

Educação ambiental crítica: da institucionalização à crise

Critical Environmental Education: from the institutionalization to the crisis

Educación ambiental crítica: de la institucionalización a la crisis

Carlos Roberto da Silva Machado – Universidade Federal do Rio Grande | PPGA | Rio Grande | RS | Brasil.
Email: carlosmachado2004furg@gmail.com 

Bruno Emilio Moraes – Universidade Federal do Pampa | Técnico em Assuntos Educacionais | Caçapava do Sul | RS | Brasil. E-mail: brunoemiliomoraes@yahoo.com.br 

Resumo: O artigo se propõe refletir sobre a institucionalização das políticas “progressistas” e, mais especificamente, da educação ambiental junto ao Estado brasileiro e as contradições resultantes desse processo. Compreende-se que a crise vivida pela educação ambiental crítica (isolada no espaço acadêmico), está relacionada a uma postura colonialista que aposta na disseminação de perspectivas produzidas “desde cima”, ou seja, desde os espaços dos poderes instituídos. A participação da educação ambiental nos governos progressistas, terminou por restringir sua ação contra-hegemônica, deixando-a sem espaço para as perspectivas e resistências autônomas e autogestionárias que emergem da sociedade. Por fim, nos propomos tecer uma breve e introdutória reflexão sobre outros caminhos para inserção da educação ambiental na sociedade, caminhos mais abertos à diversidade de lutas e perspectivas socioambientais que existem na vida cotidiana. Uma educação múltipla e marginal que, nascida “desde baixo”, desafia os limites impostos pela modernidade capitalista, sem a necessidade de criar uma nova verdade a ser reproduzida.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Institucionalização. Contra-hegemonia.

Abstract: The article proposes a reflection on the institutionalization of the "progressive" policies, and more specifically, of the environmental education along with the Brazilian State and the contradictions resulting from this process. It is understood that the crisis experienced by critical environmental education (isolated in the academic space) is related to a colonialist posture that bets on the dissemination of perspectives produced "from above", that is to say, from the spaces of instituted powers. The participation of environmental education in progressive governments has led to restricting its counter-hegemonic action, leaving it without space for the autonomous and self-managing perspectives and resistances that emerge from society. Finally, we propose to write a brief and introductory reflection on other ways to insert environmental education in society, ways more open to the diversity of battles and socio-environmental perspectives that exist in everyday life. A multiple and marginal education that, born "from below", defies the limits imposed by the capitalist modernity, without the need of creating a new truth to be reproduced.

Keywords: Critical environmental education. Institutionalization. Counter-hegemony.

Resumen: El artículo propone una reflexión sobre la institucionalización de las políticas “progresistas” y, más específicamente, de la educación ambiental junto al Estado brasileño y las contradicciones resultantes de ese proceso. Se comprende que la crisis vivida por la educación ambiental crítica (aislada en el espacio académico), está relacionada a una postura colonialista que apuesta en la diseminación de perspectivas producidas “desde arriba”, es decir, desde los espacios de los poderes instituidos. La participación de la educación ambiental en los gobiernos progresistas ha restringido su acción contrahegemónica, dejándola sin espacio para las perspectivas y resistencias autônomas y autogestionarias que emergen de la sociedad. En fin, se propone trazar una breve e introdutoria reflexión sobre otros caminos para inserción de la educación ambiental en la sociedad, caminos más abiertos a la diversidad de luchas y perspectivas socioambientales que existen en la vida cotidiana. Una educación múltiple y marginal que, nacida “desde abajo”, desafía los límites impuestos por la modernidad capitalista, sin la necesidad de crear una nueva verdad a ser reproducida.

Palabras clave: Educación ambiental crítica. Institucionalización. Contrahegemonía.

• Recebido em 11 janeiro de 2019 • Aprovado em 12 de março 2019 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p39-58>

Copyright © 2019. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internaonal da CreativeCommons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devido créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

1 Introdução

No Brasil a educação ambiental inaugura sua atuação em plena ditadura civil-militar, a partir de alguns ativistas como Alberto Ruschi, Cacilda Lanuza, Frans Krajcberg, Fernando Gabeira, José Lutzenberger e Miguel Abellá, entre outros. No domínio do Estado, ficou sobre a responsabilidade da recém-criada Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), subordinada ao Ministério dos Transportes. No mesmo período, o Ministério dos Transportes fora responsável pela construção da rodovia Transamazônica, com seus sérios impactos sobre o bioma Amazônia, o que já denotava as limitações dessa parceria entre a educação ambiental e as políticas de um Estado capitalista (REIGOTA, 2012, p. 83-84).

Nas décadas seguintes, a educação ambiental continuou em um intenso processo de institucionalização através de sua incorporação em diversas diretrizes, normativas e leis federais que a regulavam como política pública. Na Constituição de 1988, por exemplo, em seu artigo 225, já consta que cabe ao Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Nos anos 90, com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio-92), e a conseqüente popularização da temática ambiental, foram criados: o Programa Nacional de Educação Ambiental (1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) (GUIMARÃES, 2010). E, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), todos consagrando a importância da educação ambiental na formação educacional.

No campo acadêmico, a partir da década de 1990, alguns educadores que partilhavam de uma perspectiva socioambiental crítica, propuseram uma releitura da educação ambiental vigente. Esta última estava focada em proposições conservadoras, em reformas setoriais, com base na conscientização e na modificação de hábitos e atitudes individuais (ao modo “faça a sua parte!”), e na modernização conservadora como forma de reverter os problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 7). Assim fundam a educação crítica, transformadora e emancipatória que se ampliará nas décadas seguintes, principalmente, a partir dos espaços universitários e das Organizações Não-Governamentais, que surgem nos anos 1990 com a ascensão do modelo neoliberal no país.

