Humanidades e/ou as Sociais Aplicadas.

Science @ Uniso, for example, features a group of scientists from Uniso’s graduate programs who are identifying bacteria capable of breaking down polymers, an advancement that, in the long run, could help address the major issue of plastic pollution. This is certainly great news, but it also carries a risk: if science outreach is not accompanied by scientific literacy, people may come to see science as a provider of “magical” solutions—an unintelligible and dogmatic system that delivers answers and instant fixes without a clear understanding of its methods and, more importantly, its limitations. It’s just like saying science will inevitably solve all the environmental problems we ourselves have caused, so we don’t need to worry about them. What role do the “soft” sciences—the Humanities and Social Sciences—play in this process? Beyond that, what place does scientific literacy hold within environmental education?

 **Rodrigo Barchi:** Instead of thinking of the sciences as “hard” or “soft,” I prefer to define them—not regarding their essence, but their practical use—as greater or lesser, or even (drawing on Guattari and Deleuze) as State sciences and war sciences. In other words, there are sciences that serve the interests of an economic and political perspective that sustains and expands destruction, even when they appear to contribute to environmental well-being—wind and solar power plants, for example, are prime illustrations of so-called “green” technologies that are both highly impactful and profitable—, and there are sciences that seek the opposite. This is not to say that we can systematically divide them, labeling certain fields as oppressive and exploitative, and others as liberating.

Today, more than thinking in terms of greater or lesser sciences—though that reflection remains crucial, since politics is inescapable in this debate—, it is necessary not only to discuss but to actively block the ways in which science is used to promote destruction. And this is a foundational understanding that belongs not necessarily to science itself, but to philosophy in dialogue with science, whether it be the Exact/Mathematical Sciences, the Biological/Health Sciences, the Humanities, or the Applied Social Sciences.

 **Miguel Ortega:** Ao longo da história, em relação às questões ambientais, temos testemunhado uma postura que privilegia o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como elemento central para enfrentar e resolver os problemas ambientais; é isso o que se proclama. Esse grupo tem sido chamado de “os tecnicistas” (ou tecnocratas), os quais partem do argumento de que, se a humanidade alcançou um desenvolvimento científico e tecnológico que lhe permitiu explorar o espaço e os confins do universo, o que devemos fazer é simplesmente aplicar bem essa tecnologia para resolver os problemas ambientais, de modo que o que acontece atualmente seria apenas um “desajuste”. Posturas dessa natureza deixam de lado, de forma velada, que muitos dos avanços científicos e tecnológicos são justamente os mesmos que nos colocaram na posição de vulnerabilidade em que hoje se encontra a espécie humana. Muitos desses desenvolvimentos, que inicialmente pareciam oferecer uma “resposta” às nossas necessidades, em sua aplicação prática, acabaram gerando novos problemas. Os clorofluorocarbonetos são um exemplo claro disso.

Por sua vez, as Ciências Sociais e Humanas também fazem parte da problemática, na medida em que muitas das análises e julgamentos que realizamos decorrem da forma como concebemos o ser humano no planeta. Ou seja, foi construída uma visão de mundo em que o ser humano é visto como o centro da evolução, como a espécie principal de tudo o que existe. Essa visão também nos levou a desenvolver atitudes e ações que têm sido fatores determinantes para o agravamento da crise ambiental em que nos encontramos.

Nesse sentido, considero que um elemento importante será derrubar a hierarquização das ciências, para que nenhuma se sobreponha à outra. Todos os campos do conhecimento e das ciências têm um papel fundamental a desempenhar na análise e na proposição de soluções para a crise ambiental, já que se trata de fenômenos socioambientais que não ocorrem de forma disciplinar, tampouco suas consequências. Daí a importância de uma confluência entre saberes, que permita construir níveis de resposta e alternativas mais elaborados, com maior grau de integralidade, para tentar oferecer novas

 **Miguel Ortega:** Throughout history, with regard to environmental issues, we have witnessed an approach that prioritizes the development of science and technology as the central element to tackle and solve environmental problems; this is what is proclaimed. This group has been referred to as “the technocrats,” who argue that if humanity has achieved such scientific and technological development that has allowed us to explore space and the far reaches of the universe, what we should do now is simply apply this technology correctly in order to solve environmental problems, so what happens today would be perceived as just a sort of “misalignment.” Such stances subtly overlook the fact that many of the scientific and technological advances are precisely the same ones that have placed humanity in the vulnerable position we are in today. Many of these developments, which initially seemed to offer a “solution” to our needs, ended up generating new problems in their practical application. Chlorofluorocarbons are a clear example of this.

