**AMBIENTE & EDUCAÇÃO**
**Revista de Educação Ambiental**
**Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**
**Universidade Federal do Rio Grande - FURG**
**ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533**

**Dossiê Conflitos; Injustiça, desigualdade e educação ambiental na América Latina**
**Vol. 23, n. 1, 2018.**

# TRAVESSIAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 'DESDE EL SUR': UMA AGENDA POLÍTICA CRITICA COMUM EM 'ZONAS DE SACRIFÍCIO' COMO O BRASIL E AMÉRICA LATINA

Patricia de Oliveira Plácido[1], Elza Maria Neffa Vieira de Castro[2], Mauro Guimarães[3]

## RESUMO

Neste ensaio a abordagem dos conflitos ambientais em 'zonas de sacrifício' expressa o alinhamento conceitual e epistemológico de educação ambiental com o pensamento freireano e com o "ecologismo dos pobres" apoiados na Ecologia Política. A América Latina e o Brasil são territórios que tem em seu processo histórico a exploração da natureza e do ser humano, e consequentemente a emergência dos conflitos socioambientais. Objetivamos apontar algumas possíveis propostas para pensar qual agenda política pode ser comum em práticas de educação ambiental realizadas em zonas de sacrifícios. Consideramos que o campo crítico é o que melhor legitima as abordagens para a educação ambiental 'desde del Sur' comprometida com o enfrentamento das desigualdades e com a travessia para novas relações mais justas e emancipatórias do Bem Viver.

**Palavras Chave**: educação ambiental, conflitos, zonas de sacrifício.

## RESUMEN

En este ensayo el abordaje de los conflictos ambientales en 'zonas de sacrificio' expresa la alineación conceptual y epistemológica de educación ambiental con el pensamiento freireano y con el "ecologismo de los pobres" apoyados en la Ecología Política. América Latina y Brasil son territorios que tienen en su proceso histórico la explotación de la naturaleza y del ser humano, y consecuentemente la emergencia de los conflictos socioambientales.

[1]Doutora em Meio Ambiente (PPGMA). Membro do GEPEADS/UFRRJ. Leciona e pesquisa na área de Meio Ambiente (educação ambiental, conflitos ambientais e gestão ambiental pública) e Educação( formação de professores ).

[2]Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo (CPDA/UFRRJ)

Mestra em Filosofia ( IESAE/FGV). Pedagoga (CESVA/FAA). Leciona e pesquisa nas áreas de Filosofia, Educação, História e Meio Ambiente. Atua como professora associada na Graduação em Educação e na linha Construção Social do Meio Ambiente do Programa de Pós-Graduação - Doutorado Multidisciplinar em Meio Ambiente da UERJ (PPG-MA).

[3]Graduado em Geografia UFRJ. Especialização em Ciências Ambientais UFRJ Mestre em Educação UFF. Doutor em Ciências Sociais UFRRJ. Pós Doutoramento em Educação Universidade Federal Mato Grosso. Professor pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRRJ e Professor da Graduação de Geografia e Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS).

Objetivamos apuntar algunas posibles propuestas para pensar qué agenda política puede ser común en prácticas de educación ambiental realizadas en zonas de sacrificios. Consideramos que el campo crítico es el que mejor legitima los enfoques para la educación ambiental 'desde el Sur' comprometida con el enfrentamiento de las desigualdades y con la travesía hacia nuevas relaciones más justas y emancipatorias del Bien Vivir.

**Palabras clave:** educación ambiental, conflictos, zonas de sacrificio.

**ABSTRACT**
In this test the approach of the environmental conflicts in 'zones of sacrifice' expresses the conceptual alignment and epistemológico of environmental education with the thought freireano and with "ecologismo of the poor persons" supported in the Political Ecology. The Latin America and Brazil are territories that there has in his historical process the exploration of the nature and of the human being, and consequently the emergence of the conflicts socioambientais. We aim to point to some possible proposals to think which political diary can be common in practices of environmental education carried out in zones of sacrifices. We think that the critical field is what better legitim the approaches for the environmental education 'from del Sur' compromised with the enfrentamento of the unequalities and with the journey for more just new relations and emancipatórias of the Good to Live.

**Key words: environmental education, conflicts, zones of sacrifice.**

## Introdução

Iniciamos nossas reflexões ancorados em Acselrad e Bezerra (2009, p. 35) ao ressaltarem "que na América Latina existem 'projetos' voltados para a disseminação de ações de resolução de conflitos ambientais", antecipando os possíveis confrontos judiciais, visto que a regra é que os mais fracos busquem a lei e os mais fortes prefiram negociar. Nessa perspectiva, o mais preocupante é verificar o implemento de estratégias denominadas por Acelrad (2006) como 'democracia do consenso', isto é, a negociação dos conflitos ambientais, pois o tratamento dos conflitos ambientais é reduzido na busca por 'controlar os riscos que as populações possam oferecer ao bom andamento dos negócios (Acselrad e Giffoni Pinto, 2009) ". Daí se prover o diálogo a partir da disseminação de um discurso consensual de aceitação dos riscos na perspectiva de desmobilizar os atores que resistem as estas ideologias.

As tendências de educação ambiental, que se consolidam em diferentes práticas, fundamentam-se em compreensões e posicionamentos políticos (LOUREIRO, 2012), que podem ser conservadores ou críticos. As práticas de

educação ambiental traduzem-se em diferentes tipos de iniciativas pedagógicas, seja no processo formal ou não-formal de ensino, seja no processo de gestão ambiental pública ou privada. A problemática surge ao constatar que uma das estratégias de negociação, comunicação e pacificação dos conflitos ambientais utilizados pelos atores hegemônicos, são as práticas de educação ambiental conservadoras, que escamoteiam os conflitos, s atores e as relações assimétricas de poder presentes no bojo do conflito ambiental.

Sem a pretensão de categorizar as correntes teóricas e as concepções da educação ambiental, pois esta temática está expressivamente abordada em muitos trabalhos teóricos[4], objetivamos apresentar caminhos para a superação do 'caminho único' instituído pela lógica de reprodução hegemônica, baseados nos referenciais teóricos adotados por Guimarães (2006), Loureiro (2006) e Layrargues (2006 e 2014) no âmbito da Educação Ambiental Crítico-Transformadora. Estes autores afirmam que a construção de uma visão emancipatória e desalienante das condições sociais é um processo desvelador e desconstrutor dos paradigmas dominantes da sociedade.

