

## **A Educação Ambiental e a Decolonialidade: um diálogo possível?**

## **Environmental Education and Decoloniality: a possible dialogue?**

## **Educación Ambiental y Decolonialidad: ¿un posible diálogo?**

Luciana Cavalcante Carneiro<sup>1</sup>

Giselle Alves Martins<sup>2</sup>

Fernanda da Rocha Brando<sup>3</sup>

### **Resumo**

A crise ambiental escancara os paradigmas enraizados na colonialidade, expressa como dominação subjetiva, racista, que instaura a ruptura entre a cultura e a natureza, legitimando a degradação socioambiental. A Decolonialidade resiste à cisão cultura-natureza imposta, emergindo como projeto político-epistêmico e ontológico que busca resistir e transcender à colonialidade, abrindo a possibilidade de diálogo com a Educação Ambiental para atender aos desafios dessa crise. O estado da arte expresso neste artigo busca trazer à tona as contribuições teóricas da relação entre a Decolonialidade e a Educação Ambiental, publicadas entre 2013 e 2019. O estado da arte tem caráter bibliográfico e permite traçar um panorama das principais tendências da pesquisa em uma área. No total, foram encontrados e mapeados onze artigos, amostra pequena para o tamanho do campo. A categorização demonstrou sete diálogos possíveis: cultural, epistêmico, político, epistemo-cultural, epistemo-político, político-cultural e epistemo-político-cultural, que constituem os campos onde as contribuições são afloradas; trazendo uma Educação Ambiental que rompe com os paradigmas da crise ambiental ao valorizar as culturas, sintonizar com o diálogo e a ecologia de saberes e se aliar com a ecologia política e a justiça ambiental para a emancipação das culturas-naturezas.

**Palavras-chave:** Crise ambiental. Colonialidade. Estado da arte.

### **Abstract**

The environmental crisis opens up the paradigms rooted in coloniality, expressed as racist subjective domination that establishes the rupture between culture and nature, legitimizing socio-environmental degradation. Decoloniality resists the split culture - imposed nature emerging as a political-epistemic and ontological project that seeks to resist and transcend coloniality, opening up the possibility of dialogue with Environmental Education to meet the challenges of this crisis. The state of the art expressed in this article seeks to bring to light the theoretical contributions of the relationship between Decoloniality and Environmental Education published between 2013 and 2019. The state of the art has a bibliographic character and allows to outline an overview of the main research trends in an area. In total, 11 articles were found and mapped, a small sample for the field size. The categorization demonstrated seven possible dialogues: cultural, epistemic, political, epistemo-cultural, epistemo-political, political-cultural and epistemo-political-cultural, which constitute the fields where contributions are outlined; bringing an Environmental Education that breaks with the paradigms of the environmental crisis by valuing cultures, attuning to the dialogue and ecology of knowledge and allying with political ecology and environmental justice for the emancipation of cultures-nature.

**Keywords:** Environmental crisis. Coloniality. State of the art.

### **Resumen**

---

<sup>1</sup> Professora de Ciências Físicas e biológicas do Colégio Eleve em Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Cel: (16) 99611-0432. E-mail: [lucavalcante97@gmail.com](mailto:lucavalcante97@gmail.com)

<sup>2</sup> Profa. Dra. do Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de São Paulo, Campus Sertãozinho. E-mail: [gisellealvesmartins@gmail.com](mailto:gisellealvesmartins@gmail.com)

<sup>3</sup> Profa Dra no Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Coordenadora do Laboratório de Epistemologia e Didática da Biologia (LEDiB), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: [ferbrando@ffclrp.usp.br](mailto:ferbrando@ffclrp.usp.br)

La crisis ambiental abre los paradigmas arraigados en la colonialidad, expresada como dominación subjetiva, racista, que establece la ruptura entre cultura y naturaleza, legitimando la degradación socioambiental. La Decolonialidad resiste la naturaleza escindida impuesta por la cultura, que emerge como un proyecto político-epistémico y ontológico que busca resistir y trascender la colonialidad, abriendo la posibilidad de diálogo con la Educación Ambiental para enfrentar los desafíos de esta crisis. El estado del arte expresado en este artículo busca sacar a la luz los aportes teóricos de la relación entre la Decolonialidad y la Educación Ambiental publicados entre 2013 y 2019. El estado del arte tiene carácter bibliográfico y permite esbozar un panorama de las principales tendencias de investigación en un área. En total, se encontraron y mapearon once artículos, muestra pequeña para el tamaño del campo. La categorización demostró siete posibles diálogos: cultural, epistémico, político, epistemo-cultural, epistemo-político, político-cultural y epistemo-político-cultural, que constituyen los campos donde se perfilan los aportes; Trayendo una Educación Ambiental que rompa con los paradigmas de la crisis ambiental al valorar las culturas, sintonizar con el diálogo y la ecología del conocimiento y aliarse con la ecología política y la justicia ambiental para la emancipación de las culturas-naturaleza.

**Palabras clave:** Crisis ambiental. Colonialidad. Estado del arte.

## 1 Introdução

A crise ambiental anuncia o risco ecológico e planetário produzido pela narrativa histórica universal que norteia as formas hegemônicas de conceber e ocupar o mundo, revelando uma problemática ambiental que se expressa pela manifestação dos seus limites e que têm, como pilares de edificação, as intervenções do pensamento moderno-colonial na constituição da vida. A crise ambiental indaga sobre as ordens da compreensão que transfiguram a realidade em um todo unificado, reduzido e subserviente, apontando os paradigmas que legitimam a instrumentalização da vida pela deterioração socioambiental (LEFF, 2006). Esses paradigmas estão se apresentando como “uma angústia da separação da cultura de suas raízes orgânicas”, isto é, uma fissura ontológica construída a partir da ruptura entre a cultura e a natureza (LEFF, 2006, p. 77).

A dissociação entre esses elementos tem sua sustentação histórica na herança intraeuropeia de duas dimensões que se entremeiam na potência de uma dominação naturalizada. Uma dessas dimensões se refere às ordens de fragmentação da própria vida, e remonta à disseminação das ideias judaico-cristãs que consolidam uma concepção de natureza cuja origem é divina e justificada para servir aos homens, fortalecendo o pensamento dual ao contrapor o espírito e a matéria e, respectivamente, o humano e a natureza. Complementarmente, a ascensão da racionalidade científica no Renascimento intensificou a subordinação dos processos vitais sob uma perspectiva mecânica de entendimento, esvaziando o mundo de significado pela sobreposição da razão. Assim, a dicotomização tem seu fulgor na superação da natureza pela abstração matemática e mental, sedimentando o atual projeto logocêntrico da crise ambiental (PORTO-GONÇALVES, 1998).

O colonialismo procedente a esse período escancara a outra dimensão subjacente à ruptura entre cultura e natureza, transparecendo a universalização da experiência europeia por meio de mecanismos que extrapolam a relação colonial de controle político, militar e econômico de um povo sobre outro. O imperialismo europeu é subsidiado pela invenção das Américas, Ásia e África como espaços subalternos, que exigem a transformação do espaço cultural e ecológico por meio da exploração do selvagem e da natureza, aspectos legitimados pelo racionalismo estabelecido. Nesse sentido, destaca-se para a sinalização de uma crise ambiental descendente de um mundo moderno-colonial, cujos dispositivos situam-se em um colonialismo interno e encravado, o qual se mantém presente mesmo após a independência dos territórios colonizados, revelando a colonialidade (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004; ESCOBAR, 2005; QUIJANO, 2007).

