

ARTIGO

Comunidades como tecnologias sociais regenerativas para o desenvolvimento local sustentável: um olhar ecopedagógico

Communities as regenerative social technologies for sustainable local development: a look at ecopedagogies

Denise De La Corte Bacci^[1]

Lorena Gebara Benetton^[2]

Elita Ribeiro de Oliveira^[3]

Bruna Lima Santos^[4]

[1] Universidade de São Paulo, Instituto de Geociências. São Paulo, Brasil. e-mail: bacci@usp.br

[2] Universidade de São Paulo, Instituto de Energia e Ambiente. São Paulo, Brasil. e-mail: ecovilasustentar@gmail.com

[3] Universidade de São Paulo. Brasil. e-mail: ribeiroelita@gmail.com

[4] Faculdade VP, Centro de Nutrição Funcional. São Paulo, Brasil. e-mail: bruks.savini@gmail.com

RESUMO Este artigo apresenta um relato de experiência em uma comunidade em desenvolvimento sustentável, localizada em Área de Preservação e Recuperação de Mananciais da Bacia Hidrográfica do Guarapiranga. O relato foi elaborado a partir da sistematização dos dados advindos da dissertação de mestrado da primeira autora, pelo IEE/USP, associado à atividade extensionista proporcionada pela monitoria da disciplina *Práticas de Educação Ambiental*, do curso de licenciatura do LiGEA/USP. O estudo, parte da compreensão de que comunidades sustentáveis, orientadas por princípios agroecológicos e equidade de gênero, constituem-se tecnologias sociais regenerativas capazes de contribuir para o desenvolvimento local sustentável e para o enfrentamento da crise climática. A metodologia qualitativa adotada valorizou o saber coletivo na participação de estudantes de graduação, produzindo um relato da experiência comunitária, e, por meio da observação participante, das rodas de conversa e da análise documental. A equidade de gênero emergiu como eixo transversal nas práticas de convívio e tomada de decisão na ecovila e também foi abordada na atividade extensionista, como um pilar importante na atuação dos futuros professores, considerando que a grande maioria das estudantes das licenciaturas são mulheres. Os resultados evidenciam que a autogestão comunitária atua como processo educativo e político, promovendo corresponsabilidade, protagonismo feminino e cuidado à terra. Assim, reconhecer essas comunidades como sujeitos legítimos nos espaços institucionais de decisão, como a COP30, é essencial para uma justiça climática e de gênero. Conclui-se que comunidades sustentáveis demonstram ser tecnologias sociais regenerativas ao fomentar espaços participativos de equidade de gênero, saberes científicos, tradicionais e agroecológicos como práticas cotidianas ecopedagógicas comprometidas com a transição para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.

PALAVRAS-CHAVE: comunidade sustentável; justiça socioambiental; COP 30; ecopedagogias; gênero; formação de professores.

ABSTRACT This article presents an account of an experience in a sustainably developing community located in a Watershed Preservation and Recovery Area of the Guarapiranga Hydrographic Basin. The account was developed from the systematization of data from the first author's master's thesis at IEE/USP, combined with extension activities provided by the monitoring of the Environmental Education Practices discipline in the LiGEA/USP undergraduate course. The study is based on the understanding that sustainable communities, guided by agroecological principles and gender equity, constitute regenerative social technologies capable of contributing to sustainable local development and addressing the climate crisis. The qualitative methodology adopted valued the collective knowledge in the participation of undergraduate students, producing an account of the community experience, and through participant observation, discussion groups, and document analysis. Gender equity emerged as a cross-cutting theme in the practices of coexistence and decision-making in the ecovillage and was also addressed in the extension activity as an important

pillar in the performance of future teachers, considering that the vast majority of undergraduate students are women. The results show that community self-management acts as an educational and political process, promoting co-responsibility, female protagonism, and care for the land. Thus, recognizing these communities as legitimate subjects in institutional decision-making spaces, such as COP30, is essential for climate and gender justice. It is concluded that sustainable communities demonstrate themselves to be regenerative social technologies by fostering participatory spaces of gender equity, scientific, traditional, and agroecological knowledge as daily ecopedagogical practices committed to the transition to sustainable societies and global responsibility.

KEYWORDS: sustainable community; socio-environmental justice; COP 30; ecopedagogies; gender; teacher training.

INTRODUÇÃO

A emergência climática representa um dos maiores desafios humanitários do nosso tempo pela intensificação dos eventos extremos, o avanço da degradação ambiental e as desigualdades sociais, que exigem respostas locais integradas a ações globais. A realização da COP 30 em Belém do Pará, representou a urgência da regeneração dos ecossistemas, através de uma justiça socioambiental e de gênero para o verdadeiro combate à crise climática.

O termo “sustentável” tem origem na constatação da insustentabilidade do modelo de exploração, produção e acumulação da sociedade de consumo moderna que destituiu o valor intrínseco de existência da natureza. A sustentabilidade surge como possibilidade de “construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano” (Leff, 2001, p. 31).

A sustentabilidade, como princípio de transformação, se apresenta como um processo e não um produto final, não cabendo uma única definição estática. Mas, uma reflexão que acena para a necessidade de se pensar “na diversidade de sociedades sustentáveis em formação, voltadas para um desenvolvimento harmonioso das pessoas e de suas relações com o conjunto do mundo natural regido pelas leis biofísicas” (Dias *et al.*, 2017, p. 84).

O significado de sustentabilidade que se desenvolve nesse relato é definido por um conceito transversal que abrange diferentes dimensões da complexidade da vida e da diversidade humana. Dispondo não apenas da análise das relações diretas com a natureza, em seu valor intrínseco, mas na concepção de novos valores e práticas que fomentem a transição para sociedades sustentáveis diversas, equitativas e participativas (Ferreira, 2005).

O debate acerca da percepção do que é sustentável ganha amplitude ao distinguir o “desenvolvimento” do mero “crescimento econômico” no qual o aumento da riqueza material perpassa uma condição necessária, porém não o suficiente para alcançar uma melhor qualidade de vida (Sachs, 2009). Ou seja, traz como mote a criação de soluções com viabilidade econômica que gerem impactos socioambientais positivos para as presentes e futuras gerações.

Apesar dos avanços teóricos contribuírem para a concepção de modelos se faz necessário reconhecer os contextos de aplicação que definem o desenvolvimento sustentável. Uma vez que tem servido a diferentes interesses ora “tomado como remédio para todos os males, ora desqualificado como mais uma forma encontrada pelo sistema para maquiagem as contradições do modelo de desenvolvimento hegemônico de acumulação” (Machado, 2005, p. 314).

