



## Educação Ambiental e a descolonização do pensamento

Martha Tristão<sup>1</sup>

**Resumo:** A pretensão deste trabalho é problematizar o impacto que a dominação epistemológica e cultural, que não finda com o período colonialista, causa à Educação Ambiental. No primeiro momento, será realizada uma breve genealogia dos termos pós-colonialização, colonialidade e descolonização, com embasamento conceitual e teórico sobre a colonialidade/modernidade e suas consequentes relações dicotômicas, com ênfase na relação interdependente cultura/natureza. Em um **segundo momento, analisa as contribuições, as implicações da descolonização do pensamento como um dos desafios que a Educação Ambiental enfrenta na contemporaneidade (por que esse pensamento ajuda a produzir o campo da Educação Ambiental?). Em um terceiro momento, explora as formas de resistências, as experiências com culturas** que fazem usos de práticas sustentáveis para garantir seus modos de vida e desenvolver formas de se relacionar com a *natureza cultura*. Esta última parte será atravessada pela correlação entre o lugar, as culturas e as produções narrativas dos sujeitos/comunidades/escolas.

**Palavras-chave:** Pós-colonialismo. Colonialidade/modernidade. Culturas.

### Environmental Education and the decolonization of thought

**Abstract:** The aim of this work is to discuss the impact that the epistemological and cultural domination, which does not end with the colonialist period, cause to environmental education. At first, a brief genealogy of the terms post-colonialisation, colonialism and decolonization will be held, with conceptual and theoretical background on the coloniality/modernity and its consequent dichotomous relations, emphasizing the interdependent relationship between culture / nature. In a second stage, analyze the contributions, as well as the implications of the decolonization of thought as one of the challenges that environmental education is facing nowadays (why this thought helps produce the field of the environmental education?). In a third step, explore the forms of resistance, experiments with cultures that make use of sustainable

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES. E-mail: [martha@npd.ufes.br](mailto:martha@npd.ufes.br)

practices to ensure their livelihoods and develop ways to relate to *natureculture*. That last part will be crossed by the correlation between the place, cultures and narrative productions of the subjects / communities / schools.

**Keywords:** Post-colonialism. Coloniality/modernity. Cultures.

## Introdução

A primeira versão deste trabalho, com ideias e pensamentos inacabados de um artigo denominado Educação Ambiental e o pós-colonialismo (TRISTÃO, 2014), será retomada neste artigo, com uma tensão entre as diferentes perspectivas. A intenção é pensar essa abordagem de dentro da Educação Ambiental como um movimento rizomático, ao problematizar o impacto que a dominação epistemológica e cultural, que não finda com o período colonialista, causa à Educação Ambiental. Nesse sentido, este trabalho incorpora uma temática que, em nossos projetos anteriores, esteve presente com frequência, ou seja: como a teoria pós-colonial e/ou a colonialidade podem contribuir com as produções narrativas de uma Educação Ambiental comprometida com a descolonização do pensamento e de práticas?

O interesse é provocar uma permanente abertura para a reflexão e o debate sobre as articulações que trazemos aqui e não fechar a questão com uma proposta sistemática. No primeiro momento, será realizada uma breve genealogia dos termos pós-colonialização, colonialidade e descolonização, com um diálogo com um embasamento conceitual e teórico produzido sobre a colonialidade/modernidade e suas conseqüentes lógicas dicotômicas. Em um segundo momento, discutiremos as contribuições, as implicações da descolonização do pensamento como um dos desafios que a Educação Ambiental enfrenta na contemporaneidade (por que esse pensamento ajuda a produzir o campo da Educação Ambiental?). Em um terceiro momento, exploramos as formas de resistências, as experiências com culturas que fazem usos de práticas sustentáveis para garantir seus modos de vida e desenvolver formas de se relacionar com a *natureza cultura*. Esses momentos serão atravessados pela correlação entre o lugar, as culturas e as produções narrativas dos sujeitos/comunidades/escolas.

No terceiro momento, trazemos contribuições de algumas produções recentes de grupos pesquisados pelo Nipeea,<sup>2</sup> como possibilidades de descolonização e de criação

---

<sup>2</sup>O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea), criado em 2005 e certificado pelo CNPq, realiza estudos, cursos, projetos de extensão e agrega pesquisas, teses e dissertações em Educação Ambiental produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

de processos de desconstrução das narrativas hegemônicas e de novas formas de subjetividades.<sup>3</sup> Na ecologia de saberes, cruzam-se conhecimentos e ignorâncias; e a ignorância não é necessariamente um ponto de partida, mas pode ser o de chegada para conhecimentos que são desaprendidos ou esquecidos, como é o caso dos saberes de comunidades locais que desenvolvem formas de se relacionar com a *natureza cultura*.

O que pretendemos é tratar o pós-colonialismo a partir de sua abordagem mais ampla, entendendo que a tendência com a qual nos identificamos é apenas uma das existentes. Nossa intenção, à luz deste debate é considerar a relevância da transição de alguns enfoques para a Educação Ambiental: a passagem das interpretações sobre as questões sociais e ambientais baseadas num olhar que tem privilegiado as teorias de classe para enfoques culturalistas e identitários, fundamentadas no contexto de uma formação discursiva pós-colonial. Não se trata, de modo algum, de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la de questões sociais, como a desigualdade socioambiental e a exclusão.

### **UMA BREVE GENEALOGIA DE ALGUNS TERMOS, CONSIDERANDO AS RELAÇÕES CULTURA/NATUREZA E COLONIALIDADE/MODERNIDADE**

Não há uma vertente única sobre o que se poderia chamar de teoria pós-colonial e nem é uma área consensuada em torno de categorias ou do seu próprio significado ou definição; há uma multiplicidade de posições. Então, obviamente, não se esgotam as inúmeras possibilidades de articulação com o que nos interessa para compreender sua influência em pensar o lugar e o espaço, as práticas culturais e os saberes sustentáveis produzidos ou inventados por comunidades subalternas ou periféricas ao modelo capitalista de desenvolvimento emergente da era colonialista.

