**COMUNICAÇÃO ORAL**

**GRUPO DE TRABALHO**

**GT 18**

**CRÍTICA A DOMINAÇÃO EPISTEMOLÓGICA MODERNA:**

**uma nova ontologia da Educação Ambiental**

Renato **Cadore** (autor)

Professor Mestre em Desenvolvimento Regional

Universidade Estadual da região Tocantina do Maranão - UEMASUL

Universidade Federal do maranhão – UFMA

Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST

renatocadore@gmail.com

Claudia Renata Boni **Cadore** (coautor)

Professor Mestranda em Desenvolvimento Regional

Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST

renatacadore@fest.edu.br

**RESUMO**

Objetiva-se discutire problematizar as epistemologias que perpassam o debate da emergência da Educação Ambiental, levando em consideração as abordagens teóricas de cunho dominante, cientificista e cartesiano da civilização moderna ocidental, responsável pela destituição de um olhar e de uma prática holística da relação do ser humano com a natureza. Considera-se, portanto, que a forte crise que assola a humanidade advém de um modelo de mundo racional (mecanicista/capitalista), que tem sido construído como verdade pelos parâmetros ocidentalizados, reduzindo o valor da natureza e o próprio desenvolvimento humano ao crescimento econômico. Faz-se necessário uma constituição emergente de uma estética de vida profundamente ecológica que seja capaz de perpassar todas as relações humanas e todas as instâncias sociais, políticas, culturais, econômicas e antropológicas de existência. Nesse sentido, considera-se que o modelo atual de mundo precisa ser repensado de forma ontológica, a fim de que sejamos sujeitos ecológicos em formação, responsáveis pela modificação de uma mentalidade industrial consumidora para uma vivência social ontologicamente sustentável

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Epistemologia. Ecopedagogia

**1 INTRODUÇÃO**

Abordar a educação ambiental em uma perspectiva epistemológica, sempre é um desafio que exige do pesquisador conhecimento de teorias construtoras dos paradigmas ambientais e das possibilidades desconstrução das mesmas, no intuito de aproximar-se sempre mais da verdade de uma existência que cuide e promova a vida de todo o planeta.

Neste sentido, é apresentado este artigo como um recorte de uma ampla pesquisa que os autores do mesmo desenvolvem em torno da temática das práticas da educação ambiental em uma escola de campo. O estudo busca responder ao seguinte questionamento: como discutir a epistemologia dominante e cartesiana que foi responsável pela destituição de de um olhar e uma prática holística do homem com a natureza? Assim sendo, o objetivo se define em discutire problematizar as epistemologias que perpassam o debate da emergência da Educação Ambiental, levando em consideração as abordagens teóricas de cunho dominante, cientificista e cartesiano da civilização moderna ocidental, responsável pela destituição de um olhar e de uma prática holística da relação do ser humano com a natureza

A emergência e sermos sujeito ecológicos em formação passa necessariamente pela modificação movida por uma mentalidade industrial consumidora para uma ecologia ontologicamente sustentável. Ora a constituição desta nova e emergente estética de vida profundamente sustentável, deve perpassar todas as relações humanas e todas as instâncias sociais, políticas, culturais, econômicas e antropológicas de existência, a fim de que outra forma de conceber o planeta possa ser construída. Pois o modelo de ser humano e consequentemente, de sociedade precisa ser repensado.

Este trabalho é construído em seu procedimento metodológico como pesquisa bibliográfica e exploratória, servindo-se de autores como Carvalho (2008), Gadotti (2000), Left (2015); Dias (2004), Santos (2009), Boff (2013), Reigota (2011) e outros.

**2 DESENVOLVIMENTO**

Segundo Carvalho (2008), a *modernidade,* teoricamente pensada por estudiosos, como Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e René Descartes (1596-1650), foi gestada desde o século XV e novos padrões foram ideologicamente sendo modificados por uma aristocracia em ascensão.

Desde o século XV firmou-se um modelo urbano e mercantil em contraposição ao padrão medieval, basicamente camponês. Assim, à medida que o projeto civilizatório moderno avançava, o passado medieval adquiria um sentido negativo, sendo qualificado como como *inculto*, *menos desenvolvido, período das trevas* [...] Essa mudança cultural inaugurou a modernidade e está na base de nossa experiência civilizatória, sendo protagonizada por uma aristocracia que, buscando diferenciar-se da nobreza feudal, investia m novos valores culturais e padrões de comportamento que formariam as bases ideológicas da modernidade (CARVALHO, 2008, p. 94).

