

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM NOVAS FRONTEIRAS: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS PARA TEMPOS DE CRISE

Luciana Galvão Martins¹

Karini Aparecida Scarpari²

Juliana Greco Yamaoka³

Gisele Francisca Horokoski⁴

Resumo: Vivemos uma crise paradigmática, que incentiva repensar não apenas as práticas educadoras, mas os limites da educação disciplinar, desconectada dos lugares onde ocorrem. A partir de diálogos da Educação Geográfica (EG) com a Educação Ambiental (EA), é possível reconhecer novas conexões entre distintas áreas de conhecimento que exercitam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na ciência. Assim, objetivou-se refletir acerca novas fronteiras de uma EA emancipatória e sua aproximação com as reflexões teóricas nos campos temáticos relacionados ao Socioambientalismo e a Interculturalidade. Quanto à metodologia, trata-se de uma investigação de natureza teórico-reflexiva, em que utilizamos o método da pesquisa bibliográfica. Como resultados, apresenta-se conexões que possibilitam práticas pedagógicas inovadoras, criativas, interdisciplinares e transdisciplinares em suas diversas dimensões que considerem os sujeitos do lugar e sua relação com o lugar, ou seja, que considera tanto o meio ambiente objeto de transformação como o lugar de emancipação dos sujeitos.

Palavras-chaves: Educação Ambiental Crítica; Socioambientalismo; Interculturalidade.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN NUEVAS FRONTEIRAS: ARTICULACIONES NECESARIAS PARA TIEMPOS DE CRISI

Resumen: Vivimos en una crisis paradigmática, que incita a repensar no sólo las prácticas educativas, sino los límites de la educación disciplinaria, desconectada de los lugares donde ocurren. A partir de los diálogos entre Educación Geográfica (EG) y Educación Ambiental (EA), es posible reconocer nuevas conexiones entre diferentes áreas del conocimiento que ejercen interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la ciencia. Así, el objetivo fue reflexionar sobre las nuevas fronteras de una EA emancipadora y su aproximación a las reflexiones teóricas en campos temáticos relacionados con el Socioambientalismo y la Interculturalidad. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación de carácter teórico-reflexivo, en la que utilizamos el método de investigación bibliográfica. Como resultado, se presentan conexiones que posibilitan prácticas pedagógicas innovadoras, creativas, interdisciplinares y transdisciplinares en sus diversas dimensiones que consideran a los sujetos del lugar y su relación con el lugar, es decir, que considera tanto al entorno como objeto de transformación como el lugar de la emancipación de los sujetos.

Palabras-claves: Educación Ambiental Crítica; Socioambientalismo; Interculturalidad.

1. Problematização

Vivemos uma crise socioambiental que incentiva repensar não apenas as práticas educadoras, mas os limites da educação disciplinar, desconectada dos lugares onde ocorrem,

¹ Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento, na linha de Ruralidades Ambiente e Sociedade, na Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES. E-mail: lucianagmartins@gmail.com.

² Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento, na linha de Ruralidades Ambiente e Sociedade, na Universidade Federal do Paraná. Bolsista CNPQ. E-mail: karini.scarpari@ufpr.br.

³ Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento, na linha de Epistemologia Ambiental, na Universidade Federal do Paraná. Bolsista CNPQ. E-mail: julianagreco82@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento, na linha de Epistemologia Ambiental, na Universidade Federal do Paraná. E-mail: giselehorokoski@gmail.com.

das pessoas e dos contextos histórico e social. Esse exercício é essencial a partir da compreensão da existência de uma relação de interdependência entre eles, ou seja, entre o paradigma e seu contexto. Assim, pensar em novas fronteiras para Educação Ambiental, propondo níveis outros educacionais que supere as fragmentações do pensamento e nas relações humanas, portanto, trata-se de uma construção coletiva interdisciplinar na esfera pública e de ressaltar sua importância no processo democrático e de alternativas para a qualidade de vida.

Raynaut (2011) afirma que com o desenvolvimento do pensamento científico, apresentam-se novas formas de agir e de pensar o ser humano e a sua relação com a natureza, com novos caminhos e conceitos. A observação da natureza em relação às práticas humanas se transformou com o passar do tempo, acompanhando as relações de consumo e de produção, a consolidação do sistema democrático de direito e a utilização de recursos naturais. Assim, orientados por uma produção do conhecimento de ordem disciplinar, as categorias e construções conceituais excluem saberes frente à complexidade dos objetos científicos.

A disciplinaridade procura dar conta de um universo recortado, com teorias, métodos e construções epistemológicas próprias de um mesmo campo. A disciplina é definida no campo do conhecimento por se distinguir do senso comum e por estabelecer práticas, teorias e métodos que são acumulados e a sustentam no decorrer do tempo, ou seja, cada disciplina possui determinados pressupostos responsáveis por produzir um certo conhecimento acerca de um certo objeto. A disciplinaridade contempla:

[...] a exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudo, exploração que consiste em fazer emergir novos conhecimentos que superam outros mais antigos. A prática de uma disciplina leva a formular e reformular o conjunto atualizado dos conhecimentos adquiridos dentro do domínio em questão (HECKHAUSEN, 2006 *apud* ALVARENGA *et al.*, 2011, p. 46).