Não vamos aqui entrar no mérito das discussões que defendem posicionamentos afirmativos de se refletir sobre essas temáticas a partir de autores latinos ou mesmo daqueles que tecem uma crítica a alguns autores latino-americanistas por darem preferência epistemológica a autores europeus ou de países colonizadores. Vamos fazer reflexões a partir de diferentes posicionamentos, extraindo pensamentos que se

---

<sup>3</sup>Subjetividade entendida como emergência de processos, não determinada socialmente, mas em conexão com processos culturais, sociais, econômicos, ecológicos, midiáticos, enfim que participam de sua constituição e funcionamento. O processo de subjetivação, como afirma Foucault (VEIGA-NETO, 2007), a forma como o sujeito se compreende de determinado modo, ou melhor, como percebe a si mesmo na sua relação com o outro.

conectam à Educação Ambiental. Isso, a nosso ver, não compromete nossas produções e nem trai nossos objetos de pesquisa. Continuamos produzindo estudos subalternos ou periféricos até mesmo reforçados por nossa própria condição de sociedade colonizada ou pela língua portuguesa que está fora do centro de poder hegemônico da ciência moderna, em sua maioria, anglo-saxônica.<sup>4</sup>

Stuart Hall (2009), em seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, preocupa-se em realizar uma revisão de literatura, apontando as controvérsias e contradições inerentes à noção pós-colonial. O termo adjetivo *pós-colonial* ou o substantivo *pós-colonialismo* geralmente têm sido situados pelos estudiosos do assunto por três diferentes ênfases não necessariamente contraditórias entre si. São elas, de acordo com Hall (2009): as que distinguem o pós-colonial como uma teoria; aquelas que o definem como uma situação global contemporânea; e as que se referem à condição política dos Estados nacionais após a independência ou a colonização de seus territórios. Para o autor, o termo não pode ser universalizado e sua trivialização enfraquece seu valor conceitual.

Grosso modo se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades coloniais e as colonizadas (de formas distintas, é claro). Daí o autor nos convida a subverter o antigo binarismo colonizador/colonizado na atual conjuntura. De fato, uma das principais contribuições do pós-colonialismo tem se configurado na atenção de que a colonização nunca foi externa às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma que se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados. Os efeitos negativos desse processo fornecem os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultam no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial (HALL, 2009).

Hall (2009) chama a atenção para o fato de que as sociedades não são todas pós-coloniais da mesma forma, pois existem características que são marcantes no processo da colonização anglo-saxônica, que diferem das dos países luso-hispânicos pela forma

---

<sup>4</sup>Pudemos assistir como o sistema mundo colonial/moderno se reflete na produção epistemológica da Educação Ambiental, durante nossa participação no VIII World Environmental Education Congress-Congresso Mundial de Educação Ambiental, realizado na Suécia, de 29 de junho a 2 de julho de 2015. Na oportunidade, participamos de uma sessão de apresentação de trabalhos com acadêmicos de universidades localizadas em países do Cone Norte. Constatamos ao vivo que a ciência não está separada da língua. Como alerta Mignolo (2006, p. 669) “[...] as línguas não são meros fenômenos culturais em que os povos encontram sua ‘identidade’, são também o lugar em que o conhecimento está inscrito”.

como se relacionaram ou se relacionam com os colonizados e pela força política dos impérios que representavam à época da colonização. De qualquer modo, a força da colonização nos países latino-americanos <sup>5</sup> representava a riqueza ou ascensão da conquista da terra, dominação dos povos, das culturas e, com isso, a espoliação da natureza com a exploração madeireira e das riquezas minerais dos países colonizados.

De acordo com Santos (2008), o pós-colonialismo pode ser entendido a partir de duas principais acepções: a de um período histórico, o que se sucede à independência das colônias; e uma segunda, que considera um conjunto de práticas e de discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelos vencedores, substituindo-a por narrativas dos colonizados. A vertente do pós-colonial, cuja ênfase é na cronologia, é criticada por Hall (2009), que reconhece como desafiadora essa periodização do pós-colonial na reconstituição dos campos epistêmicos e das relações de poder/saber no processo de globalização, pois, de acordo com ele, o conceito não esclarece se essa periodização é epistemológica ou cronológica.

Aqui vale destacar o cuidado em não se associar a perspectiva pós-colonial a um certo tipo de pós-modernismo, em relação a uma abordagem discursiva que suscita o relato em sua expressividade mais ampla que Santos chama de pós-modernismo celebratório. De acordo com o autor,

[...] decorre uma série de orientações teóricas e epistemológicas: total descaso pelas questões de poder, pelas desigualdades estruturais e pela exclusão social nas sociedades capitalistas contemporâneas; redução da realidade social a sua discursividade, deixando de lado práticas não discursivas, nomeadamente as práticas de silenciamento da discursividade das classes populares e dos grupos sociais oprimidos e silenciados [...] (SANTOS, 2008, p. 241).

O pós-colonialismo coloca em sua agenda, discussões sobre o repertório de uma Educação Ambiental que questiona as relações de poder assimétrica criadas na com a colonização, como a ocupação da terra, a espoliação e a exploração da natureza e os efeitos suscitados pelos impactos socioambientais da economia extrativista. Suas contribuições também são relevantes para compreender outros tipos de relações assimétricas, como é o caso das relações culturais. Já Stuart Hall (2009) se preocupa bastante com o deslocamento do eixo colonizador/colonizado que a perspectiva traz e

---

<sup>5</sup>Para evitar a universalização do termo pós-colonial, há uma análise aprofundada por Hall (2009), a partir de outros autores, sobre os períodos e fases diferentes da independência dos países colonizados. No caso da América Latina, ocorreu no início do século XIX, portanto bem antes da recente fase da descolonização.

defende uma releitura de um processo em movimento e seus efeitos internos, internalizados na sociedade colonizada.