Na contemporaneidade, no entanto, o modelo de racionalidade construído por René Descartes (1596-1650), em busca da verdade do método e da compreensão objetiva do real, tem sofrido uma série de críticas por apresentar um modelo de sujeito racional e universal. Neste modelo estão expressas formas majoritárias de discursos, epistemologicamente *dogmatizados*, que têm na razão instrumental o método científico da dominação, a saber, “um modelo que se afirmou em uma visão dualista e mecânica do mundo e da natureza” (CARVALHO, 2008, p. 116), ou seja, nele impera o método reducionista, que só aceita o que verdadeiramente se ajusta aos ditames da *razão*.

A perspectiva cartesiana do *penso, logo existo* adquiriu uma autoridade máxima do sujeito cognoscitivo sobre toda e qualquer outra realidade. Ora, a natureza a partir dessa vertente filosófica, foi epistemologicamente desenraizada da sua relação de interdependência com o humano. Para tanto, pode-se afirmar que esse arsenal institucionalizado do conhecimento pelos parâmetros da dominação, caracteriza-se por uma relação que recebe em Foucault a seguinte reflexão: “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Ademais, essas práticas discursivas sobre essa relação, correlata de um saber/poder, se constituem por uma forte ideologia, que cria a realidade de acordo com seu modelo de mundo, um modelo altamente destruidor, que concebe a natureza como objeto a ser explorado e o próprio sujeito como coisificação.

No método científico, a separação entre sujeito e objeto desdobrou-se em outras polaridades excludentes com as quais aprendemos a pensar o mundo: natureza/cultura, corpo/alma, sujeito/objeto, razão/emoção. Somos seres de nosso tempo e, por isso, marcados por essa tradição do pensamento ocidental. Tal maneira de ver o mundo, a qual tem sido denominada de paradigma moderno, entrou em crise justamente por não conseguir responder adequadamente aos novos problemas teóricos e práticos que atravessam a vida contemporânea, entre os quais os ambientais (CARVALHO, 2008, p. 116).

Com Francis Bacon (1561-1626), o *saber é poder* assumiu patamares de uma total dominação indutiva e antropocêntrica. Com ele, “o objetivo da ciência passou a ser alcançar o conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza” (CAPRA apud PELIZZOLI, 2005, p. 20).

Se Galileu afirma que ‘a natureza está escrita em linguagem matemática’ (pensamento simplificador e quantificador), e Descartes nos propõe a razão para a sua conquista em nome do *ego cogito,* Bacon elabora um método para dominar a natureza, ‘obrigá-la a dar respostas’, fazendo-a ‘serviçal, escravizando-a’ (Bacon). Diante disso tudo, o antigo conceito da Terra como mãe nutriente cai literalmente ‘por terra’. O olhar sobre a vida torna-se rígido e mecanicista.

Assim, partindo desse pressuposto, pode-se elucidar que a forte crise que assola a humanidade advém de um modelo de mundo racional (mecanicista/capitalista), que tem sido construído como verdade pelos parâmetros ocidentalizados, reduzindo o valor da natureza e o próprio desenvolvimento humano ao crescimento econômico. Tal modelo implica na crescente concentração de poder e de recursos, fazendo crescer os mais variados problemas sociais e ecológicos. Partindo desse debate, a contribuição reflexiva de Leff (2015, p. 15) é muito significa, quando afirma que

A visão mecanicista da razão cartesiana converteu-se no princípio constitutivo de uma teoria econômica que predominou sobre os paradigmas organicistas dos processos da vida, legitimando uma falsa ideia de progresso da civilização moderna. Desta forma, a racionalidade econômica baniu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental.

De fato, diante de tantas problemáticas, o cenário mundial nos alerta que estamos vivendo “uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida - a saúde e o modo de vida, a qualidade de meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política" (CAPRA, 1988, p. 19). Portanto, para teóricos, como esse autor, a crise planetária atual é caracterizada por diferentes facetas que manifestam uma crise bem mais profunda, a qual tende a esvanecer os valores fundamentais da existência humana, emergida da perda de uma prática de cunho humano e ético.

Nesse sentido, Gadotti (2000) alerta que o desafio das futuras gerações é o de lidar com o problema da ecologia e do meio ambiente, “só esperamos que as providências sejam tomadas a tempo para não chegarmos tarde demais. Por isso, precisamos ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência” (GADOTTI, 2000, p. 31).