Na década seguinte, mais especificamente a partir do ano de 2003, esta perspectiva crítica da educação ambiental foi sendo gradualmente incorporada às normatizações e

políticas de Estado (pelo menos até o golpe de 2016). Ou seja, com a eleição de governos progressistas na América latina e no Brasil com Lula, muitos dos propositores e pessoas inspiradas nas perspectivas da educação ambiental crítica ocuparam espaços importantes na gestão federal e na educação ambiental de âmbito nacional. Em decorrência desse processo, muitos desses educadores foram gradualmente deixando de manifestarem-se enquanto oposição às leituras instituídas, desde a sociedade e dos grupos marginalizados, e passaram a defender a transformação socioambiental operada por dentro das vias do Estado capitalista brasileiro. Tanto aqueles identificados com uma visão ecocapitalista (como no caso da Marina Silva e seus apoiadores que - por razões políticas e não ambientais - saíram do governo e do PT e fundaram outro partido¹); quanto os que seguiram atuando dentro do Ministério da Educação e do Meio Ambiente, compactuando com as políticas extrativistas e neodesenvolvimentista (LEMES, 2010).

Durante esse período a política federal estava baseada num projeto neodesenvolvimentista (ZHOURI; SAMORA, 2013) através do extrativismo (SVAMPA, 2012), com o apoio do agronegócio, dos setores da mineração, da construção civil e da indústria petrolífera. Aliança que produziu sérias consequências socioambientais no território nacional: remoção de diversas populações, impacto sobre áreas protegidas e comunidades indígenas, contaminação de rios e mananciais, etc.

Os recursos advindos de tais atividades econômicas eram utilizados no financiamento de seus projetos sociais e na pesada infraestrutura básica para o desenvolvimento dos megaempreendimentos capitalistas (rodovias, portos, hidrelétricas, represas, redes de comunicação etc.). Somado a isso acompanhamos a manutenção dos altos juros bancários, a especulação via apropriação do orçamento público (com uma dívida pública que chegou a 3.5 trilhões em 2017, em um cenário com o PIB anual de 1 trilhão e juros anuais em torno de 300 milhões de reais) e o estímulo ao consumismo das classes médias e baixas por meio da redução de imposto em benefício da grande indústria.

Tal governo de aliança entra em crise a partir de 2008, como consequência da crise internacional do capitalismo iniciada com o “estouro de uma bolha imobiliária” estadunidense e que rapidamente se alastra para a Europa e demais continentes. Como consequência deste processo destacamos a redução das demandas e compras por parte da China, atingindo os diretamente os países emergentes, como no caso da América Latina e do Brasil. Ao mesmo

¹ Em 2014 e 2018 Marina Silva foi candidata à presidência representando esta proposta partidária.

tempo, cresce a partir de então, a ofensiva contra os governos progressistas com apoio das elites, juízes e militares: por meio do golpe de Estado (Haiti, 2004; Honduras, 2009; Paraguai, 2012), ou por via eleitoral (Argentina, 2015; Equador, 2017, etc.) (SANTOS, 2018). No caso brasileiro acompanhamos a sequência dessas duas estratégias: o golpe de 2016, seguido da cybermanipulação eleitoral (ao modo Steve Bannon) que marcou a ascensão neofascista no Brasil, com a eleição de Jair Bolsonaro.

Neste contexto criado pelos estrategistas norte-americanos e o governo de Donald Trump, desenvolveu-se a estratégia de contenção na América Latina, que busca deter o avanço de suas relações econômicas com a China e o conseqüente fortalecimento desses países em desenvolvimento. Sobre este proceso, Boaventura de Sousa Santos (DEL BARRIO, 2018) afirma que: “La gran amenaza para mantener su hegemonía mundial es China. En 2030 será la primera economía.” No continente europeu a estratégia norte-americana é outra: “conseguir una mayoría de euroescépticos en las elecciones europeas de mayo y así destruir, democráticamente, la EU” (DEL BARRIO, 2018). Portanto, criar a fragmentação e a divisão na Europa para enfraquecê-la e dominá-la política e economicamente, é uma das estratégias dos EUA.

É importante apontar que essa ascensão da extrema-direita no Brasil também está relacionada às contradições que marcaram a participação dos governos progressistas na administração do Estado. O governo do PT, baseado em um apelo progressista e popular, adotou um projeto neodesenvolvimentista e extrativista, investindo no desenvolvimento da burguesia nacional e da acumulação de capital por minorias. Tal política envolvia remoções de populações para viabilizar tais projetos, contaminação pelo agronegócio, obras faraônicas (como os estádios de futebol), crise nos transportes, problemas na saúde, insegurança nas cidades, problemas esses que acabaram resultando nos protestos que marcaram as Jornadas de Junho no ano de 2013 (MARICATO, 2013)².

Tais contradições se ampliaram quando as classes dominantes perceberam que os ditos “governos populares” já não tinham mais um vínculo orgânico com as classes populares e no momento que as classes médias passaram a questionar os escândalos de corrupção, amplamente cobertos pela grande mídia, que se tornaram cada vez mais frequentes no governo e seus aliados. Como consequência dessa conjunção de fatores, acompanhamos o fim do “passeio” das políticas progressista pela administração estatal, e a conseqüente

² Livro publicado pela Boitempo e Carta Maior com artigos de autores diversos sobre os acontecimentos de 2013 em julho de 2013, ou seja, semanas depois dos acontecimentos de fins de junho.

ascensão de uma nova aliança ultraconservadora entre militares, a extrema-direita e a bancada evangélica.

