

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**FELIPE NUCCI DE MACEDO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO REDOR DO MUNDO: UMA ANÁLISE  
SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DE CULTURAS NÃO  
EUROCENTRADAS**

**SOROCABA - SP**

**2025**

**FELIPE NUCCI DE MACEDO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO REDOR DO MUNDO: UMA ANÁLISE SOBRE A  
TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DE CULTURAS NÃO EUROCENTRADAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Rezende Torres.

**SOROCABA – SP**

**2025**



Macedo, Felipe Nucci de

EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO REDOR DO MUNDO: UMA ANÁLISE SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DE CULTURAS NÃO EUROCENTRADAS / Felipe Nucci de Macedo -- 2025.  
54f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Juliana Rezende Torres

Banca Examinadora: Juliana Rezende Torres, Hylío

Laganá Fernandes, Mariana Morozesk

Bibliografia

1. Meio ambiente. 2. Decolonialidade. 3. Educação ambiental. I. Macedo, Felipe Nucci de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**FELIPE NUCCI DE MACEDO**

*Educação Ambiental ao Redor do Mundo: Uma Análise Sobre a  
Temática Ambiental a Partir de Culturas Não-Eurocentradas.*

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para  
obtenção do grau de licenciado no curso de ciências Biológicas – Licenciatura  
Plena, da Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba.**

**Sorocaba, 13 de fevereiro de 2025.**

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

**Prof.ª Dr.ª Juliana Rezende Torres**

**Examinador:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes**

**Examinadora:** \_\_\_\_\_

**Prof.ª Dr.ª Mariana Morozesk**

## DEDICATÓRIA

Este, eu dedico a aqueles que sempre estiveram ao meu lado. Dedico aos que nunca permitiram que eu desistisse da minha caminhada. Dedico a quem me apoiou nos momentos difíceis, e me estendeu a mão ao invés de me ameaçar com palavras.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos os meus amigos e colegas que me auxiliaram nesse processo tão intenso que foi a universidade - especialmente os que me ajudaram a manter a sanidade em momentos conturbados.

À minha professora orientadora minha sincera gratidão, tanto pelo desenvolvimento de um projeto que eu gosto, quanto pelas lições que levarei para todo o meu trabalho docente. Um projeto que surgiu de aulas transformadoras, e repaginaram minha visão sobre o mundo que me cerca.

Preso à minha classe e a algumas roupas,  
vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias espreitam-me.  
Devo seguir até o enjoo?  
Posso, sem armas, revoltar-me?

**(Carlos Drummond de Andrade)**

A Flor e a Náusea

## RESUMO

As interações entre os seres humanos e o ambiente se dão de forma extremamente complexa e trazem consigo uma análise interdisciplinar ampla e profunda, no que diz respeito à compreensão do presente e às interações envolvidas. Com isso, sendo a educação um fator fundamentalmente social e determinante para o reconhecimento do mundo, a Educação Ambiental foi ganhando cada vez um destaque maior em todas as sociedades, enquanto abrangia uma variedade de contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e religiosos ao longo do tempo e ao redor do mundo. No Brasil, são referenciadas amplamente três macro-tendências político-pedagógicas de Educação Ambiental, cada uma com suas particularidades ideológicas. A partir desse contexto brasileiro, esse trabalho propõe uma comparação analítica para o entendimento de outras perspectivas (metodológicas, práticas e ideológicas) de Educação Ambiental ao redor do mundo - sobretudo em culturas não fundamentadas no eurocentrismo. Após uma análise documental de diversas práticas ambientais (localizadas em países asiáticos e africanos, sendo os países escolhidos para este trabalho os seguintes: Quênia, África do Sul, Japão, China e Índia), foi possível compreender que muitas delas acabam por adotar uma visão semelhante ao que se vê no Brasil: uma visão preponderantemente pragmática sobre Educação Ambiental, flertando com ideologias neoliberais e não pautando a discussão de maneira política, buscando o tempo todo por uma viabilidade econômica. Por fim, este estudo enriquece o campo da Educação Ambiental ao oferecer uma análise comparativa e analítico-reflexiva sobre diversas práticas educacionais em diferentes contextos globais, destacando a relevância de um diálogo intercultural que valorize e respeite as múltiplas maneiras de compreender e vivenciar as relações com o meio ambiente em sua concepção totalizadora.

**Palavras-chave:** Meio Ambiente, Decolonialidade, Educação Ambiental, Cultura Não Eurocentrada.

## ABSTRACT

The interactions between human beings and the environment occur in an extremely complex manner and entail a broad and profound interdisciplinary analysis regarding the understanding of the present and the interactions involved. Given that education is a fundamentally social factor and key to understanding the world, Environmental Education has increasingly gained prominence in all societies, encompassing a variety of historical, cultural, social, economic, and religious contexts over time and around the world. In Brazil, three major political-pedagogical macrotrends in Environmental Education are widely referenced, each with its own ideological particularities. Based on this Brazilian context, this work proposes an analytical comparison to understand other perspectives (methodological, practical, and ideological) of Environmental Education around the world—especially in cultures not grounded in Eurocentrism. After a documentary analysis of various environmental practices (located in Asian and African countries, being chosen the following countries for this paper: Kenya, South Africa, Japan, China, and India), it became apparent that many of them tend to adopt a view similar to that seen in Brazil: a predominantly pragmatic view of Environmental Education, flirting with neoliberal ideologies and not framing the discussion in a political manner, always seeking economic viability. Finally, this study enriches the field of Environmental Education by offering a comparative and analytical-reflective analysis of various educational practices in different global contexts, highlighting the importance of an intercultural dialogue that values and respects the multiple ways of understanding and experiencing the relationships with the environment in its all-encompassing conception.

**Keywords:** Environment, Decoloniality, Environmental Education, Non Eurocentric Culture.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Linha do tempo - Educação ambiental no continente africano	43
<b>Figura 02:</b> Linha do tempo - Educação ambiental no continente asiático	47

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Macrotendências da Educação Ambiental no Brasil	24
<b>Tabela 2:</b> Aproximação entre descrições de Educação Ambiental no continente africano e Macrotendências da Educação Ambiental brasileira	41
<b>Tabela 3:</b> Aproximação entre descrições de Educação Ambiental no continente asiático e Macrotendências da Educação Ambiental brasileira	45
<b>Tabela 04:</b> Síntese - Predominâncias de EA	50

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEE	Center of Environment Education
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EACT-TG	Educação Ambiental Crítico-Transformadora via Tema Gerador
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
GBM	Green Belt Movement
MA	Meio Ambiente
NCERT	National Commission for Education, Research and Training
NDC	Noção de Desenvolvimento Científico
NEAC	National Environment Awareness Campaign
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VNCS	Vidarbha Nature Conservation Society

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	21
3. PERCURSO METODOLÓGICO	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
4.1 AUTORES AFRICANOS	31
4.2 AUTORES ASIÁTICOS	36
4.3 APROXIMAÇÕES DAS MACROTENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

## 1. INTRODUÇÃO

Sendo a educação fundamentalmente social, constituída por cada indivíduo e suas relações familiares, trabalhistas, religiosas, econômicas e culturais, ela é - em cada lugar - individualmente organizada e aplicada. Também, pode se adicionar ao processo educacional, pelas palavras de Paulo Freire:

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a 'prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. (Freire, 1987, p. 18).

Tendo em vista essa gama de fatores, tanto os discentes quanto os docentes estão presos a esses processos formadores, estando ambos inseridos em uma realidade material e histórica, predispostos a opressão e alienação. As culturas estabelecem diferentes parâmetros de vida, todavia, nos encontramos sempre inseridos em alguma - conformados ou não com o sistema que nos rege.

Minha relação com as Ciências Biológicas tem raízes profundas no meu desenvolvimento educacional, podendo-se dizer que desde o jardim de infância mantive grande interesse por essa área do conhecimento científico - especificamente a Paleontologia. No início, quando no ensino básico, imaginava-me a desenvolver pesquisas em laboratórios – visão que se transformou ao longo da minha graduação, momento em que provava pela primeira vez de práticas experimentais (assim como todas as outras atividades que cercam os estudos da Biologia, como saídas de campo e uso de softwares). Foi, porém, pelo exercício experimental da prática docente que mais me interessei.