Neffa *et al* (2014) afirmam que a educação ambiental crítica apresenta alguns pressupostos que, neste estudo, são essenciais, tais como: a organicidade da relação do ser humano com o meio ambiente; os conflitos socioambientais como tema gerador; a opção por justiça ambiental nas propostas de construção de sociedades sustentáveis e a participação dos atores sociais nas tomadas de decisão como elemento transformar das relações sócio-políticas.

Conectada ao pensamento de Neffa, Mello e Cavalcante (2014), afirmamos que a educação ambiental crítica assume a formação de sujeitos sociais capazes de fazer a leitura crítica da realidade sensíveis aos problemas ambientais e aos conflitos sociais circundantes.

Pensar práticas em educação ambiental, que consideram os conflitos socioambientais como elemento orientador para compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões e contradições, é o que objetivamos neste estudo, ao propor e apontar caminhos contra hegemônicos para as realidades de *zonas*

[4] Para aprofundamento na categorização das concepções e tendências da educação ambiental, vide o quadro teórico classificatório apresentado por Layrargues e Lima (2011) educação ambiental como Conservacionista, Pragmática e Crítica e/ou vide Tonzoni-Reis (2014) que classifica a educação ambiental nas tendências Natural, Racional e Histórica.

*de sacrifício* como a América Latina e Brasil. Para tal, buscamos responder às seguintes questões: (a) Quais caminhos contra hegemônicos são possíveis para a educação ambiental em uma zona de sacrifício? (b) Qual agenda política pode ser comum em práticas de educação ambiental e de justiça ambiental realizadas em zonas de sacrifício instaurados no Brasil e em territórios da América Latina?

Não existem respostas prontas, tampouco assertivas. Os caminhos apontados são resultados dos estudos apreendidos no doutorado concluído em Meio Ambiente (PPGMA/UERJ), e do que entendemos por sociedade de riscos e sua relação com a justiça ambiental e com o 'ambientalismo ou ecologismo dos pobres' de Martinez-Alier. Enfatizamos também os frutos gerados pela participação no II Congresso Latino Americano de Conflitos Ambientais, realizado na Costa Rica em setembro de 2016, que nos trouxe, além de contribuições, algumas indagações que nos abriram e abrirão novos horizontes, diálogos e ideias socializadas pelos autores latino-americanos em sua aproximação com a discussão do campo da educação ambiental em áreas conflitivas, como o Brasil.

Sem a perspectiva de esgotar a discussão, mas de contribuir para a construção do conhecimento no campo dos conflitos socioambientais, da educação ambiental e da justiça ambiental, além dos autores brasileiros, nos referenciamos em alguns teóricos latino-americanos do campo, no sentido de construir uma base teórica que possa dar subsídios à construção e à implementação de políticas públicas em educação ambiental. Nesse sentido, assumimos algumas provocações alinhadas ao campo ambiental latino-americano que abriram caminhos viáveis para práticas em educação ambiental, sobretudo, para o enfrentamento dos conflitos ambientais e para o entendimento que, embora por si só não sejam capazes de gerar transformação das relações de dominação, alguns elementos podem ser vistos como peças úteis, inclusive necessárias, para equilibrar as posições de negociação em que se encontram os diferentes sujeitos. Isso se traduz, por conseguinte, em não perder de vista a dimensão política do conflito.

Dessa forma, alguns caminhos partem da necessidade de ampliação do diálogo da educação ambiental brasileira com autores da América Latina, por

conta da identidade comum de exploração e de conflitos que marcam os países dessa região.

## A educação ambiental 'desde el Sur': o conflito como eixo de travessia do 'viver melhor' para o Bem Viver

A realidade geopolítica brasileira e latino-americana apresenta o território como espaço de realização do capital em seu voraz processo de acumulação primitiva (LEHER, 2007). A América Latina, em sua condição histórica de 'quintal' para exploração dos países desenvolvidos, possui uma conjunção de fatores que favorecem essa expansão voraz do capital: água doce abundante, ricas florestas, alto potencial energético, terras férteis e baratas, climas e solos favoráveis a expansão agrícola e, sobretudo, extensa área litorânea que favorece a expansão de projetos portuários. A expressão visível desse modelo de exploração pode ser encontrada na Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional da América Latina e no Programa de Aceleração do Crescimento do governo federal (LEHER, 2007), que dão aporte para consolidação do projeto societário do desenvolvimentismo no Brasil e em muitos países da América Latina.

Articulando a desigualdade distributiva dos riscos ambientais, Alier (2004) sustenta que, nas regiões ou países mais pobres, existem condições mais favoráveis para as pessoas se aproximarem do ecologismo. Seja por força da sobrevivência, os pobres dessas regiões são vitimados pelo uso abusivo dos recursos naturais e pela perda de seus territórios em função da expansão e da apropriação avassaladora do capital dos espaços que lhes interessa. A relação entre o ambientalismo dos pobres e a sociedade de risco caracteriza-se pelo risco como algo previamente esperado, decorrente de ação humana, e provocado por situações que expõem o ser humano a danos potenciais. A sociedade moderna é vista como uma sociedade de riscos (Becker, 1992) por ser expressão das relações sociais estabelecidas em determinada sociedade.

Layrargues (2000) nos diz que, da mesma maneira, a decisão de se instalar uma atividade produtiva altamente poluidora e impactante, pode gerar risco ambiental na sua área de influência, afetando a vida e o modo de

produção anteriormente estabelecido. Aqui resgatamos, no movimento de Justiça Ambiental, o conceito de 'zona de sacrifício' para definir essas áreas mais pobres que são estrategicamente escolhidas para instalação de mega empreendimentos altamente poluidores. Dessa maneira, entendemos que na sociedade de riscos a sua distribuição é desigual, conferindo assim, a injustiça ambiental. Nesse sentido, a mesma estrutura de classe social que determina a desigual distribuição da riqueza e dos canais de acesso aos centros decisórios, também determina a desigual distribuição dos riscos ambientais e da poluição, afetando, portanto, a qualidade de vida destes indivíduos.