A fim de situar nosso tema central neste diálogo, nos cabe apontar que a educação ambiental também acompanhou esse processo de institucionalização e de decadência das políticas progressistas na administração do Estado. Nesse período a organização popular socioambiental autônoma foi gradualmente sendo deixada de lado, em detrimento da gestão institucional e da manutenção do governo. Tais alianças interromperam o apoio aos processos de luta contra as políticas e empreendimentos de violência e injustiça ambiental.

Apoiamo-nos nesta longa introdução para desenvolver a seguinte hipótese: na medida em que os educadores ambientais subordinaram a ação rebelde e transformadora construída fora do Estado: na sociedade, nos espaços cotidianos e educativos; acabaram se tornando cúmplices das políticas que contrariavam as bases da educação ambiental que defendiam, em troca dos benefícios institucionais e seus vultosos recursos. Nesse processo de institucionalização foram se adaptando com a gestão das estruturas estatais e governamentais a ponto de concentrar seus esforços mais na manutenção do ato de governar, do que no real tencionamento frente às injustiças socioambientais que se alastravam (e continuam se alastrando) em todo território nacional.

2 A institucionalização e a crise da educação ambiental no Brasil

Em sua primeira fase, a educação ambiental hegemônica era expressava através de uma concepção conservacionista, focada na transformação dos efeitos colaterais resultantes do “inevitável” processo de modernização da sociedade (mesmo que em certos casos tenha assumido a luta contra o estado e as empresas). Nesta concepção, bastavam certas correções que envolviam a educação para a preservação do meio ambiente e a adoção de soluções técnicas e científicas que reduzissem os impactos humanos sobre o meio ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2011)

A partir dos anos 90 do século XX alguns educadores que partilhavam uma perspectiva socioambiental de oposição à perspectiva vigente, propuseram uma releitura da educação ambiental chamada por eles de conservadora, discordando do seu discurso focado em reformas setoriais e na modernização conservadora como forma de reverter os problemas ambientais. Sua perspectiva exaltava a necessidade de uma profunda transformação sociopolítica que atingisse as bases da sociedade capitalista, questionando suas instituições e valores culturais (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Por exemplo, diz Mauro Guimarães:

Senti a necessidade de re-significar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual (2004, p. 25).

Portanto, a vertente crítica nasce, conforme o autor, da necessidade de destacar a dimensão política e econômica que atravessa as questões ambientais, a fim de estimular, no campo, o desenvolvimento de uma postura emancipatória capaz de contribuir para essa transformação radical da sociedade. Em torno dessa vertente, nascem diversas adjetivações: emancipatória, transformadora, popular, etc. Em um plano teórico, essa corrente buscou subsídio em diversas fontes, entre elas podemos destacar: a educação popular (principalmente inspirada no pensamento freireano), o marxismo e a teoria crítica. Segundo Isabel Carvalho, “A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação” (CARVALHO, 2004, p. 18), que Layrargues e Lima sintetizam:

A vertente crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente (2011, p. 11).

Por sua vez, essa perspectiva crítica de educação ambiental também vai sendo gradualmente incorporada às normatizações e políticas de Estado, deixando de manifestar-se enquanto oposição às leituras instituídas para compor o hall oficial dos ministérios e das secretarias responsáveis pelas políticas ambientais e educacionais em níveis federais. Esse reposicionamento da tendência crítica se consolida efetivamente com a chegada do PT ao Poder Executivo federal na figura do presidente Lula. A partir desse período, a educação ambiental crítica é significativamente impulsionada como uma política educacional emanada pelas diretrizes governamentais. Sobre esse processo o educador ambiental Rodrigo Barchi aponta que:

A educação ambiental no Brasil atravessa um amplo processo de institucionalização e regulamentação de suas concepções teóricas, instrumentalizações técnicas, e de suas formas de ação e prática. Ela encontra-se, no Brasil, amparada e sustentada por

um complexo e intrincado aparato documental, técnico e judiciário, que estabelece sua obrigatoriedade como uma das possíveis formas de transformação social e ecológica de uma situação de crise na qual todos os países do globo, de forma mais ou menos intensa, atravessam (2013, p. 3259).

Nesse processo de institucionalização, o ensino formal escolar tornou-se o espaço privilegiado para concretização das políticas públicas voltadas à educação ambiental. Constatou-se que, entre os anos de 2001 e 2003, houve crescimento de 32% no número de escolas que ofertam educação ambiental em seus programas. Esses dados foram obtidos de uma pesquisa promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com o MEC, no ano de 2005, que buscou construir “Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro”. Este trabalho apresenta uma análise quantitativa e reflexiva sobre o processo implantação da educação ambiental no Brasil a partir dos dados do Censo Escolar, buscando “entender melhor como a Educação Ambiental é processada e significada nos diferentes contextos escolares e interpretar qualitativamente a inserção da Educação Ambiental no ensino fundamental” (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005, p. 7).

Por outro lado, verifica-se que, apesar da grande expansão da educação ambiental, existe alto índice de destinação imprópria do lixo escolar e insuficiente participação da escola em atividades comunitárias (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005). Desse modo, percebe-se certa contradição, pois tanto o diálogo com a comunidade como as políticas de tratamento de resíduos aparecem como elemento basilar nos discursos da educação ambiental, ou seja, para o questionamento da sociedade consumista e descartável em que vivemos. Analisando os dados dessa pesquisa, Dib-Ferreira afirma que:

Independentemente da discussão sobre como se deve desenvolver a educação ambiental sobre resíduos sólidos [...] é de se estranhar que mais de 41% das escolas que praticam a educação ambiental queimem o seu lixo e que quase 12% “joguem-no” em outras áreas. Também é de se estranhar que quase 50% utilizem a simples coleta periódica e que apenas 5% fazem o que a educação ambiental preconiza: reutilizar ou reciclar (2010, p. 13-14).