Segundo Boaventura de Souza Santos (2019), a superação do paradigma dominante de construção do conhecimento pretende romper com as barreiras epistemológicas reducionistas da realidade na medida em que novos paradigmas surgem e tencionam o conhecimento científico para avançar em direção às novas experiências. Assim, o pensamento disciplinar ao tentar dar conta, dentro de suas especificidades, esbarra em novos desafios ou fronteiras de tal modo que isso vai provocar tensões nas estruturas epistemológicas vigentes. Dessa maneira, em resposta a essas tensões é que surge a interdisciplinaridade como uma abordagem de novos olhares dos campos de conhecimento científico e de pesquisa disciplinar hierarquizada em que permite produzir novas articulações e investigações.

Os territórios são espaços de compartilhamento que integram diversas pertenças de modo que ao analisarmos essas interações é possível constatar que, se por um lado, a geografia apresenta o espaço e o lugar, por outro lado, a educação ambiental apresenta as conexões entre os sujeitos sociais. Dessa maneira, todo o processo educativo e suas relações entre os saberes e fazeres que pressupõe uma mudança na forma de pensar e agir no lugar perpassa esses dois campos científicos. Portanto, é nesse contexto que aparece a interdisciplinaridade.

Não é uma superação do conhecimento disciplinar, mas da relevância de reconhecer outro modo de fazer ciência e gerar conhecimento – a realidade nem sempre pode ser enquadrada dentro do universo disciplinar (ALVARENGA *et al.*, 2011, p. 13).

É possível reconhecer novas conexões entre distintas áreas de conhecimento que trabalham na perspectiva interdisciplinar como, por exemplo, a partir de diálogos entre a Educação Ambiental (EA) com a Educação Geográfica (EG). Ademais, é importante identificar se EA em Novas Fronteiras incorpora aspectos do socioambientalismo e da interculturalidade indo em direção a produção de conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, considerando a trajetória da EA brasileira, levanta-se a seguinte questão: Como a EA em Novas Fronteiras exercita a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade? Portanto, o objetivo do trabalho é refletir acerca das novas fronteiras da EA, da existência ou não, de uma EA emancipatória que possibilite práticas pedagógicas inovadoras, criativas, interdisciplinares e transdisciplinares, considerando a dimensão socioambiental e intercultural.

2. Desenvolvimento

A seguir apresentamos exemplos da EA em novas fronteiras, a primeira parte é dedicada em traçar as articulações entre a Educação Geográfica (EG) e a Educação Ambiental (EA). A segunda, por sua vez, aborda a existência de diversas correntes dentro da Educação Ambiental onde no caso brasileiro tem-se a influência de três correntes: a EA conservacionista, EA pragmática e EA crítica que possibilitaram diversas articulações no campo socioambiental.

2.1 Dimensão Geográfica Ambiental

Milton Santos (2006), em obra intitulada *A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção*, traz importantes contribuições para pensar o lugar como categoria geográfica. Os lugares são reflexos das complexidades sociais que se fazem no tempo histórico e se mostram no espaço, destoando de localizações pontuais (AZEVEDO; OLANDA, 2018). Segundo Santos (2006), o lugar se configura enquanto um ponto onde reúnem-se uma série de relações, que por sua vez, se relaciona diretamente com o processo global onde “[...] todos os lugares existem em relação com um tempo do mundo, tempo do modo de produção dominante, embora nem todos os lugares sejam, obrigatoriamente, atingidos por ele” (SANTOS, 2006, p. 90). Em sua revisão histórica de como se dava a relação com os lugares, considera que:

No começo da história social do planeta, havia tantos sistemas técnicos quantos eram os lugares e os grupos humanos. Estes, servidos apenas pelas técnicas do corpo, carentes de mobilidade, eram dependentes de áreas geográficas restritas, onde os recursos de sua inteligência e os recursos naturais combinados permitiam a emergência de modos de fazer dependentes do entorno imediato. Cada ponto habitado da superfície terrestre constituía, então, um conjunto coerente, formado, sobre uma dada fração do planeta, por uma população local, pelas técnicas locais, um sistema político local, um regime econômico local. Esse movimento unitário se dava praticamente sem outras mediações além dessa relação ao mesmo

tempo horizontal e vertical entre o grupo e o seu meio. O lugar definia, a um só tempo, as condições de vida e as condições (os processos) de sua evolução. Os sistemas técnicos eram locais (SANTOS, 2006, p. 123).

Santos (2006) considera que no período em que esse meio natural acolhia os seres humanos, a escolha pelos lugares se daria pelos aspectos que eram fundamentais para a vida, o que seria distinto em cada cultura, “essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo” (SANTOS, 2006, p. 157). No entanto, preocupado com uma geografia presente, alerta que essa não seria mais a relação que se tem atualmente ao constatar que as ações estão cada vez mais distantes dos fins próprios do homem e do lugar onde habita. “Daí a necessidade de operar uma distinção entre a escala de realização das ações e a escala do seu comando” (SANTOS, 2006, p. 61). A partir dessa diferenciação, escreve sobre a *A Força do Lugar* (que se refere a quarta parte da obra), onde o lugar torna-se um contraponto ao nível global, “o nível global e local do acontecer são conjuntamente essenciais ao entendimento do mundo e do lugar” (SANTOS, 2006, p. 131).