É neste campo de injustiça ambiental caracterizado pela distribuição desigual dos riscos, que o tema conflito ambiental ganha centralidade nas práticas de educação ambiental. É de fundamental importância que territórios da América Latina, concebido neste estudo como uma 'zona de sacrifício', pense para além dos efeitos da degradação ambiental sobre a base material da vida, e perceba também, como preconizado por Carvalho (1995) e por Layrargues (2000), as lutas de acesso e uso do meio ambiente sobre o conjunto das forças sociais instituídas de forma assimétrica. É neste campo fértil marcado por desigualdades sociais e ambientais que o tema do conflito ambiental nas práticas de educação ambiental abre possibilidades de enfrentamento da questão ambiental, não apenas sob o ângulo técnico, como também sob o ângulo político. Loureiro (2012) considera que as políticas públicas, sobretudo aquelas específicas da área ambiental, terão sua eficácia determinada muito em função da capacidade de identificar adequadamente a complexidade dos atores sociais e dos conflitos nele envolvidos. Layrargues (2000) afirma que esse assunto é de essencial importância para o educador ambiental que realmente deseja associar sua prática ao exercício da cidadania, pois só assim os conflitos socioambientais tornam-se visíveis.

Uma educação ambiental que se abre para o desenvolvimento da cidadania, com prática pedagógica engajada com a realidade local, com o conhecimento dos interesses políticos e econômicos dos diferentes sujeitos sociais e das instituições, dos modos de acesso e usufruto dos recursos naturais, dos impasses de negociação, do conflito que impede o diálogo, dos instrumentos jurídicos à disposição e dos demais aspectos que contribuem

para a reflexão das alternativas políticas, é de fato uma educação que caminha para atravessar a hegemonia conservadora do fazer educativo. Pois se nutre do pensamento freireano, da educação popular, da teoria crítica, do marxismo, da ecologia política e introduz conceitos de justiça social, democracia, cidadania, participação e controle social, transformação social e conflitos ambientais; para consolidar sua intervenção político-pedagógica e sua identidade exclusiva na perspectiva crítica (LAYRARGUES, 2014).

Nesse sentido, alguns elementos metodológicos são considerados norteadores para a educação ambiental em contextos e territórios marcados pela expansão de capital e da emergência dos conflitos socioambientais decorrentes deste processo.

Iniciamos os apontamentos enaltecendo a importância de se trabalhar com a discussão de políticas institucionais empresariais de educação ambiental como instrumento de mediação entre interesses contraditórios no âmbito das relações sociais que se configuram no campo do conflito ambiental. Segundo o referido autor,

> O desafio posto é integrar em um sistema as exigências públicas e a dinâmica empresarial, otimizando recursos e ações e potencializando resultados que interessem à instituição e a coletividade, sem, com isso, perder as especificidades existentes e deixar de admitir as contradições e conflitos público-privado em sua sociedade de classes (LOUREIRO et al, 2010, p. 37).

Em territórios marcados pela presença de megaempreendimentos industriais, é comum a disseminação de ações de mitigação dos problemas ambientais. Essas ações geralmente são praticadas com o objetivo de promover o diálogo entre os empreendimentos e os grupos subalternos e expropriados de seus territórios. Logo, a educação ambiental empresarial torna-se comum em territórios de 'zonas de sacrifício'.

Com efeito, as empresas, ao se aproximarem das comunidades do entorno e de seus atores ali instalados, buscam mediar conflitos a partir de um encontro 'harmonioso' entre os 'cidadãos', o que pode ser tanto uma estratégia empresarial de 'mediação de conflitos ambientais' (SANTOS *et al*, 2012), quanto uma mediação de conflitos *'just in time'* (BEZERRA, 2009), ou ainda, uma 'gestão empresarial dos riscos ambientais' (ACSELRAD, GIFFONI PINTO, 2009). Todos os processos de mediação de conflitos realizados por empresas

e citados acima têm como premissa a comunicação, o diálogo, os conteúdos e os discursos, o mapeamento de atores e de lideranças contrárias locais, a construção de uma relação de confiança com a comunidade objetivando 'desarmar' quaisquer ameaças e conflitos ambientais que posam eclodir. Acselrad (2009) nos alerta que esse tipo de ação das empresas pode ser uma estratégia de antecipação dos conflitos ambientais por parte desses atores sociais para dar continuidade a seus interesses de mediar os conflitos amenizando as resistências aos seus empreendimentos.

Elucidar tais estratégias de empresas nas práticas de educação ambiental faz-se necessário pois, muitas empresas atuam em parceria com o poder público local na antecipação, mediação e 'resolução negociada' dos conflitos ambientais, auxiliando na perpetuação da injustiça ambiental, em outros territórios marcados pela expansão industrial (SANTOS, 2016). Ademais, é mister também descortinar no imaginário social local que as práticas de educação ambiental desenvolvidas por empresas, a partir das medidas "corretivas", são rapidamente internalizadas no âmbito do Estado; ou seja, seus custos e serviços são absorvidos em forma de parcerias público-privado, de concessões fiscais e de pagamentos de multas que, muitas vezes, se revertem em ações de responsabilidade socioambiental (LEHER, 2007).

A discussão das questões apresentadas é essencial para iniciar os debates em educação ambiental nestas 'zonas de sacrifício', pois o entendimento das motivações que levam ao estabelecimento de promoções de parcerias público-privado será a entrada de agentes externos no desenvolvimento de práticas de educação ambiental relevante no contexto de riscos ambientais que marcam estas 'zonas de sacrifício'. Como afirma Martínez Alier, nem todos os seres humanos são igualmente afetados pelo uso que a economia faz do ambiente natural. Alguns se beneficiam mais que outros, alguns são mais onerados que outros, sendo essa a razão dos conflitos ecológicos distributivos. Considerando que existem grupos que historicamente vivem em situações de maior vulnerabilidade socioambiental, é necessário ressaltar que tais grupos também têm formas diferenciadas e específicas de responder, de reagir, e de se defender em situações de risco. Kassiadou e Sanchez (2015) nos orientam que as práticas de educação ambiental devem

abordar os riscos e conflitos ambientais por meio de um diálogo contínuo entre os diferentes atores e grupos em situações de injustiças ambientais.