Com base nos resultados obtidos com essa pesquisa, foi desenvolvida uma segunda etapa de investigação sobre a implementação da educação ambiental no Brasil, com o título – “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” – já traduz a intenção de aprofundar a pesquisa para além da análise de dados quantitativos, buscando compreender as

percepções e práticas que subsidiavam os trabalhos de educação ambiental. Seu objetivo era “ampliar a escala de investigação e aproximação e conhecer in loco como a escola pratica a Educação Ambiental” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 16, grifo dos autores).

Desse modo, 418 escolas de todas as regiões do país participaram da pesquisa desenvolvida por meio de um questionário sobre suas experiências com a educação ambiental. Carlos Loureiro, um dos educadores responsáveis por esse trabalho, observou que, quando questionada sobre os objetivos principais da educação ambiental, mais da metade dos respondentes declarou tratar-se da sensibilização para o convívio com a natureza e a conscientização para a cidadania. Analisando esses dados, Loureiro afirma que:

[...] se verifica a necessidade de alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos da Educação Ambiental, incluindo elementos para além da prática discursiva da sensibilização ou conscientização. Limitar os fins da Educação Ambiental à sensibilização do convívio com a natureza e à conscientização para a cidadania plena permite identificar um conceito estreito dessa Educação (2007, p. 47).

Desse modo, é possível perceber que existe uma não correspondência entre aqueles princípios norteadores das políticas educativas emanadas pelo Estado e as práticas efetivas desenvolvidas no “chão de escola”, tradicionais e conscientizadoras de um sobre os outros/as. Essa situação se mantém quanto ao precário diálogo estabelecido entre as escolas e as comunidades de que fazem parte, pois a “participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção” (LOUREIRO, 2007, p. 58) foi apontada como o último fator para a inserção da educação ambiental nas escolas. Para Loureiro, “Essa constatação forma parte do conjunto de indícios que revela a necessidade de fortalecer os vínculos da escola com atores envolvidos na gestão da Educação Ambiental fora dela – entre os quais a comunidade ou as universidades.” (LOUREIRO, 2007, p. 58).

Portanto, podemos perceber, não obstante a grande expansão da educação ambiental no ensino formal promovida pelo Estado, a grande limitação quanto à efetividade desse processo. Principalmente no que se refere a este predomínio de uma visão de educação ambiental voltada à sensibilização para o convívio com a natureza, sem a consideração dos aspectos sociais, econômicos e políticos que envolvem as questões ambientais. Segundo Trajber e Mendonça, na época responsáveis pelas políticas de educação ambiental no Ministério da Educação e pela primeira pesquisa mencionada:

Essas contradições evidenciadas demonstram certo distanciamento entre o que dizem e fazem as escolas em termos de Educação Ambiental e um contínuo trânsito entre discursos de adesão a um determinado ideário teórico, que, no entanto, não consegue se relacionar com a proposição de práticas coerentes (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 107).

Essas análises nos permitem refletir sobre a efetividade das políticas públicas atreladas a educação ambiental e o real impacto destas na modificação das relações socioambientais. Pois como afirma Guimarães:

[...] apesar da grande difusão da educação ambiental no meio educacional, formal e não-formal, ao longo destes últimos 25 anos no Brasil e, até a mais tempo, no mundo, tivemos neste mesmo período uma maior degradação ambiental no Brasil e no mundo; ou seja, hoje apesar desta difusão da educação ambiental, a sociedade moderna destrói mais a natureza do que há 25 ou 30 anos (2006, p. 22-23).

A partir dos dados que os autores da vertente crítica têm constatado a existência de uma crise de identidade vivida atualmente pela educação ambiental brasileira. Essa crise refere-se, principalmente, a esse descompasso entre as concepções acadêmicas do campo (expressas nas políticas de Estado) e aquilo que está sendo desenvolvido como educação ambiental na sociedade. Ou seja, de um lado temos um significativo avanço dos debates teórico-metodológicos travados nos espaços acadêmicos, a partir de uma perspectiva crítica de educação ambiental, e do outro se percebe uma, também ampla, disseminação da educação ambiental em escolas, projetos e campanhas ambientais, mas que seguem hegemonicamente amparadas em uma perspectiva conservadora das questões ambientais (LOUREIRO, 2009; LAYRARGUES, 2012; GUIMARÃES, 2010).

Portanto, apesar da institucionalização da educação ambiental crítica por meio de políticas públicas voltadas à educação e ao meio ambiente, e da ampliação das pesquisas e dos trabalhos de educação ambiental desenvolvido pelas universidades, a educação ambiental, que tem alcançado a maior parte da população brasileira, segue reproduzindo as perspectivas consideradas conservacionistas e pragmáticas.

A partir dessas evidências podemos propor algumas questões que embasarão nossas reflexões nas próximas unidades deste artigo - o que explicaria este predomínio de uma perspectiva conservadora de educação ambiental apesar de todas as ações, programa e incentivos dos governos progressistas que se afirmavam em contrário a tais perspectivas? Será que tal educação ambiental desenvolvida pelas escolas considera de fato o vivido, a prática e os problemas reais das comunidades nas quais estão inseridas? Será que podemos considerar a efetividade dessas políticas educacionais concentradas em “conscientizar” ou “desenvolver o

senso crítico” a partir de um processo vertical que parte de um ponto central (neste caso o Estado e seu amparo acadêmico) para então ser disseminado ao restante da população?