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. [...] No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218)

O processo dialético, que envolve essas duas razões, local e global, se associam e se confrontam. “É nesse sentido que o lugar defronta o Mundo, mas, também, o confronta, graças à sua própria ordem” (SANTOS, 2006, p. 225). O lugar, se une aos conceitos de paisagem, território e região, como as principais categorias que a Geografia se dedica em seus estudos e, para priorizar o debate junto à Educação Ambiental (EA), a partir de alguns autores que permitem articulações interdisciplinar e transdisciplinares propondo a refletir a EA em novas fronteiras no processo educacional, como potencializadora e geradora de recursos transformativos de ensino e aprendizagem considerando os seres humanos, não humanos e a Natureza.

Assim, a geografia abriga uma relação estreita com a EA, desta forma, o desafio que se apresenta aqui é verificar a possibilidade de se pensar a EA na perspectiva da Educação Geográfica (EG). Além disso, nos propomos a refletir sobre novas fronteiras possíveis, para um ensino que extrapola o processo educacional em si, não se trata de uma resposta simples ou fácil de ser respondida, envolvem diversas possíveis temáticas por ser um campo heterogêneo. No decorrer de décadas, a EA e suas práticas pedagógicas exigem abordagens

cada vez mais interdisciplinares, elegemos a perspectiva da geografia, mas sem excluir que há diversas possibilidades emergentes as quais não são o foco deste trabalho.

De acordo com Dimas e Knechtel (2003) o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com a possibilidade de reavaliar um conjunto de informações constantemente. Por isso de se pensar em novas práticas educacionais conectadas com as epistemologias socioambientais. É no processo de desejar saber aquilo que ainda não se sabe, uma espécie de utopia sobre o futuro, que ocorre a construção de novas estratégias cognitivas emergentes que corroboram com a construção de novos sentidos da EA. Portanto, não podemos nos limitar aos enfoques tradicionais como, por exemplo, o naturalista que vê a natureza como algo intocado ou as soluções de problemas biofísicos baseadas na tecnologia, mas procurar envolver no desenho de estratégias educadoras socioambientais a sociedade e o ambiente (FLORIANI; KNECHTEL, 2003).

Segundo Béz (2018), a vida dos seres humanos tem relação com o espaço vivido, a análise do espaço geográfico integra as questões socioambientais, o estudo da natureza, as relações com este natural, bem como, os seres humanos e não humanos. Béz (2018), em sua tese⁵ utilizou o esquema da matriz teórico metodológica de Valdir Nogueira na perspectiva da EG e da EA na Educação Básica para a formação da cidadania socioambiental dos educandos, em vários eixos e campos de interface da vida social, desta forma, possibilitou reflexões e sugestões para proposições quanto à didática específica, às políticas públicas, à avaliação e produção de materiais didáticos, à formação docente e à continuidade de pesquisas. A partir desta pesquisa, a possibilidade empírica de trabalhos de campo considerando a matriz para ambientes de educação escolar em diversos âmbitos e demais ambientes que possam dialogar com foco na cidadania socioambiental e na formação dos sujeitos, que aprendem e ensinam e se transformam na relação sociedade e natureza (BÉZ, 2018).

Carneiro (2002) considera que a prática educativa na sua dimensão ambiental, envolve a educação geográfica por ser uma ciência que trata do espaço e das relações da sociedade-natureza:

[...] busca explicitar a realidade de vida das populações quanto à dimensão espacial dos fenômenos, no sentido de onde ocorrem, como ocorrem e por que ocorrem: não somente localiza os elementos físicos e humanos sobre a superfície terrestre, como analisa as dinâmicas inter-relacionais desses elementos em diversas escalas, conforme os objetivos de estudo (local, regional, nacional e mundial) e as razões das interações, sob enfoques de compreensão criteriosa dos determinantes da construção organizacional do espaço pelo homem (CARNEIRO, 2002, p. 44).

⁵ A tese se propôs a analisar as contribuições da matriz teórico-metodológica da Educação Geográfica sob a perspectiva da Educação Ambiental para a cidadania socioambiental na Educação Básica, ao mesmo tempo, verificando proporcionando um diálogo entre a Educação Geográfica e Educação Ambiental na relação escola-comunidade, destacando o significado na educação escolar dessas dimensões, especialmente no sentido dos educandos apreenderem a realidade ambiente local-global, na sua formação de sujeitos-cidadãos eticamente responsáveis, criteriosamente conhecedores e participativos em prol de seus lugares de vivência. A matriz proposta por Valdir Nogueira (2019, *apud* BÉZ, 2018, p. 221) proporcionou expressar os “os fundamentos epistemológicos, metodológicos e finalidades, na linha da cidadania socioambiental para a sustentabilidade da vida local-planetária” para as análises durante a elaboração da tese.

Essas reflexões acerca da EA na perspectiva da EG abrangem concepções e construções que superam o pensamento reducionista uma vez que o processo de aprendizagem envolve mais do que reflexão, ele também diz respeito a percepções e sensibilidades. Para demandar novas fronteiras rumo a uma educação que esteja mais próxima de práticas criativas e que possam apresentar mais do que um caminho linear no enfrentamento da crise socioambiental, a EA tem cartografadas várias de suas abordagens. Apresentamos na sequência quais correntes da EA foram reconhecidas até o momento, em especial, as que correspondem ao histórico de construção da EA brasileira.