Outro ponto a ser destacado, conforme explicitado anteriormente, é que nas práticas de educação ambiental em zonas de sacrifício existe a oportunidade de ruptura com a dominação e os consensos ideologicamente estabelecidos pelas relações hegemônicas existentes, e nesse sentido, Zhouri e Valencio (2014) advertem que:

> Assistimos, então, à institucionalização de procedimentos de negociação/media-ção/resolução de conflitos ambientais e construção de consensos que aparentam aderir às formas democráticas de gestão, mas, em realidade, deslocam o foco de atuação da esfera dos "direitos" para a dos "interesses", flexibilizando direitos constitucionalmente conquistados (ZHOURI e VALENCIO, 2014, p. 9).

Cabe ainda refletir sobre esses interesses "defendidos" nas esferas de mediação de conflitos que mantém a reprodução do ideário desenvolvimentista, à medida que acirra a noção de chegada do progresso e do desenvolvimento no território impactado, desconsiderando a desigualdade distributiva dos riscos ambientais. Trazer à baila a contradição existente no discurso do desenvolvimento e na disseminação do ideário da geração de emprego e renda para a população local, elucidar os incentivos realizados a fim de atrair investimentos e instalação dos empreendimentos, e analisar os riscos e as desigualdades gerados neste processo é de suma importância para compreender o fetiche do desenvolvimento disseminado pelo credo neoliberal para justificação da modernização das zonas de sacrifício.

Nesta linha de pensamento, também Orman (2003) salienta sobre a importância da abordagem dos riscos ambientais nas práticas de educação ambiental:

> Respecto de la educación ambiental, es importante señalar, también, que la divulgación de información en torno a riesgos es un recurso ideal para la toma de conciencia, tanto a nivel individual como colectivo, y así pensar em alternativas positivas en relación a la sostenibilidad. (ORMAN, 2003, p. 34)

Em decorrência da busca e consolidação desse 'desenvolvimento econômico', vivemos no Brasil e no mundo um "consenso das commodities", isto é, a naturalização da acumulação primitiva baseada na "apropriação privada extensiva/intensiva do território" (BRANDÃO, 2010, p. 41) ou ainda,

uma acumulação por despossessão/espoliação (HARVEY, 2013) que marcam muitos países da América Latina. Cabe nas reflexões suscitadas sobre a ideia de desenvolvimento, destacar que quanto maior a produção de bens de consumo mundial, maior a busca e a exploração de recursos naturais, sobretudo na América Latina, território explorado intensivamente em seus recursos naturais desde a invasão colonizadora. Ainda relacionamos a estas ideias o conceito de colonialidade[5] que, de acordo com Walsh (2008, p. 136), tem articulação com quatro eixos: o poder, o saber, o ser e a relação com a natureza, sendo o último nosso objeto de análise e articulações. Entendemos o colonialismo como a relação política e econômica que determina a soberania de um povo e a submissão ao poder de outro povo ou nação (MALDONADO TORRES, 2007 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.18). Assim, na forma de colonialidade, o colonialismo sobrevive nas antigas colônias latino-americanas, asiáticas e africanas dos séculos XIX e XX e se mantém para além da descolonização (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.18).

Dessa maneira, a "colonialidade da natureza" determina a exploração do meio natural pela sociedade moderna (BARROZO E SANCHÉZ, 2015) e o território latino-americano engaja-se neste processo de desenvolvimento pautado na exportação de commodities para grupos soberanos de raízes europeias-americanas. O Brasil na sua atuação geopolítica de inserção no cenário econômico mundial, abre-se para um modelo desenvolvimentista de expansão de empreendimentos portuários. A discussão de colonialidade apontada aqui traz a possibilidade de estimular a superação das ideias extrativistas em prol de um desenvolvimento que promova outras formas de se desenvolver e de se relacionar com a natureza. De acordo com Acosta (2012),

> la aplicación de estas políticas profundizó el modelo primário exportador en los países que las asumieron e incremento la dependencia de los Estados de los ingresos provenientes de las actividades extractivas. Simultáneamente a ello, se acrecentaron las brechas sociales debido a una injusta distribución de la riqueza y se hicieron más frecuentes los conflictos sociales vinculados a dichas actividades. (ACOSTA, 2012, p. 6).

[5] Barrozo e Sanchéz (2015) realizam uma análise dos quatro eixos da colonialidade e sua articulação com a educação ambiental em zonas de sacrifício. Disponível em http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/139.pdf

Desnaturalizar a ideia de que um território deve ser explorado em seus recursos naturais, e ainda, que a sociedade 'deve' se organizar em torno desse modelo de exploração e desenvolvimento, é importante para romper com a superação de ideias extrativistas.

Em 'zonas de sacrifício', geralmente esta ideia é naturalizada no imaginário da população local, sendo essa população motivada a se adequar aos padrões estabelecidos por este modelo urbano-industrial configurado em áreas sacrificadas. Mas, nestas 'zonas de sacrifício' há grupos que são sacrificados em suas formas de se relacionar com o meio ambiente. São sacrificados quando sofrem expropriação de seus territórios e de sua cultura. São sacrificados quando perdem seu modo de produção tradicional e não conseguem se 'adequar' a este padrão estabelecido do mercado de trabalho, da formação e das qualificações exigidas pelas indústrias, engrossando a massa dos excluídos e marginalizados na sociedade. São sacrificados na perda da qualidade do ambiente local, ar, água, terra, e sobretudo, são sacrificados em sua saúde ao serem obrigados a conviver com os riscos ambientais oriundos desse desenvolvimento. Essas contradições da realidade concreta em suas relações de poder, de dominação e exploração, precisam ser clarificadas ao se tratar o conflito ambiental nas práticas de educação ambiental. Afinal, nossa concepção de conflitos tem como cerne a ideia do conflito de interesses entre classes e grupos distintos na disputa por território e recurso natural.

Alier (2011) nos diz que o projeto neoliberal implantado em boa parte dos países latino-americanos durante a década de 1990 teve e continua tendo, como resultado, um drástico incremento dos conflitos de justiça ambiental. Nesse contexto, nas últimas décadas têm aparecido em distintas partes da América Latina diversas expressões de ruptura, de luta contra as injustiças socioambientais (e culturais) evidenciando que a exploração dos recursos naturais não trouxe maior bem-estar coletivo, mas maior desigualdade e escassez.