3 As contradições políticas da educação ambiental crítica

Em primeiro lugar, ponderar sobre os aspectos políticos implicaria pensar sobre a relação da política com o sistema realmente existente, o capitalismo, e em particular o capitalismo no Brasil, carregado de exclusão, miséria, fome, autoritarismo, racismo, ódio aos pobres (SOUSA 2017), e o recorrente “estados de exceção” quando qualquer ameaça atinja os interesses dos grupos dominantes. Portanto, tal panorama já orientaria uma ressalva a eventual ocupação de espaços de poder institucionalizados por seguimentos políticos que se proponham críticos à ordem vigente. Principalmente se tais grupos não estejam vinculados a movimentos subversivos organizados por fora destes espaços, seja como base de apoio, ou mesmo como oposição, para que possam tensionar os limites do sistema vigente e as barreiras impostas pelas classes dominantes contra as políticas de distribuição de renda, superação da desigualdade e defesa da justiça ambiental (MACHADO; MORAES, 2016).

Possibilidades alternativas já foram construídas na resistência quilombola, na Comuna de Paris, na Revolução Russa, na Revolução Espanhola, nas administrações populares, nos territórios do Kurdistão, nos Caracoles Zapatistas, e outras tantas experiências sociais autônomas que emergiram “desde baixo” (MORAES 2016; 2019); No Brasil acompanhamos os esforços pelo desenvolvimento de administrações populares, como é o caso de Porto Alegre, que, durante 16 anos, buscou desenvolver tais políticas, mas que terminaram caindo na burocratização, na imposição da legalidade e na gestão dos movimentos e do próprio orçamento participativo a partir do Estado, mesmo que não instituído legalmente (MACHADO, 2002)³.

Desde nosso passado escravista e autoritário, operado pelas forças opressivas e uniformizadoras do Estado colonial português, e, posteriormente, com a escanção das elites nacionais com seu histórico ódio a negros, índios, pobres e qualquer grupo colocado à margem da sociedade; acompanhamos a rapinagem e a exploração das riquezas socioambientais com base na ótica da colonialidade (QUIJANO, 2000). Portanto, afirmamos

³ Carlos RS Machado em tese de doutorado sobre a gestão do PT em Porto Alegre, de 1988-2004. A tese será publicada em livro analisando tal processo de limites e possibilidades de tais alternativas pela esquerda (1988-2004), editora CRV, 2018.

que a história política oficial do Brasil é a história da subordinação servil dos grupos dirigentes à legalidade capitalista.

Com os governos progressistas (2003-2016), a educação ambiental crítica foi oficializada junto aos órgãos governamentais, ao mesmo tempo que se ampliavam os casos de degradação e injustiça ambiental. Sob esse período Marcos Reigota afirmou que “a versão oficiosa da história e dos fundamentos da educação ambiental, favorável ou impregnada da política do primeiro governo Lula, foi construída em algumas das mais importantes universidades e outras mais periféricas [...]” (REIGOTA, 2008, p. 62). Muitos dos quais vieram a sustentar a gestão de Marina Silva (ministra na época), e suas inúmeras incongruências. Sobre essa situação, o educador ambiental Reigota coloca que:

Muitos(as) colegas, pouco antes e principalmente durante o primeiro governo Lula deixaram de lado as relações que sustentam o ideário político ecologista de solidariedade, colaboração e perspectiva de construção de uma sociedade justa, sustentável e pacífica pelo pragmatismo do poder passageiro e pelos benefícios do capital simbólico oferecido pelo aparelho do Estado, dos patrocínios das empresas estatais, das agências de publicidade e dos cofres públicos (2008, p. 62).

Pode-se, inclusive, observar diversos casos onde à educação ambiental, além de não contribuir para a superação das desigualdades e degradações socioambiental, também age em prol da manutenção dessas injustiças, como colocam os colegas do Observatório de Conflitos do Extremo Sul do Brasil, sob a orientação do Prof. Carlos Machado:

Podemos, com isso, afirmar que a EA tornou-se um importante instrumento/ferramenta para os poderes hegemônicos (político e econômico) ao servir como elemento de compensação dos impactos sociais e ambientais (previsto no processo de licenciamento) elaborado por consultores e, dessa forma, utilizado para comprovar a responsabilidade socioambiental (marketing verde) de grandes corporações (MACHADO et al., 2013a, p. 250, grifo dos autores).

Em diversos casos nos quais se verifica a existência de um conflito ambiental, resultante da resistência das comunidades diante dos graves impactos sociais e ambientais causados pelos grandes empreendimentos econômicos, a educação ambiental acabou atuando como instrumento de legitimação dessas injustiças. Neste caso, a educação ambiental em vez de servir como apoio as comunidades impactadas por tais empreendimentos acabou servindo aos projetos “compensatórios” de tais empresas. Nesse processo muitos educadores ambientais foram pagos como consultores a serviço das empresas e governos, como forma de mitigar os impactos ambientais e impor uma maior aceitação ao inevitável processo de “desenvolvimento sustentável”. Grandes contingentes populacionais foram deslocadas de suas

regiões de origem para construção de barragens, estradas, indústrias e uma infinidade de empreendimentos financiados pelo capital privado e/ou público. Assim a educação ambiental, tornou-se uma agente legitimadora dos grandes projetos produtores de injustiças socioambientais (MACHADO et al., 2013a).