O sistema capitalista, tem demostrado por décadas, o quanto sua ação sobre os recursos naturais tem sido destruidora. O meio ambiente já tem manifestado colapso pelas agressões sofridas. Possivelmente, um dos maiores desafios da contemporaneidade seja o de lidar com as questões que afetam o nosso planeta e, consequentemente, com o debate pedagógico em vista da formação de um novo sujeito; além de “buscar alternativas de desenvolvimento que não sejam os modelos clássicos [...] Porém, de qualquer forma, deverá ser um modelo de desenvolvimento em que as questões ecológicas e sociais sejam colocadas em evidência” (REIGOTA, 2011, p. 156), e que não seja movido por decisões econômicas e, sim, pelo cuidado consciente com nosso ecossistema em defesa de todas as espécies presentes no planeta terra.

Através do projeto da tecnociência [o homem] pensou que tudo podia, que não haveria limites à sua pretensão de tudo conhecer, de tudo dominar e de tudo projetar. Essa pretensão colocou exigências exorbitantes a si mesmo. Ele não aguenta mais tanto desenvolvimento que já mostra seu componente destrutivo ao ameaçar o destino comum da Terra e de seus habitantes. Irrompeu nele ‘o complexo de Deus’ que o acabrunha (BOFF, 2013, p. 23).

Dias (2004) alerta que a cada seis minutos é destruído 1,5 km² de floresta tropical no mundo para sustentar o consumo dos países ricos. Nesse sentido, estima-se que, em 2035, toda a floresta tropical estará destruída. As consequências são desastrosas no que se refere a perdas da nossa biodiversidade; alterações climáticas; alteração da circulação da água na atmosfera. Segundo Tundisi (2003), cerca de 1,3 bilhão de pessoas em todo o mundo não tem acesso à água potável e sabe-se que a ausência desse bem causa mais mortes na infância do que qualquer outra doença. Outro fator preocupante diz respeito ao efeito estufa

Os efeitos globais da elevação da temperatura da terra são imprevisíveis. Aceita-se que possa produzir degelo das calotas polares e, consequentemente, elevar o nível do mar. O excesso de CO2 é produzido principalmente: pela combustão de combustíveis fósseis (gasolina, óleo diesel, gás de cozinha, querosene e outros); pelas queimadas (ou qualquer tipo de incêndio) [...] os socioecossistemas urbanos, com o seu metabolismo, contribuem significativamente para o efeito estufa. Despejam-se na atmosfera atualmente 500 bilhões tons/ano de CO2 . Desse total, aproximadamente 80% são produzidos pelos países ricos (DIAS, 2004, p. 528).

As atividades humanas precisam ser repensadas urgentemente, para tanto, deve-se pensar a existência a partir da *Ecopedagogia*, paradigma proposto por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, em livro de 1997, escrito em espanhol: *Ecopedagogia* e *cidadania planetária*. Nesse sentido, partindo da *Ecopedagogia* (GUTIÉRREZ; PRADO 1997) e da *Pedagogia da Terra* (GADOTTI, 2000), novos modos de pensar e de agir são constituídos como fundantes para a concretização de um mundo novo e de uma nova mentalidade, a fim de que cada sujeito se responsabilize pelo futuro comum da humanidade, assumindo o papel de sujeitos na história, por meio de uma “lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo” (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999, p. 30).

Ademais, Gadotti (2000, p. 77) afirma que : “[...] o sentido das nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta [...]”. Na verdade, precisamos salvar o planeta e essa responsabilidade histórica diz respeito a cada sujeito. Existe uma verdadeira emergência de sermos sujeitos ecológicos em formação...

Esse modo ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico é o que chamamos de sujeito ecológico. O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2008, p. 65).

Essa constituição subjetiva de auto responsabilidade, aproxima-se do conceito que Foucault (2006), na sua última fase teórica, denominou de *estética da existência*, a constituição da vida como uma *obra de arte*, a saber, um *cuidado de si* muito próximo da experiência socrática de vida, pois assim Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) convocava os atenienses: “Ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos” (SÓCRATES apud FOUCAULT, 2006, p. 8).

Que tratamento, que multa mereço eu por ter acreditado que deveria renunciar a uma vida tranquila, negligenciar o que a maioria dos homens estima, fortuna, interesse privado, postos militares, sucesso na tribuna, magistratura, coalizões, facções políticas? Por ter me convencido que com meus escrúpulos eu me perderia se entrasse por esta via? Por não ter querido me comprometer com o que não tem qualquer proveito nem para vós nem para mim? (SÓCRATES apud FOUCAULT, 2006, p. 8).