No início da minha jornada acadêmica, tive dúvidas quanto a trilhar os passos da licenciatura. Entretanto, ao ser apresentado às práticas docentes, fossem elas através de disciplinas ofertadas pela universidade ou projetos de iniciação à docência, me deparei com o universo mais amplo e complexo que já havia encarado: a realidade humana e seus desdobramentos socioculturais. Com isso, movido pela vontade de criar algo significativo aos alunos, debruçei-me sobre a Educação Ambiental (EA) e seu potencial crítico-transformador, a fim de mostrar para as pessoas que vivenciam e cercam o ambiente escolar todo o potencial que ela apresenta, assim como todas as contradições que existem em seu cotidiano.

Quanto ao meu desenvolvimento profissional, fui fisgado pelo Ensino de Ciências, logo no início. Minha atuação como professor particular foi encantadora, entretanto, sua natureza auxiliadora e imediatista não me permitiam grandes discussões sobre os assuntos (na medida em que eu realmente gostaria e acho necessário para uma análise mais crítica). Foi o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que me permitiu um trabalho mais reflexivo com os discentes, de modo que tínhamos mais tempo e recursos para trabalharmos as temáticas que compreendêssemos necessárias. Foi nesse período que pude ter meu primeiro contato com a Educação Ambiental Crítico-Transformadora via Tema Gerador (EACT-TG), o que me possibilitou uma perspectiva mais reflexiva a respeito da educação como eu jamais tivera antes.

Através de análises partindo de pensamentos individuais e interações com o ambiente escolar (análises essas, feitas via temas geradores), foi possível estabelecer relações entre as discussões em sala de aula e a realidade concreta dos estudantes. Partindo dessa análise, respondiam-se os questionamentos que apareciam durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Com esse aumento gradual da análise da realidade (tendo em vista o micro e o macro como um contínuo), cada um com seus distintos níveis apresentam magnitudes e complexidades distintas (Ritzer, 2010). A partir disso, observei que nossas visões – docentes e discentes – estão pautadas em uma mesma realidade macroscópica: um contexto histórico-cultural nascido no eurocentrismo e banhado pelo neoliberalismo.

Graças a essa cosmovisão que supõe a existência humana como unilateral, colocando uma especificidade histórico-cultural como padrão de referência universal, outras expressões culturais são percebidas massivamente como “menos desenvolvidas” ou “pouco eficientes”. Esse imaginário naturaliza algumas ideias como “natureza humana” e outros conceitos difundidos em nossa sociedade liberal-capitalista, com o objetivo de inserir na experiência humana uma homogeneização inexistente na realidade (Lander, 2005).

A relação entre o ser humano e a natureza perpassa diversas transformações de perspectivas ao longo do tempo, refletindo também em seu ensino escolar ou não escolar (Battestin; Dickmann, 2018). Para escapar de uma visão ingênua sobre o cotidiano, a EA é, sem sombra de dúvidas, um dos braços mais importantes do ensino de Ciências da Natureza. Sua abordagem, necessariamente, deve ser pensada para que se alcance a totalidade a partir de uma construção coletiva do conhecimento, caminhando para uma observação crítica do mundo.

Conceituando, a EA é um trabalho setorial dentro de uma abordagem ampla em diversas frentes diferentes (seja do ensino escolar e não escolar), apresentando-se como um caminho de sensibilização e reflexão em busca de uma convivência ética na realidade vivida pelas pessoas, assim como a aquisição de uma criticidade aos acontecimentos que as cercam. Ela, sobretudo, busca descobrir e propor ideias e valores, sentimentos e disposições entre indivíduos, fundados em uma responsabilidade de mudança do meio social. Destarte, atravessa a educação sendo uma atividade intencional da prática social, agindo como uma mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora do meio ambiente (MA) (Guimarães, 2004).

Ainda, trata-se aqui por MA e ambiente, todo o espaço, tocado pela ação antrópica ou não, que perpassa o viés social, econômico e cultural de qualquer ser humano ou sociedade ao longo do tempo - de modo que tudo está no MA, e nada fora dele (Soler, 2011). Essa conceituação contrasta com o ponto de vista conservacionista que visa o MA, apenas como o “natural” e o “intocado” pelas ações do ser humano, excluindo ambientes intrinsecamente humanos onde ocorrem a maior parte de suas trocas interpessoais.

Pode-se dizer que a relação entre as pessoas e o MA se transforma ao longo dos períodos históricos, dependendo do fator espaço e tempo para que ocorra uma interação. Ao longo dos séculos, as mais diversas culturas humanas alteram e modificam constantemente as formas e maneiras de se relacionar com o meio – consequentemente alterando seus estilos de vida e visões sobre o ambiente em que se encontravam (Battestin; Dickmann, 2018). Assim, ainda hoje, encontramos ao redor do mundo uma série de visões diferentes sobre a temática ambiental, todas embasadas em alguma cultura e meio diferentes.

A EA conservadora, por exemplo, é marca registrada do mundo ocidentalizado e da visão eurocêntrica, contribuindo com uma perspectiva individualista, fragmentada e antropocêntrica do MA, sem pensar o junto, o conjunto e a totalidade complexa. Assim, há prevalência dessa compreensão, destacando-se características modernas individuais que visam o acobertamento de discussões (tais como: recursos naturais, individualismo, competição, desigualdade e espoliação), estabelecendo também uma lógica hierarquizada e construindo uma dominação (Guimarães, 2004). A globalização, sobretudo no mundo ocidental, contribui ainda mais para a disseminação desse ponto de vista específico.

Ainda, à luz do Cristianismo (característica majoritariamente ocidental euro-americana), o conceito de natureza a partir de uma lógica exploratória e hierárquica é ainda mais reforçado (Noronha, 2012).

Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele reine sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos e sobre toda a terra, e sobre todos os répteis que se arrastam sobre a terra. (Gênesis 1:26)

Essa relevância cultural da religião perpassa os indivíduos do Ocidente – mesmo que não sejam de nenhuma matriz abraâmica - uma vez que a sociedade está pautada nos valores greco-judaico-cristãos. Conceitos religiosos, como dito pelo Papa João Paulo II, enfatizando uma visão ingênua e antropocêntrica sobre uma EA “invisível” aos olhos e ao mundo (centrada em crenças e sistemas de poder), por exemplo:

Vós vos empenhais, e bem, pela manutenção do ambiente, das plantas e dos animais. Empenhai-vos ainda mais decididamente pela vida humana, que na hierarquia da Criação, está muito acima de todas as realidades criadas do mundo visível. (João Paulo II, 01 de janeiro de 2007)

Atualmente, entretanto, o Papa Francisco traz para a discussão diversos fatores anteriormente ignorados pela comunidade católica-apostólica-romana, uma vez que publica a carta encíclica *Laudato Si'*, denunciando a desigualdade social e a degradação ambiental, tecendo críticas para as relações econômicas internacionais e os diversos fatores históricos de colonização e relações de poder. Para *Franciscus* é necessário reconhecer, agora mais do que nunca, a Ecologia como forma de justiça ao MA – pelo bem da Terra e dos pobres. Por mais que essa afirmação feita pelo papa leve em consideração fatores sociais, econômicos e, de forma mais aprofundada do que a de um de seus antecessores, ainda não há de fato uma reflexão crítica, apenas apontamentos direcionados.