A colonialidade é o processo multidimensional que permite a naturalização da relação colonial na subjetividade, na memória e no imaginário, estabelecendo o discurso moderno europeu como momento ápice de um projeto civilizatório linear em curso. A colonialidade carrega sua primazia na esfera do poder pela imposição da ordem racial como parâmetro de classificação social das identidades colonizadas. Grupos racializados foram submetidos a uma condição intrínseca de inferioridade, os quais foram designados a ocupar uma função específica na divisão mundial do trabalho mercantil, ou seja, é a produção dos corpos escravizáveis. Esse fator desmascara a estruturação racista necessária à manutenção do controle do acesso, produção e usufruto dos recursos que, por sua vez, propiciaram o enriquecimento das nações europeias e sua ocupação concêntrica na histórica mundial capitalista (QUIJANO, 2007).

A colonialidade do poder é imbricada aos instrumentos de invasão cognitiva e ontológica que deflagram os processos de apagamento e esquecimento cultural, exercidos pela supremacia científica como forma subjetiva de introjetar o padrão de poder nas populações em situação de subalternidade. A persistência colonial vigente está ancorada na expropriação das articulações epistêmicas, produzindo o epistemicídio<sup>4</sup> sistemático inerente à colonialidade do saber (SANTOS, 2009). A aniquilação simbólica, linguística e cognitiva está intrincada com a produção da vulnerabilidade ontológica, a qual é condicionante para a redução dos sujeitos racializados a uma conjuntura de não humanidade e não existência, presente na colonialidade do ser (TORRES, 2007).

Articuladamente, a colonialidade tornou concreta a universalização de uma narrativa excludente calcada pela exploração de populações negras e indígenas, enquanto incorporou seus elementos – materiais e simbólicos – nas transações do mercado mundial. Entre esses elementos, caracteriza-se a natureza latino-americana, revelando que o intenso extrativismo da biodiversidade e a externalização da natureza se coadunam com a expropriação epistemológica, política e ontológica dos povos que carregam outras relações entre a cultura e a natureza (ALBÁN; ROSERO, 2016). Logo, se deflagra o processo de colonialidade da natureza como um padrão de extermínio cosmogônico:

A mãe natureza – a mãe de todos os seres – é aquela que estabelece a ordem e o significado do universo e da vida, entretendo o conhecimento, o território, a história, o corpo, a mente, a espiritualidade e a existência dentro de uma estrutura cosmológico, relacional e complementar de convivência. Negar essa relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e potencializar o poder do indivíduo civilizado moderno (que na América ainda se relaciona com o bloco europeu e norte-americano) sobre o resto, bem como os modelos de sociedade moderna e racional com suas raízes europeia-americanas e cristãs, visa acabar com toda a base de vida de povos ancestrais, tanto indígenas como africanos. Por isso e para esses povos, este eixo da colonialidade tem um significado maior (WALSH, 2012, p. 68, tradução nossa).

A condensação das intrincadas estratégias da colonialidade arquitetou planos de operação sofisticados, que programam a domesticação da natureza e seu deslocamento em códigos traduzidos pela produtividade capitalista, onde a exploração das populações racializadas é condição inerente à sua manutenção. A crise ambiental é a enunciação do colapso dos discursos que, descorporificados, produzem uma natureza inerte e desvinculada das ordens simbólicas sociais, estabelecendo polaridades atravessadas por relações de poder hegemônico. A insurgência por formas alternativas que possam se desentranhar da submissão colonialista e de crise ambiental não carrega suas soluções nos mesmos mecanismos produtores desses dispositivos. É imprescindível que sejam fortuitamente visibilizados processos de

---

<sup>4</sup>Entende-se como epistemicídio a aniquilação, extermínio e/ou subalternização (negação da existência) de alguma(s) diversidade(s) epistemológica e cognitiva(s), suas formas de construir conhecimentos, percepções da realidade incluindo as suas maneiras de expressão simbólica e material (VALÊNCIA, 2013).

desconstrução e desnaturalização radicais dos discursos de controle da vida, confrontando as complexas ordens de objetivação do mundo. (LEFF, 2006).

A subversão à matriz colonial torna-se materializada a partir do conjunto dinâmico e capilarizado das vozes que, submetidas ao silenciamento racial, ecoam entre as margens e periferias mundiais em um processo intransigente de se posicionar pelos seus modos outros de ser, viver e sonhar no e com o mundo. A transposição da colonialidade está aquém de uma emancipação territorial e administrativa, isto é, além da descolonização. É a convergência maleável de um projeto em construção contínua que, intencionalmente, pontua as feridas causadas enquanto assume a concretude da pluralidade, desafiando o pensamento reducionista, fragmentário, eurocêntrico e civilizatório. Esses projetos caracterizam a decolonialidade e buscam a corrupção da ordem hegemônica pela manutenção de seus modos outros de existir, enraizados por uma vida em constante mutação e remodelação (WALSH, 2009). Logo, a decolonialidade:

Fundamenta-se na configuração holística do mundo natural, humano e social. Nesse sentido, o fazer cotidiano não tem um centro e, se tivéssemos que nos referir a um centro, diríamos que esse centro é a vida, o viver de todo o planeta terra, no qual o ser humano é apenas uma configuração vital (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2018, tradução nossa).

É diante desse contexto, inflamado pela crise ambiental, escancarado pelas determinações antiecológicas consolidadas na esfera do poder colonial, que as desobediências das populações, alvos desse plano civilizatório, têm seus sonhos frutificados em uma primazia que ressurge e desabrocha a própria potencialidade da vida, a partir do múltiplo eixo da dialética cultura e natureza nas dissidências decoloniais. A partir disso, irrompe a possibilidade de inter-relação com a Educação Ambiental (EA), aqui caracterizada como dimensão de aprendizagem entre distintos atores sociais que, circunscritos em uma significação ambiental específica, podem emergir em outros diálogos com as naturezas, situando diferentes percepções do sistema social vigente e suas implicações (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019).

A Educação Ambiental tem seu afloramento reconhecido internacionalmente a partir de 1960, época demarcada pela intensa reverberação dos impactos ambientais perpetrados por um sistema econômico desenfreado, o que culminou para uma era de subsequentes conferências, debates políticos e movimentações ambientalista (REIGOTA, 2009). Esse cenário é fortalecido, no Brasil, a partir da década de 1980, com a redemocratização da sociedade pós-ditadura, onde as demandas militantes se associaram a um forte cunho ambiental. Por conseguinte, a EA teve sua outorgação pelo projeto de lei 9.795/99 sendo sua dimensão posta como essencial aos processos formais e não formais de ensino, devendo estar articulada entre os níveis da educação (BRASIL, 1999).

Assim, a EA se apresenta como novos caminhos do pedagógico e do saber a serem percorridos, os quais entrecruzam as diversas temáticas que abordam a sociedade, o meio ambiente e a educação. Traz, em seu bojo, um conjunto de perspectivas e visões de mundo que se sobrepõem de maneira multivariada, a partir da intersecção de seus três principais campos de origem: as correntes pedagógicas, o movimento ambientalista e as distintas concepções e significações dos seus protagonistas. O entrelaçamento desses campos produz um amplo espectro de *identidades* na Educação Ambiental, cujas pluralidades podem ser constituídas por funções sociais que se efetivam na possibilidade de elucidar e articular os diversos paradigmas envolvidos nas relações entre ser humano e natureza. Logo, traz em seu escopo novas contribuições teóricas, metodológicas e práticas aos desafios perpetrados pela mundialização da crise ambiental (LIMA, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A partir do panorama descrito, deflagra-se uma crise ambiental sustentada pelos paradigmas herdados da colonialidade cujas estruturas continuam a se incrustar nos imaginários

e subjetividades, sendo reproduzida como aparato hegemônico de dominação. Os projetos decoloniais se manifestam como contraposição e movimento de cura dessas enfermidades, apontando as rotas insurgentes ao enfrentamento da crise ambiental. Da mesma forma, a Educação Ambiental apresenta-se como campo pedagógico complexo e espiralado de saberes e estratégias que carregam a potencialidade de atender aos desafios vigentes nesse cenário. Nesse sentido, o presente artigo se lança a investigar as possibilidades de relações entre a Educação Ambiental e a Decolonialidade e quais diálogos emergem a partir dessa intersecção. Dessa forma, tivemos como objetivo verificar e apresentar as contribuições teóricas da relação entre a Decolonialidade e a Educação Ambiental por meio da metodologia de estado da arte de artigos científicos publicados entre 2013 e 2019.