2.2 Correntes da Educação Ambiental

Dentro da heterogeneidade de atores e diversidade de conceitos que compõem o campo da Educação Ambiental, foram vários os movimentos e eventos oriundos da área ambiental com foco na EA. Considerando os de maior abrangência, está o Encontro de Belgrado (Belgrado, 1975), Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992) e posteriormente a Rio+20 (Rio de Janeiro, 2012) que reuniram setores da sociedade civil organizada, agentes públicos e privados para discutir metas conjuntas para enfrentamento da crise socioambiental.

Layrargues e Lima (2014), no trabalho intitulado *Macrotendências Político-pedagógicas da educação ambiental brasileira*, apontam que a trajetória de construção da EA brasileira passou por um longo processo de debate até ser reconhecida pela Lei 9597/99 no âmbito da aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que define no seu artigo primeiro:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Por envolver um grande espectro de sujeitos optou-se por uma definição conceitual universal, o que seria visto como algo impossível, pois há a percepção da pluralidade de visões que compunham esse mesmo campo. A primeira tentativa de identificação de correntes dentro da EA no Brasil ocorreu através de Sorrentino (1995), que naquele momento, vislumbrou quatro vertentes: i) conservacionista; ii) ao ar livre; iii) relacionadas à gestão ambiental e iv) relacionadas à economia ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 28). A EA *conservacionista*⁶, por exemplo, se propunha a despertar uma nova sensibilidade humana para com a natureza, voltada para “consciência ecológica”, estaria atrelada ao cerceamento das liberdades democráticas que o Brasil vivenciou, entre 1964 e 1985, que impediam o debate político nas pautas ambientais. No entanto, com o tempo ela deixou de ser vista como uma prática “monolítica” e permitiu uma maior abrangência sob o seu entendimento.

⁶ Segundo Layrargues e Lima (2014), representações conservadoras da educação e da sociedade, que não questionam de forma integral e em sua totalidade, a estrutura vigente, apenas pleiteiam reformas setoriais.

À medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da Educação Ambiental um objeto de estudo autorreflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento. Com a intenção de representar a realidade com maior fidelidade, foram criadas novas denominações para diferenciar essa prática educativa, que já continha em seu nome uma adjetivação qualificadora (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 28).

De acordo com Andrade *et al.* (2012) a pluralidade sobre o entendimento da EA se reflete na PNEA brasileira.

Essa postura das políticas públicas federais de EA se apoia em uma tendência epistemológica que parte de uma visão participativa de políticas públicas, as considera como resultado de conflitos de forças e, portanto, incentiva encontros de pluralidades, mediados pelo diálogo, para suas construções. (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 625).

Sorrentino *et al.* (2005) colabora com essa perspectiva ao sinalizar que:

[...] a construção da educação ambiental como política pública, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educomunicação socioambiental e outras estratégias que promovam a educação ambiental crítica e emancipatória (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 285).

Atenta às diversas macrotendências da EA Sauvé (2005) identificou diferentes caracteriza es no campo de atua a da EA e entre oposi es e complementaridades ela descreveu quinze correntes de EA. As correntes possuem uma longa tradi a em educa a ambiental, entre os anos de 1970 e 1980, tem-se: i) a corrente naturalista; ii) conservacionista/recursista; iii) a resolutiva; iv) a sist mica; v) a científica; vi) a humanista; e vii) a moral/ tica. As correntes mais recentes, a partir de novas preocupa es, que são as correntes: viii) holística; ix) a bio-regionalista; x) a prática; xi) a crítica; xii) a feminista; xiii) a etnográfica; xiv) a da ecoeduca a; e a xv) a sustentabilidade. Essas correntes foram identificadas considerando alguns dos parâmetros como, por exemplo, a concep a de meio ambiente dominante, a inten a da EA, os enfoques que foram privilegiados e exemplos que ilustram a corrente.

As correntes ambientais apresentadas por Sauvé (2005) são expostas de forma didática em que cada uma delas   considerada separadamente conforme suas características específicas, entretanto, uma mesma proposta pedagógica de EA pode apresentar interpreta es que correspondem a mais de uma corrente ambiental. Isso ocorre pois as correntes de EA não são de maneira alguma excludentes entre si, mas interligadas e incorporadas numa perspectiva de aprendizagem e valoriza a do meio ambiente.

No que corresponde a proposta deste trabalho de evidenciar como EA em novas fronteiras atuam para o enfrentamento da crise socioambiental destacamos a corrente da crítica social. De acordo com Sauvé (2005), a corrente crítica social, considera o meio ambiente objeto de transforma a e o lugar de emancipa a dos sujeitos e tem como finalidade transformar as realidades socioambientais agindo na raiz dos problemas. A

corrente de EA que trabalha a crítica social foi desenvolvida nas ciências sociais e integrada ao campo da educação, sendo incorporada a educação ambiental na década de 1980. Ela aponta para um componente político que trata “de uma postura corajosa porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma [...] e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes” (SAUVÉ, 2005, p. 31).

Essa abordagem, se relaciona com a atuação do educador e do educando, conectando com os aprendizados de Paulo Freire (1996), em que reivindica-se a importância de um processo educador de ações e atuações individuais e coletivas exponenciais que extrapolam as esferas da convencionais:

Quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 13).

Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, não trabalhou especificamente com a educação ambiental em suas reflexões, mas é possível identificar que a vertente da EA crítica trabalha com a finalidade de uma educação democrática e emancipadora, aproximando-se das experiências do outro e do reconhecimento do próprio sujeito, como ele mesmo diria, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 1996, p. 15).

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 e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia” (FREIRE, 1996, p. 17).

Milton Santos (1998; 2005) desde a geografia e Paulo Freire (1996) desde a educação trazem muitas reflexões que aproximam do objeto de estudo da EA em novas fronteiras, principalmente no pensamento crítico em relação ao lugar e ao espaço vivido. Milton Santos (1988, p. 18) apresenta uma questão: “seria a geografia uma ciência dos lugares ou seria ela uma ciência dos homens?”, se a geografia se apresenta com a ciência dos lugares com determinadas funções, contudo a concepção de tempo e espaço se alteram, as situações mudam, existe uma certa autonomia de existência pelas relações das coisas que estão presentes e que formam esse lugar “[...] ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem (SANTOS, 1988, p. 18-19).

O lugar é ocupado por corpos diversos, o lugar é o espaço que o corpo ocupa e é o espaço que acontecem interações sociais, históricas, culturais, ambientais e educacionais também. Considerando novas fronteiras da EA, os lugares são espaços que constituem acontecimentos, objetos de consideração fundamentais desta própria disciplina que se propõe como desafio à prática empírica pedagógica e essas análises dizem respeito ao espaço geográfico e as vivências dos sujeitos e seu cotidiano. A atuação da EA de maneira

crítica e transformadora dentro de uma realidade socioambiental extrapola os muros da escola, ou seja, nos referimos a uma educação emancipadora, política e democrática que pode transformar uma dada realidade social e econômica vinculando e ampliando caminhos que possibilitem os sujeitos perceberem a própria realidade para uma visão de futuro que desejam e querem usufruir.

Segundo Layrargues e Lima (2014), a macrotendência conservacionista deixou de ser a mais recorrente no Brasil, aproximando-se de outras duas vertentes, a EA *crítica* que se coloca como uma alternativa a vertente conservacionista e uma terceira, que seria a EA *pragmática*, que seria uma vertente da conservacionista que estaria muito ligada à problemática do lixo urbano-industrial das cidades e suas práticas pedagógicas. O amadurecimento dessas perspectivas, sobretudo a EA crítica (emancipatória, transformadora e popular) estabelecem conexões com os pensamentos de Paulo Freire, da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política, marxistas e neomarxistas que demandam do debate ambiental compreender os mecanismos de reprodução social, bem como, as relações sócio-culturais e historicamente construídas que mediam as relações entre sociedade e natureza no reconhecimento das injustiças socioambientais.

Assim, as três macrotendências convivem e disputam “a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil”, que foram identificadas e nomeadas como: conservacionista, pragmática e crítica. Durante essa investigação, fez-se a opção pela aproximação da macrotendência crítica, que também é relatada como corrente de crítica social por Sauvé (2005), pois ela permite dialogar a partir da concepção da existência de novas fronteiras e possibilidades de articulações que considere a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade ao reconhecer o espaço geográfico integrado com as questões socioambientais.

3. Resultados Alcançados (ou Esperados)

Na sessão anterior evidenciou-se o exercício da interdisciplinaridade no campo da EA e a existência de novas fronteiras por meio da Educação Geográfica e da sistematização das Correntes da Educação Ambiental, em especial, à trajetória da EA brasileira com ênfase na corrente da EA crítica. Assim, é possível identificar na EA crítica um terreno fértil para a construção de articulações com o campo do socioambientalismo e da interculturalidade que dialogam com a proposta da transdisciplinaridade.

A corrente descrita por Sauvé (2005) como aquela que faz a crítica social é inspirada no campo da “teoria crítica” das ciências sociais e a partir das dinâmicas sociais e problemáticas ambientais pretende analisar intenções, posições, argumentos, valores, decisões e ações dos diferentes atores em relação ao meio ambiente. Nesse sentido, a postura crítica reivindica componentes políticos, para a transformação da realidade e de onde emergem projetos de ação com uma perspectiva emancipatória (que liberta os sujeitos de alienações). Confronta a si mesma, em relação a pertinência de seus fundamentos e questiona os lugares-comuns ocupados pelas correntes dominantes.

Podemos ainda relacionar a EA crítica com outras correntes em alguns aspectos, como: a) EA prática onde o foco está na ação; b) EA feminista, pela proposição de um processo crítico que passa pela fase crítica, fase da resistência e a fase da reconstrução e valores feministas; c) EA biorregional, pelo centramento em projetos interdisciplinares para a resolução de problemas locais através de um saber-ação que se conecta com o diálogo de

saberes) que pode igualmente ser aplicado às realidades educacionais e pode estar inscrito numa perspectiva sociocrítica; e d) EA etnográfica, que enfatiza o caráter cultural da relação com o meio ambiente levando em conta que, a cultura é um lugar de referência dos sujeitos no mundo, ou seja, considera que há uma diversidade de sujeitos e formas de produção e transmissão de conhecimento baseados na cultura como, por exemplo, no reconhecimento da etnopedagogia dos povos ameríndios e comunidades com tradições específicas (SAUVÉ, 2005).