Nesse sentido, o termo pós-colonial não se restringe a uma determinada sociedade ou época; é um movimento global não no sentido universal, mas do deslocamento e das relações dinâmicas entre o global e o local que influencia um e outro continuamente. Isso nos lembra que o colonial não está morto, mas sobrevive em seus mecanismos de controle. Hall (2009) destaca a importância dos estudos *pós-coloniais* a despeito de toda sua ambiguidade e controvérsia sobre as quais não cabe aqui aprofundar, como uma problematização da contemporaneidade que suscita pensar, dialogar ou descrever interpretativamente as mudanças nas relações globais que marcam as transições desiguais, tanto sociais como culturais, ou de poder.

As controvérsias intrínsecas e as críticas ao termo se remetem a tudo em que se encaixa de modo cronológico o prefixo *pós* e também a alguns que se incomodam com sua orientação pós-estruturalista de pensamento, mas, a despeito de toda sua ambiguidade, o termo *pós* não pode ser meramente descritivo disto ou daquilo, do antes ou do agora; refere-se a uma releitura da colonização como parte de um processo transnacional e transcultural global que se propõe a produzir outro discurso descentrado, diaspórico e global, diferente das metanarrativas centralizadoras, generalizadoras do Iluminismo. Com efeito, não se trata de uma mera cronologia ou de uma periodização baseada em eras. É um *pós* que contesta narrativas anteriores, legitimadoras das relações de dominação e de poder, por exemplo: de raça, gênero, classe, nação e etnia.

Para alguns, o pós-colonialismo se constitui numa corrente teórica e crítica, com a intenção de subverter ou desconstruir o eurocentrismo, com a consciência de que não se nasce e não se cresce distante dos mecanismos de controle. Isso significa que essa é uma condição de posturas intelectuais, estéticas, ecológicas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais. O entendimento é que a vertente pós-colonialista não é apenas um pós de superação de etapas, mas é um pós de subversão nas relações desiguais de criar espaços/tempos, por ser depois da colonização. Mas também rejeita pressupostos de dominação e relações de poder e saber entre descobridor e descoberto.

Para entender um pouco mais esse debate no contexto da América Latina, criticado por alguns pelo excesso de culturalismo e por outros pelo eurocentrismo, marcados pelas influências pós-estrutural e pós-moderna, encontramos, no texto de Luciana Ballestrin (2013), uma vertente mais contextualizada e política desenvolvida

por autores que formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade. A autora apresenta a trajetória e o pensamento desse grupo constituído em 1998. Esse grupo, formado por intelectuais latino-americanos, de diversas universidades das Américas, tendo em seu núcleo duro Walter Mignolo, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e outros, realizou encontros em vários países da América do Sul e traçou um movimento epistemológico fundamental, com uma vertente denominada colonialidade, cunhada nos anos 2000, com a radicalização do argumento pós-colonial no continente com a noção do “giro decolonial”. A ideia de giro significa virada, transformação, um outro direcionamento epistêmico. Segundo Ballestrin (2013),<sup>6</sup> *o decolonial* não pode ser confundido com descolonização, pois descolonização significa, em termos históricos e temporais, a superação do colonialismo; por outro lado, a ideia de decolonialidade procura transcender a colonialidade, associada aos mecanismos de controle que prevalecem com a modernidade.

Isso mereceu um entendimento melhor sobre essas perspectivas da colonialidade e do colonialismo, buscando um aprofundamento em publicações de autores ligados a esse movimento. A abordagem em torno da colonização se insere nos mecanismos de controle dos povos que colonizaram outros para manutenção de seus impérios, que se reveste de forma civilizatória, cultural, bélica, tecnológica, econômica, étnica, social, enfim... ambiental, enquanto a colonialidade foi criada para contemporizar o colonialismo no contexto dos países latinos. Analisa a imposição que permanece ainda hoje de uma narrativa hegemonicamente produzida sobre outras culturas e as epistemologias. As sociedades coloniais, de certo modo, impõem formas de organização social, de crescimento econômico e traçam modelos civilizatórios que precisam ser repensados diante das mudanças ambientais globais.

Esse autor (2010, p. 466) argumenta que: “Dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda”.

Nesse caso, essa vertente da colonialidade é significativa porque é contextualizadora e considera a importância histórica dos processos colonizadores no continente e o que esses processos suscitam: um novo universo de relações intersubjetivas, de dominação e de exploração entre regiões fora do eixo da Europa

---

<sup>6</sup> [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5258&secao=431](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5258&secao=431)

Ocidental desencadeou outros processos identitários culturais e criou a própria noção que temos de Oriente. Além disso, discute o controle da natureza. A intenção não é abordar o mérito histórico da questão, mas a colonização seguida da colonialidade são marcas de continuidade históricas de assimetrias, de exploração da natureza e de subjugação dos povos que habitam as Américas. A dominação das culturas pelas sociedades coloniais ocorreu com força brutal com a imposição do cristianismo, com o propósito de converter os selvagens e bárbaros do novo mundo pela imposição civilizadora, desenvolvimentista e intervencionista nos séculos subsequentes sob a retórica da modernidade.

A pergunta que nos ocorre é: por que a colonialidade é fortemente associada ao projeto da modernidade? Porque desencadeou um processo civilizatório subjetivamente construído que se revela em produções narrativas que naturalizam a inferioridade de outras culturas, de outros povos e da mercantização da natureza.