A desigualdade não afecta apenas os indivíduos mas países inteiros, e obriga a pensar numa ética das relações internacionais. Com efeito, há uma verdadeira «dívida ecológica», particularmente entre o Norte e o Sul, ligada a desequilíbrios comerciais com consequências no âmbito ecológico e com o uso desproporcionado dos recursos naturais efectuado historicamente por alguns países. (LAUDATO SI' 2020)

Porém, mesmo com essa singela mudança no ponto de vista de todo um setor que compõe a sociedade, ainda são deixadas diversas questões em aberto quanto a visão das pessoas quanto às problemáticas sociais e ambientais que as cercam diretamente. Nessa perspectiva, cabe o processo de investigação das relações com o ensino-aprendizado nessa temática, buscando esclarecer como as construções sociais e suas origens afetam o seu desenvolvimento e suas mudanças ao longo do tempo. Ao levar em consideração a vivência numa sociedade neoliberal, observa-se que existem visões amplamente difundidas quanto a assuntos ambientais globais. Entretanto, questões locais perpassam o crivo sociocultural,

sendo abordadas de diversas maneiras além das convencionais, e a partir de métodos pragmáticos, em todos os sistemas de ensino - “A cultura é um mediador entre a sociedade e a natureza.” (informação verbal<sup>1</sup>). Partindo desses tópicos, surge o seguinte questionamento: **qual concepção de EA predomina em culturas não eurocentradas? Em que medida tais concepções se aproximam ou se distanciam das macro-tendências de EA do Brasil?**

Destarte, este trabalho apresenta como principal objetivo ser um comparativo entre as práticas de EA, de modo a buscar compreender como são estruturadas suas noções e atividades em contextos socioculturais divergentes do nosso, analisando em conjunto o seu papel nestas sociedades fundamentalmente diferentes (sobretudo distantes do contexto latino-americano). Portanto, no presente trabalho, as macro-tendências político-pedagógicas de EA (Layrargues; Lima, 2014), assim como a EACT-TG (Torres, 2010; Torres; Oliveira, 2024), são utilizados como referenciais analíticos de comparação das práticas de EA, em diferentes contextos.

Ainda nesse sentido, as conclusões individuais dos diferentes autores/pessoas/agentes pressupõem uma ênfase multifatorial, estando essa embutida no âmbito da prática social e cultural. Com isso a EA se defronta com uma prática pedagógica desafiadora: a que dá conta de costurar a diversidade de óticas que se tem a respeito do enfrentamento das problemáticas ambientais e das diversas concepções de MA (Ruscheinsky, 2004).

O desenvolvimento dessa pesquisa é de importância devido a sua natureza comparativa com foco nas divergências entre as abordagens da temática ambiental, de modo que, ao investigar a construção teórica e prática, conseguimos entender mais aprofundadamente as construções sociais que contribuem para o debate do tema. Explorar essas diferentes concepções oferece-nos visualizações que previamente não possuímos, sensibilizando-nos aos variados contextos que a educação e o ensino de Ciências nos fazem atravessar. Assim, buscamos contribuir cada vez mais para com uma educação inclusiva que aborde todas as perspectivas de uma maneira dialógica.

Os estudos educacionais, por estarem inseridos nas Ciências Humanas e Sociais, são influenciados pelas evoluções dessas áreas. Com isso, ao reconhecer a complexidade dos fenômenos de sala de aula (que envolvem múltiplas variáveis do comportamento humano) a abordagem qualitativa, amplamente utilizada na Educação, metodologicamente é a que mais se encaixa nesse contexto. Ela, por sua vez, destaca-se por explorar percepções subjetivas, permitindo a compreensão de significados e valores que os métodos quantitativos não

---

<sup>1</sup> Palestra de Ignacy Sachs, proferida na aula magna da Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris, na França, para o curso de Pós-Graduação em nível de mestrado, em 11 de agosto de 1995.

abrangem totalmente. Essa abordagem integra pensamento e ação, buscando propor soluções específicas e, por meio da análise documental, interpreta fenômenos educacionais, contextualizando e ampliando a compreensão sociocultural (Lüdke; André, 2017; Matias *et al.*, 2019; Tuzzo; Braga, 2016; Júnior *et al.*, 2021).

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar práticas educacionais de cunho ambiental e fundamentos teóricos governamentais em diferentes culturas ao redor do globo com enfoque em matrizes não eurocentradas, sobretudo nas duas últimas décadas. Especificamente, busca-se diferenciar a concepção de EA em diferentes culturas, como se dão suas práticas e identificar as diferenças em sua abordagem - tudo isso em comparação com as macrotendências da EA observadas no Brasil. Os documentos da pesquisa se concentram, mas não se limitam, a livros e artigos científicos (relatando experiências, práticas pedagógicas e análises sobre a temática ambiental, ou de qualquer natureza analítica da EA de um determinado ambiente), de culturas ao redor do mundo. Com isso, pode-se criar uma maior sensibilidade às diversidades sociais e culturais, fortalecendo o papel da EA e analisando seus papéis em diferentes sociedades.

## 2. PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sendo a cultura um mediador entre o pensamento humano e o ambiente, a compreensão dessas interações pede por uma abrangência múltipla de áreas do conhecimento que trazem consigo formas de relacionar as problemáticas que surgem desses contatos. Explicações de fundo deterministas para as relações ser humano-ambiente datam de muito tempo atrás na história da humanidade. Atualmente, problemas ambientais acabam por desafiar interpretações reducionistas e deterministas, uma vez que o contato humano-ambiente reconhece uma gama complexa de fatores históricos e contemporâneos em seus mais diversos níveis. Com isso, ao analisar essas interações, corroboram-se perspectivas indutivas e dedutivas (Welford; Yarbrough, 2021).

O determinismo ressalva que há um fator dominante para todo um sistema. Desde épocas remotas até os dias atuais, pesquisadores e cientistas não deixam de relatar que explicações dessa natureza negligenciam interações complexas<sup>2</sup>. Entretanto, ao fim do século XIX, houve uma tendência na organização dos estudos arqueológicos e etnológicos (como uma tentativa de iluminar o processo pelo qual a história cultural dos humanos se transforma). A partir disso, uma descoberta foi feita rapidamente: muitas culturas apresentam artefatos e costumes similares, uma vez que compartilham um determinado espaço geográfico. Essa tendência de determinismo ambiental continuou durante o século XX com o trabalho de geógrafos como Ellsworth Huntington e Griffith Taylor. Com isso, diferentemente do determinismo ambiental (que persistia na ideia da natureza moldar os comportamentos e instituições humanas), o determinismo cultural observou a natureza como um fator relativamente estático, de modo a considerar a história e a cultura como fatores principais que moldavam as comunidades humanas (Welford; Yarbrough, 2021).

Partindo dessa perspectiva, aliar esses conceitos à uma análise da Educação Ambiental faz-se necessário. Dada a natureza cultural da educação, diferentes povos possuem um diferente viés de análise do MA, estando este relacionado a: relações de poder, acesso a recursos, arranjos institucionais e estruturas governamentais. Todos esses vieses previamente

---

<sup>2</sup> Interações que levam em consideração fatores do convívio do ser humano em comunidade e para com o ambiente que ele habita. Exemplo: desdobramentos culturais, religiosos, econômicos e de sobrevivência. Estes, por mais primários que pareçam, acabam por relacionar uma série de questões pessoais, interpessoais, e para com o MA.

citados são de suma importância para a compreensão da percepção dos indivíduos sobre a sua realidade material (informação verbal<sup>3</sup>).

As conexões culturais para o indivíduo acabam por relacionar-se com o nível de relevância dada ao ambiente em que ele está inserido. Desse modo, para a eficácia do trabalho ambiental, uma maior ênfase no pluralismo cultural é positiva - diversificando os pontos de vista sobre uma mesma temática. Além disso, o comportamento ambiental e suas diferenças relacionadas ao gênero são marcantes - demonstrando ainda mais os efeitos relevantes da cultura para a autopercepção e percepção do meio (Gould; Krymkowski; Ardoin, 2018).

O movimento ambiental, por exemplo, não surge ao acaso. Alguns historiadores marcam o início do movimento ecológico no mundo em algum momento da Idade Média - momento esse em que são criados os “forests”, funcionando como áreas de reserva natural, forçando camponeses a proteger a fauna e a flora nativa. É dito que esse movimento inicial de preservação deu origem a o que seriam as primeiras leis ambientais. Ainda nesse tempo, com o advento de correntes filosóficas de base religiosa (como a patrística e a escolástica), houve o advento do Santo Ofício, demarcando um período obscuro do desenvolvimento científico no geral (Campos, 2008).