[...] a educação ambiental tem sido utilizada visando mitigar as consequências de tais empreendimentos visando convencer os grupos sociais mais fracos, prejudicados e que serão desalojados, de que devem contribuir “para as gerações futuras” ao abandonarem suas terras, áreas, histórias, vidas, enfim, tudo que construíram no passado, em nome de um futuro melhor para todos (MACHADO et al., 2013b, p. 2).

É nesse contexto que surge a necessidade de caminharmos rumo a uma “crítica da crítica” (RANCIÈRE, 2010), pensando as limitações da teoria crítica e, conseqüentemente, de sua vertente presente no campo da educação ambiental. Não no sentido de dissimular a necessidade da luta contra as estruturas de poder materiais e simbólicas da modernidade capitalista, defendidos pela perspectiva crítica da educação ambiental, mas da necessidade de repensar sua perspectiva e sua forma de relação com a sociedade. Pois como afirma Barchi:

[...] ao perder sua radicalidade em nome de uma governamentalidade e do próprio estabelecimento de um novo, único e indiferenciado senso comum, a educação ambiental corre o risco de se tornar uma aliada da destruição ecológica que tanto almejava combater. Seja por seu silêncio, seja por suas práticas hierarquizantes, classificatórias e excludentes de conhecimentos e práticas (2013, p. 3264).

Portanto, defendemos uma “outra” educação ambiental que parta das necessidades e das perspectivas das comunidades resistentes, uma educação que fortaleça suas lutas e a superação das condições de injustiça de que são vítimas. Gregorio F. Baremlitt (2012) afirma que os movimentos inovadores e revolucionárias atuam como uma “força instituinte” que, pautada por uma utopia ativa, questiona os modelos sociais instituídos, em prol de mudanças que subvertam este status quo. Neste processo, a força instituinte também está se movimentando em prol de sua manifestação enquanto instituído, assumindo aspectos estáticos no processo da institucionalização. No entanto, cabe ressaltar, que existe uma tendência desse instituído manifestar-se como força conservadora a qual tende a perpetuar-se no poder e a refutar a movimentação de novos instituintes.

Por isso temos compreendido a educação ambiental crítica como essa força instituinte que surge da ânsia por trazer novas perspectivas sobre as questões ambientais e sua relação com a educação. Mas essa mesma utopia ativa, quando incorporada pelas vias hegemônicas do Estado, passa a assumir o status de instituído, tomando uma postura conservadora a ponto

de considerar-se como a única capaz de promover as reais transformações socioambientais. Sobre essa questão, Layrargues conclui que a educação ambiental crítica, “[...] é aquela que aparenta apresentar respostas adequadas para transformar sociedades desiguais e insustentáveis [...]” (2012, p. 410). Portanto, nesse processo de institucionalização das forças instituintes, os “experts” de certo campo do conhecimento também acabam sendo incorporados às lógicas instituídas, o que acaba por reduzir sua capacidade de posicionamento contra-hegemônico. Baremlitt aponta que:

[...] nossa civilização tem produzido um saber a cerca de seu próprio funcionamento como objeto de estudo e tem gerado profissionais, intelectuais, “experts”, que são os conhecedores dessa estrutura e do processo desta sociedade em si. Esses conhecedores tem se colocado, em geral, a serviço das entidades e das forças que são dominantes em nossa sociedade. Por exemplo: a serviço da instituição que representa o máximo da concentração de poder, o extremo da concentração de controle e de hegemonia sobre a sociedade que é o Estado (2012, p. 12, grifo do autor).

É diante deste cenário, que temos refletido sobre nossa postura e sobre o nosso papel enquanto educadores ambientais. Uma busca por superar os modelos colonialistas que nos distanciam dos grupos sociais com que trabalhamos, tratando-os como objetos de nossas pesquisas e não como seres igualmente capazes. Por isso seguimos preservando esse afastamento asséptico, resquícios do positivismo, e sua tentativa de levar a luz aos desprovidos de consciência crítica.

4 Considerações finais: os caminhos por uma educação ambiental desde baixo

A partir desse cenário, temos defendido que a educação ambiental carece de nova força instituinte capaz de renovar os olhares sobre a educação e sua relação com a sociedade. Precisamos de alternativas que atuem por fora do aparelho de Estado e com posturas livres da crença colonialista da “conscientização” do outro e de sua objetificação. Pois essa percepção acaba por instaurar um processo vertical onde, partindo dos experts, a perspectiva crítica deve ser disseminada à sociedade, não reconhecendo o devido valor das oposições críticas que já estão presentes no mundo. Portanto, defendemos um processo educativo que não seja transmitido verticalmente por nenhum tipo de vanguarda presa a certas verdades acadêmicas e com o apoio dos poderes hegemônicos representado pelo Estado.

Nessa reflexão por uma educação ambiental que transite por fora das vias de poder do Estado, temos tomado como inspiração as reflexões tecidas pelo educador Rodrigo Barchi, que propõe uma perspectiva libertária para o desenvolvimento desse campo do conhecimento.