## 2 Metodologia

Realizamos neste estudo uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, inventariante e descritivo por meio da metodologia estado da arte. Um artigo dessa natureza almeja realizar um diagnóstico das produções científicas em uma área específica do conhecimento, o que permite a construção de um panorama das principais tendências da pesquisa, elucidando em quais dimensões e aspectos ela tem ocorrido. Por conseguinte, o estado da arte pode contribuir para a consolidação de uma área através da sistematização das abordagens encontradas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A metodologia é viabilizada por meio do levantamento bibliográfico, sendo este o instrumento realizado para a coleta dos dados que consolidam o *corpus*<sup>5</sup> do estado da arte. Os dados levantados são submetidos a um mapeamento que possibilita visualizar a distribuição e localização dos documentos quanto aos principais atores, grupos e contextos envolvidos na pesquisa (ROMANOWSKI; ENS, 2006). A coleta de dados teve como embasamento um intervalo de tempo determinado, norteado pela publicação do livro de Catherine Walsh, *Pedagogías Decoloniales: prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, publicado em 2013.

Alinhado com o que expressa Adams (2013) em sua resenha, o livro valoriza e põe em diálogo um conjunto de narrativas múltiplas, a partir de atores e coletivos cujos modos de existir repercutem em outras culturas, sistemas sociais e políticos e que causam, por isso, o fraturamento da colonialidade ao entretecerem caminhos diversificados. Trata-se das narrativas feministas, das mulheres negras, dos afro-colombianos, de comunidades originárias, zapatistas e outros expoentes que materializam, em seus modos de vida, suas lutas anticolonialistas. O livro enseja, a partir de realidades alternativas que se fortalecem nas práticas pedagógicas alicerçadas por estratégias e metodologias emergentes da própria experiência das lutas e insurgências, as pedagogias decoloniais. Catherine Walsh traz à tona a visibilização da necessidade de desconquista<sup>6</sup> de Abya Yala<sup>7</sup>, e as configurações multivariadas que persistem para a construção conjunta e diferenciada de um esperançar decolonial.

A coleta de dados é precedida da delimitação de quais bases de dados podem atender aos objetivos da pesquisa, onde foram especificadas quinze fontes de divulgação *online*, dentre as quais se incluem base de dados eletrônicos e revistas brasileiras de Educação Ambiental. Norteamos nossas escolhas a partir dos trabalhos de Mota (2017) e Morales-Martínez e Florêncio (2018), e são apresentadas no Quadro 1.

---

<sup>5</sup> *Corpus* é o termo dado ao conjunto de documentos submetidos a procedimentos analíticos (BARDIN, 1977).

<sup>6</sup> Desconquista como ato contrário ao verbo conquistar, conquista esta infringida compulsoriamente às Américas.

<sup>7</sup> Antes de ser América, a partir de 1492, e muito menos de representar latino-américa, esses territórios eram denominados como Abya Yala, definidos como *terra de sangue vital* ou *terra em plena maturidade* pelo povo Kuna, localizado no atual Panamá (WALSH, 2013).

**Quadro 1** – Fontes de divulgação *online* escolhidas para o levantamento bibliográfico

Código	Fonte de divulgação	Endereço eletrônico ou ISSN
1	Portal de Periódicos Capes	<a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>
2	<i>Scopus</i>	<a href="https://www.scopus.com/search/">https://www.scopus.com/search/</a>
3	<i>Web of Science</i>	<a href="https://apps.webofknowledge.com/">https://apps.webofknowledge.com/</a>
4	<i>Scielo (Scientific Electronic Library Online)</i>	<a href="http://www.scielo.br">http://www.scielo.br</a>
5	Ambiente e Educação - Revista de Educação Ambiental	ISSN 2238-5533
6	Pesquisa em Educação Ambiental	ISSN 2177-580X
7	Revista Brasileira de Educação Ambiental	ISSN 1981-1764
8	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)	ISSN 1517- 1256
9	Educação Ambiental em ação	ISSN 1678-0701
10	Revista Ciências Ambientais & Desenvolvimento	ISSN 1807-5576
11	Revista de estudos ambientais - REA	ISSN 1983-1501
12	Revista Monografias ambientais	ISSN: 2236-1308
13	Revista Brasileira de Meio Ambiente	ISSN: 2595-4431
14	Revista Sergipana de Educação Ambiental	ISSN 2359-4993
15	Revista de Educomunicação Ambiental	ISSN: 1982-6389

Fonte: autoria própria

Após termos localizado as plataformas online, utilizamos os seguintes termos como descritores na ferramenta de busca *colonialidade*, *decolonialidade*, *descolonização* e *educação ambiental*, os quais foram usados em português e, outra vez, em inglês (*decoloniality*, *coloniality*, *decolonization* e *environmental education*). A organização dos termos no sistema de busca das plataformas define o *string*, o qual estruturamos junto a uma estratégia de pesquisa para que os resultados pudessem ser filtrados. Para isso, adicionamos operadores booleanos ou conectivos que são termos ou símbolos utilizados junto aos descritores que direcionam o resgate dos documentos pela plataforma digital. O *string* foi composto pelo operador booleano AND (E) que é utilizado quando se deseja resultados que interseccionam dois ou mais termos simultaneamente, e ADJ, utilizado entre descritores que devem ser dispostos um seguido do outro, indispensavelmente. Além disso, usamos como estratégia a truncagem de palavras que é demarcada por um asterisco (\*) colocado após o radical do termo inserido, onde o sistema de busca aciona o resgate dos documentos que contenham o radical e todos os termos derivados possíveis. Como exemplo, o *string* foi organizado da seguinte maneira: *decolonial\* AND educação ADJ ambiental* (PIZZANI *et al.*, 2012).

A coleta de dados foi direcionada pela definição de critérios de inclusão, em que os artigos selecionados deveriam tratar, em seu eixo central de discussão, a intersecção entre os estudos Decoloniais e a Educação Ambiental; pesquisas que foram construídas por autores brasileiros ou estrangeiros que fossem ligados a instituições brasileiras cujas produções apresentam o Brasil como contexto de enunciação; recorte de intervalo temporal de 2013 a 2019. Dessa maneira, os artigos que descartamos foram desenvolvidos ou por estrangeiros ou por brasileiros que discutiam a partir de outra nacionalidade; produções cujo eixo central das ideias não era a inter-relação entre a EA e a Decolonialidade; e que estavam fora do período definido.

Em seguida à constituição do *corpus* do estado da arte, realizamos a análise dos dados através da geração de categorias que possam iluminar os direcionamentos, potencialidades e contribuições da pesquisa. As categorias são construídas por meio de um processo de compilação e sistematização dos elementos textuais, de modo a gerar definições amplas que possam evidenciar as interpretações abrangentes presentes nas narrativas analisadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para isso, procedemos a um diálogo e readaptação do processo de categorização da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Após o levantamento dos documentos, efetuamos a leitura completa de cada um deles, visualizando, nesse processo, três campos de abordagens que transpassaram as temáticas desenvolvidas nos artigos e que constituíram a estruturação de três categorias *a priori*. Prosseguimos, então, para uma análise dos conteúdos textuais por um processo de codificação, em que o material de análise<sup>8</sup> foi recortado em componentes menores através do estabelecimento de dois elementos distintos: a unidade de registro (UR), que corresponde a uma unidade básica de significação, e a unidade de contexto (UC), que abrange a unidade de registro, possuindo maiores dimensões que esta, de forma a atribuir-lhe sentido e compreensão do significado que expressa. Neste trabalho, o parágrafo foi delineado como tamanho padrão para a UC, podendo incluir mais de uma UR em seu interior.