Foi no início do século XVI que começaram as críticas ao teocentrismo e até mesmo à prevalência de um antropocentrismo demasiado, momento em que já eram debatidos alguns conceitos de direitos animais e de seres inanimados. Ainda, documentos anteriores à segunda Revolução Industrial, falavam de um uso consciente de recursos e de um suposto equilíbrio sistêmico que era necessário para o desenvolvimento humano. Então, posteriormente a esses períodos históricos, embora impossível determinar com exatidão uma datação exata dos acontecimentos, diversos grupos conscientes de uma justiça ambiental, das contradições ambientais e das necessidades de se adotar um desenvolvimento sustentável para o MA, começaram a se mobilizar cada vez com maior intensidade. Esses grupos podem ser chamados de movimentos ambientalistas, que passaram a se posicionar e resistir em favor da conservação e preservação ambiental, bem como de uma justiça social e da transformação da sociedade (Campos, 2008).

Com isso, nota-se que a fundamentação pela qual o MA é percebido altera-se juntamente à transformação do pensamento. Em algumas sociedades, sobressai-se uma fundamentação teórico-religiosa a qual explica as interações do indivíduo para com o mundo, entretanto, em outras, uma visão teórico-científica é mais pertinente para a compreensão da

---

<sup>3</sup> Palestra de Ignacy Sachs, proferida na aula magna da Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris, na França, para o curso de Pós-Graduação em nível de mestrado, em 11 de agosto de 1995.

realidade na qual as pessoas estão inseridas. A partir desses entendimentos, a caracterização da realidade se transforma nas diferentes sociedades, nunca passando pelo mesmo crivo ontológico, lógico e epistemológico de pensamento e ações. Isso, acaba por ditar quaisquer práticas de EA, assim como percepções de MA, dos mais diversos povos ao redor do mundo.

A partir de um contexto primal de ser humano, a educação caracteriza-se por uma impregnação inconsciente dos aprendizados, através da presença, ou seja, são os sujeitos da educação todos os membros da comunidade - uma educação chamada de funcional, impregnada aos sujeitos por meio de repetição, exposição e transmissão. Para dimensionar o processo transformativo que perpassou a educação, pode-se citar o mundo grego e romano, posteriormente também a Idade Média. Neste segundo momento temporal, nem todos os membros da comunidade eram sujeitos da educação, estando ela limitada apenas a um grupo seleto de pessoas, sendo esses capazes de refletir, entender e transformar a realidade em que viviam (Oliveira, 2008).

Ao mesmo tempo da expansão capitalista, séculos posteriores, o processo educativo ganhou um novo olhar: o de ser objetivo e operacional, tanto quanto o trabalho em fábricas. A Educação Ambiental, em sua forma primordial, seria proposta apenas em meados do século XX, numa conferência de educação na Universidade de Keele, na Inglaterra. Nesse momento, houve uma recomendação para que a EA se tornasse uma parte essencial da educação de todos (mesmo que contasse com uma perspectiva conservacionista/ecológica aplicada) dentro da Biologia. Os grandes marcos para sua consolidação foram a Conferência de Estocolmo (essa contando com debates sobre as consequências da degradação do MA, sendo considerada a primeira reunião mundial a respeito da temática ambiental) e a 1ª Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental (que aconteceu na ex-URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). Nos países ditos “desenvolvidos”, a preocupação da EA se baseava na necessidade de soluções para os problemas vividos, enquanto em países “subdesenvolvidos” a preocupação central era encontrar meios de desenvolvimento sustentável (Oliveira, 2008).

Enquanto isso, no Brasil, foi na década de 1980 que os setores da educação e meio ambiente ganharam avanços, conseguindo fundamentação legal para sua união oficial. Em 1994 iniciou-se a elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e nos anos seguintes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram concluídos (Brasil, 1998;1999. Posteriormente, em 2002, foi regulamentada a Lei da Política Nacional de

Educação Ambiental (Brasil, 1999), tratando da inclusão da EA em todos os níveis de ensino (Oliveira, 2008).

Com isso, perpassando o contexto brasileiro, Layrargues e Lima (2014) caracterizam a Educação Ambiental do país em algumas macrotendências político-pedagógicas. Na medida que essa diversidade de abordagens se tornou palpável, diversos autores buscaram problematizar esse acontecimento, de modo que a EA passou a ser um objeto de estudo auto reflexivo (que pensa suas próprias práticas e desdobramentos). Essa, portanto, está separada nos seguintes grupos:

**Tabela 1 - Macrotendências da educação ambiental no Brasil**

MACROTENDÊNCIA	DESCRIÇÃO
<b>CONSERVACIONISTA</b>	<p>No início, a EA foi concebida como um saber e uma prática de característica primariamente conservacionista. Essa perspectiva educacional tinha como foco principal desenvolver uma nova sensibilidade humana em relação ao ambiente natural, promovendo - por diversas vezes - a lógica do "conhecer para amar, amar para preservar". Ela se baseava, sobretudo, na conscientização "ecológica" e, fundamentada na ciência ecológica, a Educação Ambiental buscou inspirar a preservação ambiental por meio de uma conexão emocional e cognitiva com o MA.</p> <p>A hegemonia do discurso conservacionista na Educação Ambiental brasileira, especialmente nos seus anos iniciais de concepção, se deu em parte à sua funcionalidade para as instituições políticas e econômicas dominantes, assemelhando-se, nesse conceito, com a EA pragmática. Essa abordagem trata a questão ambiental de maneira técnica e naturalizada, sem desafiar a ordem social e econômica estabelecida, tornando-se compatível com os interesses de manutenção do <i>status quo</i>.</p> <p>Com o tempo, no entanto, os educadores ambientais começaram a reconhecer seus limites, de modo que - assim como existem diferentes concepções de natureza, MA, sociedade e educação - perceberam a existência de distintas formas de conceber a EA. Essa reflexão aumentou os horizontes, permitindo abordagens mais críticas e diversificadas.</p>
<b>PRAGMÁTICA</b>	<p>A EA pragmática traz consigo um flerte com a ideologia neoliberal e a redução do Estado, de maneira que ela se apresentará como uma expressão nua e crua do mercado. Ela evoca questões individualistas e de sacrifício, além de duas características complementares principais: a falta de uma reflexão e a busca por soluções que não rompam com seu idealismo político.</p> <p>A falta de reflexão, esta que possibilita a compreensão contextual e integrada das causas e consequências dos problemas ambientais, está vinculada à crença na neutralidade da Ciência, o que gera uma visão superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Agora, quanto à busca de soluções factíveis que não rompam suas ideias, elas buscam o tempo todo</p>

	<p>uma viabilidade econômica, além do mantimento do <i>status quo</i>, reduzindo a possibilidade de um enfrentamento político amplo e transformador do ponto de vista ambiental.</p>
<p><b>CRÍTICA</b></p>	<p>A macrotendência crítica da EA se define pela integração de correntes contra-hegemônicas (tais como a Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental). Essas perspectivas partilham o compromisso com uma análise crítica das estruturas sociais que baseiam a dominação humana e o acúmulo de capital, possuindo o objetivo de enfrentamento político das desigualdades e injustiças socioambientais. Em contraste com as tendências conservadoras, essa macrotendência busca politizar o debate ambiental (mostrando-se obrigatoriamente como um debate pautado na não neutralidade), expondo as contradições dos modelos de desenvolvimento e das estruturas sociais que perpetuam essas desigualdades.</p> <p>Além de seu enfoque político, a EA Crítica incorpora o pensamento da complexidade como uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios atuais - tal como a crise ambiental (que não encontra solução em abordagens reducionistas). Essa tendência busca superar dualidades clássicas do paradigma cartesiano, como indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica. Com isso, ela propõe uma compreensão mais integrada e transformadora das relações entre humanos e o ambiente, rompendo com os limites do pensamento linear e fragmentado.</p>

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Layrargues e Lima (2014).

O objetivo dos autores Layrargues e Lima é criar denominações que diferenciam a prática educativa utilizada, além de tornar recorrente a adjetivação dos educadores ambientais em referência aos tipos que se afiliam, contra quais são opostos e os motivos de suas escolhas.