Fundamentado em Foucault, Barchi entende o poder como uma força potente que emerge de baixo, distribuída pelas bases da sociedade e que acaba sendo capturada pelas múltiplas formas de instituição, como no caso do Estado. Este último atua como agente homogeneizador e disciplinador dessa potência social em prol da manutenção de sua hegemonia e dos privilégios das minorias detentoras do capital. Assim, torna-se evidente a contradição de uma educação ambiental que, tendo como principal objetivo a superação da insustentabilidade socioambiental, atua pelas vias e aparelhos burocráticos de um Estado que, junto com os detentores do capital, é um dos principais promotores da destruição socioambiental (BARCHI, 2013). Diante desse cenário, Barchi propõe alguns questionamentos sobre o potencial transformador da educação ambiental contemporânea:

[...] as formas de se fazer e pensar na EA estão imersas no âmbito de um Estado que somente permite aquilo que não ameace sua dominação, sua soberania e seu poder. É necessário, portanto, que na própria EA então estabelecida como política oficial se faça uma classificação, hierarquização e exclusão/inclusão das perspectivas e saberes que lhe serão úteis em sua perpetuação. Mas se era justamente a centralização do poder no Estado em sua aliança com o capital é que promove a destruição do planeta, a implantação de uma EA por esse mesmo Estado é a responsável por sua banalização e destruição? Ou a EA será justamente mais um dos dispositivos do Estado para a continuidade do seu poder, a partir de agora, sob uma determinada perspectiva ecológica que não seja discrepante dos interesses do capital? Pode haver uma EA que funcione de outra forma, alheias, fora, marginal ou menor à que foi estabelecida? Onde elas funcionam como exercício de poder e onde funciona como exercício de resistência? Ela pode manter sua radicalidade contestatória e reivindicativa estando já cristalizada em regulamentações? (BARCHI, 2013, p. 3259-3260).

São reflexões como essas que impelem a busca por outros caminhos para a educação ambiental, caminhos que não estejam tomados pela própria lógica daquilo que questionam. Possibilidades outras que não se resumam a uma nova forma de homogeneização e opressão das singularidades sociais e ambientais.

Desse modo, entendemos a necessidade de educadores que produzam uma autocrítica de sua prática e abordagem, e assim se coloquem lado a lado com os movimentos sociais para juntos repensarem os limites socioambientais impostos pela sociedade capitalista. Pois a perspectiva crítica não tem sido suficientemente crítica com sua própria abordagem. Como sintetiza Barembliitt:

Para poderem efetuar essa autocrítica os experts não podem fazê-lo no seio de sua torre de marfim, não podem fazê-los nas academias ou exclusivamente nos laboratórios experimentais. Eles têm de entrar em contato direto com esses coletivos que estão se autoanalisando e autogestionando. Para incorporar-se a essas comunidades, desde um estatuto diferente daquele que tinham. Esse estatuto deve resultar de uma crítica das posições, postos, hierarquias que eles têm dentro dos

aparelhos acadêmicos ou jurídico-políticos do Estado, ou, ainda, das diretivas das grandes empresas nacionais e multinacionais. Eles têm de reformular sua condição profissional, seu saber específico. E só conseguirão reformulá-los numa gestão, num trabalho feito em conjunto com essas comunidades e na mesma relação de horizontalidade com que qualquer membro dessa comunidade o faz (2012, p. 16).

Portanto, é com o intuito de tecer essa autocrítica enquanto educadores ambientais que temos ampliado nosso diálogo com os grupos e movimentos socioambientais, buscando compreender sua própria capacidade de pensamento e ação subversiva. Entendendo que a imersão nesses coletivos, numa relação de horizontalidade, pode oferecer subsídios para pensar uma educação ambiental marginal, que não depende de padrões específicos ou do crivo científico, mas que se manifesta em sua própria vivência emancipatória.

A questão fundamental do processo de institucionalização é que o Estado e a legalidade capitalista, por sua normatividade, amarram os desiguais e diversos (elementos sociais concretos) sob o manto da igualdade perante a lei (princípio abstrato). Realidade essa que não foi devidamente questionada ou problematizada durante os governos progressistas, o que resultou na perpetuação das injustiças ambientais e sociais que se mantém a mais de 500 anos. Ou seja, a institucionalização da educação ambiental colocou seus idealizadores e representante, defensores da superação do capitalismo e das relações de domínio e exploração existente no Brasil, sob o jugo da “lei e da ordem”. Em decorrência disso, relegaram à ação estatal o papel de indutora da ação ambiental e do desenvolvimento das políticas educacionais, o que resultou no esquecimento das ações autônomas e a subserviência à institucionalidade, com seu aparato burocrático e econômico (MACHADO, 2016)⁴.

Portanto, é diante desses limites que nos propomos pensar uma educação ambiental construída desde os debaixo, ou seja, das experiências sociais que partem do vivido e da colaboração com os grupos sociais que resistem a degradação socioambiental promovida pela sociedade capitalista. A expressão “desde baixo” não faz referência a um tipo específico de educação ambiental; pelo contrário, trata da necessidade de reconhecermos a multiplicidade de leituras e práticas socioambientais de caráter educativo existentes no mundo. Uma expressão que remete à multiplicidade da vida cotidiana e das formas de subversão que desafiam os padrões hegemônicos desde as bases da sociedade.

Essa busca está relacionada ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) trata como uma “matriz de inteligibilidade” entre as diversas cosmovisões e práticas sociais alocadas “no

⁴ A pesquisadora Tainara Fernandes Machado em sua pesquisa sobre a economia popular solidária durante os governos petistas constatou que muito pouco dos empreendimentos surgiram e se mantiveram de forma autônoma, e apenas devido a assessoria e apoio desde o governo/Estado.

outro lado da linha” desse “pensamento abismal”, que fundamenta a modernidade. Abismo que inviabiliza as formas humanas de ser, viver e conhecer que não se encaixam no estreito trilho da civilização ocidental. Diante do pensamento abismal que nos propomos a buscar esse “outro lado da linha”, as possibilidades transgressoras de pensar e vivenciar um mundo para além dos limites impostos pela modernidade. Esse abismo epistemológico tem limitado o poder de ação da educação ambiental contemporânea, que, presa a raízes eurocêntricas do pensamento crítico, não tem dado a devida importância aos matizes contestatórios que nascem dos atuais movimentos socioambientais.