Essa ideia de colonialidade do poder se desdobra no conceito desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, no início da criação do grupo, e foi amplamente utilizada, segundo Ballestrin (2007). No artigo denominado “Colonialidade do poder e classificação social”, Quijano (2010, p.113) desenvolve este conceito e afirma:

[...] o poder nesta perspectiva, é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da ‘natureza’, do sexo, da subjetividade e da autoridade. Portanto, o poder não se reduz às relações de produção, nem à ‘ordem e autoridade’, separadas ou juntas.

Assim, o autor identifica a existência de padrões de poder de longo prazo que se configuram em diferentes hierarquias, ou seja, as relações de poder na colonialidade, nas esferas econômica, política, culturais e ambientais, não findaram; foram criadas outras formas de controle na modernidade com o fim da ocupação e do controle colonial direto. O conceito possui, basicamente, dois entendimentos: primeiro, de continuidade das formas coloniais de dominação produzidas pelas culturas coloniais após a independência política e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (GROSGOUEL apud BALLESTRIN, 2013); segundo, a capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade.

Bem explicada por Grosfoguel, citado por Ballestrin (2013, p. 126), a “[...] colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo colonial/moderno.<sup>7</sup> A noção de um sistema mundo colonial/moderno foi introduzida por Mignolo para contestar conceitos, como renascimento e pré-moderno, que tendem a invisibilizar o significado da espacialidade e da colonialidade. Para Mignolo (apud MALDONADO-TORRES, 2010, p. 415): “[...] o mundo colonial moderno convoca todo o planeta, na medida em que contempla, em simultâneo, o aparecimento e expansão do circuito comercial atlântico, a sua transformação com a Revolução Industrial, e a sua expansão para as Américas, Ásia e África”. Além disso, alega que essa concepção permite a produção de histórias/narrativas não só a partir da perspectiva do moderno e da sua expansão, mas também da perspectiva do colonial e de sua posição subalterna.

As zonas periféricas do sistema-mundo colonial-moderno se mantêm numa situação colonial e periférica nas disputas pelo desenvolvimento, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial direta. Na acepção de Quijano (2010, p. 122), “[...] a colonialidade do poder implica, nas relações internacionais de poder e nas relações internas dentro dos países, o que na América Latina foi denominado de dependência histórico-colonial”. Assim, o conceito de colonialidade criou tentáculos e foi estendido para outros ambitos que não só o do poder.

Nesse sentido, Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “[...] é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, e assim ele explica: a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: “[...] a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva, nem pode existir modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p. 30).

É precisamente desses estudos e argumentos – elaborados especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo – que deriva o nome do grupo Colonialidade/Modernidade, que produziu e publicou sobre essa vertente teórica. Para esses autores, a modernidade está intrinsecamente associada à colonialidade do poder que envolve: controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Segundo Maldonado-

---

<sup>7</sup> Quijano desenvolve este conceito de sistema-mundo a partir de Wallerstein. O capitalismo mundial foi, desde sua implantação, colonial/moderno e eurocentrado. Essa noção de sistema-mundo moderno-colonial expressa um mundo cada vez mais interdependente, organizado com base num sistema de hierárquico.

Torres (2010, p. 415), a colonialidade do poder “[...] chama a atenção para a questão da espacialidade e exige um conceito do moderno que reflita o papel constitutivo na ideia de moderno”.

Já a modernidade, “[...] intrinsecamente associada a experiência colonial” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 413), ganhou várias elaborações do grupo, amplia-se e é associada à colonialidade do poder, do ser e do saber. Para Maldonado-Torres (2008), nem todos os que participam das conversas e encontros do grupo comungam com entusiasmo o conceito de colonialidade do ser, cunhado por Mignolo e, posteriormente, desenvolvido pelo autor. Com base nessas reflexões sobre modernidade, colonialidade e o mundo moderno/colonial, emerge essa concepção de colonialidade do ser que, de acordo com Mignolo (2003), foi engendrada a partir da colonialidade do poder e da colonialidade do conhecimento.

Essa concepção de colonialidade do poder se amplia e insere a colonização no conceito foucaultiano de poder disciplinar, ao mostrar que os dispositivos panópticos erigidos da modernidade repercutem no caráter mundial, configurados pela relação colonial entre países centrais e periféricos, devido a expansão da Europa Ocidental. Ou seja, a modernidade cria dispositivos disciplinares e, mais recentemente, de controle.<sup>8</sup> A colonialidade passa, assim, a ser compreendida como um dispositivo de poder em que técnicas, estratégias e formas de assujeitamento foram desenvolvidas pelo poder tanto do conhecimento como de produções discursivas, tanto de instituições como de práticas (REVEL, 2011).

Em termos do que nos apresenta a contemporaneidade, fazemos referência, também, ao conceito de biopoder na perspectiva foucaultiana, entendido como uma rede de dispositivos ou mecanismos regulamentadores ou colonizadores que atravessam a vida social.

Para Maldonado-Torres (2010), o ser-colonizado é produto da modernidade/colonialidade em sua relação íntima com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser. Esse ser-colonizado é associado ao livro de Franz Fanon,<sup>9</sup> “Os condenados da terra”, considerado um dos

---

<sup>8</sup>Algumas transformações que estão ocorrendo hoje associadas a uma crise da modernidade, cuja ênfase vem se deslocando da disciplinaridade para o controle. O termo sociedade de controle foi criado por Deleuze (1998) para designar as novas forças, nova ordem que surgiram após o término da Segunda Guerra Mundial, identificadas com o mundo capitalista, ligadas principalmente às inovações tecnológicas.