On the other hand, the Social and Human Sciences are also part of the issue, as many of the analyses and judgments we make derive from the way we think of the human being on the planet. In other words, we have built a worldview in which the human being is perceived as the center of evolution, as the primary species of all that exists. This perspective has also led us to develop attitudes and actions that have been key factors in exacerbating the environmental crisis we face.

In this regard, I believe that an important element will be to dismantle the hierarchy of the sciences, to prevent one discipline from outweighing the others. All fields of knowledge and science have a crucial role to play when it comes to analyzing and proposing solutions to the environmental crisis, as these are socio-environmental phenomena that do not occur in a disciplinary way, nor do their consequences. Hence the importance of a convergence of knowledge, which allows for the development of more comprehensive and elaborate responses and alternatives, with greater levels of integration, to offer new options in the face of the environmental problem, with its profound dimensions and huge



Foto/Photo: KaYann (Adobe Stock)

Crises ambientais também são questões políticas e sociais, uma vez que populações tradicionalmente marginalizadas estão mais sujeitas a condições adversas

Environmental crises are also political and social issues, as traditionally marginalized populations are more vulnerable to adverse conditions

opções frente à problemática ambiental, com suas profundas dimensões e enorme complexidade. Caso contrário, continuaremos presos a esse desejo de protagonismo disciplinar, que só tem provocado a ausência de respostas compatíveis com a magnitude e a ressonância dos problemas ambientais.



A crise climática à qual nos referimos não é apenas um problema ambiental, mas também uma questão política e social. É certo, por exemplo, que a crise climática vai chegar para todos, mas não ao mesmo tempo nem na mesma medida; antes, ela deverá afetar comunidades já vulneráveis, não raro formadas por grupos minoritários que, mesmo antes do agravamento da crise climática, já vêm sofrendo com a falta de infraestrutura educacional. Assim, antes de criar desigualdades novas, a crise climática deverá agravar desigualdades já existentes. Por ser uma questão política e social, ela exige, também, decisões coletivas, que idealmente deveriam ser tomadas com a participação ativa de toda a população, não de uma pequena parte dela. No entanto, a falta de acesso ao conhecimento (bem como a desinformação) e a exclusão de certas comunidades dos debates públicos sobre o meio ambiente podem vir a enfraquecer a capacidade da sociedade de agir democraticamente para enfrentar esses desafios. Como garantir que a educação ambiental funcione em prol da diversidade, da representatividade e da democracia, e quais as principais armadilhas a se evitar nesse processo?

 **Rodrigo Barchi:** É necessário, em primeiro lugar, que haja a compreensão de que um sistema socioeconômico universalizado, que prega como objetivo o infinito acúmulo de bens, não será jamais sustentável. Uma educação ambiental que se contenta em “esverdear” processos barbáricos de extração e geração de resíduos é somente um

complexity. Otherwise, we will remain trapped in this desire for disciplinary protagonism, which has only led to the absence of answers that are compatible with the magnitude and resonance of environmental issues.

The climate crisis we refer to is not just an environmental issue but also a political and social one. While it is true that the climate crisis will affect everyone eventually, it will not do so at the same time or to the same extent. Instead, it is likely to impact already vulnerable communities first, and these are often communities composed of minority groups which, even before the crisis worsened, have struggled with a lack of educational infrastructure. Thus, rather than creating new inequalities, the climate crisis is set to deepen existing ones. Because it is a political and social issue, it also demands collective decisions—ideally made with the active participation of the entire population, not just a small portion of it. However, limited access to knowledge (along with misinformation) and the exclusion of certain communities from public debates on environmental issues may weaken society’s ability to respond democratically to these challenges. How can we ensure that environmental education serves the cause of diversity, representation, and democracy, and what are the main pitfalls to avoid in this process?