Essa constituição do sujeito implica, em outras palavras, em uma atitude geral, em um certo “modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Um compromisso, de fato, com a vida, com todas as suas implicações, de *cuidado* “para consigo mesmo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Ou seja, um ideal que vai sendo transformado em experiências concretas de construção de subjetivação de indivíduos e também de coletividades (CARVALHO, 2008). Afinal, o sujeito só tem sentido na relação intrínseca com o outro e na sua ação no mundo.

Partindo desse pressuposto, Gadotti (2000, p. 132) considera que precisamos “Reeducar o olhar”, desenvolver a “atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar [...] intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta”.

Portanto, é possível afirmar que a Educação Ambiental, nas bases fundantes da sua epistemologia, anseia pela contribuição positiva em relação à transformação social operada por sujeitos ecologicamente éticos e humanos para que, enfim, aconteçam novas *possibilidades de existência*, e cessem tantos atos de crueldade contra os seres humanos e a terra mãe.

O ser humano está no mundo, transformando o mundo e não agredindo a mãe natureza - o ser humano transforma-se a si mesmo. Essa compreensão muito se assemelha à filosofia de Martin Heidegger (1889 - 1976) quando acredita na existência como possibilidade, projeto, responsabilidade...

Sabe-se que para *existir*, o ser humano precisa entender que viver é algo cuja facticidade exige que ele mesmo seja sempre de novo “assumido e responsabilizado, compreendido e interpretado, questionado em seu sentido e transformado, a partir da experiência do crescimento na compreensão e na condensação da própria identidade” (FERNANDES, 2007. p. 20).

A vida humana, à primeira vista, pode parecer muito simples e fácil. Obviamente e, até mesmo de forma ingênua, se acredita que *vida* é tudo aquilo que está à volta de cada pessoa: as relações que estabelece com seus familiares, vizinhos e amigos; a ida à escola ou à faculdade; a compreensão de ciência; os afazeres diários, os sentimentos, o grupo ao qual faz parte, enfim, as criaturas todas que encontra e com as quais convive. Contudo, ao se fazer uma reflexão bem mais aguçada em torno desse conceito percebe-se que *vida* é uma realidade muito mais complexa, está além destas análises.

A educação do futuro só será possível ser construída quando formos capazes de interligar o todo nas partes e as partes no todo, de forma holística e interdisciplinar. Esse deve ser o maior legado da humanidade contemporânea, a partir de uma pedagogia da ação, em vista de um planeta cada vez mais sustentável por si mesmo.

Necessita-se, portanto, ecologizar os saberes, ecologizar toda e qualquer epistemologia dominante de cunho, muitas vezes, científico, que traz em seu estatuto inúmeras formas de dominação e exclusividade institucional, que ao longo da história construiu o projeto de dominação ocidental em todas as bases fundantes do conhecimento e da forma de compreender o mundo e o próprio homem. Possivelmente, Boaventura de Sousa Santos (2009) tenha razão ao criticar as bases epistemológicas do pensamento científico ocidental, que visa um manifesto de validade universal e exclusividade no campo do saber.

O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade com base nela. A epistemologia que conferiu a ciência a exclusividade do conhecimento válido, traduziu-se num vasto aparato institucional – universalidade, centro de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos, e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes. Ora, essa dimensão crucial, ficou fora do radar epistemológico. Com isso, o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sócio-político de sua produção subjacente à universalidade descontextualizada de sua pretensão de validade (SANTOS, 2009, p. 11).

Na obra *Epistemologia do Sul*, Santos (2009, p. 24] adverte que “o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções”. Essas distinções são formas de dominação abissal que ao longo do tempo colocou à margem inúmeros povos e toda forma de saber tradicional concebido na sua invisibilidade discursiva como não relevantes para o conhecimento humano. Nesse sentido, para se pensar a constituição de um novo sujeito e de uma nova humanidade que priorize a sustentabilidade e a defesa do meio ambiente, antes de tudo, deve-se evidenciar a crítica ao *sujeito moderno,* construto de uma mentalidade eurocêntrica que tem por base os processos de exploração e subjugação da natureza e dos sujeitos na sua diversidade cultural. É posicionando-se contra a invisibilidade, a inexistência e a ausência não-dialética que se irá superar essa dominação dicotômica de tornar abissal toda forma de conhecimento contrário à epistemologia de estatuto dominante. A esse respeito, Santos (2009, p. 23) advoga que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Esse *saber-poder* está completamente relacionado ao sistema capitalista de mundo. Para tanto, esse processo de mudança de mentalidade deve superar todo potencial destrutivo gerado pelo sistema capitalista de produção em massa, fruto de um processo desenfreado de *desenvolvimento* que prioriza a produção de lucros em detrimento do equilíbrio da vida e do cuidado com o meio ambiente