Martinez-Alier (2011) nos aponta, também, que um dos debates teóricos e políticos mais veementes no momento, irradiado do contexto andino para toda a América Latina, é o que versa sobre o sentido e os alcances da noção

de Bem Viver (Constituição equatoriana) ou Viver Bem (no caso boliviano), conceitos que são opostos a viver melhor. O Viver Bem não está centrado no modelo produtivista de crescimento econômico contínuo, mas sim na compreensão de equilíbrio e respeito mútuo; o "viver bem" de todos, em vez do "viver melhor" de poucos. O Viver Bem traz o reconhecimento de outras culturas nas práticas ambientais e na elaboração de políticas públicas voltadas para territórios marcados por conflitos desiguais de interesses de diferentes atores. Essa ideia é defendida por Martinez-Alier (2011) como descolonização das práticas, das condutas, dos comportamentos, levando a uma descolonização dos imaginários.

O referido autor (2011) justifica dizendo:

> trata-se de abarcar a dimensão política do conflito a partir de um projeto que requer desvelar e enfraquecer o paradigma da modernidade colonial, com seu dogma de "desenvolvimento" como crescimento material ilimitado e sua retórica ancorada na igualdade formal e nos direitos individuais, no marco de democracias representativas igualmente formais, dessubstancializadas. A questão é desvelar e enfraquecer, mas também construir horizontes de sentidos diferentes, como os articulados pelas ideias de Bem Viver ou Viver Bem (MARTINEZ-ALIER, 2011, p. 49).

Coragio (2011) nos diz que a ideia de algo localizado "desde el sur" não se refere apenas a uma delimitação geográfica do Hemisfério Sul ou uma reafirmação da linha do Equador, pois essa ideia não se reduz às lógicas territoriais ou aos conflitos socioambientais, mais abarca também a filosofia latino-americana (DUSSEL, 1999).

Ainda segundo Coragio (2011), "desde el sur significa a percepção da porção contra hegemônica subalternizada pela pressão do capital que sofre injustiças e que reage propondo epistemologias e pedagogias emergentes" (2011, p. 30). Neste sentido, a perspectiva é coerente com a dimensão crítica da educação ambiental, da Ecologia Política e do movimento de justiça ambiental a qual se ancora este ensaio, pois trabalha com a perspectiva dos oprimidos, dos excluídos e denuncia as novas estratégias de reprodução dos padrões de acumulação do capital.

É importante garantir horizontes diferenciados da proposta hegemônica a respeito das práticas de educação ambiental em zonas de sacrifício. Para tal, percebemos a fertilidade de trabalhar com a contextualização do cenário latino-americano onde estão em curso muitas atividades reivindicatórias de grupos, o

trabalho da mídia, a criação de novas leis, a divulgação de descobertas científicas, os litígios e a definição de políticas públicas comprometidas com o 'ecologismo dos pobres'. Nota-se, portanto, que a educação ambiental "desde el Sur" nutre-se na definição de agenda que concebe o debate público como espaço específico de manifestação e visibilidade do conflito socioambiental (FUKS, 2001).

Seguindo nossos apontamentos a respeito da prática de educação ambiental em zonas de sacrifício, afirmamos ainda a importância de promover estudos sobre a problemática local trabalhando os conceitos de resistência e identidade. Ao serem trabalhados na educação ambiental a partir da temática do conflito ambiental, os conceitos de resistência e identidade podem ser abordados a partir dos mapeamentos dos atores sociais envolvidos nos conflitos locais. Feito esse mapeamento, é importante considerar os interesses contraditórios e as divergências entre os atores, suas relações de força e manifestações.

Loureiro *et al* (2009) nos revela que os conflitos ambientais localizados em determinado território devem ser analisados tanto pelas diferentes forças sociais disputando a materialidade do capital específico, como pela luta simbólica de distribuição de poder.

Acreditamos que a educação ambiental que abarca a problemática local e a 'resistência criativa dos setores subalternos' (Santos, 2016) descortina um horizonte de possibilidades de tratamento político dos conflitos ambientais. Essa práxis dialoga com Paulo Freire quando incorpora a concepção da problematização da realidade local. Essa problematização ocorre na ruptura do 'conhecimento vulgar' à transição ao conhecimento científico, ou melhor, por intermédio do trânsito da consciência ingênua à consciência crítica (FREIRE, 1998). Essa consciência crítica se desenvolve no desvelamento da consciência ingênua absorvida pelos aparelhos ideológicos do Estado (Gramsci) e pelas empresas, em seus discursos desenvolvimentistas, que são naturalizados na sociedade. Trabalhar na educação ambiental esse desvelamento rompe com a ingenuidade e demonstra o quanto a sociedade brasileira, em sua formação histórica, absorveu essa ideia e a reproduz. Assim, ancorados em Paulo Freire, afirmamos a importância da elaboração de estratégias de ampliação da

consciência ecológica nas práticas de educação ambiental crítica em 'zonas de sacrifício', onde os conflitos são latentes. A problemática local é traduzida na concepção freireana como situações-limite existenciais advindas da realidade concreta (TORRES et al, 2014). Guimarães (2011) nos diz que uma Educação Ambiental que se pretenda crítica está atrelada aos interesses das classes populares, dos "oprimidos", conforme anunciou Paulo Freire. O exercício da cidadania é a *"forma pela qual as massas tornam conscientes sua ação socialmente necessária ou contigente, ...* (em) *que este ato de tomada de consciência esteja ligado de modo essencial à própria ação "* (LUKÁCS, 1967, p. 2).

Assim, é relevante a educação ambiental na perspectiva freireana, pois consiste na própria discussão da realidade, sua compreensão e transformação (TORRES et al, 2009 apud DELIZOICOV, 1982, p.12) e, sobretudo, sua contribuição na formação da consciência crítica dos sujeitos, de modo a aprofundar o processo de politização dos conflitos e das lutas ambientais.