Gadotti (2008, p. 74) afirma que “chamamos de vida sustentável o estilo de vida que harmoniza a ecologia humana e a ambiental mediante tecnologias apropriadas, economias de cooperação e o empenho individual”. Sob a perspectiva de reconhecer as diversas experiências comunitárias, as narrativas aqui geradas pela prática coletiva, buscam apontar caminhos para melhor qualidade de vida, ao criarem ambientes saudáveis para morar, trabalhar e conviver.

Muitas das respostas locais à crise climática vêm sendo construídas a partir da ação direta de coletivos e movimentos socioambientais uma vez que “novos modos ou estilos de vida sustentável, dependem, na sua prática, da correlação de forças políticas existentes na sociedade” (Gadotti, 2008, p. 51). Nessa perspectiva, os Conselhos e Conferências se tornam palcos de institucionalizados, com limitação de reconhecer diversidades, enquanto mulheres, protagonistas do cuidado atuam como agentes regenerativas da justiça socioambiental e de gênero.

Este artigo propõe compreender as comunidades sustentáveis como tecnologias sociais regenerativas por suas práticas cotidianas ecopedagógicas para soluções locais, bem como para a formação extensionista de profissionais da educação. O relato parte da experiência da disciplina de *Práticas de Educação Ambiental* da Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental da Universidade de São Paulo (LiGEA), composta majoritariamente por mulheres e mães.

A ecopedagogia, por sua vez, estrutura os processos metodológicos e cumpre a função articuladora no território, ao elucidar os direitos das mulheres para justiça socioambiental como parte visceral ao cuidado da mãe Terra. Definidas como cuidadoras em seus papéis sociais, as mulheres também são maioria na atuação como professoras da educação básica, segundo o Censo de 2022, compondo 79, 2% do quadro de profissionais (INEP, 2022).

As atividades extensionistas aqui descritas relatam como a experiência vivida na ecovila pelos estudantes de um curso de licenciatura, e seu contato com atores sociais que desafiam a lógica do sistema, enfrentam uma série de problemas e conflitos no território. A aula de campo, foi uma

imersão prática de educação ambiental e teórica sobre a crise climática, abordando métodos de ensino que se relacionam com os diversos cenários culturais.

MODELOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A concepção do que é “sustentável” atende a diferentes campos de atuação ou conceitos em consolidação, sendo que para esse estudo o “sustentável” se apresenta como um horizonte na construção de modelos mais justos e equitativos em um novo paradigma de sociedade. Em uma meta institucional para se atingir a sustentabilidade, se faz necessário buscar orientação no contexto geopolítico e das conferências internacionais como a COP 30 (Brandão, 2005).

Nas esferas de tomada de decisão global, os avanços ambientalistas se tornaram mais marcantes na década de 1960 com a difusão das pesquisas científicas e do posicionamento combativo dos movimentos sociais, institucionalizando o debate através da Organização das Nações Unidas. Em 1972, a Conferência de Estocolmo publica dados irrefutáveis da crise global, criticando o desenvolvimento a qualquer custo (Organização das Nações Unidas, 2012).

A partir daí, desenvolvimento e meio ambiente passaram a ser discutidos no cenário mundial. Nessa perspectiva, em setembro de 1968 a UNESCO organizou Conferência de peritos sobre os fundamentos científicos da utilização e da conservação racionais dos recursos da biosfera, a qual, por sua vez, trouxe o reconhecimento dos Estados acerca da necessidade de uma declaração universal sobre a proteção e a melhoria do meio ambiente humano, o que levou à Declaração de Estocolmo, decorrente da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada na capital da Suécia, em 1972 (De Passos, 2009, p. 8).

Nasce, com isso, o “conceito de desenvolvimento sustentável usado pela primeira vez em 1987, no *Relatório Brundtland*, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada em 1983 pela Assembleia das Nações Unidas” (Almeida; Araújo, 2013, p. 18). Concomitante a causa ambiental, uma disputa ideológica acerca do tipo de desenvolvimento, em uma retórica por um ponto de equilíbrio entre crescimento econômico, equidade social, justiça socio-política e a proteção ao meio ambiente.

Após duas décadas do primeiro Encontro em Estocolmo, ocorreu a *Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento* (Rio 92) que estabeleceu, através da Agenda 21, diretrizes para um desenvolvimento sustentável. Vale destacar o Fórum Global que ocorreu paralelamente, mobilizado por movimentos sociais e organizações não governamentais e representantes, no qual ganha força o

conceito de sociedades sustentáveis pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (De Passos, 2009).

As Nações Unidas, passaram a usar a expressão “desenvolvimento humano” como indicador de qualidade de vida fundado em índices de saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que são também os indicadores de uma sociedade sustentável, isto é, uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades das gerações de hoje sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações futuras (Gadotti, 2008, p. 48).

Atualmente, em nível institucional mundial, tem-se como base o documento dotado na Assembleia Geral das Nações Unidas de 2015, *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. O documento é um plano global com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se desdobram em 169 metas visando erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, respeitando os limites do planeta e o direito de existência inata a todos os seres (Organização das Nações Unidas, 2012).

No campo da formação de professores, os ODS ganharam espaço, ao ocupar currículos e orientar diretrizes para formação de estudantes em espaços de educação formal, informal e não formal. O ODS 4, pede por “educação inclusiva e equitativa de qualidade, e (a promoção de) oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Avaliamos como essencial a tomada de medidas de urgência locais (e globais) para eliminar padrões insustentáveis de produção e consumo; para garantir a sustentabilidade ambiental e promover a conservação e o uso sustentável da biodiversidade e dos ecossistemas, a regeneração dos recursos naturais; e promover um crescimento global sustentável, inclusivo e justo (Organização das Nações Unidas, 2012, p.13).

Vale citar publicações que buscam medir o desenvolvimento atrelados à construção de comunidades como Indicadores de Desenvolvimento Sustentável - IDS estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, índices nacionais que “foram adaptados para comunidade intencionais participantes, os quais consideraram as que têm se destacado nas iniciativas de promoção e busca do desenvolvimento sustentável” (Belleze *et al.*, 2017, 229).

TERRITÓRIOS E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

A “concepção de sociedade sustentável revela-nos a necessidade da crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista e o papel dos sujeitos políticos na construção de alternativas societárias democráticas” (Novicki, 2009, p. 218), na qual, as comunidades podem se tornar referência do desenvolvimento sustentável local pela gestão participativa no território, fomentando relações solidárias de gênero, economia e ecologia.