Escolhemos as unidades de registro tendo em vista sua relação de sentido com as categorias *a priori*, ou seja, cada categoria possui URs exclusivas. Analisamos os dados a partir da presença das unidades de registros e suas respectivas classificações nas categorias *a priori* como indicadores para a categorização posterior da UC. Consequentemente, submetemos as unidades de contexto a um grupamento gradual em categorias posteriores, de acordo com as URs que continham. Dessa maneira, o processo de categorização objetiva proporcionar “por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” por meio da visibilização de índices escamoteados (BARDIN, 1977, p. 119).

### 3 Resultados e Discussões

Através do levantamento bibliográfico realizado, verificamos a ocorrência de onze artigos científicos que discutem a relação entre a Decolonialidade e a Educação Ambiental no Brasil, no período de 2013 a 2019. Mapeamos os artigos conforme o Quadro 2, que informa sobre os títulos dos trabalhos, as fontes de divulgação, o(s) autor(es) e as palavras-chaves.

**Quadro 2 - Mapeamento dos artigos do estado da arte**

<b>Título do artigo</b>	<b>Autor e Ano</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Fonte de divulgação</b>
Entre os remanescentes do colonialismo e a insurgência da autonarrativa na construção de mapas sociais participativos: rumo a uma metodologia de educação da terra	Sato; Silva & Jaber (2014)	Educação ambiental; colonialismo moderno; pós-colonialismo; mapeamento social; Brasil	<i>Web of Science</i>
Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: Aproximações “Crítico-Metodológicas” para a pesquisa em Educação Ambiental	Costa; Loureiro (2015)	Interculturalidade. Paulo Freire. Pesquisa em Educação Ambiental.	Pesquisa em Educação Ambiental

<sup>8</sup> O material utilizado para análise de dados consistiu no resumo apresentado pelos artigos bem como uma síntese descritiva de autoria própria elaborada para cada um deles. O objetivo da síntese descritiva é expressar as principais temáticas abordadas por cada artigo e que estão alinhadas aos objetivos do estudo. Ela foi desenvolvida a partir da compilação das discussões e dos principais assuntos abordados pelo artigo original. Esse processo é feito com o mínimo de interferência possível, isto é, sem que haja desdobramentos, julgamentos ou qualquer expressão de opinião explícita do leitor sobre o texto em específico, ansiando pela fidedignidade com as palavras e expressões recorrentes no texto original. O material de análise está presente na monografia apresentada ao Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Educação Ambiental e a descolonização do pensamento	Martha Tristão (2016)	Pós-colonialismo. Colonialidade/ modernidade. Culturas	<i>Web of Science</i> ; REMEA
Espacialização da educação ambiental: consciência territorial crítica e construção radical de lugar na escola pública	Nicolas Stahelin (2017)	Brasil; descolonização; Educação ambiental; Gramsci; ecologia política.	Portal de Periódicos Capes
Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a educação ambiental	Tristão; Vieiras (2017)	Abordagem pós-colonial. Modernidade. Descolonização. Modos de existência.	REMEA
Um exercício decolonial na Educação Ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista	Vieira (2018)	Educação Ambiental; Epistemologia; Produção do conhecimento	<i>Web of Science</i> ; REMEA
Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória	Guimarães (2018)	Crise civilizatória. Educação Ambiental. Formação de Educadores	Pesquisa em Educação Ambiental
Cartografia do desejo ambiental na universidade: possibilidades de atravessamentos da educação ambiental na formação acadêmica	Pessoa; Tristão (2019)	Desejo ambiental; Colonialidade; Universidade.	<i>Web of Science</i> ; REMEA
Educação Ambiental crítica e estudos de patrimônio crítico: intersecções e virada para pedagogias decoloniais	Pelacani; Muniz; Sánchez (2019)	Patrimônio, socioambiental, racismo ambiental, práticas educativas, decolonialidade.	Revista Brasileira de Educação Ambiental
Ecologia política na educação ambiental e as potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais	Kassiadou; Sánchez (2019)	Educação Ambiental; Ecologia Política; Potencialidades Pedagógicas.	Revista Sergipana de Educação Ambiental
Educação ambiental no Sul: abordagens e perspectivas críticas do panorama latino-americano	Stortti; Sanchez (2019)	Educação ambiental, América Latina, Estudos descoloniais críticos	Portal de Periódicos Capes; <i>Web of Science</i>

Fonte: autoria própria

O mapeamento possibilita visualizar que, em apenas seis fontes de divulgação, de um total de quinze, forneceram dados que atendiam aos critérios para a coleta. Os artigos levantados demonstram maiores concentrações nas plataformas *Web of Science* e na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), e ainda revelam que, entre os onze documentos coletados, seis deles foram desenvolvidos por dois autores principais: Martha Tristão (2016, 2017, 2019) e Celso Sanchez (2019).

Sublinhando a urgência de diálogos com projetos decoloniais nas variadas instâncias e práticas sociais, sendo o campo da Educação Ambiental aqui destacado (BALLESTRIN, 2013), os resultados do estado da arte possibilitam considerar que o resultado quantitativo encontrado, de onze artigos científicos, é inferior ao que almejamos inicialmente. Além disso, é concebido



que os documentos apontem para uma disseminação restrita dessas produções. O panorama traçado converge com o que expressa Kassiadou (2018), a qual ressalta a baixa difusão do campo de intersecção entre a Decolonialidade e a EA nas pesquisas científicas.

Os artigos foram produzidos a partir de abordagens diversificadas. Alguns foram norteados por intervenções desenvolvidas e aplicadas em um dado contexto, cujas contribuições entre a EA e a Decolonialidade foram desenvolvidas de forma planejada e estratégica ao ponto de contribuir com as dinâmicas locais. Outros artigos trouxeram como eixo argumentativo uma abordagem interpretativa a partir da vivência dos autores, em que o diálogo entre as áreas aqui focalizadas foi captado como emergente e espontâneo. Em ambas abordagens, uma releitura da realidade através da perspectiva Decolonial permite ampliar o escopo de reflexões e práticas para a própria produção científica. Ainda, houve artigos que construíram suas narrativas por meio de ensaios teóricos, trazendo reflexões que podem engendrar novos pensamentos para esse campo do conhecimento.

Distintos âmbitos foram enunciados pelas narrativas científicas, dentre eles, a referência à educação formal, ensino médio e superior, aponta para as potencialidades de inserção das contribuições da área aqui focalizada nas instituições educacionais. Ainda, o diálogo com o contexto de formação pedagógica de educadores viabiliza a implementação de políticas que providenciam a formação pedagógica na EA, como na Lei 9.795/99 e no Decreto 4.281/02 (BRASIL, 1999, 2002). Outros âmbitos focalizados expõem o comprometimento, por parte dos artigos, com a visibilização e valorização da diversidade sociocultural abrigada no território brasileiro, onde os discursos foram construídos com agricultores locais, extrativistas, comunidades indígenas, quilombolas, comunidades periféricas, estudantes, ribeirinhos, pescadores e outras identidades. A articulação da prática educativa com protagonistas diversos potencializa o enraizamento da Educação Ambiental, além de fomentar outras estratégias didáticas, metodológicas e teóricas (HENRIQUES *et al.*, 2007).

O estado da arte nos revela o amplo espectro de contextos, abordagens e protagonistas envolvidos nas narrativas científicas, o que repercute em um processo dinâmico de enriquecimento, engajamento e maleabilidade das práticas em Educação Ambiental, onde os projetos Decoloniais têm contribuído com avanços em suas dimensões normativas, teóricas, metodológicas e formativas.

### 3.1 Da categorização a emergência dos diálogos

A partir do material de análise, selecionamos as unidades de registro, tendo como base a definição de cada categoria *a priori*: cultura, episteme e política. O Quadro 3 traz uma síntese das definições de cada categoria, bem como exemplos das respectivas URs. No material de análise, selecionamos as UCs quando, necessariamente, o parágrafo apresentou ao menos uma unidade de registro (Quadro 3) e, de forma geral, quando explicitou a relação entre decolonialidade e Educação Ambiental.