Pela escassez de pesquisas, é sempre difícil diagnosticar as hegemonias discursivas na Educação Ambiental. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas pelo pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas ao sentido pragmático do mercado. A formação de mão de obra, da geração de emprego e do consumo tendem a instrumentalizar a educação como um meio de ascensão social e de reprodução da lógica econômica. Nesse caminho, os objetivos de promoção da cidadania, da esfera pública e da educação política acabam sendo preteridos. (Layrargues; Lima, 2014, p. 35)

Corroborando Layrargues e Lima, Torres (2010) defende uma concepção de EA filiada à macrotendência de EA Crítica, a EA Crítico-Transformadora via Tema Gerador (EACT-TG), que por sua vez tem como objetivo a reorientação das atitudes e pensamentos dos sujeitos em relação ao seu meio - uma vez que essa concepção se pauta nas contradições que emergem das relações entre ser humano-mundo. O processo recorre a uma investigação dos temas geradores a fim de validar e efetivar as práticas dentro da EA.

Posto que a EACT-TG perpassa uma metodologia balizada pela investigação temática de Freire (1987), sua prática educativa também ocorre em momentos bem definidos, mediante três momentos organizativos: o diagnóstico crítico da realidade concreta, o prognóstico crítico da realidade concreta e a ação transformadora na realidade concreta (Torres; Oliveira, 2024).

Em suma, a criticidade na EA se dá com a construção de conhecimentos e práticas que levem o indivíduo a uma transformação no âmbito social e cultural, pautada em processos formativos e ações curriculares e didático-pedagógicas transformadoras, com enfoque na mudança das contradições ambientais das sociedades a que pertencem (Torres, 2010; Torres; Oliveira, 2024).

Pensando agora sobre conceitos decoloniais, estes são sobre reconhecer e enfrentar as estruturas e instituições que continuam a colocar grupos, assim como as práticas e formas de pensar em posições desiguais dentro de uma lógica que ainda carrega marcas do racismo, da modernidade e do colonialismo. Com isso, todos de alguma forma, estão inseridos nessa ordem. Assumir esse desafio significa ter um trabalho de libertação das mentes e das amarras que nos prendem a velhas hierarquias. Trata-se, a partir desse ponto de vista, de questionar e dismantelar as bases sociais, políticas e epistêmicas que sustentam a colonialidade – estruturas que seguem operando e reforçando padrões de poder ancorados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na desumanização de muitos. Ao falar de decolonialidade, fala-se exatamente disso: da necessidade urgente de romper com essas amarras e construir novas formas de existir e pensar (Walsh, 2007).

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Sob à luz da investigação científica, as abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas oferecem diversas possibilidades para a sua realização, entretanto com objetivos diferentes em suas conclusões. Nesse contexto, Gil (2002) destaca que as pesquisas podem ser classificadas com base em seus objetivos, como exploratórias, descritivas ou explicativas, bem como pelos procedimentos técnicos empregados, como pesquisa bibliográfica, documental, experimental, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, entre outros.

Ainda, a abordagem qualitativa é definida como um método de investigação focado em compreender os motivos, significados, valores e aspirações por trás de pessoas – neste caso, levando em consideração percepções subjetivas evidenciadas pelas pessoas. Este método é muito empregado nas áreas das Ciências Sociais, sobretudo na Educação, devido à sua habilidade em investigar aspectos subjetivos que não são completamente contemplados pelos métodos quantitativos (que têm uma maior afinidade e facilidade de elencar dados numéricos). Com isso, a importância da subjetividade é crucial para examinar e compreender a relevância sociocultural dos fenômenos estudados (Tuzzo; Braga, 2016; Júnior *et al.*, 2021). Ainda, é salientado por Lüdke e André (2017, p. 2): [A pesquisa qualitativa é] ...fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Ainda, compreende-se que a maioria dos estudos, utiliza fontes bibliográficas ou acaba por incluir a revisão bibliográfica como uma de suas etapas de confecção. No entanto, em alguns casos, a escolha do tema e objetos da pesquisa são conduzidos exclusivamente com base na busca, consulta e análise de materiais disponíveis na literatura, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica (Gil, 2002). Nesse contexto, os pesquisadores frequentemente enfrentam o desafio de classificar esse procedimento metodológico em meio às diferentes terminologias associadas às pesquisas de natureza bibliográfica.

Também, uma vez estando pautado nas Ciências Humanas e Sociais, os estudos relacionados aos fenômenos educacionais não podem deixar de sofrer as influências e evoluções ocorridas nessas ciências. Nota-se que os fenômenos de sala de aula, quaisquer que sejam, são inextricáveis de suas diversas variáveis oriundas do comportamento humano. Desse modo, para apontar-se determinado efeito ou causa, faz-se necessário uma análise polivalente – buscando variáveis dependentes e independentes (Lüdke; André, 2017).

Essa abordagem envolve diferentes métodos. Dentre os previamente citados, a pesquisa documental se demonstra particularmente valiosa para investigar atividades educacionais do passado - uma vez que permite analisar registros que detalham ações, desenvolvimentos e resultados dessas práticas dentro e fora de sala de aula, de modo a levar-se a análises mais amplas (Matias *et al.*, 2019).

No contexto desta prática metodológica, a análise documental é definida como um exame detalhado e abrangente de diversos materiais, estes podendo ser inéditos em trabalhos de análise ou reexaminados com o objetivo de obter novas interpretações ou informações, utilizando documentos como fonte principal (Guba; Lincoln, 1981). Adicionando a essa conceituação, Cellard (2008) destaca que a Análise Documental contribui para compreender o processo de evolução ou maturação de um grupo em estudo.

Desse modo, a pesquisa (considerada qualitativa) combina pensamento e ação, com o objetivo de propor soluções para problemas específicos observados na realidade material. Essa abordagem é fundamental para a compreensão de aspectos essenciais da educação, como a partir de uma abordagem de análise documental – consistindo numa busca sistemática de dados a fim de compreender e interpretar os fenômenos em estudo, assim como observar e explicar a realidade a partir de fenômenos adjacentes –, de modo que os textos não funcionam apenas como uma fonte de informação contextualizada, e sim funciona como um fornecedor de informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2017; Matias *et al.*, 2019).

Desenvolve-se também nessas pesquisas um papel de “observador total”, tal qual não interage diretamente com o grupo observado (permitindo que as situações possam ser observadas com uma perspectiva externa e em sua maior abrangência). Outra dimensão a qual sofre uma variação durante o desenvolvimento deste tipo de pesquisa é o tempo de desenvolvimento dos estudos - neste caso, a avaliação de diversos documentos pode ocorrer de uma forma mais rápida em relação às pesquisas que exigem algum tipo de permanência em campo (Lüdke; André, 2017).

Ainda conforme Cellard (2008), a pesquisa documental utiliza o conceito de "documento," amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento. Porém, estabelecer uma definição única para esse termo é um desafio, pois ele abrange múltiplas interpretações e conteúdos. Para o autor, "documento" é entendido como uma prova, ou seja, um instrumento escrito que, por direito, serve como registro, evidência ou comprovação de fatos ou acontecimentos.

Os documentos aqui pesquisados abrangem, sobretudo, livros bibliográficos, livros educacionais e artigos científicos que relatam experiências, práticas pedagógicas e análises sobre a temática ambiental em diferentes contextos ao redor do mundo - de quaisquer naturezas do ensino, sejam de origem escolar ou não escolar. Com isso, essa ampla seleção de fontes permitiu compreender diversas perspectivas e abordagens relacionadas à EA, enriquecendo a análise proposta com a diversidade sociocultural presente nos objetos encontrados. Portanto, não é reconhecido apenas a multiplicidade de contextos, como também é promovida uma maior sensibilidade às particularidades locais e globais, como a natureza das informações em determinados espaços. Essa multiplicidade contribui para fortalecer o papel da EA como uma estratégia transformadora, capaz de fomentar a consciência crítica e promover mudanças significativas em prol da construção de sociedades sustentáveis e da justiça social.