Acreditamos ser possível também, nas práticas de educação ambiental, a abordagem da desmercantilização da natureza a partir da articulação de uma sociedade ecológica, solidária e comunitária. Coraggio (2011) nos orienta a respeito do tema salientando que:

> En particular se trata de proponer y asumir políticas socioeconómicas, dirigidas a construir un sector de organizaciones económicas basadas en el trabajo asociado, autónomo de patrones capitalistas, orientadas no por el lucro sin fin sino por la resolución siempre mejor de las necesidades de sus miembros, y a la vez articulados en redes y acciones colectivas dirigidas a la resolución solidaria de las necesidades de todos (CORAGIO, 2011, p.07).

Esse setor de organizações econômicas proposto por Coragio (2011), baseado em ações coletivas que atendem aos interesses da comunidade local, é um tema relevante para discussões a respeito do processo de desmercantilização da natureza pautado em novos paradigmas para 'além do capital' (Mészáros, 2005As ações coletivas propostas relacionam-se com o contexto das lutas socioambientais defendida na Ecologia Política. Esses movimentos e estratégias de resistência servem para reforçar a construção de um novo modelo societário defendido pelo Bem viver, conforme abordamos anteriormente.

A educação nesta linha de pensamento e ação disputa um espaço contra-hegemônico ao apresentar aos sujeitos sociais antigas e novas estratégias pedagógicas interligadas a esses cenários complexos de situações de injustiça ambiental e de conflitos ambientais, que podemos entendê-las como comuns via reflexão de uma geopolítica latino-americana (CORAGIO, 2011, p. 28). Convém salientar que as lutas socioambientais no contexto latino-americano e a dimensão crítica da educação ambiental surgem como elementos constitutivos e interessantes para se pensar uma pedagogia que emerja das lutas sociais junto com a epistemologia "desde el Sur".

As demandas das comunidades locais são articuladas a partir de ações coletivas que atendem aos interesses da própria comunidade local. As metodologias participativas rompem com a racionalidade técnico-científica e abrem-se para o diálogo com outros saberes, sobretudo os dos povos tradicionais que vivenciam os conflitos aos serem afetados diretamente pelos empreendimentos. Esse diálogo com os povos tradicionais locais relaciona-se também com o 'ecologismo dos pobres' de Martinez- Alier.

Dessa maneira, propomos a adoção de abordagens metodológicas transdisciplinares para ampliar o contato do meio acadêmico com o saber tradicional e com a cultura local, por meio da educação ambiental crítica. Freire (1998) aponta a necessidade de se considerar os diferentes saberes na prática pedagógica: '*Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes'.*

Assim, a adoção de metodologias participativas na educação ambiental crítica propõe ir para além da realidade local – em uma ação que se desdobra numa área de emergência de conflito – para compreender as múltiplas realidades de saberes, inerentes as pessoas que vivem essa realidade conflitiva.

A compreensão de múltiplos saberes no campo ambiental se traduz naquilo que Santos (2006) denomina 'ecologia dos saberes', isto é, o reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações. A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias contra hegemônicas.

Leff (2001) comunga com este pensamento quando afirma que é na construção da racionalidade ambiental que podemos desconstruir a racionalidade capitalista. O autor denomina essa racionalidade ambiental como 'saber ambiental', que pressupõe a integração inter e transdisciplinar do conhecimento, para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos e, também, problematizar o conhecimento fragmentado e a administração setorial do desenvolvimento. Tudo isto para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sustentáveis da sociedade-natureza. Também neste sentido, Fander Falconí y Rafael Burbano (2004) afirmam que:

> La mayoría de instrumentos económicos, usados para la gestión ambiental no recogen esa complejidad, son monocriteriales y, por tanto, no son instrumentos adecuados para la toma de decisiones (FALCONI y BURBANO, 2004, p.12).

Em síntese, Leff (2001) nos orienta que o saber ambiental é concebido como um processo complexo em construção que contraria os "paradigmas normais" do conhecimento ao abarcar em seu cerne os saberes locais. Nas práticas de educação ambiental, que têm como premissa o diálogo e a troca com outros saberes da realidade local, é de suma importância o trabalho a partir dos conflitos ambientais.

Coragio (2011) nos alerta sobre a importância da sistematização dos saberes, dos conhecimentos e da disseminação destes na sociedade na forma de resistência aos discursos hegemônicos e da apropriação e redefinição dos sistemas educacionais e das políticas públicas. Assim, por meio da construção de redes de apoio entre os grupos mais vulneráveis, de solidariedade, de alianças pode-se fortalecer a educação ambiental crítica neste contexto, elaborando-se propostas para mudanças de legislação, pois os momentos de conflitos podem provocar a criação de instrumentos de gestão e o aprofundamento da participação cidadã. Orman (2003) afirma que

> La participación debería ser un mecanismo, mas recurrente en las Administraciones locales, ya que permite el diálogo entre los grupos, así como la puesta en marcha de actividades que den lugar a las intervenciones medioambientales de forma, mas efectiva. Es posible que, para los países menos desarrollados, sea necessário definir un nuevo concepto de ciudadanía. Esto se debe a que la falta de cobertura por parte del Estado de necesidades básicas y discutan permanentemente problemáticas cotidianas y donde el espacio para

> pensar el concepto de desarrollo sostenible se vuelve cada vez más utópico y difuso (ORMAN, 2003, p. 56).

Nesta mesma linha de pensamento, Guimarães (2011, p. 04) aprofunda a ideia de participação ao afirmar que "a criação de mecanismos participativos em si, não resultam em participação efetiva. A participação só se dará de fato com a mobilização que se realiza no espaço público". Acselrad nos fala sobre o espaço público como *"*aquele onde os homens se reconhecem como iguais, discutem e decidem o comum, que é múltiplo já que é compartilhado por todos*"* (ACSELRAD, 1993, p.19).