De acordo com Hissa (2008a), reconhecer os saberes ambientais é um processo que leva a reconstrução do próprio conhecimento científico pois pressupõe a superação das fronteiras epistemológicas e a existência de saberes híbridos. Nesse sentido, evidencia-se que os saberes ambientais podem emergir sem a chancela dos limites disciplinares, sem objetos pré-definidos, mas com possibilidades diversas de estruturação teórica de objetos feitos de intersecções que vão para além da disciplina, “tecidos juntos, transversais, complexos, transdisciplinares” (HISSA, 2008a, p. 59).

A ecologia dos saberes é a desfiadura dos limites e o povoamento das fronteiras transdisciplinares, na pressuposição da existência em curso de uma transdisciplinaridade moderna. O exercício da ecologia de saberes resultaria em territórios transdisciplinares esgarçados; em limites absorvidos pelas fronteiras. Através de zonas de contato que devoram limites, corpos teóricos disciplinares deixam escapar, já fluidos, os seus conteúdos de margem. [...] Apenas os exercícios de tradução, em profundidade, feitos pela sabedoria em trânsito, rara, seriam capazes de mobilizar, para as fronteiras, os discursos e as práticas mais essenciais dos saberes exteriores à própria ciência (HISSA, 2008b, p. 27).

Para Basarab Nicolescu (1999), autor do *Manifesto da Transdisciplinaridade*, a interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. A transdisciplinaridade, por sua vez, está entre e através das diferentes disciplinas. Ou seja, por mais que a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade ultrapassem as fronteiras disciplinares, a sua finalidade permanece na pesquisa disciplinar. No caso da transdisciplinaridade o objetivo é “a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p.16). Portanto, uma reflexão acerca da necessidade de uma ciência que transborde à interdisciplinaridade até a transdisciplinaridade, é aquela que articula a proposta de EA crítica com as reflexões acerca da colonialidade do ser, do saber e do poder. Isso porque, “a cumplicidade entre a modernidade e o conhecimento, foi ao mesmo tempo colonialidade enquanto negação epistêmica planetária” (MIGNOLO, 2004, p. 668). Ainda, a colonialidade nesse contexto, não seria parte do passado mas segue viva no totalitarismo científico que desde o séc. XVI que defende a superioridade da ciência e dos saberes ocidentais através da negação da capacidade de pensar de outros povos e suas culturas. Incapazes de compreender a diversidade epistêmica do mundo, esse totalitarismo epistêmico excluiu diversas contribuições como, por exemplo, a dos árabes na matemática e das antigas civilizações americanas no “Novo Mundo” como fonte de conhecimento, pois foram considerados como inferiores em relação aos Anglo-saxões do Norte (MIGNOLO, 2004).

Transbordando da ciência e suas dificuldades de lidar com as “diversidades epistêmicas do mundo”, a EA crítica não estaria isenta dos desafios ligados à colonização do pensamento. Tristão (2016) considera que a EA enquanto potencial emancipatório enfrenta

alguns desafios: i) como o enfrentamento da multiplicidade de visões; ii) superação da visão do “especialista”, da pedagogia das certezas, da lógica da exclusão; iii) descolonização do pensamento, que advém de uma epistemologia fronteiriça. “Todos esses desafios estão entrelaçados; não são generalizações lineares e as afirmações estão abertas para o cruzamento com outras idéias” (TRISTÃO, 2016, p. 40). Portanto, não se pode ignorar ações de EA para comunidades tradicionais que se mantêm neutras culturalmente e politicamente, reverberam o universalismo europeu e a colonização do pensamento.

Para tanto, o repertório teórico de crítica à colonialidade é importante para a proposição de uma EA que conecte “a cultura, o lugar e as produções narrativas” (TRISTÃO, 2016, p. 40). Sem perder de vista que o universalismo é aquele válido em qualquer contexto, e a EA é “contextualizadora” de suas práticas. Reivindica, portanto, distinções ontológicas de diferentes regiões e pessoas. Rompe com as perspectivas do desenvolvimento sustentável e da educação ambiental sustentável, que podem ser consideradas colonizadoras, se não considerarem outras possibilidades e realidades. Ou ainda, que estejam alinhados à produção em grande escala no sistema-mundo, ao cânone desenvolvimentista, à implantação de monoculturas, ao mercado verde, à mercantilização da natureza, à valores consumistas e à degradação ambiental. Outras práticas socioecológicas, que contribuem para a descolonização da EA, incluem relatos e histórias que fogem à narrativa colonial moderna e permitem outras formas de relacionamento com as “culturas-naturezas” (TRISTÃO, 2016).

Considerando o cenário de destruição do meio ambiente em marcha no mundo todo, o termo Socioambientalismo começou a ser pronunciado e escrito durante as primeiras Conferências de Meio Ambiente, e ganhou força a partir da década de 1980, sendo potencializado depois da ECO 92 (ocorrida no Rio de Janeiro). Isso porque a inclinação preservacionista predominou, voltada somente para a proteção de ecossistemas e espécies, e não incorporava nas discussões e tomadas de decisões a dimensão social, dando margens para injustiças socioambientais com bases no paradigma positivo-reducionista e no dualismo ontológico, sem olhar para diversidade biológica e étnico-racial. Neste processo histórico de como se deu o socioambientalismo, com o reconhecimento do protagonismo brasileiro pela união de povos da floresta, ambientalistas e movimentos sociais nessa construção foi fundamental, pois se não tivessem somado a luta por direitos e a preservação ambiental estaríamos mais vulneráveis, talvez até culminando na eliminação de alguns povos, culturas e modos de vida (SANTILLI, 2005).