Na busca de caminhos por respostas societárias, aspectos inovadores vêm surgindo por meio da intencionalidade da criação de comunidades que resgatam valores intrínsecos da relação com a terra. Estas experiências comunitárias são “vistas como experimentos sociais de um futuro sustentável”, por seu cotidiano ecopedagógico, ou “como experimentos colaborativos em prol de uma mudança sociocultural para novas sociedades” (Kunze, 2012, p. 51).

A construção de comunidades e sociedades sustentáveis deve partir da reafirmação de seus elementos culturais e históricos, do desenvolvimento de novas solidariedades, do respeito à natureza não pela mercantilização da biodiversidade, mas pelo fato que a criação ou manutenção de uma relação mais harmoniosa entre sociedade e natureza serem um dos fundamentos das sociedades sustentáveis (Diegues, 2003, p. 23).

No emergir de modelos comunitários, é o local que qualifica o caráter endógeno das ações no território, em que recupera o controle dos processos que determinam a autonomia da comunidade, desafiando a lógica colonialista e extrativista dominante. A comunidade aqui é entendida não apenas como localidade geográfica, mas por “conceito existencial organizador das relações, do sentimento de identidade e zelo ao bem comum” (OCA, 2016, p. 38).

Para Santos (2000, p. 96) “o território é o chão mais a população, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”, e base do trabalho e das relações como espaço de decisão coletiva. No reconhecimento que é no “local” onde as pessoas têm maior potência de ação, que se dá a efetiva participação pelo vínculo de pertencer ao território, em uma territorialização das questões socioambientais geradas a partir da relação com o entorno.

Esse é um caso exemplar de influência mútua e recíproca entre o global e o local/territorial... as regiões carregam consigo características locais e globais, o que faz com que possamos inverter a lógica usual da análise para priorizar elementos locais e o papel que cada região pode desempenhar no universo globalizado (Machado *et al.*, 2017, p. 245).

Declaradas como “comunidades intencionais e sustentáveis provenientes de uma reação ao sistema constituído, em que o grupo idealizador se reúne voluntariamente, ou seja, de maneira intencional” (Belleze *et al.*, 2017, p. 228). Foram consideradas como modelos para a sustentabilidade, se destacam por suas práticas, ganhando credibilidade ao serem incorporadas ao *Programa de Desenvolvimento de Comunidades Sustentáveis das Nações Unidas* e a outros fóruns internacionais a COPs 30.

TECNOLOGIAS SOCIAIS E AUTOGESTÃO

As comunidades sustentáveis como tecnologias sociais regenerativas apresentam baixo custo, alta viabilidade e geram resultados consistentes a médio prazo. Simas (2013, p. 134) enfatiza que “a reconstrução de comunidades é um projeto estratégico diante da necessidade de reinvenção de novos modos de habitar o mundo” aliando ciência, tecnologia e conhecimentos tradicionais para um equilíbrio dinâmico entre relações humanas e naturais.

As práticas sustentáveis, em especial as agroecológicas, possibilitam a regeneração dos ecossistemas, a segurança alimentar e a inserção produtiva de populações vulneráveis em uma economia solidária de cadeias curtas de baixo impacto. Construções sociais aprimoradas e intencionadas para a regeneração, se “configuram como instrumentos de superação das desigualdades, ao buscarem soluções autogestionadas” (Kunze, 2012, p. 132).

As práticas ecológicas mais comuns são: compostagem dos resíduos orgânicos, agricultura orgânica, permacultura e bioconstrução. As práticas sociais/comunitárias mais comuns são: almoços comunitários, reuniões de partilha emocional e tomadas de decisão por consenso. Já as práticas culturais/espirituais mais comuns são: alimentação vegetariana, meditações conjuntas e rituais do sagrado feminino (Roysen; Mertens, 2017, p. 107).

Para Belleze *et al.* (2017, p. 223-224) as “práticas dessas comunidades são realizadas de forma empírica e artesanal, diferente dos modos corporativos de desenvolvimento implicados nas sociedades e organizações tecnológicas” o que tende a caracterizar ações autônomas não predatórias, mas com “desafios relacionados ao desenvolvimento sustentável no seu dia a dia”.

As comunidades, “como movimento memorável tanto por sua unidade quanto pela diversidade” (Litfin, 2009, p. 125), se tornam parte de um exercício estruturante de governança participativa em uma gestão horizontal mais responsivas e resilientes. A autogestão, concebida como busca da

autonomia e protagonismo local, no agir comunicativo, os acordos são negociados e consensuados em coletivo para o planejamento do uso e ocupação sustentável do território.

É este o propósito e a prática das Ecovilas, promover o desenvolvimento local sustentável a partir de suas ações cotidianas, favorecendo não somente a comunidade envolvida, mas seu entorno e biorregião, conectando-se em rede com demais iniciativas para compartilhar experiências, fortalecendo-se mutuamente. Além de difundir seus princípios e experiências referentes à outra forma de desenvolvimento através dos programas de educação que oferecem, ampliando suas contribuições do local para o global (Mattos, 2005, p.30).

Como instância democrática, promove a interação dos indivíduos na gestão dos bens comuns, articulando cooperação e prática vivencial para enfrentar desafios locais que se apresentam nas diferentes esferas do cotidiano (Singer, 2005). A convivência comunitária, torna-se elemento essencial do desenvolvimento humano, como parte ativa do exercício da cidadania planetária de justiça socioambiental e de gênero.

GÊNERO E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Em um período de transição de ciclos históricos, as mulheres têm o fundamental papel de se voltar para a superação da cultura patriarcal, “tornando consciente a forma que reconhecemos como responsáveis pela manutenção ou mudança de nossas visões e condições de existência” (Novicki, 2009, p. 219). A regeneração da vida no planeta exige a superação das desigualdades historicamente marcadas pela dominância de um patriarcado colonizador.

A exclusão histórica das mulheres dos espaços de poder e na objetificação histórica do corpo feminino como produto, assim como as vidas animais que viram commodities, revela que não há justiça climática sem justiça de gênero. Segundo Flores e Trevisan “é inegável a associação entre mulher e ecologia, pois existe uma convergência entre a forma como o pensamento ocidental hegemônico vê as mulheres e a natureza, ou seja, a dominação das mulheres e a exploração da natureza como dois lados da mesma moeda.” (2015, p.12).

[...] a construção de novas relações de gênero e de novas relações humanas com a natureza é condição sine qua non para a construção de comunidades sustentáveis, sendo de se esperar que sejam contextos sociais favoráveis para a prática dos princípios ecológicos do movimento ecofeminista, no qual se inserem relações de igualdade respeitando as dife-

renças, contrárias à dominação de gênero, assim como dos princípios de sustentabilidade ambiental (Flores; Trevizan, 2015, p.15).