<sup>9</sup> Franz Fanon é uma referência aos processos de independência na África. Ele foi militante da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN) e publicou obras que se tornaram clássicas em

precursores do debate pós-colonial. Ele cita exemplos daqueles que ocupam as terras ermas dos impérios, transformando eles próprios as megacidades em pequenos impérios: são as favelas do Rio de Janeiro, a Villa Miséria de Buenos Aires, os sem-abrigo e aqueles marcados pela pobreza no Bronx em Nova Iorque.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, não existe modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000). Por outro lado, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (QUIJANO; WALLERSTEIN, apud BALLESTRIN, 2013). “Se a ideia de raça é uma categoria mental da modernidade, tem-se que seu sentido moderno não tem historia conhecida antes da America” (QUIJANO, 2005, p. 1). Assim a modernidade pode ser considerada um “mito” que invisibiliza a colonialidade. A violência praticada como um ato inevitável naturaliza o processo civilizatório em curso, naturaliza a destruição dos ecossistemas naturais com o desmatamento desenfreado e a emissão de poluentes pelas indústrias, transformando-os em outros ambientes modernos, civilizados, descartando o velho.

Ainda podemos dizer que se impõe uma relação de controle indireto dos povos e do território e das naturezas-culturas e isso é colonialidade, sob a forma de usurpação dos saberes e das terras indígenas, dos seringueiros, dos povos atingidos pelas barragens nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. Se, como argumenta Santos (2008), o colonizado, no sentido amplo do termo, é o selvagem e este ocupa um lugar inferior, a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade.

O pós-colonialismo e os estudos subalternos se opõem enfaticamente à lógica binária cultura e natureza e outros binarismos e chama a atenção para as concepções estáticas e essencialistas das culturas. Esse binarismo, em especial, começa a se desenvolver no século XVII, no início da modernidade, quando o mundo foi dividido em duas partes. De um lado, o universo das convenções e das regras, ou seja, a cultura, de outro, o mundo dos fenômenos e das leis da natureza.

Bruno Latour, embora não seja um autor com uma preocupação direta sobre a descolonização, em seu livro “Jamais fomos modernos” (1994), discorre sobre a mistura dos tempos atuais e alerta para as dicotomias criadas pelo pensamento colonial da modernidade. Em seu livro “A política da natureza”, Latour (2004) argumenta que

---

países de vários continentes e recentemente referenciadas pelos estudos culturais e da diáspora elaborados por Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (1998), dentre outros, bem como por intelectuais e militantes de movimentos sociais no Brasil e na América Latina.

nós, os ocidentais, criamos uma concepção de mundo baseada em duas câmeras ou dois coletivos distintos e separados: de um lado, as pessoas e, do outro, as coisas, a natureza. Assim é que não dá para defendermos uma natureza universal e, sim, um pluriverso, que significa várias naturezas conectadas a diversas culturas. A partir do momento em que as duas grandes “coletividades” da tradição modernista, a sociedade e a natureza, foram diluídas, redistribuídas e divididas por causa das crises práticas da ecologia, uma questão política muito importante, para o autor (2004), é a noção de reunião ou reconstituição desses coletivos – sejam eles humanos, sejam não humanos.

Latour (2004) cria o conceito de ecologia política e argumenta que não é somente para proteger a natureza, ao contrário, toma a seu cargo uma diversidade de entidades e de destinos mais misturados. E acrescenta: “Se o modernismo pretendia dominar o mundo, ela, a ecologia, se embaralhou de uma vez” (LATOURE, 2004, p. 46). A ecologia política não define o bem comum de uma natureza desumanizada; defende a natureza pela sua própria essência ou pelo bem dos humanos e não humanos, não distingue cultura da natureza. Qualquer forma de centrismo, ou mesmo o antropocentrismo, segundo o autor, amplia intolerâncias, destruições de culturas, de ecossistemas, provoca a fome e outras mazelas, pois “[...] a natureza não existe para ser submetida ao homem. A relação homem-natureza é de coautoria, e não de dominação ou submissão” (p. 48).

Podemos dizer que é mais um mecanismo da colonialidade a oposição entre cultura e natureza, entre ser humano e as outras criaturas, pois ela não serve para todos os povos. Muitos povos se movimentam dentro de uma outra lógica, até mesmo criando outras constituições para proteger os direitos da natureza. Exemplo é a concepção de Pachamama, a mãe dos povos da América do Sul, considerada pelos povos andinos não em um sentido metafórico, mas associado à ideia de Abya Yala – termo usado para se referir ao continente americano ou América Latina e que significa “terra madura”, na língua do povo Kuna, que habita a costa do Panamá e parte da Colômbia.

Como diz Viveiros de Castro (2008), o tema da separação entre humanos e não humanos, ou usando o jargão consagrado cultura e natureza, em nossa mitologia evolucionista, não significa a mesma coisa para os povos indígenas. Segundo o autor (2008, p. 33): “A proposição presente nos mitos indígenas é: os animais eram humanos e deixaram de sê-lo, a humanidade é o fundo comum da humanidade e da animalidade. Em nossa mitologia é o contrário: os humanos éramos animais e deixamos de sê-lo, com a emergência da cultura etc”.

## **AS CONTRIBUIÇÕES, AS IMPLICAÇÕES DA DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO COMO UM DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A educação ambiental, entendida, de modo geral, como uma prática com potencial emancipatório para a vida, enfrenta alguns desafios na contemporaneidade. Defendemos já em um trabalho anterior, realizado em 2001, com reedição em 2012, que alguns desses desafios que se apresentam em sua cartografia são: enfrentar a multiplicidade de visões, superar a visão do especialista, superar a pedagogia das certezas e superar a lógica da exclusão (TRISTÃO, 2012). No momento, incluímos mais um que se descortina de uma epistemologia fronteiriça, a descolonização do pensamento. Todos esses desafios estão entrelaçados; não são generalizações lineares e as afirmações estão abertas para o cruzamento com outras ideias.