Socioambientalismo e interculturalidade podem se combinar e produzir potentes reflexões para uma EA crítica, já que, conforme Walsh (2009) a interculturalidade crítica abre fendas para pedagogias decoloniais,

[...] que procuram desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p.24).

Assim, a interculturalidade crítica se mostra como ferramenta pedagógica da decolonialidade, para além das estruturas de ensinos, com projetos, processos e lutas que conversam sobre conceitos e pedagogias com perspectivas éticas, reflexões críticas emancipadoras e ações de transformação e criação, pautadas nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, que vivem em meio a essa estrutura colonial podendo servir de

base para discussões em torno da questão socioambiental (WALSH, 2009). Contudo, a interculturalidade e o socioambientalismo são por vezes apropriados e usados para se referir a discursos, políticas e estratégias de corte multicultural-neoliberal. A lógica da *interculturalidade funcional* é compatível com o modelo neoliberal existente, onde é considerado somente o reconhecimento e inclusão da diversidade cultural, sem articular ações que modifiquem as estruturas institucionais que engessam e perpetuam a desigualdade.

Portanto, como elementos de reflexão para uma EA crítica, é fundamental observar as realidades que não cabem em fronteiras disciplinares, mas que acionam abordagens inter e transdisciplinares. Reconhecer os desafios relacionados às quatro formas de colonização identificadas por Walsh (2009), buscando no arcabouço teórico que o denuncia, não reproduzir práticas universalizantes decorrentes da busca pelo “desenvolvimento” mesmo que esse seja adjetivado como sustentável. As reflexões cunhadas no socioambientalismo que une as lutas de ambientalistas com a luta por justiça social dos povos da floresta abrem a possibilidade da revisão da forma desarticulada, tal como propagou a ciência eurocêntrica, de pensar sociedade e natureza. Já a noção de interculturalidade crítica rompe com uma série de denúncias cunhadas por Paulo Freire acerca da educação bancária, ou do multiculturalismo funcional que vem se tornando cada vez mais usual em tempos de crise, sem necessariamente romper com as estruturas dominantes que o reproduzem.

4. Considerações Finais

Evidencia-se até aqui a importância de compor metodologias pedagógicas que possibilitem uma EA interdisciplinar e transdisciplinar. Partindo da perspectiva de que a natureza é um bem comum, constata-se que os resultados gerados a partir da atuação em diversas áreas do conhecimento contribuem para a conservação da natureza e a sustentabilidade a longo prazo. É através do esforço coletivo de construção de uma consciência planetária que vislumbramos as possibilidades de mudanças que levam à construção de outro modelo de sociedade, ou melhor, de outros modelos de sociedades sustentáveis.

Mais do que um espaço geográfico o local é lugar de vida e de convivência, que no decorrer do tempo, como afirma Santos (2004), é transformado de acordo com a cultura e interesses, muitas vezes amparados num único projeto de desenvolvimento, desconsiderando o lugar como instrumento de resistência (ESCOBAR, 2014), de resistir às promessas de progressos, que aniquilam saberes (SANTOS, MENESES e NUNES, 2005), propostas pelo *império cognitivo* da ciência dominante e do desenvolvimento econômico (SANTOS, 2019). Nesse sentido, pensar a EA em novas fronteiras é abrir os caminhos e acabar com os abismos que existem entre as diversas áreas do conhecimento, originado pelos equívocos de que o único conhecimento válido é o científico, bem como, a construção de uma sociedade pautada somente no desenvolvimento econômico, que vê a natureza enquanto um recurso a ser explorado e como empecilho ao crescimento territorial.

Contudo, o reconhecimento de que a educação é um processo permanente de aprendizagem que acontece dentro e fora dos ambientes escolares, é emergente estabelecer colóquios que discutam e assumam compromissos práticos em defesa da natureza. É necessária uma EA que supere a visão individualista e utilitarista com base na concepção antropocêntrica do mundo, para o desenvolvimento de uma nova consciência planetária.

Nesse contexto, a EA crítica, que se pretende descolonizadora do pensamento, pode contar com o aporte do viés socioambientalista e da interculturalidade crítica, que partem da matriz quadridimensional da colonialidade do poder, do ser, do saber e cosmogônica que causa a desumanização do ser no mundo. Conforme Walsh (2009), a *colonialidade cosmogônica* é aquela que anula as cosmovisões e categoriza como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas.

Bêz (2018) faz sua contribuição no processo de pensar essa transformação ao analisar a importância da Educação Geográfica (EG) na perspectiva da EA, identificando que conhecer os conteúdos e instrumentos práticos da geografia podem auxiliar na construção do sentir e pensar o lugar, pertencer ao lugar e agir no lugar. Além disso, os processos educativos ultrapassam os muros da escola - conteudista e separatista -, e seus âmbitos - formal, não formal e informal - cooperam e se complementam entre si. Esse processo é contínuo e perpassa cada ato do dia-a-dia, seja na rua, em casa ou na escola, nos momentos de lazer, de estudo ou de trabalho, que hora somos educandos, hora somos educadores (BRANDÃO, 2013). Dessa forma, a tarefa de ensinar ou de aprender e de construir conhecimento está diretamente relacionada com a vida e com a convivência social (MATURANA, 2014).