Questões mais subjetivas do protagonismo das mulheres nas decisões comunitárias são observadas como elementos essenciais para a equidade de gênero e representatividade nas tomadas de decisão. Comunidades ganham seu direito de existência no “sentido de promover o pleno desenvolvimento sustentável dos povos e das comunidades, de modo a preservar o meio ambiente equilibrado para as presentes e futuras gerações” (Matarezi, 2005, p. 162).

Uma vez que a exploração da natureza e a opressão das mulheres decorrem da mesma lógica de dominação, se faz necessário desconstruir antigos paradigmas alicerçados em desigualdades estruturais. Sendo um caminho a vivência comunitária baseadas no cuidado, na cooperação e na responsabilidade das relações vitais do planeta, fortalecendo a autonomia feminina e as relações mais justas com o território (Benetton *et al.*, 2024).

Uma cultura fundamentada em valores de cuidado com a vida em toda a sua diversidade, no diálogo com o outro, forjando pactos coletivos para cuidar de Gaia, a mãe comum que sustenta a vida. Dela cuidar é conectá-la com o território no qual se atua cotidianamente, procurando fomentar circuitos curtos de produção e consumo, relações dialógicas e solidárias que contribuam, ao mesmo tempo e como exemplo, para lançar menos gás carbônico na atmosfera e cultivar as amizades, tão essenciais na busca da felicidade individual e coletiva (Battaini; Sorrentino, 2020, p.51).

A ecopedagogia reconhece que os direitos humanos, os da Terra e das mulheres são indissociáveis para uma cidadania planetária em um “processo social e político contínuo, a Ecopedagogia se fundamenta na ética, numa visão política do ser humano, numa visão sustentável da educação e da sociedade” (Gadotti, 2008, p. 183). A equidade de gênero, nesses contextos, não é um objetivo abstrato, mas uma prática vivida no cotidiano, que se manifesta na partilha do cuidado femininos e na valorização dos saberes ancestrais para redes de apoio.

O OLHAR DA ECOPEDEGOGIA

Com referência à elaboração do Tratado e da Carta da Terra, a Ecopedagogia passa a ser conceituada como uma pedagogia de uma cidadania planetária, onde a Terra, almeja uma pedagogia para a libertação de um sistema que explora as diversas formas de vida, assim como oprime mulheres e minorias (Fórum Global^[1] 1992 *apud* Gadotti, 2008). Uma educação comprometida

para “à melhoria da qualidade de vida para todos e à não exploração ou degradação das condições de vida das demais espécies pela nossa” (Sorrentino, 1997, p. 4).

Fundamentada na pedagogia freiriana, a ecopedagogia compreende uma nova maneira de ser e estar no mundo, “um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido em cada momento e em cada ato, que intenciona a prática como cotidiano pedagógico” (Guitierrez; Prado, 2000, p. 62). Em sua potência, ela possibilita a formação do sujeito histórico consciente ao seu tempo e responsável por seu papel transformador.

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (ProNEA, 2005, Anexo I, p. 5).

Menezes (2001) aponta a Ecopedagogia como um movimento social, político e pedagógico, cujo eixo central se baseia na liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância e respeito à natureza como responsabilidade compartilhada para uma ética planetária. Segundo Gadotti (2008, p. 183), “neste processo social e político contínuo, a Ecopedagogia se fundamenta na ética, numa visão política do ser humano, numa visão sustentável da educação e da sociedade”.

Entendida em sua profundidade enquanto formuladora de novos princípios para uma sociedade em transição, promove atuação local e consciência planetária, como sustentadora de relações harmônicas dos seres vivos com a Terra. Uma renovação pedagógica, cujo objetivo é proporcionar reflexões a partir da vivência ao “promover a aprendizagem através de processos educacionais do cotidiano” (Gadotti, 2001, p. 84).

Uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra (Gadotti, 2010, p. 63).

Desse modo, compreende-se que o conceito da ecopedagogia volta-se para uma consciência ética sobre as formas de vida que compartilham o planeta. Uma proposta de mudança de hábitos, atitudes e práticas que apontem soluções no quadro da degradação ambiental, ao questionar velhos

paradigmas para que o novo possa emergir com valores e princípios sustentáveis em um sentido estratégico da transição (Avanzi; Malagodi, 2005).

A ecopedagogia se torna um pilar formativo, ao propor uma práxis transformadora na educação das e dos estudantes do curso de licenciatura do LiGEA e integrantes da comunidade. Uma aprendizagem que vai além da sala de aula, partindo para o estudo em campo em um “*mapeamento socioambiental como contribuição metodológica para a educação ambiental e a aprendizagem social*” (Bacci; Santos, 2013, p. 19)

Fundamento norteador a equidade como princípio da educação para sociedades sustentáveis deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, enfatizar os problemas locais em suas atividades: trabalhar os princípios deste Tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação (Novicki, 200, p. 26).

As atividades propostas, tiveram “intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental”, evidenciadas pelas trocas entre os saberes acadêmicos e tradicionais (Trajber *et al.*, 2010, p. 71). O preparo das atividades foi realizado ao longo do 2º semestre de 2022, na disciplina Práticas de Educação Ambiental com ênfase nas Geociências, que tem como objetivos conhecer, discutir e refletir práticas educativas.

METODOLOGIA

Este artigo baseia-se em um relato de experiências, fundamentado em reflexões posteriores à pesquisa-ação realizada no mestrado acadêmico, a partir de um estudo de caso em uma comunidade em desenvolvimento sustentável (Benetton *et al.*, 2024). O relato apresenta uma abordagem qualitativa, a partir de um olhar ecopedagógico para as práticas cotidianas e relações gênero, dialogando com a formação inicial de professores, a partir da vivência integrada de ações extensionistas apoiadas por professoras do LiGEA.

Um relato da atividade extensionista proporcionada pela monitoria da disciplina *Práticas de Educação Ambiental com ênfase nas Geociências*, no curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental do Instituto de Geociências (IGC/USP). E, a partir da sistematização dos dados coletados no âmbito do Mestrado em Ciências Ambientais do Instituto de Energia e Ambiente também da Universidade de São Paulo (IEE/USP).

A experiência de extensão resultou em uma aula de campo realizada ao longo de um final de semana imersivo em um exercício de ensino, pesquisa e extensão. A proposta envolveu a apresentação das práticas sustentáveis no espaço educador através da aplicação do roteiro ecopedagógico, elaborado no desenvolvimento da pesquisa- ação do estudo de caso comunitário.