**Quadro 3** - Definição de cada categoria *a priori*

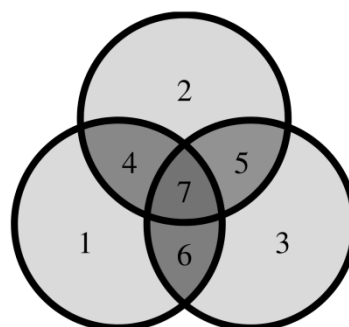
Categoria	Definição	Exemplo de URs
Cultura	Conjunto de significados que são construídos e compartilhados de maneira dinâmica nos sistemas sociais. Possui caráter coletivo e produtivo, onde a cultura afeta a subjetividade e a identidade dos sujeitos, os quais irão afetar a cultura. Envolve elementos imateriais como as apropriações simbólicas, valores, normas, atitudes, crenças e os elementos materiais que se referem ao conjunto de práticas relativas à transformação e modulação da matéria incluindo os produtos materiais. (HALL, 1997; JOHNSON, 1997;	Território, identidade, cultura, valores, hábitos, símbolos.

	GEERTZ, 2008).	
Episteme	Episteme pode ser definida como um conjunto complexo de narrativas e discursos que emergem em um dado período e que possui caráter fluido, maleável e até contraditório. Refere-se às diferentes possibilidades de condições discursivas que são necessárias à constituição de um saber e congrega as configurações narrativas possíveis que estabelecem e compõem o conhecimento e o próprio saber em questão. (FOUCAULT, 2008).	saberes, epistemes, conhecimento epistemologia
Política	Pode ser definida com base em quatro instâncias: o quadro social de participação dos atores. Os meios que norteiam as ações como o poder, influência e autoridade; as ações coletivas; e à sua função e finalidade. Refere-se, também, à geração, repartição e organização do poder nas instâncias coletivas, onde se configuram os antagonismos, as disputas e os conflitos (SCHMITTER, 1965; JOHNSON, 1997).	desigualdade, poder, conflito, libertação, subalternidade, movimentos sociais, injustiça, cidadania

Fonte: autoria própria

Após a releitura dos artigos, tendo como base as categorias *a priori* visualizadas, foi possível observarmos que muitas narrativas inter-relacionam as três abordagens categóricas. Convergentemente, a análise de algumas unidades de contexto demonstrou que estas abrangiam mais de uma categoria *a priori*, denotando um aspecto de intersecção entre elas. Nesse sentido, vimos a necessidade de construir categorias *a posteriori*, conforme explicita a Figura 1.

**Figura 1** - Diagrama demonstrando as três categorias *a priori* e as quatro *a posteriori*. 1- Cultura, 2- E, 3-Política, 4- Epistemo-cultural, 5- Epistemo-político, 6- Politico-cultural, 7- Epistemo-político-cultural.



Fonte: autoria própria

Dessa forma, as quatro categorias *a posteriori* se formaram a partir do agrupamento gradual das unidades de contexto que continham unidades de registros pertencentes às categorias *a priori* diferentes. No Quadro 4, exemplificamos as UCs para cada categoria *a posteriori*, realçando as URs presentes em cada uma.

**Quadro 4** - Exemplo de unidade de contexto para cada categoria *a posteriori* e suas respectivas unidades de registro

Categoria <i>a posteriori</i>	Unidade de Contexto
Epistemo-cultural	Além do mais, permite visualizar as reverberações desses fatores perpetuados na educação ambiental e aposta na incorporação de outras narrativas <i>epistêmicas</i> , abordando vivências <i>culturais</i> que permitem a construção de uma pluridiversidade que se manifesta singularmente.
Político-cultural	Assim, a partir de <i>territorialidades</i> , Elos se engaja em uma educação

	ambiental crítica que reflete a relacionalidade que os grupos têm cocriado seu espaço, identificando <i>disputas</i> pela reprodução <i>cultural</i> , a qual são determinadas por <i>conflitos</i> materiais de produção
Epistemo-político	Promoveu-se um espaço de diálogo de <i>saberes</i> , identificando as tensões colonialistas causadoras dos <i>conflitos</i> e visualizando as <i>injustiças</i> ambientais perpetradas por grupos hegemônicos.
Epistemo-político-cultural	Traça uma educação ambiental crítica cuja práxis se torna aliada ao desvelamento das <i>desigualdades culturais</i> , visando à transformação material e subjetiva de <i>identidades</i> que têm seus <i>saberes</i> e modos de vida <i>subalternizados</i> pela colonialidade.

Fonte: autoria própria

A categorização permitiu-nos vislumbrar sete categorias, as quais confluem nas abordagens que transpassam as narrativas dos artigos, e é onde são geradas, construídas e estruturadas as principais contribuições oriundas da relação entre a Educação Ambiental e a Decolonialidade. Os campos dialógicos apresentam eixos temáticos, aprofundamentos e implicações específicas e singulares. Portanto, para além de apenas um, emergem sete diálogos possíveis, os quais são: cultural, epistêmico, político, epistemo-cultural, epistemo-político, político-cultural e epistemo-político-cultural.

### 3.2 O que dizem os diálogos?

Os diálogos apontam para o desvelamento de uma educação que compactua e perpetua os paradigmas da colonialidade e da crise ambiental. Esse aspecto se delineou através de uma análise crítica quanto a abordagens pedagógicas que não questionam as estruturas sociais vigentes e suas relações com os dispositivos de poder hegemônicos incrustados na ruptura entre cultura e natureza. Como aponta Vieira (2018):

Tal Educação Ambiental, ao ser construída em torno de aspectos tecnicistas, como se esses fossem capazes de dar conta da problemática ambiental, tal qual delineada, encobre os reais causadores da problemática ambiental [...]. Por conseguinte, a Educação Ambiental, sustenta-se, em uma concepção conservacionista ao propor a criação de “bons” hábitos nos humanos, de maneira individualista para com a natureza, e as inserções de novas tecnologias são suficientes para solucionar a degradação ambiental. Aqui, há um grave equívoco na ideia de que novas técnicas solucionarão os problemas ambientais (VIEIRA, 2018, p. 319-320).

Ao privilegiar soluções técnicas, também elege os seus dispositivos de mercado que se transvestem com novas roupagens a partir da difusão de *slogans* e campanhas pelo meio ambiente, repercutindo em um esvaziamento da EA. O discurso ecológico na educação contribui para a propagação do paradigma reducionista, que aprofunda a fragmentação e a objetivação da vida. Logo, as resoluções ao atual cenário de crise planetária não podem ter em seus causadores as suas próprias origens (LIMA, 2004; LEFF, 2006).

O diálogo cultural repercute na elevação das subjetividades e imaginários simbólicos a partir de um estado de valorização dos seus elementos, para além de um caráter de transgressão, a produção de monoculturas, a educação aqui efetivada é aquela que desponta para práticas capazes de expandir e fortalecer as identidades, as territorialidades, as memórias e as narrativas a partir da pluralidade das relações estabelecidas dinamicamente com o ambiente. Ao reconhecer o estado de constante mutabilidade e ressignificação das identidades e narrativas, a EA rompe com ideias essencialistas que circunscrevem as culturas originárias como entidades

fixas e imóveis cujas produções devam ser cristalizadas em sistemas museológicos (TRISTÃO, 2016).