Considerando a participação e o reconhecimento do conflito como imprescindível para a construção social da realidade, a elaboração de propostas participativas para mudança da legislação a partir da ação educativa é apontada neste estudo como uma das possibilidades para gestão ambiental pública em zonas de sacrifício. Estas ações, se pautadas nos apontamentos levantados acima, podem realizar o questionamento da legislação atual que corrobora com a expansão desenvolvimentista e a distribuição desigual dos riscos ambientais no local. Ao questioná-la partindo da realidade vivida, das metodologias participativas e dos saberes e das experiências da população local, é possível construir novos princípios, regulamentações e relações. Apontamos estas premissas consideradas como essenciais para a construção de princípios de uma política pública para a educação ambiental em 'zonas de sacrifício' e novos instrumentos de gestão ambiental pública. A gestão ambiental pública, ao adotar metodologias participativas para a construção e mobilização com vista a implementação de políticas, cria novos espaços, onde o interesse coletivo tem um lugar garantido. A gestão ambiental pública, a partir das práticas de educação ambiental locais, não pode acomodar atores sociais e discursos velando conflitos e forjando falsos consensos, mas sim criar espaços para que os próprios atores construam suas formas de intervenção. Coragio (2011) nos diz:

> Sólo es posible mejorar la calidad de vida de los individuos, si éstos son partícipes de las políticas públicas, en todas las fases de desarrollo de las mismas: identificando el problema, analizando distintas posibilidades de La noción de agencia atribuye a los actores individuales la capacidad de procesar la xperiencia personal e idear formas de encarar la vida aún en situaciones de extrema coerción, solución formulando los programas y propuestas, implementando las mismas, y finalmente evaluando los resultados (CORAGIO, p. 25).

Para essa autora, esse tipo de ação educativa de atuar para formar sujeitos coletivos possibilita a criação de novas formas de poder social local e a sedimentação de diversas estratégias dos sujeitos na construção de alternativas que possibilitam a travessia rumo ao Bem Viver. Aprofundando a análise teórica sobre a construção de alternativas, a partir do conceito de empoderamento (ZERMEÑO, 2005 apud CANCIANI, et al, 2009) entendido como a atuação do sujeito no contexto local e na construção do poder coletivo que possibilita a tomada de decisões, surgem os questionamentos dos padrões de poder instituídos na sociedade. Para essa autora, esses movimentos sociais estimulam e favorecem a luta social.

Aprofundado esse pensamento, Adorno (1995) enxerga a emancipação como a possibilidade de resistência às formas de dominação vigente. Dessa forma, a participação social pressupõe a busca da emancipação que aparece nos discursos de políticas públicas de educação ambiental bem como de políticas institucionais. Emancipar significa criar condições para que os moradores do entorno do empreendimento e de áreas consideradas como zonas de sacrifício participem dos processos de tomada de decisão e do controle social da gestão do território. Assim, inspirados em Jacques Rancièri sustentamos que "a emancipação é uma forma de sair de uma situação de minoria" (RANCIÈRI, 2010, p. 168) e esse movimento começa quando se percebe que a visão de conjunto permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação contraditória.

A questão do empoderamento dos grupos e das populações locais a partir da tomada da consciência crítica (Freire,1998), do controle social e da construção de políticas públicas e legislações ambientais que contemplem a superação de injustiças ambientais responde às questões iniciais deste ensaio.

**Para não concluir...**

Construímos neste ensaio uma reflexão acerca da educação ambiental 'desde el Sur' como uma filosofia latino-americana (DUSSEL, 1999) de tratamento dos conflitos ambientais e como enfrentamento da racionalidade hegemônica presente no pensamento e práticas ambientais.

Acreditamos que a travessia de um paradigma dominante para caminhos alternativos do Bem Viver deve ocorrer na forma de organização produtiva e social, pautadas na solidariedade e na sustentabilidade, com ações educativas orgânicas, que desenvolvem capacidades para que os diferentes grupos sociais afetados por megaempreendimentos percebam a escala e as consequências dos riscos, possam intervir de modo qualificado nos diversos espaços sociais, produzindo suas agendas de prioridades no contexto da participação e do controle social (Loureiro et al, 2010). Corroborando com esta ideia, apontamos caminhos de travessia e de horizontes contemporâneos com ações politizadas em educação ambiental, a partir do enfrentamento de caminhos impostos pela racionalidade técnica instrumental, do engajamento e da militância dos grupos vulneráveis, percebendo a importância pedagógica dos conflitos ambientais numa abordagem que prime pela justiça ambiental e pela descolonização do pensamento.

Por fim, sintetizamos alguns princípios e subsídios apontados para a travessia da racionalidade hegemônica numa visão crítica emancipatória: (a) discussão de políticas institucionais empresariais de educação ambiental como instrumento de mediação de conflitos; (b) estudos sobre a problemática local; (c) reflexão sobre os conceitos de resistência e identidade para pensar esta realidade concreta local; (d) elaboração de estratégias de ampliação da consciência ecológica; (e) a adoção de metodologias participativas que primem pela participação política dos grupos populares locais; (f) ampliação de abordagens metodológicas transdisciplinares para articular o contato do meio acadêmico com o saber tradicional e com a cultura local, por meio da educação ambiental crítica; (g) mudança paradigmática da ideia de desenvolvimento, com vistas a superação das ideias extrativistas de modo a promover outras formas de se desenvolver e de se relacionar com a natureza (Bem Viver); geração de mudanças na legislação, pois os momentos de conflitos aprofundam a necessidade de participação cidadã e de controle social do território.

Acreditamos que as reflexões e os caminhos apontados podem contribuir para a consolidação de um campo que articule justiça ambiental e educação ambiental crítica, trazendo elementos do diálogo latino-americano

para o campo em construção, a partir do estudo de uma realidade concreta marcada por injustiças ambientais denominada como 'zona de sacrifício'. Como essa travessia vai ocorrer, somente o próprio caminhar vai demonstrar. Nesta reflexão, deixamos apenas alguns elementos para esse novo trilhar que suscitará novos passos em busca de outros horizontes para a educação ambiental no Brasil e na América Latina, sendo territórios marcados pela presença de conflitos, injustiças e desigualdades socioambientais.

## Referências

ACOSTA, Alberto. Buen Vivir – Sumak Kwasay – **Una oportunidad para imaginar otros mundos**. Abya-Yala, serie debate constituyente, Quito, 2012, e ICARIA, Barcelona, 2013.

ACSELRAD, Henri. **Ecologia direito do cidadão**: coletânea de textos/Henri Acselrad, Liszt Vieira, Reinaldo Guarany; pesquisa, Maria Auxiliadora Moreti Ramos; revisão técnica, Celso Bredariol. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1993. 88 p.