Não é pretensão retomar os outros desafios que se expressam em suas denominações, embora não sejam únicas diante de suas complexidades. Neste texto, o que nos interessa é aprofundar o desafio da descolonização. Há um reconhecimento explícito no movimento educativo-ambiental de que considerar a análise das especificidades do lugar, em suas relações com a comunidade, pode trazer outras implicações ao potencial emancipatório da educação ambiental. Por outro lado, observamos que a reafirmação e as preocupações com as comunidades de base local na educação ambiental, às vezes remetem a um posicionamento cultural ou politicamente neutro, o que pode contribuir para reverberar formas de universalismo europeu (MIGNOLO, 2003) e de colonialização do pensamento, incluindo, por exemplo, a cosmologia indígena como repositórios de estáticas formas de conhecimento cultural.

Nessa perspectiva, a cultura é concebida como um conjunto de características mais ou menos estáveis pertencentes a um determinado grupo social. Isso ainda está presente no imaginário de muitos educadores e da sociedade em geral, que se remetem sempre a outras culturas como modos de vida harmônicos com a natureza. Na verdade, Latour (2004, p. 84) tem uma boa explicação para essa questão, quando diz que: “A diferença não vinha de que os selvagens tratassem bem a natureza, mas, antes, que eles não a tratavam de todo”.

Com os nossos estudos, observamos que tanto a abordagem pós-colonialista como o movimento de descolonização, no contexto da América Latina, são extremamente importantes e influentes como arcabouços do que vimos buscando compreender, que parte do pressuposto de uma constante e envolvente conexão entre a cultura, o lugar e as produções narrativas.

Mesmo com todas as controvérsias observadas entre os adeptos da colonialidade em relação a abordagem pós-colonial, a maioria dos autores não nega as contribuições desse debate, mas chamam a atenção para uma autodefinição da modernidade acatada entre a vertente pós-colonial e criticam um reducionismo tipo culturalista que impregna as análises sobre as relações no mundo globalizado. Daí que os autores latinos marcam um posicionamento de resistência com uma outra postura epistemológica em relação aos padrões de poder de longo prazo, naquilo que chamamos modernidade. O sociólogo porto-riquenho Grosfoguel (2010, p. 471), ao analisar as duas vertentes, argumenta que: “[...] a bibliografia produzida de uma e outra banda oscila entre o perigo do reducionismo econômico e o perigo do culturalismo. Tanto os estudos pós-coloniais como a análise do sistema-mundo estão a necessitar de uma intervenção descolonial”.

Mas ambas as vertentes partilham entre si algumas críticas e, dentre elas, o desenvolvimentismo, as formas eurocêntricas de conhecimento, as desigualdades de gênero, as hierarquias raciais e os processos culturais/ideológicos que impõem subordinações, e essas questões têm um profundo impacto sobre as pesquisas e as práticas em Educação Ambiental. É necessário nos libertarmos dos cânones do Ocidente como modelo a ser seguido. É com essa fórmula colonial e desenvolvimentista que o movimento do sistema-mundo colonial/moderno tenta descolonizar. A descolonização do pensamento aqui defendida amplia as possibilidades de linguagens/narrativas na Educação Ambiental com independência em relação as velhas categorias de análise ou das metanarrativas iluministas universalistas. Segundo Santos (2007, p. 31), “[...] universalismo é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre”, e a educação ambiental é contextualizadora de sua prática educacional.

A descolonização suscita formas de rever os pressupostos da lógica determinista e de propostas instituídas e oficiais de políticas nacionais e internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a uma educação para o desenvolvimento sustentável, por exemplo, com repercussão de um discurso consensual e único para a preservação e proteção da natureza. As perspectivas do desenvolvimento sustentável, da educação para o desenvolvimento sustentável ou da educação ambiental sustentável podem ser consideradas colonizadoras, quando não suscitam outros possíveis. Essas não são distinções ontológicas que provêm de diferentes regiões do mundo e de pessoas. Essas classificações, de modo geral, são epistêmicas, e quem classifica, controla o conhecimento conforme argumenta Mignolo (2013). Chamamos a atenção para alguns pontos das políticas de educação de modo geral que têm adotado um pragmatismo na

educação e na Educação Ambiental, haja vista o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado recentemente.

Nesse sentido, o processo colonizador implica a produção em grande escala no sistema-mundo colonial/moderno, em narrativas, práticas e relações em nome do "desenvolvimento" para justificar o colonialismo passado e a colonialidade presente, com a implantação de monoculturas, de um mercado verde e da degradação ambiental em áreas ao redor do mundo. Vários estudos têm reforçado a tese de que experiências com outras práticas socioecológicas, que escapam a este cânone desenvolvimentista de uma cultura narrativa de colonização e mercantilização da natureza, de economização do mundo e de valores consumistas, contribuem na descolonização da educação ambiental, ao incluir pequenos relatos, outras histórias com pensamentos que fogem à narrativa colonial moderna, pois abrem possibilidades para outras formas de se relacionar com as culturas-naturezas.

Baseando-se na linguagem da "descolonização", alguns recentes trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental, analisados no editorial escrito por Tuck, Mckenzie e Mccoy (2014),<sup>10</sup> chamam a atenção para essas questões e para a necessidade de trabalhos em educação da terra examinar correntes do pós-colonialismo por meio da educação ambiental e da investigação.

Dentre os artigos dessa coletânea, observamos, a partir deste texto introdutório, um forte movimento que relaciona a Educação Ambiental com a educação da terra (*land education*) e com a educação de base local, com destaque para a forte vinculação com o lugar em suas pedagogias, fundamental, também, para o colonialismo. Essas autoras sugerem, no entanto, a importância de se reconhecer que a dinâmica do colonialismo, invisibilizada nos ambientes educacionais, envolve aprender sobre, com e na terra e todos os seus habitantes.