A vivência foi estruturada como uma imersão formativa, com o objetivo de apresentar tecnologias sociais de ciclagem natural como práticas agroecológicas. As atividades integraram rodas de cultura, leitura orientada e debates sobre o papel das Geociências nas questões ambientais e na educação ambiental comunitária, como fundamentos da ecopedagogia.

O trabalho de campo possibilitou uma leitura integrada do território, a partir da observação dos componentes físicos e biológicos, como o solo de aluvião, a estratificação vegetal da mata ciliar e biodiversidade, dialogando com a geoconservação. Essa abordagem favoreceu a compreensão do ambiente como sistema vivo e interdependente, no qual processos naturais e dinâmicas humanas se entrelaçam na construção de modos de habitar sustentáveis.

A atividade incluiu práticas de restauração florestal e introdução aos plantios agroecológicos, com identificação botânica e compreensão dos sistemas agroflorestais, além de rodas de conversa com moradores da ecovila. Esses momentos de troca de saberes consolidaram a experiência como um processo de extensão universitária baseado na aprendizagem mútua, na valorização dos conhecimentos locais e na produção coletiva de conhecimento socioambiental.

A aula envolveu uma turma composta por nove estudantes e duas docentes responsáveis pela disciplina, ofertada no sexto semestre do curso e articulada aos estágios supervisionados com enfoque em pesquisa. A atividade de campo integrou ensino, pesquisa e extensão, permitindo que os conteúdos trabalhados em sala fossem vivenciados no território, fortalecendo a formação crítica dos estudantes.

A extensão fez parte da coleta de dados de mestrado da primeira autora, que atuou como monitora da disciplina por dois anos, consolidando a extensão universitária como prática pedagógica e investigativa. A pesquisa foi realizada em uma comunidade sustentável em área de Proteção e Recuperação dos Mananciais da Bacia Hidrográfica do Guarapiranga do município de Embu-Guaçu/SP e Reserva da Biosfera da Mata Atlântica pela UNESCO (Brasil, 2006).

A metodologia aplicada apoia-se na ecopedagogia como fundamento teórico articulador entre equidade de gênero e justiça socioambiental, em uma análise de conteúdo de Bardin (1977). Através da observação participante, com coleta de dados a partir das anotações em caderno de campo, da roda de conversa e da análise documental para uma coleta multiprocessual, e uma análise interpretativa do contexto comunitário inserido no território de preservação.

Uma das possibilidades é a proposta de trabalho que prioriza a fala (o discurso) dos sujeitos e as imagens (figuras ou fotos) que selecionam livremente para expressarem suas ideias/concepções sobre as questões que pretendem investigar/conhecer. Essas atividades precisam ser submetidas a registros diários, gravações e fotografias, em acordo com as características das intervenções e dentro das possibilidades e disponibilidades dos recursos técnicos (Spazziani; Gonçalves, 2005, p. 112).

Efetuiu-se um recorte dos conteúdos em unidades de análise representativas, dando significado ao contexto dos fragmentos selecionados e pelo sentido semântico convergente a revisão bibliográfica, de modo a detalhar a narrativa comunitária. Esta foi usada para examinar as diversas classes de documentos na extração de informações relevantes na interpretação das variadas formas de comunicação como: escrita, áudio, imagens, fotos, entre outros.

Observação Participante

A observação participante é parte do estudo descritivo da imersão comunitária, como instrumento de coleta de dados que buscou investigar, compreender e apreender com a experiência coletiva, a partir da observação individual da pesquisadora. A observação buscou analisar, a partir da atuação local no território com um olhar para os contextos globais das repercussões da crise socioambiental.

No caderno de campo foram feitas anotações contínuas dessa observação participante, relatando o desenvolvimento comunitário a partir das práticas sustentáveis e das relações de gênero travadas em coletivo. Na “formulação” do pensamento crítico da própria pesquisadora, ela encontra sua expressão nas ecopedagogias, de forma que as reflexões influenciam nas transformações que ocorrem em si e no entorno.

Nas anotações de natureza reflexiva se fez uso principalmente do recurso físico do caderno que auxiliou na ordenação de ideias relacionadas às percepções dos membros da comunidade e de autoanálise. Utilizou-se alguns recursos digitais, apoiados em metodologias ágeis e interativas como o *Trello*, para sistematizar anotações descritivas de natureza analítica para o coletivo com base em uma revisão bibliográfica interdisciplinar.

Rodas de Conversa como Círculos de Cultura

A roda de conversa foi um método participativo de coletar informações baseada na comunicação e na interação, em que a pesquisadora se inseriu como sujeito da pesquisa e coordenadora da roda, ao mesmo tempo que produziu dados como observadora participante. O uso desse instrumento

propiciou o aprofundamento das questões relacionadas ao fenômeno em estudo, através do aflo-ramento do pertencimento pela abertura dos espaços de fala dos estudantes.

As rodas tiveram o caráter metodológico de círculos de cultura fomentados com a condução de temas embasados pela ecopedagogia, em uma fluidez direcionada para o diálogo horizontal pela própria dinâmica circular. Estes momentos foram intencionados pelas mulheres da comunidade, a partir da necessidade de partilhar suas necessidades individuais perante o coletivo em rodas femininas, como método de segurança física e emocional de se exporem.

Na roda de conversa, o bastão da fala foi utilizado para garantir que cada um tivesse seu momento de expressão no tempo que achasse necessário, sem interrupções de falas cruzadas, o bastão seguia para o próximo após o silenciamento do portador. As falas se iniciavam com apresentações da história de pertencimento de cada um com a comum unidade, o objetivo individual de participação no espaço e o conhecimento prévio sobre práticas sustentáveis.

Análise Documental

A análise documental constitui-se numa técnica qualitativa importante, uma vez que documentos são registros que proporcionam informações do ambiente e do contexto sócio histórico dos fatos. O instrumento foi usado com o intuito de recolher dados de diversa abrangência, ao desvendar novos aspectos do território e complementando informações sobre a abrangência de políticas públicas de preservação da Mata Atlântica.

Para este trabalho de análise documental fez uso de diferentes documentos de acervos históricos da constituição do terreno, desde cartas topográficas até laudos agronômicos da década de 1970 para a compreensão do uso e ocupação da terra, assim como acervos digitais para a correlação das políticas públicas no território, a produção do Regimento Interno e atas de reunião, complementadas pela revisão da literatura da biorregião.

A apuração e organização dos documentos foram desenvolvidas mediante leituras sistemáticas nas quais se buscou analisar o conteúdo de documentos históricos e atuais. Uma investigação que resgatou dados do passado no intuito de obter indícios para projeções futuras, através da estabilidade, confiabilidade e originalidade dos acervos consultados, com a finalidade de extrair informações objetivas da fonte original, na contextualização dos fatos temporais.