ACSELRAD, Henri.; MELLO, Cecilia Campelo do Amaral.; BEZERRA, Gustavo Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, Henri. GIFFONI PINTO, Raquel. A gestão empresarial do 'risco social' e a neutralização crítica. **Praia Vermelha**, v. 19, n. 2, p. 51-64, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

BARROZO, Luciana Aranda. e SANCHÉZ, Celso. Educação ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: entrelaçando possibilidades. **VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/139.pdf. Acesso em: 22 out. 2016

BECKER, , Bertha Koinffman. **Eco-92:** Primeira avaliação da conferência [Debate]. Política Externa. São Paulo: Paz e Terra v. 1, n.º 2, , Setembro / Outubro / Novembro, 1992.

BRANDÃO, Carlos. Acumulação primitiva permanente e desenvolvimento capitalista no Brasil contemporâneo. In: ALMEIDA, A. W. B. et al. (Orgs.). **Capitalismo globalizado e recursos territoriais**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 39 - 70.

CANCIANI, María Laura., TELIAS, Aldana. "Pedagogía del Conflicto Ambiental: hacia la construcción de un abordaje político pedagógico en

educación ambiental. Ponencia presentada en **III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadore/as en Formación en Educación**. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. 2012.

CARVALHO, Izabel. et al. Roteiro Metodológico. In **Conflitos Sócioambientais no Brasil**. Vol I, CARVALHO, Isabel Cristina de Moura & SCOTTO, Gabriela. org. Rio de Janeiro. IBASE; 1995,

CORAGIO, José Luis. El papel de la economía social y solidaria en la estrategia de inclusión social. **Decisio**, Mayo- Agosto 2011. p. 23-31.

DUSSEL, Enrique.. **O encobrimento do outro**. A origem do mito da modernidade. Conferencias de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANDER FALCONÍ ; RAFAEL BURBANO. Instrumentos económicos para la gestión ambiental: decisiones monocriteriales versus decisiones multicriteriales. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, v. 1, p. 11-20, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 8. ed. 1998

FUKS, Mario. **Conflitos ambientais no Rio de Janeiro**: ação e debate nas arenas públicas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha Paradigmática Na Educação Ambiental. In: Loureiro, F.B; Layrargues, P.P; Castro, R. S (Orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética E Educação Ambiental.** – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A formação de educadores ambientais. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

HARVEY, David. A Liberdade da Cidade. In: HARVEY, David; MARICATO, E; et al. **Cidades rebeldes**, São Paulo, Boitempo, 2013. pp. 27- 34.

KASSIADOU, Anne. E; SÁNCHEZ, Celso. Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais: Reflexões sobre Projetos de Educação Ambiental no Contexto Escolar em Três Municípios do Estado do Rio de Janeiro. **REVISTA VITAS** – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade: Para uma Educação Ambiental Crítica, da Universidade Federal Fluminense, Ano IV, nº.8, ISSN 2238-1627, set.2014. Disponível em <www.uff.br/revistavitas>.

LAYRARGUES. Phillipe. Pomier.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo

Souza de (orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As Macrotendências Político-Pedagógicas Da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 1. p. 23-40 jan.-mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental**. In: PHILIPPI JR.,
A.; TUCCI, C.E.M.; HOGAN, D.J.; NAVEGANTES, R. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 19-51.

LEHER, Roberto. Programa de Aceleração do Crescimento: educação e heteronomia cultural. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS**, 2007, Campinas – SP. São Paulo: Cemarx, 2007. p. 1-8.

LOUREIRO, Carlos, Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Corteza, 2012.

_____. Layrargues, Phillipe Pomier; Castro, Ronaldo Souza (Orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética E Educação Ambiental**. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. et. al. **A construção de política de educação ambiental no setor empresarial**: o caso de furnas Centrais Elétricas S. A. Revista Ambiente & Educação, v. 15, n.2, p. 31-50, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos**: para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo. 2010.

MARTINEZ-ALIER, Joan. **El ecologismo de los pobres**. Barcelona: Icaria editorial. 2004.
_____. **Macroeconomía ecológica, metabolismo social y justicia ambiental**. Revista Historia Actual, Espanha, v. 9, n. 9, p. 149-168, 2011.
MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEFFA, Elza.; CAVALCANTE, Deise K.; MELLO, Maristela Barenco. (orgs). **Educação Ambiental**: reflexões político-pedagógicas. Rio de Janeiro: MRA2, 2014.

OLIVEIRA, Luis Fernando.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

ORMAN, Marina Cecilia. **Conflictos Ambientales y Participación. Universidad Autónoma de Barcelona**. Maestría en Gestión Pública y Desarrollo Sostenible Barcelona, julio de 2003. p. 1-66.

RANCIÈRI, Jaques. Coministas sem comunismo?, In. BADIOU, Alain [et. al.] **Sobre la idea del comunismo**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

SANTOS, Bethânia Gabrielle. **Resistência criativa de setores subalternos**: integração e marginalização em interações socioambientais e políticas na comunidade de Milho Verde, MG. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 186fl. 2016.

SANTOS, Caio Floriano dos; ARAUJO, Claudionor Ferreira.; PASSOS, Wagner Valente.; MACHADO, RS Machado. Conflitos no centro da educação ambiental In: MACHADO, C. R. S; SANTOS, C. F.; ARAUJO, C. F; PASSOS, W. (orgs). **Conflitos Ambientais e Urbanos**: debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evagraf, 2012. p 245-274

SANTOS, Boaventura de Souza. A ecologia de saberes. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006b. Cap. 3, p. 137-165.

TORRES, Juliana Rezende.; DELIZOICOV, Demétrio. Os fundamentos da concepção educacional de Paulo Freire na pesquisa em Educação Ambiental no contexto formal: 12 anos de ENPEC. In**: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 7., Florianópolis. 2009a.

WALSH, CATHERINE. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. Tábula Rasa, Bogotá, Colombia: n. 9, p.131-152, 2008.

ZHOURI, Andréa Luisa Zhouri; VALÊNCIO, Norma. **Formas de matar, de morrer e de resistir**: limites da resolução negociada de conflitos ambientais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 395p.