Quanto à localidade dos objetos a serem analisados, o objetivo é abranger uma quantidade satisfatória de culturas suficientemente diferentes do padrão de vida neoliberal, e com isso não se limitar a localidades específicas ao redor do globo (sendo os países escolhidos para este trabalho os seguintes: Quênia, África do Sul, Japão, China e Índia). Tais cosmovisões não devem ser limitadas por padrões geográficos, mas sim por padrões socioculturais e conceituais de realidade. Desse modo, recortes dos últimos 20 anos que tratam sobre essas interpretações não eurocentradas de vivência foram bem vindos para a análise.

Como ferramentas de procura para esta presente pesquisa, foram utilizadas as plataformas Scielo, Science Direct, e Google Scholar. Nestas plataformas, foram utilizadas as seguintes palavras-chave em inglês (com o objetivo de aumentar o alcance dos possíveis conteúdos a serem encontrados): *environmental education* (educação ambiental), *decolonialism* (decolonialismo) e *environment* (meio ambiente).

Na busca de artigos científicos abordando a temática ambiental decolonial ao redor do mundo, os resultados foram insatisfatórios. Somando os resultados de todas as plataformas de pesquisa, foram encontrados um número significativo de artigos científicos que fazem referência às palavras-chave escolhidas. Entretanto, dos estudos encontrados, uma quantidade ínfima de registros são oriundos da área de interesse, sendo a maioria de regiões dentro do Brasil ou de lugares espalhados pela América Latina, com pouquíssimas exceções.

Na SciELO, foram encontrados 2.752 artigos (entre artigos, artigos de revisão e relatos de caso), onde cerca de 130 tratavam de duas potenciais localidades (Índia e África do Sul).

Dentre estes, nenhum tratava de Educação Ambiental - tendo sim uma perspectiva de saúde e de desenvolvimento tecnológico.

Na Science Direct, o resultado foi mais positivo: foram 8.273 resultados (dentre eles artigos de revisão, pesquisa, revisão de livros, reportes de casos e artigos de dados), com dezenas de artigos que abrangiam o contexto de análise - contudo, a maioria dos artigos também tratavam sobre saúde, e poucos resultados de educação. No Google Scholar, os resultados foram semelhantes à SciELO, com poucos resultados relevantes para esta pesquisa.

Dentre essas exceções que abarcam todas as plataformas, alguns artigos de fato se encontram nessa análise e foram utilizados para a discussão, levando em conta somente os que trazem um levantamento satisfatório sobre a temática ambiental abordada, ainda que possuam palavras-chave diferentes das estipuladas (tais como *Indigenous*, *Culture* e *School*, ou em português Indígenas, Cultura e Escola).

A alternativa foi utilizar o nome do país de interesse na pesquisa, o que se provou uma estratégia eficiente para quaisquer ferramentas de pesquisa utilizadas, aliando o conceito de EA com os lugares de interesse, proporcionando resultados mais focados no tema e em maior número. Desse modo, foi possível captar a essência de EAs estrangeiras distantes do cotidiano sul-americano e, de modo geral, afastados de um conceito europeu.

Ainda, a fim de contribuir com os resultados da pesquisa, uma nova visão foi lançada sobre a problemática: a necessidade de encontrar autores que estivessem fora do escopo dos anais científicos e ainda assim possuíssem uma contribuição para a discussão ambiental. Com isso, ao pesquisar sobre nomes influentes na temática ambiental (sobretudo nos contextos africanos e asiáticos), alguns surgiram com suas contribuições em diversas áreas da luta ambiental. Com isso, ambientalistas ao redor do mundo e suas obras acabaram por se tornar um dos pontos principais desse estudo.

Dessa forma, aliando essa visão dos ambientalistas e seus projetos desenvolvidos, juntamente com os conceitos curriculares de EA nos diversos países encontrados na pesquisa, cria-se uma visão mais ampla sobre o debate ambiental e o aprofundamento da temática nessas sociedades.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, na busca por artigos científicos que abordassem a temática ambiental decolonial em âmbito global, os resultados obtidos foram, em grande parte, insatisfatórios. Embora um número significativo de estudos tenha sido encontrado nas plataformas de pesquisa, a maioria das publicações estava concentrada no Brasil e na América Latina, com poucas exceções que realmente se encaixassem na região e temática desejada. Para contornar essa limitação, foram analisados artigos que, mesmo utilizando palavras-chave distintas das estipuladas — como *Indigenous*, *Culture* e *School* —, apresentavam contribuições relevantes para a discussão. Além disso, a inclusão do nome do país de interesse na pesquisa mostrou-se uma estratégia eficiente, permitindo uma abordagem mais direcionada e ampliando a compreensão sobre a EA em diferentes contextos, distantes do referencial europeu. Outra abordagem adotada foi a busca por autores e ambientalistas cujas contribuições, embora não necessariamente registradas em anais científicos, desempenham um papel significativo na luta ambiental, especialmente nos cenários africano e asiático. Assim, ao integrar essas perspectivas, este estudo constrói uma visão mais abrangente sobre o debate ambiental e o aprofundamento da temática em diferentes sociedades.

### 4.1 AUTORES AFRICANOS

Partindo de um ponto de vista da educação formal, segundo Irwin (1990), a EA chegou no contexto sul-africano na década de 1970. Anteriormente à essa chegada, conceitos ambientais eram debatidos de maneira limitada, focando apenas na erosão do solo e outras ideias conservacionistas.

Um papel pioneiro na prática da educação ambiental na África do Sul tem sido desempenhado por organizações de conservação não governamentais (ONGs) e agências estatais de conservação. Organizações como a Wilderness Leadership School, a Wildlife Society of Southern Africa e outras já haviam reconhecido, na década de 1960, a importância de educar as pessoas sobre suas responsabilidades ambientais e começaram a implementar programas para colocar essas ideias em prática. (Irwing, 1990, p. 5, tradução própria)

Foi apenas em 1982 que o Treverton College, localizado em Mooi River, organizou a primeira Conferência Internacional sobre Educação Ambiental na África do Sul. Esse evento reuniu pessoas de diferentes partes do país que compartilhavam a mesma preocupação

genuína com questões ambientais. Foi nesse encontro que nasceu a *Environmental Education Association of Southern Africa* (Associação Sul-Africana de Educação Ambiental), uma organização que desempenhou um papel essencial ao impulsionar iniciativas, promover colaborações e coordenar esforços no campo da EA (Irwin, 1990).

Posterior a implementação de alguns conceitos de EA, as discussões tomaram uma outra dimensão, agora debatendo o uso de recursos naturais, Ecologia, até mesmo discussões de natureza política ou social. Ainda, uma ressalva feita por ele nos anos 1990, diz que a EA tem um papel na conservação, chamando-a até mesmo de “Educação Conservacionista” (*Conservation Education*).

Os dois programas de EA mais bem sucedidos na década de 1990 falam principalmente sobre uma responsabilidade ecológica e ação ambiental, sendo eles: o National Environment Awareness Campaign (NEAC), em português, Campanha de Conscientização Ambiental Nacional e uma cooperação entre o departamento de educação, o conselho de parques nacionais e as instituições de formação de professores. No primeiro caso, o principal objetivo do programa é conscientizar o público e transformar a proteção ambiental em um movimento popular, de forma que cada cidadão esteja envolvido na proteção do MA (durante o programa, os problemas ambientais locais devem ser destacados para encontrar soluções duradouras e eficazes). Quanto ao segundo, a cooperação tem sido tão próxima que há evidências crescentes de conscientização, preocupação e ação ambiental até nas vilas e escolas mais remotas (tanto na esfera dos professores, como consequentemente na esfera dos alunos) (Irwin, 1990).