O estudo de caso pela Pesquisa Ação

A pesquisa-ação (Figura 1) foi escolhida como metodologia articuladora entre teoria e prática na “produção de conhecimentos para a conscientização dos sujeitos e solução de problemas social-

mente significativos ainda, uma modalidade alternativa de pesquisa qualitativa que coloca a ciência a serviço da emancipação social” e como articuladora admite-se “desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar” (Reis, 2005, p. 272).

Figura 1 — Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp, 2005, p. 446).

A pesquisa se torna participativa na ação de qualificar e produzir conhecimentos colaborativamente, como produto da interatividade do processo ecopedagógico. Nesse sentido, os ciclos se iniciam pela reflexão da insustentabilidade global, para então seguirmos para um planejamento local na implementação de práticas, conduzidas pelo processo participativo de diagnosticar um problema, agir e refletir criticamente sobre as soluções.

Assim, a escolha por um relato permitiu aprofundar a compreensão sobre os sentidos da participação social nos fóruns internacionais como a COP, e propõe, com base nas experiências analisadas e a revisão bibliográfica, abordagens territoriais integradas para a construção de sociedades sustentáveis. De forma a auxiliar a promover diálogos interdisciplinares, abrindo espaço para a formulação de novos horizontes de ação, educação e cuidado com a vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência revelam que as comunidades sustentáveis constituem-se como tecnologias sociais regenerativas ancoradas em práticas de autogestão e formação comunitária, que

articulam justiça ambiental e equidade de gênero por meio de um fazer cotidiano pedagógico. Essas práticas não apenas respondem a soluções locais, como possibilitam a formação de sujeitos políticos capazes de incidir criticamente nos processos decisórios coletivos e institucionais.

Da Observação Participante

Desenvolver uma pesquisa num ambiente comunitário sob o ponto de vista do *insider* possibilitou entender as entrelinhas das principais expressões abordadas, e, as interações observadas com o meio e entre o grupo, cruzando as anotações com outras técnicas. Como pressuposto do caráter participativo, as anotações foram feitas em constante observação junto ao coletivo atuante no desenvolvimento da comunidade e sustentador do processo ecopedagógico.

Os cadernos produzidos durante as coletas de dados, foram analisados por categorias de representatividade do conceito objetivo e subjetivo de sustentabilidade, abordadas e validadas nas rodas de conversa guiadas por encontros intencionais. Para representar as anotações, em um acompanhamento participativo da observadora, adicionou-se resultados ilustrativos por imagens do processo investigativo e de análise coletiva.

No caderno de campo se possibilitou fazer anotações contínuas da observação participante, levantando-se uma visão local das ações que sustentam o desenvolvimento comunitário. As anotações de campo definiram as análises posteriores de participação na coleta e de dados subjetivos de interpretação da observadora do processo na qual a comunidade é compreendida como agente ativo na produção de conhecimento e regeneração local.

Rodas de Conversa

Na roda de conversa, estruturada pela dinâmica em círculo, foram coletadas informações a partir da fala e da memória coletiva, por meio da transcrição de diálogos tanto orientados quanto espontâneos. O método reforçou o papel da extensão universitária, ampliando compreensão dos e dos estudantes sobre metodologias participativas de pesquisa e educação de caráter crítico.

Por meio desses espaços de diálogo integrativos (Figura 2), proporcionados pela geometria circular mais horizontal e intimista, se garantiu uma mediação voltada para a autoformação crítica. Essa experiência ampliou a compreensão das e dos estudantes sobre metodologias participativas de pesquisa e educação, reforçando o papel da extensão universitária e evidenciando seu potencial para a produção de conhecimentos com função social.

Figura 2 — Fotos das atividades participativas com estudantes da USP.



Fonte: Elaborada pela autora

Os círculos se deram em ambiente lúdico ao debate e a afinidade entre os participantes na criação de espaços de segurança física e emocional, instigou o pertencimento e a maior participação de falas. Na busca de propiciar as diversas manifestações de conversas formadas espontaneamente ou ideias frequentemente expressas, também foram coletadas e anotadas as falas, evitando constrangimentos pelas gravações ou possíveis tendencionismos.

Das análises documental

No intuito de estabelecer um direcionamento na escolha do material selecionado, se fez uma leitura atenta dos documentos, buscando identificar em que contexto de interação foram relatadas e relacioná-las com o conceito multidisciplinar da sustentabilidade. Analisou-se as frases ou palavras pelo critério de maior relevância e frequência, trazendo como recorte o entendimento delas no desenvolvimento da comunidade no território de Mata Atlântica.

O Regimento (Figura 3) ilustra um grande esforço coletivo de meses em sintetizar os direitos e deveres estabelecidos para uma boa convivência. Temas como a colaboração nas frentes de trabalho, tomadas de decisões por consenso, recebimento de novos moradores, principalmente de mães com

documentada, mas experienciada como narrativa metodológica formadora da justiça socioambiental e de gênero.

Comunidades como tecnologias sociais para a regeneração e formação

As comunidades sustentáveis podem ser compreendidas como tecnologias sociais regenerativas na medida em que articulam, em sua prática cotidiana, as agroflorestas como princípio de regeneração de baixo custo e de formação coletiva. Os resultados indicam que comunidades sustentáveis produzem respostas reais aos impactos socioambientais ao sistematizar saberes, fortalecer ciclos resilientes e desenvolver lideranças territorializadas.

Embora reconhecidas como laboratórios vivos de inovação social e de aprendizagens, tais comunidades enfrentam desafios estruturais, conflitos internos, assimetrias de participação, barreiras legais e principalmente restrições financeiras que, por vezes, tensionam a viabilidade e a continuidade das práticas altruístas de economia solidária e circular. Esses entraves, longe de invalidar o modelo, evidenciam a complexidade dos processos coletivos e a necessidade de constante negociação, adaptação e amparo de políticas públicas para sua (r)existências.

A experiência valida comunidades sustentáveis como produtos sociais de tecnologias de baixo custo, pois sistematizam saberes, desenvolvem ciclos resilientes e formam lideranças enraizadas no território. Estas comunidades não apenas resistem aos impactos climáticos, como também produzem soluções para a mitigação e adaptação em escalas locais e impactos globais, revertendo uma lógica de exploração geradora das injustiças.

A experiência permitiu que os estudantes vivenciassem, no território, conhecimentos frequentemente restritos ao debate teórico. A interação com uma comunidade já constituída, o diálogo com diferentes atores sociais e a participação em processos decisórios coletivos tornaram o aprendizado mais significativo, contextualizado e diretamente articulado às discussões desenvolvidas em sala de aula.