A cultura se entrelaça na sinergia identidades e a tríade território – territorialização-territorialidade. Como afirma Haesbaert (2004, p. 3): “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’.” Logo, a EA é aquela que privilegia os processos de produção do espaço a partir das memórias ancestrais ali vinculadas, confrontando a extermínio simbólica interligada às expropriações territoriais. Gera-se a potência pedagógica de resistir contra o reducionismo territorial a partir de uma lógica de produção unifuncional e extrativista para a amplificação de que “toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica”, e nessa mesclagem indissociável o território é, simultaneamente, cultura e natureza (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 230). Constrói-se uma Educação Ambiental capaz de aflorar a “territorialização que ressoa em uma defesa da natureza”, enquanto se engaja com as comunidades e suas respectivas formas de gerar a vida (VIEIRA, 2018, p. 324).

O diálogo epistêmico desvela uma prática pedagógica que desmonta a hierarquização epistemológica e resiste à marginalização dos saberes, ao emergir das próprias articulações cognitivas que se materializam em práticas alternativas de construir a realidade, inclusive, efetivando maneiras outras de utilizar, atuar e transformar a natureza e a biodiversidade a partir de um saber-fazer outro, simbiótico e conectado (VIEIRA, 2018). A universalidade dos conhecimentos científicos é renunciada a partir de uma percepção que visa compreender a ciência a partir de sua complementaridade. Situa-se uma realidade recheada por discursos epistêmicos, cujos critérios determinantes para sua validação, transmissão e compartilhamento são intercambiáveis, e se fazem contemporâneos pela perspectiva da justiça cognitiva. Reconhecer esse universo múltiplo de saberes que podem se interconectar em uma profusão temporariamente adequada para determinadas situações constitui a ecologia de saberes, a qual estabelece elos com a Educação Ambiental. “Aqui reside o impulso para a copresença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade), e incompletude” (SANTOS, 2009, p. 49).

Reconhecer a multiplicidade das experiências cognitivas na ecologia de saberes é transpor as barreiras que limitam as trocas interepistêmicas, propiciando novos saberes de se expressarem em prol de um saber outro. A polaridade hegemônica entre sujeito cognoscente e objeto é desestabilizada, a partir de uma perspectiva que assimila a dialética entre conhecimento e sujeito, materializando um saber que une o objeto ao sujeito e este ao próprio saber transformado. A ecologia de saberes propõe uma forma de hierarquia dependente do contexto, prevalecendo práticas sociais derivadas de saberes que melhor traduzem e intervêm na situação que se apresenta. “A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (SANTOS, 2009, p. 47). É a partir desses aspectos que se expande uma Educação Ambiental outra, cujo diálogo reconhece as epistemes em suas multiplicidades, insurgindo dos *saberes-fazeres* cujas potencialidades mutáveis se apresentam como concretas aos atuais desafios globais, principalmente na estruturação de possíveis caminhos na resolução da crise ambiental vigente (TRISTÃO; VIEIRA, 2017).

No diálogo político, as inter-relações com a Decolonialidade promovem a aproximação da Educação Ambiental às tensões e conflitos que emergem em torno das questões ambientais ao denunciar as relações de poder que se caracterizam pela assimétrica distribuição material e simbólica dos fatores ecológicos. Articulada com os movimentos sociais, a EA se alia às lutas pela reapropriação social da natureza, fortalecendo as ações emancipatórias que se coadunam com as reivindicações de liberdade para os seres e elementos que configuram a vida (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Os conflitos são constituídos por um elemento duplo e que compõem as duas abordagens presentes na Ecologia Política, termo utilizado pela primeira vez “para denotar o estudo da maneira como as relações de poder medeiam as relações ser humano-meio ambiente” (BIERSACK, 2011, p. 135). Um desses elementos se refere à mutabilidade e maleabilidade dos discursos que se articulam para a construção das concepções de natureza entre as diversas culturas. As identidades carregam significações que podem ser, em diferentes graus e níveis, simbióticas com a natureza, o que confronta os paradigmas instrumentalistas dominantes. O outro elemento denota para a desigualdade material objetiva, isto é, o controle no acesso e distribuição da natureza por grupos hegemônicos, e que implica na contínua reprodução dos padrões de desumanização das populações vítimas dessa restrição. No entanto, a contrarreação histórica pela reivindicação simbólica e material desses fatores ecológicos converge para os *conflitos distributivos* que constituem as pautas em Ecologia Política e na Justiça Ambiental, e que manifestam os antagonismos prospectados nesse cenário (ESCOBAR, 2005; ACSELRAD, 2005).

O padrão de exploração da natureza acarreta na geração de custos e riscos ambientais que foram colocados como externalidades inevitáveis ao progresso. O diálogo entre a EA e a Justiça Ambiental propicia abordagens não inocentes ao denunciar que os grupos marginalizados, desprovidos economicamente, é que são os alvos expostos a essas condicionantes. Esse debate tem sido central nas demandas sociopolíticas dos movimentos de luta e resistência, que tem enfatizado a indissociabilidade da questão ambiental na garantia dos direitos sociais (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Dessa forma:

A literatura citada nos levou a refletir sobre educação ambiental capaz de construir processos capazes de ir além das condições de opressão. Assim, estamos particularmente interessados nas pedagogias dos movimentos de resistência. Partimos do pressuposto de que as experiências de resistência produzem pedagogias e são essenciais para liderar as lutas em questões socioambientais (STORTTI; SANCHEZ, 2019, p. 5).

Nesse sentido, a EA se articula com as potencialidades pedagógicas das lutas sociais como aspectos de ação coletiva onde fluxos de aprendizagem, reflexão e ação dão forma ao projeto radical de transpor aos processos de desumanização da mesma forma que revela “práticas políticas e epistêmicas, experienciais e existenciais, que lutam para transformar os padrões de poder” (WALSH, 2013, p. 29). Nesse diálogo, a EA participa da ambientalização das pautas políticas dos movimentos sociais, os quais lutam pela reapropriação material e simbólica da natureza, cuja ferida da separação demarca o abismo social brasileiro. Trata-se de uma EA que expõe sua face emancipatória e transformadora ao se unir pelos movimentos de justiça e liberdade das culturas-naturezas (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

A educação ambiental revelada a partir do diálogo epistemo-cultural é aquela que se debruça para as inter-relações entre saberes e práticas culturais que permeiam as memórias bioculturais, as quais são constituídas por meio da condensação milenar de sabedorias ancestrais que se entrecruzam a partir dos conhecimentos vinculados à natureza, cujos modos de intervenção revelam uma coevolução entre o biológico, o saber e o cultural, propiciando a construção sinérgica da biodiversidade. Logo, a apropriação da natureza é atravessada por um sistema cognitivo em constante complexificação e interação com as dimensões simbólicas. A partir dessa conexão, os saberes-fazeres viabilizam intervenções fundamentadas em estratégias de manejo adequadas ao ambiente, garantindo a reprodução geracional das comunidades (TOLEDO; BARRERA-BASSOL, 2009).

É por meio do entrelaçamento das dimensões epistêmicas e culturais que LEFF (2003, 2006) esboça uma racionalidade outra, sustentada por circuitos relacionais que tornam possível a transgressão ao paradigma unitário em prol da emergência de um saber que se revela no

encontro com o outro, realocando-o em seu sentido de habitar o mundo e nele ser abrigado. O que se propõe é o diálogo de saberes, que, ao se interligar com a EA, torna fecundas as múltiplas sementes dos saberes que germinam a diversidade epistêmica por meio da sementeira da pluralidade cultural, em uma profusão contígua com as relacionalidades (WASLH, 2013) estabelecidas com as naturezas. O diálogo de saberes reconhece epistemes autóctones, onde as confluências dos multiversos interconectam uma constelação de significados, compondo um enlace híbrido cuja congregação dialógica torna-se capaz de revelar formas de apreensão do mundo que despontam na construção de outros horizontes, insurgentes, rebeldes e decoloniais.