Há 50 anos, na Índia, Mahatma Gandhi dizia que a terra era suficiente para todos, mas não para a voracidade dos consumistas. De fato, 42% das florestas tropicais do planeta já foram destruídas [...] O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e a sua prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva, colocando em risco não apenas a vida do ser humano, mas de todas as formas de vida existentes sobre a Terra (GADOTTI, 2000, p. 31).

Portanto, nesse contexto de ampla falta de ética e de cuidado pelas formas mais diversas de vida, percebe-se que o avanço cada vez mais evidente do acúmulo de riquezas, do consumo exagerado e, sobretudo, as difusas formas do individualismo têm gerado um ser humano descomprometido com a alteridade e, consequentemente, com o seu espaço natural.

Nesse sentido, o *próximo* e até mesmo o *meio ambiente* tornam-se uma espécie de resíduo descartável, sem nenhum valor em si mesmos. “Entramos em uma nova época na história da humanidade, na época da exterminação” (GADOTTI, 2000, p. 31). A história tem nos mostrado, portanto, que pela defesa desenfreada da racionalidade e progresso humano justificou-se uma série de extermínio contra a natureza. Pois, na base dessa mentalidade de extermínio, subjaz um ideário ambiental: “a natureza do naturalismo” (CARVALHO, 2008, p. 36), estritamente biológico e fora do alcance do ser humano, como se natureza e universo humano fossem, fundamentalmente, divergentes. Entretanto, as bases epistemológicas de dominação e extermínio ambiental, são, consequentemente, as mesmas para se aniquilar humanos.

Nesse ponto de vista, a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o meio ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo. Essa lente vai-nos possibilitar, entre outras coisas, repensar a ideia de evolução, percebendo-a como interação entre a natureza e a ação das espécies que vão surgindo, particularmente a humana. A esse processo interativo os ecologistas chamam de coevolução, [...] optar por essa perspectiva permite-nos, por exemplo, falar em sociobiodiversidade, como um fator de diversificação desejável para a vida que vai além da simples diversidade biofísica (CARVALHO, 2008, p. 36).

A Educação Ambiental, portanto, anseia pela sociobiodiversidade, pelos modos de ser da solidariedade, comunidade e defesa coletiva da biodiversidade, na profunda relação dos humanos com a sociedade e o meio em que vivem, para que, enfim, uma outra epistemologia e novas práticas educativas possam ser, finalmente construídas, por uma grande parcela da humanidade.

**3 CONCLUSÃO**

As questões ambientais, dizem respeito ao conjunto que forma o nosso tecido social e devem englobar todas as temáticas relacionadas à formação do novo ser humano e sua relação intrínseca com o meio ambiente. Em contraponto com a epistemologia racionalizada do capitalismo selvagem que tem pensado natureza tão somente como objeto de consumo.

A partir deste argumento se pode considerar a existência de uma fenomenologia do mau no trato com a natureza, pois é explícita a relação dominante eu existo entre o sujeito pensante e a natureza não pensante. Não se trata de uma tarefa fácil, pois o princípio do progresso da humanidade desvalorizou sistematicamente, até mesmo, anulando, negativizando qualquer experiência reverente de vida com a natureza.

Um projeto ecologicamente emancipatório só será possível quando o homem compreender, de uma vez por todas, que o cuidado com a natureza é questão de vida e morte em vista da sobrevivência das futuras gerações.

**REFERÊNCIAS**

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1988.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental*: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Pensadores franciscanos:* paisagens e sendas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco: Instituto Franciscano de Antropologia, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito***.** Trad. Márcio Alvez da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra.* 6. ed. São Paulo: Peiropolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Gustavo; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária***.** São Paulo: Cortez, 1997.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental*: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PELIZZOLI, Marcelo L. *Correntes da ética ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2005.

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola*: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M de P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul***.** (Orgs.). Almedina, CES, Rio de Janeiro, 2009.

TUNDISI, J. G.. *Água no século XXI*: enfrentando a escassez. São Carlos: Rima, 2003.