No que corresponde às abordagens teóricas, metodológicas e práticas das correntes da EA é possível identificar que em determinados momentos elas conversam, colaboram e se complementam. Isso se dá, pois, a concepção de Meio Ambiente, bem como suas representações, ditam nossas relações e ações perante ele, assim, as problemáticas que o envolvem, cada vez mais complexas e ramificadas, e suas possíveis soluções, necessitam dessa cooperação de saberes e de práticas (sociais, políticas e culturais) para o caminho das transformações (SAUVÉ, 2005b).

Santos (2019) nos propõe a pensar metodologias não extrativistas e pós-abissais (conhecer com e conhecer sobre), que promovam a colaboração entre o conhecimento científico e outras categorias de conhecimentos. Essa colaboração ele chama de *Minga Epistêmica*, e se refere a um termo utilizado por índios andinos para designar a ação coletiva na agricultura, a qual beneficia toda a comunidade. Desse modo, a cooperação cognitiva tem como pressupostos: estabelecer uma relação de complementaridade entre os conhecimentos, promover o diálogo de interesses e que esses interesses, antes da produção intelectual, sejam para estabelecer o fim do império cognitivo, transformando sujeitos ausentes ou saberes ofuscados pela desigualdade e injustiças, em sujeitos presentes (SANTOS, 2019) corroborando com perspectiva da EA etnográfica e EA crítica.

A importância de uma EA interdisciplinar e transdisciplinar que reconhece o espaço geográfico integrado com as questões socioambientais é necessária para o reconhecimento da relação de pertencimento entre os sujeitos e o local. Já a partir das correntes da EA demonstradas por Sauvé (2005) e Layrargues (no caso brasileiro) podemos observar, por exemplo, que na corrente crítica-social o meio ambiente é considerado ao mesmo tempo objeto de transformação e o lugar de emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a Educação Ambiental em novas fronteiras exercita a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade ao promover as articulações necessárias para o enfrentamento da crise paradigmática vigente na medida em que orienta de forma colaborativa novas formas de produção do conhecimento científico, de interpretação e intervenção da realidade socioambiental. Para concluir, é preciso juntar as forças, os saberes, as práticas sociais, as visões de mundo, a ciência e a tecnologia ao alcance de todos,

conhecendo, exercendo e divulgando metodologias e instrumentos que possibilitem uma EA significativa (local), crítica (entender o porquê), memorável (que fique e perpetue) e interdisciplinar e transdisciplinar (que ultrapasse as fronteiras disciplinares, pessoais, institucionais e políticas), ou seja, que sai do desejo, que seja para as pessoas, para os animais, para as plantas, enfim, em promoção da qualidade de vida, de todas as vidas. As articulações necessárias para esse tempo de crise se torna possível através no reconhecimento da ecologia dos saberes, por meio da EA em novas fronteiras, de alianças como a do socioambientalismo e de denúncias como a da interculturalidade, que questionam a colonialidade do poder, do ser, do saber e cosmogônica.

5. Referências

- ALVARENGA, Augusta T. de.; PHILIPPI JR, Arlindo; SOMMERMAN, Américo; *et al.* Histórico, fundamentos filosóficos e teóricos-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011.
- ANDRADE, Daniel F.; DE LUCA, Andréa Q. SORRENTINO, Marcos. **O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr.-jun. 2012.
- AZEVEDO, Mariângela Oliveira; OLANDA; Elson Rodrigues. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 136-156, dez. 2018.
- BÊZ, Marcelo. **Educação geográfica na perspectiva da educação ambiental**: uma matriz teórico-metodológica sob o foco da cidadania socioambiental para a educação básica. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59366>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL; MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE; DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente**: Manual Orientador. Brasília-DF, 2005.
- CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. A dimensão ambiental da educação geográfica. **Educar em revista**, Curitiba, n. 19, p. 39-51, 2002.
- ESCOBAR, Arturo. **La invención del desarrollo**. 2 ed. Popayan: Universidad del Cauca, 2014.
- FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação ambiental**: epistemologia e metodologias. Curitiba: Vicentina, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- HECKHAUSEN, Heinz. *et al.* **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto: Campo das Letras, 2006.
- HISSA, Cássio Eduardo V. Fronteiras da transdisciplinaridade moderna. In: HISSA, C. E. V. **Saberes ambientais**: desafios para o conhecimento disciplinar. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 15-31, 2008a.
- HISSA, Cássio Eduardo V. Saberes ambientais: a prevalência da abertura. In: HISSA, C. E. V. **Saberes ambientais**: desafios para o conhecimento disciplinar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, p. 47-64, 2008b.
- LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. C. **As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira**. *Ambiente & Sociedade*: São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SALLES, V. O.; MATOS, Eloiza A. A. Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área. **Polyphonia**, v. 27, n. 1, jan.-jun. 2016. p.209-219.
- SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos**: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Editora Peirópolis/Instituto Socioambiental/Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura. S. (Org.). **Semear Outras Soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. Editora Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed. 2005a.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005b.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patricia; FERRARO JR, Luiz Antonio. **Educação Ambiental como Política Pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TRISTÃO, Martha. Educação ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA**, 2016. p. 28-49.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas, 2009.