Concluindo, é provavelmente justo afirmar que, embora a educação ambiental tenha tido um início relativamente lento na África do Sul e tenha desfrutado até recentemente de reconhecimento estatal ou apoio financeiro público limitado, isso mudou. [...] A educação ambiental como conceito e abordagem está agora preparada para desempenhar um papel significativo em qualquer tentativa que nossa sociedade possa fazer para lidar com as crises ambientais que enfrentamos. (Irwing, 1990, p. 6, tradução própria)

Partindo de um momento mais recente na história da educação sul-africana, Hlanganani Maggie Maluleke, doutor em Educação pela Universidade da África do Sul (Unisa), pesquisou em seu doutorado (2015), como o currículo ambiental estava sendo implementado nas escolas sul-africanas, na disciplina de Ciências. Devido ao grande número de iniciativas acerca da implementação da EA no currículo formal, Maluleke buscou uma melhor compreensão sobre a introdução dessas medidas, assim como a percepção dos docentes a respeito delas. Percepção essa que se assemelha em alguma medida com aspectos

importantes aos fundamentos da EACT-TG - sendo eles a construção de conhecimentos e práticas que levem o indivíduo a uma transformação no âmbito social e cultural (Torres; Oliveira, 2024).

No modelo sul-africano, diversas instituições governamentais, corpos para-estatais e ONGs, dão constante suporte para as atividades ambientais. Segundo Maluleke (2015), uma razão importante dessa ligação entre educação e ambientalismo é a contribuição para a transformação e desenvolvimento da sociedade sul-africana. Para ele, cidadãos que são conscientes no quesito ambiental são capazes de tomar decisões melhores levando em consideração os impactos gerados ao ambiente, causados pelo desenvolvimento.

Além disso, Maluleke (2015) cita elementos fundamentais para a relação entre pessoas e o ambiente, estes estando presentes no currículo, tais como: considerar o ambiente em sua totalidade (seja ela natural e social), entender a EA como contínua e duradoura por toda a vida do estudante, ter a EA como interdisciplinar, examinar problemas ambientais regionais, focar em questões ambientais atuais e potenciais (levando em consideração uma perspectiva histórica), além de focar o ensino nas causas reais dos problemas ambientais - pedindo muitas vezes por uma ênfase prática, em atividades que proporcionem experiências em primeira mão - mais uma vez, no continente africano, contando com uma aproximação da macrotendência crítica da EA segundo Layrargues e Lima (2014).

Considerando que o conceito de "meio ambiente" inclui política, economia e questões sociais, a educação ambiental deve abranger o aprendizado sobre política, filosofia, economia e como as ações da sociedade afetam o ambiente biofísico. (Maluleke, 2015, p. 28, tradução própria)

Ele conclui, entretanto, que seu estudo não prevê soluções para interpretação e implementação dos moldes requeridos pelo governo, e ressalta alguns principais tópicos quanto às motivações dessa conclusão. Maluleke (2015) diz encontrar um grande abismo entre as políticas a serem implementadas na educação e o que é de fato realizado na escola, mesmo abismo encontrado no contexto brasileiro<sup>4</sup>. Nestes momentos, as escolas dizem realizar atividades específicas e críticas com os alunos, quando na realidade reforçam paradigmas socialmente estabelecidos. Com isso, ele finaliza dizendo que os agentes que desenvolvem essas atividades deveriam, a princípio, estarem envolvidos no desenvolvimento desse currículo. Outros fatores que corroboram o desempenho insatisfatório da EA são a falta

---

<sup>4</sup> No Brasil, foi realizada uma pesquisa intitulada "O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental" (Veiga; Amorim; Blanco, 2005 *apud* Torres, 2010).

de recursos gerais para a educação e uma distribuição desigual de investimentos governamentais. Por fim, ele enfatiza um argumento importante: a implementação do currículo pelos professores é influenciada por vários fatores locais, sejam infraestruturais (como já citado) ou de experiência profissional.

Quanto à educação informal, Wangari Maathai é um expoente na área, sendo ela a primeira mulher africana vencedora do prêmio Nobel da Paz em 2004, graças a seus projetos ambientais. Nasceu na região central do Quênia (quando ainda sob domínio britânico) e teve uma vida simples. Ela estudou na Universidade de Pittsburgh, nos Estados Unidos, retornando em 1966 ao Quênia, passando a lecionar no Departamento de Veterinária e Anatomia da Universidade de Nairóbi. Além disso, teve um papel decisivo para a democracia queniana sendo indicada ao Ministério do Meio Ambiente (reflexo de seu ativismo em defesa do meio ambiente e dos direitos humanos). Suas principais contribuições escritas foram **“The Green Belt Movement: Sharing the Approach and the Experience”** (O Movimento Cinturão Verde: Compartilhando a Aproximação e a Experiência) e **“The Challenge for Africa”** (O Desafio para África) (Maathai, 2003).

Em **“The Green Belt Movement: Sharing the Approach and the Experience”**, Wangari explicita o propósito e o método pelo qual o grupo trabalha, o Green Belt Movement (GBM), em português, Movimento Cinturão Verde que possui um objetivo que foca no plantio de árvores e a luta contra o desflorestamento (como dito no próprio nome do projeto), entretanto, possui pautas de combate a desigualdade e conscientização da população a respeito do ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, Wangari se mostra como uma grande referência na educação fora do ambiente escolar, uma vez que seu projeto não foca unicamente nesses tópicos. Uma vez atuando (como fez em seu país de origem), seus objetivos são (Maathai, 2003):

- I. Ajudar a comunidade a estabelecer uma fonte de madeira sustentável;
- II. Ensinar formas de gerar renda (sobretudo a mulheres) levando em consideração seus contextos rurais e desenvolver suas capacidades para o desenvolvimento local;
- III. Promover uma conscientização ambiental (sobretudo com os mais jovens);
- IV. Conter a erosão do solo;
- V. Promover segurança alimentar e captação de água com base nos recursos locais e através da capacitação para o uso de ferramentas e técnicas especializadas;
- VI. Educação cívica a partir de conceitos culturais e sociais (relações de governança, retomada de cultura e espiritualidade, direitos humanos e ambientais), assim como buscar a compreensão sobre a crise de desenvolvimento do continente Africano.

Ainda no mesmo livro, a autora expõe um passo a passo contendo 10 etapas para a realização de seu projeto, focando em um ponto de vista metodológico. Cada um dos passos são detalhados de maneira a não deixar brechas no entendimento. Resumidamente, são eles:

- I. Disseminação de informações para aumentar a consciência da população e estabelecer contato com os grupos a serem auxiliados.
- II. Formação dos grupos (levando em consideração uma análise dos sistemas já empregados no local de atuação, e seus aspectos culturais e econômicos).
- III. Localizar um ambiente propício para a instalação de um viveiro de mudas e realizar o registro dos grupos desse viveiro.
- IV. Estabelecimento físico do viveiro de mudas.
- V. Reportar o progresso do viveiro.
- VI. Promover o plantio de árvores na comunidade e cavar buracos.
- VII. Estabelecer cinturões verdes (Green Belts) públicos (em escolas, locais públicos, etc.) e privados.
- VIII. Plantar e acompanhar.
- IX. Primeiro acompanhamento de mudas.
- X. Segundo acompanhamento de mudas e pagamento dos grupos.

Em suma, Maathai é uma figura de grande relevância no ativismo ambiental, abrangendo com maestria questões socioculturais, perpassando por facetas do MA e da EA que são comumente deixadas de lado por inspirações mais conservacionistas e pragmáticas de acordo com Layrargues e Lima (2014). Por meio do GBM, ela promoveu mudanças significativas em comunidades - indo além do plantio de árvores - para abordar aspectos como conscientização ambiental, capacitação comunitária e fortalecimento de valores culturais e cívicos. Seu trabalho serve como um modelo para iniciativas que buscam unir o desenvolvimento sustentável à educação e ao empoderamento comunitário - assemelhando-se à macrotendência crítica da EA brasileira, flertando com a EACT-TG (Torres, 2010) em aspectos sobre a transformação da realidade vivida. Esse legado demonstra que a transformação ambiental é possível quando abordada de forma integrada e inclusiva na luta por um mundo mais justo e sustentável.

Agora, adentrando os povos originários, o conhecimento indígena é herdado de um contexto cultural, sendo de importância ímpar para aquela comunidade local. Nessa perspectiva, mesmo que o conteúdo em si varie entre os indivíduos, ele está em constante transformação e influência, seja essa transformação partindo de pares, ou de pessoas externas à cultura local. Nesse contexto, essas ideias nativas de povos autóctones são baseadas em um sistema intrinsecamente ligado a sua vivência, incluindo a cultura e a história de um

determinado povo, que forma a essência da identidade econômica, social, científica e tecnológica dessas pessoas. Os ditos “Sistemas de Conhecimento Indígenas” se mostram dinâmicos e criados para responderem a novos desafios (Maila; Loubser, 2003).