Para Calderon (2014), uma das autores que contribuem com essa coletânea e discorrem sobre a Educação da Terra defende que essa modalidade deve envolver: a análise da territorialidade e do colonialismo, a desconstrução das relações de ocupação colonial e a inclusão do colonialismo nos currículos com conceitos de lugar a partir de outras metafísicas como a dos povos indígenas. Ela ressalta uma educação de base local,

---

<sup>10</sup> Esses textos são frutos de uma coletânea da Environmental Education Research (2014) publicada por autores de vários continentes. Esse periódico, de referência internacional, publica artigos e textos em todos os aspectos da Educação Ambiental. O propósito da revista é contribuir com uma compreensão mais avançada da Educação Ambiental com foco nas pesquisas.

com discussões sobre a educação com a terra, reconhecendo histórias e ideologias mais amplas. Para essa autora, a educação ambiental tem uma responsabilidade até atrasada em tornar visível e começar a abordar os pressupostos do pós-colonialismo.

Baseados numa preocupação das relações com o lugar, alguns autores sugerem que o "eurocentrismo deve ser explorado desde suas raízes", como central nos currículos de educação ambiental. Tal abordagem, os autores argumentam, pode favorecer uma visão integrada entre a natureza e as pessoas, as histórias, as relações de poder e da comunidade que podem desafiar suposições coloniais que sustentam grande parte da educação ambiental.

Um outro elemento-chave dessa edição especial da Revista de Pesquisa em Educação Ambiental (2014) que merece destaque é a forma como o sentido narrativo de "terra" é compreendido e engajado nos artigos da coleção. Os entendimentos e práticas são desenhados em trajetórias longas e vibrantes nas práticas da vida comunitária cotidiana estudada com as comunidades tradicionais, que buscam compreendê-los engendrados na e com a terra, incluindo também o urbano, mas para além da atribuição de um sentido meramente material.

Segundo esses autores, cada grupo cultural estabelece suas relações com (o seu lugar) ao longo do tempo. Se esse lugar é na floresta, na montanha, na praia ou nas cidades, é no contexto da comunidade e nesse entendimento que se estabelece um processo educativo e prático, em última análise, ecológico e espiritual. Dessa forma, algumas comunidades e povos buscam e encontram sustentabilidade em suas vidas. Considerando que o nome próprio, Terra, se estende para além de um espaço fixo material, a Terra é um lugar espiritualmente infundido, fundamentado nas relações interligadas e interdependentes, num posicionamento cultural, e é altamente contextualizada. Para Tuck, Mckenzie e Mccoy (2014), acadêmicos indígenas têm concentrado muita atenção nas relações entre a Terra, a epistemologia e mais importante, a ontologia. Os lugares produzem e ensinam maneiras particulares de pensar e estar no mundo, e a civilização moderna perdeu sua referência de lugar, criando e produzindo lugares não identitários, os não lugares.

De certo modo, os trabalhos chamam a atenção para a ecologia de saberes, quando reconhecem outros saberes, as perspectivas indígenas e as de outros povos, mas de maneira não determinada, não estereotipada de seus conhecimentos ou identidades. Ou seja, o desafio para a Educação Ambiental é aprender a nomear a totalidade sem cair no essencialismo e no universalismo dos metarrelatos. O risco de essencialização de

algumas culturas difundidas na produção discursiva entre os brancos do "índio Ecológico", por exemplo, segundo Friedel (2011), suscita em propostas de alguns autores em oferecer uma contranarrativa da educação ambiental, potencializada com as relações mais respeitadas que essas populações desenvolvem com a Terra e sua proteção.

Como na *ecologia de saberes* (2007), esse pensamento tem como premissa a diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento de uma multiplicidade de formas de outros conhecimentos, além do científico, *ou seja*, a relação estreita entre saberes e poderes, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre políticas e práticas cotidianas. Trata-se de uma rede que interconecta saberes e descoloniza pensamentos.

A questão da imposição da língua, das culturas, da ocupação da terra são formas de violência que podem se associar ao que Foucault (apud MALDONADO-TORRES, 2008) denominou de violência epistêmica. Essa noção de violência epistêmica é considerada insuficiente, de acordo com Maldonado-Torres (2008), para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico ou da negação da alteridade epistêmica, ou mesmo do eurocentrismo e do colonialismo. Nesse sentido, é preciso descolonizar as narrativas, considerando que a linguagem não é um fenômeno deslocado ou produzido isoladamente, mas contextualizado em sua relação com o lugar, com a terra e com a água.

## **EXPERIÊNCIAS E CULTURAS MENORES SUSTENTÁVEIS**

Seguindo o pensamento de Eduardo Viveiros de Castro (2008), em nossas pesquisas, fugimos, no sentido deleuziano da palavra, de um modelo homogêneo e unívoco da Educação Ambiental e procuramos encontrar uma educação ambiental menor e múltipla. Buscamos as experiências menores das populações que vivem a seu modo e devoram seu cotidiano com suas práticas.

Essa concepção se afina com o pensamento de Deleuze e Guatarri (2011), quando definem literatura menor: "Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior". Gallo (2003) faz uma associação com a educação, ao se referir a uma educação menor, como máquina de resistência dentro de uma educação maior. Relaciona esta última com as políticas públicas e com as diretrizes da educação, ou seja, com o instituído. Uma educação menor, segundo o autor, é um ato de resistência, contra os fluxos instituídos e as

políticas impostas. É o que acontece de modo imperceptível nas escolas, como um ato singular e de militância.

Foi a partir dessas inspirações que tentamos cartografar o que subverte a cultura como um ato de existir político, revolucionário de algumas comunidades e escolas, um desafio as regras e normas impostas pelos processos colonizadores de uma cultura maior. Uma cultura menor fala e se expressa, narra seu coletivo e produz o novo em um devir cotidiano permanente. O que nos interessa é o que foge aos mecanismos de controle, o que escapa, criando fluxos de resistências.