Portanto, esse colonialismo (impregnado na mentalidade social) tem condicionado a educação ambiental a reproduzir repetidamente as mesmas formas de diálogo e de relação com a sociedade. Presas ao universo conhecido e possível “deste lado da linha”, a educação ambiental já não tem conseguido visualizar o “impensável” e “desconhecido” que habita no outro lado desse grande abismo. Pois, “lo que és producido como no existente es radicalmente excluído porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro” (SANTOS, 2010, p. 29).

Por isso, essa revolução passa pela modificação das relações educativas e pelas formas de produção de conhecimento. Já não precisamos de vanguardas que nos digam como devemos proceder, nem modelos educativos ansiosos em reproduzir suas visões uniformes. Nesse caminho, desconhece-se o modo certo para transformar o mundo, mas preserva-se a compreensão de que esse modo não é único e que dessa multiplicidade de formas emancipatórias será possível a inauguração de novos tempos. Portanto, a educação ambiental desde baixo é o “não modelo”, é um quadro aberto para ser preenchido com as possibilidades socioambientais inovadoras que brotam dos recantos marginais deste planeta.

Essa utopia educacional fundamentada na diferença (ESCOBAR, 2005) entende que a modernidade capitalista, apesar de sua grande expansão, não pode subjugar por inteiro as diversidades socioambientais. Essa “diferença subalterna”, não colonizada, continua produzindo percepções e organizações contra-hegemônicas, a partir de uma vida cotidiana desalinhada dos pressupostos restritivos do pensamento ocidental. São grupos e movimentos que permanecem como exterioridades diante do mundo moderno/colonial, desafiando o instituído e criando contínua resistência diante dessa insistente tentativa de colonização (SANTOS, 2010).

Referências

- BARCHI, Rodrigo. A educação ambiental como exercício de poder e resistência. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**, Santa Maria, v. 17, n. 17, p. 3.258-3.267, dez. 2013.
- BAREMBLITT, Gregorio, F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 6. ed. Belo Horizonte: FGB/IFG, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: CGEA/Secad/MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p.13-24.
- DEL BARRIO, Javier Martín. Boaventura de Sousa Santos: “Portugal demostró que el neoliberalismo era mentira”, **El País**, Madrid, 5 nov. 2018. Disponível em: https://elpais.com/internacional/2018/11/02/actualidad/1541181915_050896.html. Acesso em: 7 nov. 2018.
- DIB-FERREIRA, Declev Reynier. **Educação ambiental na educação formal: do paradigma moderno ao paradigma da complexidade**. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ESCOBAR, Arturo. **Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e História, 2005.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

LAYRARGUES, Philippe P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14. p. 398-421, ago./dez. 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15.

LEMES, Conceição. Emir Sader: “Marina e a falência do movimento ecológico brasileiro”. **Viomundo**, 1 out. 2010. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/entrevistas/emir-sader-marina-e-a-falencia-do-movimento-ecologico-brasileiro.html>. Acesso em: 21 out. 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. *In*: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (org.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 35-79.

MACHADO, Carlos RS. A cidade com espaço educativo da democracia sem fim: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre. *In*: COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Antonio; VENTURA, Alexandre. (org.). **Avaliação de organizações educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 293-307.

MACHADO, Carlos RS *et al.* Conflitos no centro da educação ambiental. *In*: MACHADO, Carlos R. S. *et al.* **Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013a. v. 1. p. 245-274.

MACHADO, Carlos RS *et al.* Educação ambiental – uma ferramenta/instrumento para “resolução negociada” dos conflitos ambientais!? *In*: CONGRESSO ALAS. 29., Santiago. **Anais [...]**. Santiago, Chile: Facso/Socio RED/Alas, 2013b. v. 1. p. 1-11.

MACHADO, Carlos RS; MORAES, Bruno. Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de Henry Lefebvre. **Revista Novos Rumos Sociológicos (NORUS)**, Pelotas, v. 4, n. 6, p. 115-136, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/9246/6593>. Acesso em: 21 out. 2018.

MACHADO, Tainara Fernandes. **Formação em economia solidária: análise de teses e dissertações produzidas entre 2004 e 2014**. 2016. Dissertação (Mestrando em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARICATO, Hermínia *et al.* **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.

MORAES, Bruno Emilio. **Educação ambiental desde baixo: o cotidiano das comunidades utópicas.** Curitiba: Appris, 2019.

MORAES, Bruno Emilio. **Reflexões por uma educação ambiental vista de baixo: o cotidiano das comunidades utópicas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (comp.). **Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales.** Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **Las desventajas del pensamiento crítico. El espectador emancipado.** Buenos Aires: Manantial, 2010.

REIGOTA, Marcos. Cidadania e educação ambiental. **Psicol. Soc.,** Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 61-69, 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideu: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As democracias também morrem democraticamente. **Sul21,** Porto Alegre, 20 out. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/10/as-democracias-tambem-morrem-democraticamente-por-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SOUZA, Jessé. O problema do Brasil é o ódio ao pobre. **Le Monde Diplomatique Brasil,** Rio Grande do Sul, v. 11, n. 122, p. 16-17, set. 2017.

SVAMPA, Maristella. Consenso de los commodities y megaminería. **América Latina en movimiento,** Ecuador, n. 473, 22 mar. 2012. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/active/53571>. Acesso em: 9 nov. 2018.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (org.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva; MORAES, Bruno Emilio. Educação ambiental crítica: da institucionalização à crise.

ZHOURI, Andréa; SAMORA, Vanessa. Conflitos ambientais e a experiência de mapeamento em minas gerais. *In: MACHADO, Carlos RS. et al. (orgs.). Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 161-180.*