O campo epistemo-político gerado pelo diálogo entre a EA e a Decolonialidade converge para reflexões que evidenciam os dispositivos que controlam a produção, distribuição, transmissão e aplicação dos conhecimentos, por meio do questionamento e desconstrução das complexas ordens institucionais do poder que subordinam algumas estruturas cognitivas às outras. Esse cenário demarca os vínculos estabelecidos pela Educação Ambiental e a Epistemologia política, a qual deflagra as relações conflitivas que se geram no campo epistêmico, destacando, também, os processos de expropriação da natureza que são subsidiados pelo silenciamento dos saberes. A Epistemologia Política reconhece o enraizamento da estruturação cognitiva e produção de saberes como fundamental à configuração da própria vida e indissociável dela, materializando-se nos modos de produção, nas apropriações simbólicas, na intersubjetividade e nas práticas sociais (LEFF, 2003).

Esse diálogo propicia à EA a noção de que as percepções construídas sobre a natureza são produtos de complexas articulações gnosiológicas e culturais, em que as estratégias e decisões deliberadas sobre a vida da natureza estão sujeitas aos efeitos subsidiados pelo poder, através dos processos epistêmicos que nela intervêm. A reflexão, aqui fomentada, é para a materialidade inerente do conhecimento, o qual promove intervenções concretas na realidade e produz a interconexão entre o “real, o imaginário e o simbólico”. (LEFF, 2003, p. 32).

Por conseguinte, as pedagogias decoloniais emergentes se enlaçam com as práticas educativas no campo ambiental, facilitando experiências que potencializam as produções epistêmicas de populações submetidas à subalternidade. Efetiva-se uma Educação Ambiental que, ao impulsionar as trocas de saberes, revela a situação colonial a qual foram submetidas, na mesma medida que evidencia os processos educativos e de aprendizagem inerente aos contextos conflitivos. Com isso, abre-se espaço para a insurgência de saberes outros, os quais confluem para estratégias para a reapropriação da natureza, convergindo para um movimento epistêmico-político de proteger a interconexão saber-natureza dos mecanismos desenvolvimentistas (KASSIADOU; SANCHEZ, 2019).

Esses processos acarretam uma abordagem que visa fortalecer as múltiplas formas gnosiológicas que produzem outras formas de intervir e produzir a realidade e a natureza. Trazem como potencialidade a desconstrução da racionalidade hegemônica que, “por sua vez, implica a descolonização e a emancipação de saberes locais”. Nesse sentido, as reflexões e práticas perpetradas pelos atores na Educação ambiental assumem abordagens que se atentam à desconstrução do poder pelo saber (LEFF, 2006, p. 321).

Tornar explícitas as noções de identidade, cultura e territorialidade a partir da perspectiva que compreende as relações de poder enriquece o campo educativo, na medida em que rompe com as universalidades trazidas pelas políticas educacionais e ambientais. A Educação Ambiental se aproxima das comunidades originárias e periféricas ao denunciar não apenas as desigualdades ecológicas, mas percebendo a complexidade da condição de subalternidade com restrições a nível cultural: “mas se a produção sob uma distribuição desigual nega os processos ecológicos, também nega os processos culturais que estão na base da valorização e do relacionamento das pessoas com o mundo natural” (ESCOBAR, 2005, p. 129). Logo, a Educação Ambiental dialoga com os princípios da política cultural que se refere ao “estudo dos conflitos de distribuição cultural, portanto, procuram descobrir como as

diferenças culturais criam ou propagam desigualdades no poder social” (ESCOBAR, 2005, p.132).

A Educação Ambiental se entremeia nesse cenário de luta ao elucidar os fluxos de aprendizagem que são gerados nos seios da singularidade cultural, cujas apropriações simbólicas únicas modulam as diversas percepções das culturas-naturezas. Fortalecendo o direito à diferença dessas comunidades, a EA resiste contra as investidas hegemônicas que tentam solapar a multiplicidade cultural, para a manutenção do projeto de degradação da biodiversidade (TRISTÃO, 2016; PELACANI; MUNIZ; ALVES, 2019). As lutas emergentes através da EA com essas comunidades não são por pautas puramente políticas e reducionistas, são lutas pelo direito à existência em sua diferença, e segurança dos meios que garantam sua subsistência, reprodução e autonomia. Portanto, a Educação Ambiental construída é aquela que se debruça sobre os processos educativos insurgentes nos conflitos socioambientais, se comprometendo socialmente com a defesa das naturezas-culturas (TRISTÃO, 2016; STAHELIN, 2017).

Os trabalhos levantados partem de uma Educação Ambiental *desde el Sur* (desde o Sul), pois são atravessados pelos *gritos, grietas y siembras* (gritos, rachaduras e sementes) dos povos que foram submetidos a mecanismos violentos de subalternização, reconhecendo a colonialidade da natureza como ferida aguda a partir da dissociação entre as *culturas-naturezas* (WALSH, 2012). Em seu diálogo com a Decolonialidade, a Educação Ambiental almeja a transposição dos paradigmas que sustentam a crise ambiental na medida em que evidencia as heranças colonialistas que provocam a marginalização perpetrada pelo racismo estrutural e institucional. Insurge uma prática educativa que se alicerça nos saberes, nas culturas e nos projetos políticos e que, ao assumir essa aliança, se engaja na emancipação dos modos plurais de existir e na libertação da natureza da submissão ao capital (ALBÁN; ROSERO, 2016).

Tendo isso em vista, o que se efetiva no campo educativo é um projeto sociopolítico e epistêmico ancorado pela interculturalidade crítica, a qual se incumbe de defrontar o racismo, a imposição monocultural, o universalismo científico e a todas as formas que produzem o ecogenoetnocídio<sup>9</sup> (QUIÑONEZ, 2018). A interculturalidade crítica se mescla à Educação Ambiental, materializando um projeto que abre espaço para a emancipação da natureza e as experiências subjetivas que carregam seus outros significados e, com isso, formas outras de construir práticas sustentáveis. A interculturalidade e a decolonialidade mesclam-se mutuamente ao apresentarem “projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, incentivando forças, iniciativas e agências ético-morais que questionam, perturbam, abalam, rearmam e constroem” (WALSH, 2009, p. 13). Logo:

É necessário *interculturalizar* as relações com a natureza, o que significa que não é mais possível acreditar que existe apenas uma maneira de interagir com ela, através do uso descontrolado de seu potencial, e que outras formas de com o meio ambiente podem nos garantir um futuro no planeta (ALBÁN; ROSERO, 2016, p. 34, tradução nossa).

A dialética interculturalidade-EA-Decolonialidade proporciona dimensões que potencializam a humanização dos sujeitos ao possibilitar formas de reconstrução, estruturando outros modos de viver, existir, fazer, sonhar e ser. Pedagogias que, a partir da conscientização

---

<sup>9</sup> Ecogenoetnocídio é um neologismo proposto por Quiñonez (2018) para refletir, por meio de uma abordagem integrativa, os múltiplos processos que, pontualmente ou que ocorrem ao longo do tempo, submetem populações humanas, suas culturas e a natureza a dispositivos de destruição, solapamento, aniquilação e extermínio, de modo a evidenciar que essas agressões são tratadas como aparatos separados pelas instâncias sociais, e são experienciadas pelas populações a partir de um efeito interligado. Isto é, a violação moderno-colonial às culturas acarreta na extinção de um agrupamento humano.

desde os próprios protagonistas, incitam a ação e a emancipação e que promovem insurgências de sistemas políticos e socioculturais múltiplos através da alteridade e da política da diferença.

Com isso, estamos propondo que é tarefa de uma Educação emancipatória, libertadora, subversiva e rebelde, ou seja, decolonial, se territorializar e ajudar a contar “os versos que o livro apagou”, a contar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Mas, para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas pela violência colonial, e enfrentar as camadas de dominação, situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo e no território. Esse percurso nos aponta para a urgência de projetos pedagógicos atentos às colonialidades do ser, do saber, do poder, de gênero, da natureza e do tempo (SALGADO; MENEZES; SANCHEZ, 2019, p. 602).