Assim, compreendemos o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo (2003), o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado o pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. De acordo com Mignolo (2003), há, assim, uma diversidade de saberes que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. A Educação Ambiental conduz um movimento identitário de potencializar a relação com o lugar habitado e de problematizar o sentido de estar/habitar/morar no planeta.

A ênfase que temos dado em nossas pesquisas ao entendimento dessas três dimensões – lugar, a cultura e a narrativa – e reforçada pelo argumento de que a cultura residual, cotidiana, ordinária, dominante e emergente, está intrinsecamente associada à experiência vivida com o meio ambiente. É um comportamento de busca social com o lugar que se traduz e se reflete em uma produção narrativa. As práticas narrativas refletem nossa relação com o mundo e a cultura como produção subjetiva que coleta experiências com os lugares.

Assim é que mencionamos aqui a pesquisa, ora em andamento, denominada “As produções narrativas da educação ambiental e as relações com o pensamento pós-colonial: uma ecologia de saberes e seus atravessamentos em comunidades/escolas”, que agrega pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes vinculadas ao Nipeea. Neste terceiro momento, trazemos contribuições de algumas produções recentes de grupos pesquisados pelo Nipeea, como possibilidades de descolonização e de criação de processos de desconstrução das narrativas dominantes e de produção de novas subjetividades. Nossas pesquisas vêm tentando estudar, do ponto de vista das produções culturais e narrativas: como ainda

resistem alguns grupos sociais em frente a uma cultura narrativa colonizadora? Como as escolas recebem, tratam e lidam com as produções culturais menores de comunidades?

Entre tantas pesquisas desenvolvidas, mencionamos brevemente estudos que acompanharam os fluxos de resistências e rupturas de produções narrativas em comunidades/escolas. Citamos a tese de Gonzalez (2013) que acompanhou os movimentos dos *saberesfazeres* socioambientais que emergem com as redes de conversações entre os sujeitos praticantes e narradores da maré da pesquisa: pescadores, desfiadeiras de siris, catadores de caranguejos, comerciantes, estudantes, professores e professoras. O autor trata uma Educação Ambiental Autopoiética, que desloca a “sustentabilidade” dos discursos oficiais e do mercado verde para uma ideia de sustentabilizar como domínio de ação na convivência e na conveniência da vida cotidiana. O objetivo da tese foi cartografar e problematizar os *saberesfazeres* socioambientais das práticas de um bairro/comunidade e seus atravessamentos nas escolas.

Outra tese desenvolvida por Maulin (2013), em que o objetivo foi compreender as formas de saberes socioambientais produzidos em uma comunidade quilombola, enfatiza as relações *tempoespaço* no encadeamento de uma educação ambiental local, observando os modos de vida, os usos, as apropriações da natureza e os processos identitários. Essa pesquisa se aproxima de uma educação ambiental pós-colonial, que emerge nas produções narrativas e em experiências locais desse grupo, bem como na convergência das diferenças. Ao ressaltar o aspecto antropofágico da cultura brasileira, o autor aposta na sua força potencializadora para a Educação Ambiental pós-colonial, impulsionada para entender a própria cultura como efeito relacional, dinâmico e que provoca as sensibilidades e suscita lutas diárias de sobrevivência.

As dissertações de mestrado de Fernanda Freitas Resende (2012) e de Andreia Teixeira Ramos, buscam compreender os atravessamentos de práticas culturais locais nas escolas. Resende procura perceber como os *saberesfazeres* das paneleiras, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem redes com as escolas e estabelecem relações com a sustentabilidade. Os saberes, aliados aos movimentos e intensidades no percurso da pesquisa, ressignificam a ideia de escola sustentável potencializando escolas com práticas de sustentabilidade. Ramos busca cartografar e problematizar, na atualidade, *saberesfazeres* socioambientais, das artes de fazer e narrar a partir da produção dos Mascarados dos Congo nas redes cotidianas escolares e em espaços de convivência. A autora defende a constituição de Educação Ambiental

autopoiética, que acontece na inter-relação entre a invenção de si e do mundo e as culturas locais.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Para transcender a colonialidade**. Instituto Humanitas Unisinos/IHU, Rio Grande do Sul, n. 431, 2013. Disponível em [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5253&secao=431](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431).>. Acesso em: 5 abr. 2016.

CALDERON, Dolores. Speaking back to manifest Destinies: a land education-based approach to critical curriculum inquiry. **Environmental Education Research research**, v. 20, n. 1, p. 24-36, Feb. 2014.

SZTUTMAN, Renato. **Encontros Eduardo Viveiros Castro**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

DELEUZE, G; PARNET, Claire. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Série Logoteca). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51262900/Deleuze-e-Guattari-Kafka-Por-Uma-Literatura-Menor>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

REZENDE, Fernanda Freitas. **Sustentabilidade e educação ambiental: processos culturais em comunidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALEZ, Soler. **Educação Ambiental autopoiética com as práticas do Bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Souza.; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: Edusc, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império, colonialidade. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAULIN, Gilfredo Carrasco. **Lugares e tempos em narrativas de uma educação ambiental pós-colonial no Sítio dos Crioulos- Jerônimo Monteiro - ES**. 2013. Tese (Curso de Doutorado em Educação ) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 2003.

\_\_\_\_\_. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. IHU On-Line, Rio Grande do Sul, n. 431, 2013. Disponível em <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5253&secao=431](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza ; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Andréia Teixeira. **Educação Ambiental entre os carnavais dos Amores com os Mascarados do Congo de Roda D'Água**. 2013. Dissertação (Cursos de Mestrado em Educação ) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza ; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRISTÃO, Martha. Abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p.473- 489, maio/ago.2014

TUCK, Eve; MCKENZIE, Marcia; MCCOY, Kate. Land education: indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education. **Environmental Education Research research**, v. 20, n. 1, p. 1-23, Feb. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.