 **Rodrigo Barchi:** First and foremost, it is necessary to understand that a universalized socioeconomic system built on the goal of infinite accumulation of goods will never be sustainable. An environmental education that is content with simply “greening” barbaric processes of extraction and waste generation is merely a palliative, one

paliativo, cada vez mais contestado e contestável. Tanto que o próprio debate da educação ambiental no Brasil está pautado por uma crítica à ideia de desenvolvimento sustentável que discute muito pouco os processos políticos e econômicos que mantêm a destruição em larga escala. Por exemplo: nunca se falou tanto em sustentabilidade, nunca houve tantas iniciativas, propagandas, políticas públicas e material “educativo” ao redor do tema, e a devastação nunca foi tão grande quanto hoje.

A educação ambiental é herdeira dos movimentos do século XX que contestavam o financiamento à destruição ecológica promovido tanto pelo capitalismo dos países ricos quanto pelos países socialistas totalitários. Ela tem na sua origem, como proposta política e pedagógica, a contestação à centralidade violenta do poder, a concentração de riqueza, o desprezo pelas outras culturas e formas de vida no planeta, e um processo radicalmente democrático de participação e produção de novas formas de existência.

Nós criamos uma visão de mundo em que o ser humano é tido como o centro da evolução, como a espécie mais importante dentre tudo o que existe

Sendo a crise climática uma consequência direta de modos de produção econômica que são também responsáveis pela condição política e social de nosso tempo, e vice-versa, é justamente essa reciprocidade entre as dimensões citadas que faz com que a crise climática/ambiental seja tão difícil de ser enfrentada, pois ela é inerente ao modo de vida no qual as sociedades contemporâneas estão imersas. O grande problema é que as populações urbanizadas percebem menos a tragédia ecológica, pois elas ainda estão na redoma criada pela cidade, que “maquia” a crise, entendida mais como exclusivamente social do que integrada. As populações originárias, camponesas, pesqueiras, extrativistas, entre outras, a sentem mais

that is increasingly challenged and challengeable. In fact, the very debate on environmental education in Brazil is shaped by a critique of the idea of sustainable development, which often fails to address the political and economic processes that sustain large-scale destruction. For example: never before has there been so much talk about sustainability, so many initiatives, advertisements, public policies, and “educational” materials on the subject, and yet, environmental devastation has never been greater than it is today.

Environmental education is an heir to the 20th-century movements that resisted the financing of ecological destruction carried out both by the capitalist powers of the Global North and by totalitarian socialist regimes. At its core, as both a political and pedagogical proposal, environmental education questions the violent centralization of power, the concentration of wealth, the disregard for other cultures and life forms on the planet, and it advocates for a radically democratic process of participation and creation of new ways of living.

We have created a worldview in which humans are perceived as the center of evolution, the most important species among everything that exists

Given that the climate crisis is a direct consequence of economic production models that are also responsible for the political and social conditions of our time, and vice versa, it is precisely the reciprocity among these dimensions that makes the climate/environmental crisis so difficult to confront, as it is intrinsic to the very way of life in which contemporary societies are immersed. A major issue is that urbanized populations are less aware of the ecological tragedy, as they remain sheltered within the bubble created by the city, which “masks” the crisis, framing it more as a purely social issue than as an integrated one. Indigenous, rural, fishing, and forest-dependent communities, among others, feel the crisis far more

imediatamente, pois são suas próprias economias que estão sendo destruídas pela crise climática, obrigando-as, na maior parte das vezes, à vida das cidades, alienada à problemática ambiental. No entanto, a crise climática é consequentemente crise socioeconômica, pois a mesma não atingirá, de todas as formas, a todos — contrariamente aos clichês sobre a catástrofe ambiental que circulam nos mais diversos meios. E esses jargões são uma amostra da falta de democracia ao redor da questão climática-ambiental, por serem o resultado da ausência de diálogo com os saberes periféricos, indígenas, quilombolas, camponeses, pescueiros artesanais e extrativistas e os impactos sofridos por essas comunidades. Desconsidera-se o seu saber econômico e suas tradicionais formas de manutenção dos recursos, que muitas vezes permitiram a essas sociedades séculos de existência ecológica e econômica — que, aí sim, podemos considerar como verdadeiramente sustentáveis.