Autogestão no território como prática pedagógica e política

A autogestão, emergiu como eixo estruturante da organização da comunidade, operando por meio de processos horizontais, assembleias participativas, decisões por consenso e revezamento de funções. Essa dinâmica não apenas garante a sustentação do coletivo, como se constituiu como um campo formativo em que cada espaço de decisão torna-se um exercício político, na corresponsabilidade e no compromisso ético com o bem comum.

Essa pedagogia da autogestão rompe com o paradigma verticalizado de poder, abrindo caminhos para o protagonismo de grupos historicamente marginalizados na compreensão da cidadania planetária. No contexto da comunidade, observou-se que mulheres, pessoas LGBTQIA+ e juventudes, ocupam posições de liderança com legitimidade, em um ambiente de construção coletiva de valores, princípios e acordos.

A autogestão no território revelou-se uma prática pedagógica e política fundamental, promovendo a aprendizagem coletiva por meio da partilha de responsabilidades, da escuta ativa e da tomada de decisões horizontais. Essa vivência fortaleceu vínculos comunitários mais equitativos, estimulou o protagonismo de grupos historicamente marginalizados e consolidou uma ética do cuidado como princípio de organização social.

Para os estudantes em formação, esses aspectos mostraram-se fundamentais ao possibilitar o reconhecimento de si mesmos como sujeitos implicados nos processos sociais e territoriais. A experiência ampliou a compreensão de seus papéis não apenas como participantes, mas como mediadores e promotores de espaços de escuta, diálogo e valorização dos saberes de grupos historicamente minorizados no contexto escolar.

Equidade de gênero como relação comunitária de justiça social

A equidade de gênero atravessou o cotidiano como dimensão estruturante da justiça socioambiental, manifestando-se na divisão das tarefas, no trabalho com a terra, na mediação de conflitos e na condução dos processos pedagógicos. A vivência revelou tanto seu potencial como inteligência coletiva e resiliente, quanto seus limites, evidenciando tensões, sobrecargas e impasses próprios da vida comunitária em desenvolvimentos.

As rodas de conversa, os acordos de convivência e os espaços formativos mostraram que o enfrentamento das desigualdades exige intencionalidade pedagógica contínua, reconhecendo o conflito como parte do processo educativo e político. Nem sempre essas estratégias se mostraram suficientes ou viáveis, o que reforça a complexidade de sustentar práticas equitativas em contextos marcados por assimetrias históricas.

Ainda assim, a experiência indica que, quando incorporada como prática cotidiana, a equidade de gênero amplia a participação, qualifica a autogestão e promove justiça no nível microssocial. Nesse sentido, gênero deixa de ser apenas uma pauta discursiva e passa a operar como fundamento ético da sustentabilidade, em diálogo crítico com os desafios concretos vividos no território e com os princípios da extensão universitária transformadora.

As mulheres compõem a maioria das profissionais nos espaços educativos formais e muitos cursos de formação inicial privam-nas ou não as engajam em tais discussões. As relações de gênero e as

questões ambientais estão intrinsecamente relacionadas, e precisam ser trazidas para a formação inicial de professores.

A Representatividade das Comunidades nos espaços institucionais

A vivência como pesquisadora inserida, por meio da extensão universitária, evidenciou que a participação de comunidades sustentáveis em espaços institucionais não é simbólica, mas condição política para a defesa e permanência dos territórios, atuando a extensão como mediação crítica entre universidade, políticas públicas e realidades locais.

O acompanhamento das experiências revelou tanto as potências quanto os limites da autogestão comunitária, como conflitos internos e dificuldades de interlocução com o poder público. A formação da Coalizão de Comunidades Regenerativas da Mata Atlântica pelo Clima fortaleceu a incidência política coletiva, mas também expôs desgastes, retaliações e o descompasso entre o tempo institucional e as urgências socioambientais.

Ainda assim, as comunidades autogeridas concentram conhecimentos situados e legitimidade territorial essenciais para qualificar decisões em arenas como a COP30. Ao integrarem agroecologia, equidade de gênero e governança participativa, configuram-se como tecnologias sociais regenerativas e sujeitos políticos em construção, cuja escuta é indispensável para respostas efetivas à crise climática.

A experiência evidenciou a necessidade de as instituições de ensino superior ampliarem seu envolvimento com as comunidades e seus territórios, reconhecendo-os como espaços legítimos de produção de conhecimento. Essa aproximação fortalece a compreensão crítica da realidade e potencializa ações coletivas capazes de promover transformações sociais e socioambientais concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização de sociedades sustentáveis aspira a um novo projeto de mundo voltado para o empoderamento de gênero e das diversidades, na qual o reconhecimento de experiências comunitárias desenvolve potencialidades locais pela análise global. A participação das comunidades nas instâncias de decisão da COP 30, como representantes dessa diversidade sociocultural, é parte da legitimidade dessas decisões que impactam diretamente suas realidades.

O desenvolvimento de comunidades é uma proposta de revisão de valores, relações e formas de habitar o planeta, em que a provocação para as instâncias decisórias como a COP é o de garantir que sejam fomentadas, replicadas e reconhecidas em sua diversidade como parte das soluções

climáticas globais. E, que sem a inclusão de mulheres dos espaços de poder e gestão dos bens comuns, revela que não há justiça climática sem justiça de gênero.

Estas comunidades fomentam redes solidárias que fortalecem a coletividade pelos vínculos territoriais, legitimando-as como agentes da transformação local e representativas para uma governança participativa. Sem equidade de gênero, a cidadania planetária permanece incompleta, pois ignora a desigual distribuição dos recursos e impactos ambientais entre mulheres, dissidências de gênero e grupos vulnerabilizados, como a maioria das comunidades tradicionais e intencionais.

Ao adotar um olhar ecopedagógico, o relato de experiência permitiu detalhar as relações comunitária e de gênero de forma imersiva, como uma prática territorializada pelos vínculos com a natureza e nos desafios concretos do cotidiano comunitário. A transversalidade da perspectiva de gênero foi essencial para revelar o protagonismo das mulheres na condução de processos regenerativos e de cuidado a terra.

Através da análise de produções científicas e do mestrado acadêmico foi possível construir um panorama interpretativo sobre o papel das comunidades nos territórios e nos espaços institucionais do debate climáticos. As experiências relatadas puderam legitimar o direito das mulheres e das comunidades como representantes constitutivos da diversidade sócio-cultural para a regeneração ambiental.