#### 4 Considerações Finais

A percepção generalizada de crise ambiental anuncia o projeto inacabado e colonial ainda em curso por meio de uma quebra paradigmática com os nós múltiplos da colonialidade. Esta se encontra escamoteada nas entranhas da própria formação sociocultural da vida, sendo internalizada nas subjetividades e memórias, modo pela qual se mantém perpetuada enquanto manifesta os mecanismos articulados de violação do poder, do saber, da existência e das naturezas. Ao atuar sobre as relações entre a cultura e a natureza por meio de uma perspectiva que destaca os limites atingidos pelo meio ambiente, a Educação Ambiental traz, como amplo intervalo de potencialidades, práxis que sejam cocriadoras de uma realidade outra, potencialmente capaz de suprir os desafios da Modernidade vigente assolados pela supressão da colonialidade. Por conseguinte, a Educação Ambiental conflui para a possibilidade de diálogo e aproximação com a Decolonialidade, a qual expressa os ciclos de dissidências anti-hegemônicas ao insurgir em resistências e transgressões ao mecanismo de violência colonial racista, enquanto converge para a construção de horizontes respaldados pela multiplicidade das formas de existir, ser e sonhar.

A fim de investigar quanto à ocorrência de produções científicas que discutem a relação entre a EA e a Decolonialidade, e apresentar as possíveis contribuições derivadas, propomos neste estudo a realização do estado da arte de artigos científicos publicados no Brasil, no período de 2013 a 2019. A partir disso, mapeamos onze artigos científicos que apontam a grande variabilidade de contextos e atores engajados nas práticas educativas ambientais mediadas pelos estudos Decoloniais. O panorama delineado pelo estado da arte ainda propicia o reconhecimento e consolidação da área aqui focalizada.

Dessa forma, anunciamos uma Educação Ambiental que viabiliza maneiras contra-hegemônicas de se deparar com a crise ambiental, emergindo das experiências com as culturas-naturezas. A *práxis* educativa se materializa em ferramenta político-epistêmica e ontológica pela defesa da natureza e da biodiversidade, tornando explícita sua interligação com a Ecologia política, a Justiça ambiental, a ecologia de saberes, o diálogo de saberes, a epistemologia política, a política cultural e a interculturalidade crítica. Revela-se um compromisso com a vida, enfatizado pelos diálogos Decoloniais capazes de impulsionar na Educação Ambiental sua aliança pela defesa dos direitos à diferença de existir em dignidade político-epistemoculturalmente. Além disso, almejamos a materialização de abordagens, pesquisas, metodologias, estratégias didáticas, processos normativos e formativos que anseiam pela humanização dos povos e a emancipação da natureza em suas dimensões coexistentes e contemporâneas.

#### Referências



ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social ampliado. *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, v. 358, p. 219-228, 2005.

ADAMS, T. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 585–590, 2015. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ALBAN, A.; ROSERO, J. R. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, Bogotá, [s.v.], n. 45, p. 27-41, Dec. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502016000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jan. 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, [s.v.], n. 11, p. 89-117, aug. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01033522013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01033522013000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIERSACK, A. Reimaginar la ecología política: cultura/poder/historia/naturaleza. In: MONTENEGRO, L. (ed). *Cultura y naturaleza: Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis, 2011. p. 135-194.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 2023. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*, Brasília (DF): Presidência da República, Casa Civil, 27 abr. 1999.

BRASIL. Decreto nº 4281, de 25 de junho de 2002. *Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*, Brasília (DF): Presidência da República, Casa Civil, 25 jun. 2002.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: Aproximações “Crítico- Metodológicas” para a pesquisa em Educação Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 70-87, 2015.

ESCOBAR, A. Depois da Natureza: passos para uma Ecologia Política antiessencialista. In: PARREIRA, C; ALIMONDA, H. (org.). *Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas*. Brasília: Abaré, 2005. p. 17-55. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/102674-opac>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ltc, 2008. 323 p.

GUIMARÃES, M. Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 58-66, 2018.

HAESBAERT, R. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2004.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HENRIQUES, R. *et al.* (orgs.). *Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KASSIADOU, A. Educação Ambiental crítica e decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial Latino-americano. In: KASSIADOU, A. *et al.* (orgs.). *Educação Ambiental desde El Sur*. Macaé: Nupem, 2018. p. 25-42.

KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C. Ecologia política na educação ambiental e as potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, Aracajú, v. 7, n. 2, p. 09-25, 2019.

JOHNSON, A. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Set. 2020.

LEFF, E. La ecología política en América Latina: un campo en construcción. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 18, n. 1-2, p. 17-40, dec. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Set. 2020.

LEFF, E. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

MORALES-MARTÍNEZ, E. D.; FLORÊNCIO, J. G. El debate sobre decolonialidad, aspectos indígenas y medio ambiente en América Latina. Un análisis sobre el estado del arte. *Foro internacional*, Ciudad de México, v. 58, n. 1, p. 131-160, mar. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-013X2018000100131&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2018000100131&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Set. 2020.

MOTA, V. R. *Lista de Revistas Científicas Nacionais*. Juiz de Fora: UFJF, 2017.

ORTIZ, A.; ARIAS, M.; PEDROZO, Z. *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Editorial Universidad del Magdalena, 2018.

PELACANI, B.; MUNIZ, T. S. A.; PEREIRA, C. S. Educação Ambiental crítica e estudos de patrimônio crítico: intersecções e virada para pedagogias decoloniais. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 133-151, 2019.

PESSOA, H. M.; TRISTÃO, M. Cartografia do desejo ambiental na universidade: possibilidades de atravessamentos da educação ambiental na formação acadêmica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 36, n. 2, p. 190-206, 2019.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1998.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Da Geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. *Cuaderno de trabajos*, Xalapa, v.14, n. 10, p. 5-45, 2002. Disponível em: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/31466/10PortoGoncalvez.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 27 jul. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

QUINONEZ, S. A. Defesa Ambiental, Direitos Humanos y ecogenocidio afrocolombiano. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 10- 27, 2018.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. 107 p. (Primeiros passos 292).

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K.; SÁNCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a Educação Ambiental desde el Sur como possível caminho para a decolonialidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, [s.n.], p. 597-622, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SATO, M.; SILVA, R.; JABER, M. Between the remnants of colonialism and the insurgence of self-narrative in constructing participatory social maps: towards a land education methodology. *Environmental Education Research*, London, v. 20, n. 1, p. 102-114, 2014.

SCHMITTER, P. C. Reflexões sobre o conceito de política. *Revista de Direito Público e Ciência Política*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 45-60, 1965.

STAHELIN, N. Spatializing environmental education: Critical territorial consciousness and radical place-making in public schooling. *The Journal of Environmental Education*, London, v. 48, n. 4, p. 260-269, 2017.

STORTTI, M. A.; SANCHEZ, C. Éducation à l’environnement du Sud: Approches et perspectives critiques à partir du panorama latino-américain. *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*, Paris, [s.v.], n. 78, p. 159-168, 2019.

TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-168.

TRISTÃO, M. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. *REMEA- Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, Ed. Especial, [ S.I.], p. 28-49, 2016.

TRISTÃO, M. F.; VIEIRAS, R. R. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. 1.], p. 103–117, 2017. DOI: 10.14295/remea.v0i0.7145. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7145>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Tristão, Martha & Vieiras, Rosinei. (2017). Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. 103-117. 10.14295/remea.v0i0.7145.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOL, N. B. *La Memoria Biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial, 2009.

VALÊNCIA, O. Q. EcoNOMía, ecoSIMías y perspectivas decoloniales: Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. In: ADAMS, T.; WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68 (Serie Pensamiento decolonial, Tomo I).

VIEIRA, F. P. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 35, n. 2, p. 315-332, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista entre palabras*, Mexico, v. 3, [s.n.], p. 1-29, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Chapecó, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 23-68 (Serie Pensamiento decolonial, Tomo I).

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, 553 p. (Serie pensamento decolonial, Tomo I).