 **Miguel Ortega:** O conjunto de respostas expressadas nos questionamentos anteriores manifesta uma postura em relação a este último ponto, principalmente porque não podemos pensar em uma mudança de direção e sentido dos problemas socioambientais sem a confluência dos diversos grupos e setores da sociedade, já que se trata de um problema de toda uma época e de uma geração. Um problema da própria espécie humana, que ela mesma provocou e que exige toda a nossa criatividade, decisão, sentido e capacidade para gerar processos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e educativos que permitam o surgimento de novas formas de relação, interpretação e intercâmbio entre os diferentes grupos sociais e a natureza, com o intuito de construir essas novas utopias que projetem outros futuros possíveis e viáveis para todos e todas nós nos anos que virão.

Como não cair em suas armadilhas — especialmente nas do modelo econômico neoliberal (que em muitas ocasiões minimiza e oculta as verdadeiras razões pelas quais as condições ambientais do planeta continuam a se deteriorar rapidamente e que, ao mesmo tempo, evidencia os enormes desafios que temos diante de nós, sendo o problema das mudanças climáticas talvez o maior deles)? Daí a importância e o fortalecimento dos

immediately, because it is their very economies that are being destroyed by climate collapse, often forcing them into urban life, where they become alienated from the environmental dimension of the problem. However, the climate crisis is inherently a socioeconomic crisis, because it will not impact everyone equally—contrary to the many clichés about the environmental catastrophe that circulate across the various media. These slogans are, in fact, evidence of the lack of democracy surrounding the climate issue, as they reflect the absence of meaningful dialogue with peripheral, indigenous, rural, artisanal, and forest-dependent forms of knowledge and the realities of the impacts these people face. What is overlooked is their economic wisdom and their traditional resource management practices that have, in many cases, enabled these societies to sustain ecological and economic life over centuries—and that is, indeed, what we could truly call sustainable.

 **Miguel Ortega:** The answers given to the previous questions reflect a stance regarding this last point, especially because we cannot envision a shift in the direction and meaning of socio-environmental issues without the convergence of various groups and sectors of society, since this is a problem of an entire era and generation. A problem of the human species itself, one it has created, and one that demands all our creativity, determination, purpose, and capacity to generate social, cultural, political, economic, technological, and educational processes that enable the emergence of new forms of relationship, interpretation, and exchange between different social groups and nature, with the aim of constructing new utopias that project other possible and viable futures for all of us in the years to come.

How can we avoid falling into its traps—especially those of the neoliberal economic model (which often downplays and conceals the true reasons why the planet’s environmental conditions continue to deteriorate rapidly, and which at the same time highlights the enormous challenges we face, with the issue of climate change perhaps being the greatest of them)? Hence the importance of strengthening educational processes across various social, institutional, and community



processos educativos nos diversos espaços sociais, institucionais e comunitários, bem como dentro dos sistemas educacionais, com o objetivo de articular as necessidades dos indivíduos com sua responsabilidade social.

Nesse sentido, torna-se imprescindível gerar processos educativos e culturais que permitam ao indivíduo fortalecer sua identidade como sujeito histórico e produtor de cultura — processos que lhe ofereçam a oportunidade para novas reflexões, análises e julgamentos sobre o que o cerca e afeta sua vida cotidiana. Mas também, que possibilitem construir novas alternativas e desenvolver formas diferentes de participação social e política que façam a diferença. E, nesse ponto, os processos educativos desempenham um papel central, razão pela qual devemos fortalecer a presença da dimensão educativo-ambiental na vida das pessoas, assim como nos âmbitos legislativo, jurídico e social, com a firme intenção de promover uma maior presença da educação ambiental nos diferentes níveis da existência, bem como uma maior visibilidade política e social, que evidencie sua importância e relevância neste momento histórico.

settings, as well as within educational systems, with the aim of articulating individual needs and social responsibility.

In this sense, it is essential to create educational and cultural processes that enable individuals to strengthen their identity as historical agents and producers of culture—processes that offer them the opportunity to engage in new reflections, analyses, and judgments about what surrounds them and affects their daily lives. At the same time, these processes must also enable the construction of new alternatives and the development of different forms of social and political participation that make a real difference. In this regard, educational processes play a central role, which is why we must strengthen the presence of the environmental-educational dimension in people’s lives, as well as in legislative, legal, and social spheres, with the clear intention of promoting a stronger presence of environmental education across all levels of existence, along with greater political and social visibility that highlights its importance and relevance in this historical moment.