A experiência relatada reafirma a extensão universitária como um campo político-pedagógico fundamental para a construção de respostas coletivas aos desafios socioambientais contemporâneos, fortalecendo o compromisso da universidade pública com a transformação social e a democratização do conhecimento. Nesse sentido, a atividade extensionista evidenciou o papel estratégico dessas comunidades como laboratórios vivos.

Ao sistematizar essa experiência, este artigo busca contribuir para ampliar o repertório de práticas comprometidas com a regeneração dos territórios e com a superação das desigualdades estruturais. Vale ressaltar a falta de representatividade e as inúmeras limitações pelo desamparo de políticas públicas, criando divergências jurídicas para a constituição de comunidades, tornado informais e precarizando relações, como as múltiplas jornadas não remuneradas enfrentadas cotidianamente pelas mulheres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. F. R. de ARAÚJO, M. M. **O direito ao desenvolvimento sustentável e a dimensão simbólica de sua aplicação.** In: REZENDE, Élcio Nacur, 2013.

AVANZI, M R.; MALADOGI, M. A. S. **Comunidades Interpretativas**. In: FERRARO-JR, L. A. (coord). *Encontros e Caminhos: Formação de Coletivos Educadores e Educadoras(es) Ambientais*. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 93-102, 2005.

BATTAINI, V.; SORRENTINO, M. **Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em Fernando de Noronha**. SIPS –Pedagogia Social. Revista Interuniversitária, Salamanca, n. 36,p. 49-61, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BACCI, D. L. C.; SANTOS, V. M. N. **Mapeamento socioambiental como contribuição metodológica à formação de professores e aprendizagem social**. *Geologia USP. Publicação Especial*, São Paulo, v. 6, p. 19-28, 2013

BELLEZE, G., BERNARDES, M. E. C., PIMENTA, C. A. M., & NUNES, P. C.I. **Ecovilas brasileiras e indicadores de desenvolvimento sustentável do IBGE: Uma análise comparativa**. *Ambiente & Sociedade*, v. 20, p. 223-238, 2017.

BENETTON, L. G.; SORRENTINO, M; BACCI, D. C.; PERES, I. K. **A construção de uma ecovila como processo educador: um olhar para as ecopedagogias**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)*, v. 41, n. 3, p. 97-119, dez. 2024.

BRANDÃO, C. R. **Comunidades Aprendentes**. In: FERRARO-JR, L. A. (coord). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 83-92, 2005.

DIAS, M. A.; LOUREIRO, C. F. B **Uma abordagem sistêmica da sustentabilidade: a interconexão de suas dimensões nas práticas das ecovilas**. *Ambiente & Sociedade*, v. 22, 2019.

DAWSON, J. **Ecovillages: New Frontiers for Sustainability**. Green Books, 2006.

DIEGUES, A. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: USP, 2003.

DE PASSOS, P. N. C. **A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente**. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, v. 6, 2009.

FLORES, B. N.; TREVIZAN, S. D. P. **Ecofeminismo e comunidade sustentável**. *Revista Estudos Feministas*, 23(1), 11-34, 2015

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502. 2005.

FERREIRA, L. C. **Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade** In: FERRARO-JR, L. A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 313-322, 2005.

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

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade: uma contribuição da década para o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2008.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. Cortez. 2000.

JACOBI, P.R. **Participação.** In: FERRARO-JR, L. A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 229-236, 2005.

KUNZE, I. **Social innovations for communal and ecological living: lessons from sustainability research and observations in intentional communities.** Communal Societies: Journal of the Communal Studies Association. v. 32, n. 1, 2012.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LITFIN, K. **Ecovillages: lessons for sustainable community.** Cambridge: Polity Press, 2014. 224 p.

MACHADO, V. F. **A produção do discurso do desenvolvimento sustentável: de Estocolmo à rio-92.** Tese de Doutorado em Política e Gestão Ambiental. Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília. P.328, 2005.

MACHADO, J. M. H.; MARTINS, W. de J.; SOUZA, M. do S. de; FENNER, A. L. D.; SILVEIRA, M.; MACHADO, A. de A. **Territórios saudáveis e sustentáveis: contribuição para saúde coletiva, desenvolvimento sustentável e governança territorial.** Com. Ciências Saúde. p. 243-249, 2017.

MATAREZI, J. **Estruturas e espaços educadores.** In: FERRARO-JR, L. A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 159-174, 2005.

- MATTOS, T. P. **Ecovilas: a construção de uma cultura regenerativa a partir da práxis de Findhorn, Escócia**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- MENEZES, E. T. de SANTOS, T. H. Verbete Ecopedagogia. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ecopedagogia/>>. Acesso em: 30 de mar. 2020.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de M.D. Alexandre e M.A.S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NOVICKI, V. **Educação para o desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis?** Linhas Críticas, Brasília, v.15, n.29, p. 215-232, dez. 2009.
- OCA. **O “método oca” de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental**. Ambiente & Educação - Revista de educação ambiental, Rio Grande, v. 21, n.1, p. 75 - 93, 2016.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável: dos ODM aos ODS**. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. PNUD, 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ODS.aspx>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- RAYNAUT. C. **Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e aplicação de conhecimentos**. In: Philippi et al. Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação. Cap.2, 2011.
- REIS, M. F. D. C. T. **Pesquisa-ação: compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental**. In: FERRARO-JR, L. A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 269-276, 2005.
- ROYSEN, R., A. B. M., FERREIRA, R., FONSECA, R. A. A., ALVARENGA, M. A., & DUARTE, L. G. M. F. **Manifesto das ecovilas**. 2021 Working Paper disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350287010_Manifesto_das_ecovilas
- SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, C. C.; COSTA-PINTO, A. B. **Potência de Ação**. In: FERRARO-JR, L. A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 297-302, 2005.

SIMAS, A. C. B. F. **Comunicação e Diferença: estratégias de comunicação colaborativa para a sustentabilidade comunitária.** Tese de Doutorado em Comunicação Social, ECO / UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

SINGER, P. **A economia solidária como ato pedagógico.** In: KRUPPA, Sônia (Org.). Economia solidária e educação de jovens e adultos. Brasília: INEP, 2005.

SPAZZIANI, M. L.; GONÇALVES, M. F. C. **Construção do conhecimento.** In: FERRARO-JR, L. A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, p. 103-114, 2005.

SORRENTINO, M. **Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta.** São Paulo: Cortez, 2004.

TRAJBER, R; SATO, M. **Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades.** Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental ISSN 1517-1256, v. especial, 2010. p. 70-78. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>. Acesso em: 5 de agosto de 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005.