Ao analisar falas de mulheres mais velhas do povo Embu, no Quênia, enfatiza-se um primeiro princípio cosmológico (anterior a qualquer outra preocupação): a necessidade de cuidar de todas as formas de vida, incluindo seres humanos, plantas, animais e até mesmo plantas e animais invisíveis em seu universo. Isso demonstra uma interdependência entre vários componentes geológicos, biológicos, atmosféricos e espirituais. “Essas mulheres de Embu sabiam, e sempre souberam, que perturbar uma parte da biosfera também afetaria outras partes” (Wane; Chandler, 2002, p. 90, tradução própria).

Aprendi com minhas avós a usar diferentes plantas, raízes, folhas ou sementes para curar dores - dores de cabeça, malária, febres, cortes... Sempre acompanhava minhas avós quando iam procurar remédios... elas nunca destruíam nenhuma planta... falavam com as plantas e demonstravam muito respeito. (Entrevista com Cucu, 1994). (Wane; Chandler, 2002, p. 91, tradução própria)

O povo Embu tradicionalmente faz um esforço muito grande, e relativamente natural em sua comunidade, para a proteção dos sistemas naturais no geral e sua diversidade. A partir de sua própria perspectiva, as espécies se sustentam por si, por exemplo: as plantas fornecem nutrientes e boa qualidade para a manutenção do que está abaixo do solo, enquanto a parte de cima provia alimento, ar fresco e umidade para o universo. Com isso, os ecossistemas se renovam e a biodiversidade se mantém - tudo isso, partindo de um sistema de crenças antigo e hereditário. Uma vez observadas essas práticas, podem ser traçados paralelos com conhecimentos científicos, tais como ciclos biogeoquímicos (ciclo da água, do oxigênio, entre outros), relações ecológicas, conceitos como entropia, entre outros.

## **4.2 AUTORES ASIÁTICOS**

Em um país como o Japão, a EA em escolas é definida de maneira extensa no chamado “*Kankyōkyōiku shidōshiryō*” (Guia do Professor para a Educação Ambiental: também referido como "Guia do Professor"), sendo esse publicado em 1991 pelo Ministério da Educação. Em sua primeira edição publicada, a EA era dita como uma educação envolvida na resolução de questões ambientais globais, o que posteriormente levou a algumas retificações na segunda e terceira edições, classificando-a como EA para uma sociedade sustentável. Nessa segunda definição, seu objetivo foi alcançar um equilíbrio entre o

desenvolvimento e o meio ambiente, levando em consideração fatores econômicos, culturais e sociais. Essa definição pode ser considerada um reflexo das medidas discutidas pelas Nações Unidas em seu planejamento intitulado “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” - sendo grandemente influenciada por promulgações de leis japonesas (como a Lei Fundamental da Educação de 2006, que estipulava o respeito pela vida e a EA) (Kodama, 2017).

A edição mais recente do Guia do Professor (3ª edição, de 2014) possui três características principais: educação para o desenvolvimento sustentável, EA a partir do período pré-escolar e desenvolvimento de habilidades e competências ambientais. A primeira característica tem como foco conduzir a EA numa perspectiva de capacitar os indivíduos a possuírem uma visão de construir uma nova sociedade, e não apenas resolver problemas. A segunda tem como objetivo solidificar uma base de aprendizado ao longo da vida do estudante, de modo que alinha os aprendizados sobre a temática antes mesmo dos anos iniciais da Educação Básica. Por fim, a terceira característica cita diversas capacidades a serem trabalhadas, tais como: capacidade de perceber o ambiente, capacidade de resolver questões ambientais, capacidade de processar dados, capacidade de utilizar informações, capacidade de pensar criticamente, habilidade para formar um acordo, habilidade para decidir de forma justa e habilidade para participar da proteção e conservação ambiental (Kodama, 2017).

No âmbito da EA japonesa não há uma matéria específica para trabalhar os assuntos recorrentes a esse eixo temático, de modo que todo trabalho possivelmente visualizado através de uma ótica ambiental são tratados de forma interdisciplinar em todas as diferentes matérias (assim como atividades especiais e práticas para com educação moral) (Kodama, 2017).

Por exemplo, os livros didáticos de ciências, estudos sociais e economia doméstica já incluem conceitos como ecossistema, energia e comportamento de consumo, a partir dos quais os alunos aprendem sobre o meio ambiente sem a necessidade de uma disciplina separada. Os livros didáticos de língua japonesa e educação moral também incluem obras literárias sobre conservação ambiental e proteção da natureza, que contribuem para elevar a consciência ambiental dos alunos. (Kodama, 2017, p. 22, tradução própria)

Os principais conteúdos praticados dentro da EA, nesse contexto, nos últimos 20 anos, segundo Ichikawa (2016), variam entre voluntariado em atividades como embelezamento/limpeza ambiental e coleta seletiva de resíduos, experiência em criação de animais e produção de plantas, e aprendizado sobre resíduos e reciclagem no âmbito nacional e comunitário, de modo a não apresentar grandes variações que saiam desses temas citados.

Também foi relatado que outros temas adjacentes aos três principais incluíam: atividades para ganhar familiaridade com animais, plantas ou natureza em terrenos escolares, parques, florestas, montanhas, rios, lagos e mares.

Infere-se que os três temas principais vinculam-se aos aspectos de aprendizagem das Ciências Sociais e que os dois últimos possuem como alvo a natureza local da escola em sua implementação. De modo geral, pode-se dizer que a EA se estabeleceu numa perspectiva de embelezamento/limpeza, criação/produção e resíduos/reciclagem, como temas centrais (Ichikawa, 2016). Além disso, existe uma defesa do setor público e privado para a atuação de escolas que estão enraizadas e abertas à comunidade local, de modo a aproveitar sua capacidade educacional de seus arredores (Kodama, 2017).

Agora, levando em consideração a economia que mais cresce no mundo em relação aos anos anteriores, a Índia está em meio a um processo de industrialização e desenvolvimento, logo esse rápido desenvolvimento aumentou as preocupações com o meio ambiente e com o rápido esgotamento dos recursos naturais. Com isso, em dezembro de 2003, a Suprema Corte da Índia tornou obrigatória a inclusão da EA em todos os anos da educação formal. Anos depois, em 2005, foi lançado o *National Curriculum Framework* (Estrutura Curricular Nacional) e o *National Council for Teacher Education* (Conselho Nacional para Formação de Professores), apresentando um novo currículo para a formação docente, com clara ênfase na EA (de modo que todas essas políticas parecem ter proporcionado o ímpeto necessário para aumentar a conscientização sobre questões ambientais na Índia) (Almeida; Cutter-Mackenzie, 2011).

As diretrizes da Suprema Corte e a consequente intervenção dos corpos mediadores de educação governamentais estipularam os tópicos necessários a serem tratados em disciplinas de EA, sobretudo na formação de professores. Esses programas de educação deveriam desenvolver os seguintes tópicos (Bhat; Zahid; Sheikh; Parrey, 2017): Sensibilidade em relação ao ambiente total (biosfera, hidrosfera, litosfera e antroposfera) e seus problemas associados; Consciência e conhecimento sobre o ambiente total, seus problemas relacionados e a presença responsável da humanidade nele; Atitudes, valores sociais fortes e motivação para participar da proteção e preservação do meio ambiente; Ações urgentes e apropriadas para resolver as crescentes preocupações ambientais; Habilidades e capacidades dos cidadãos para avaliar questões e programas ambientais em termos de fatores sociais, políticos, ecológicos, econômicos, estéticos e educacionais.

Estabelecem, ainda que a relação dos seres humanos para com o seu entorno é essencial, e educar as pessoas para tal corresponde numa melhora para a vida cotidiana. Nessa perspectiva, apenas a EA deve ser capaz de infundir uma cultura de paz e sustentabilidade, não estando apenas relacionada à Biologia, Economia e Ecologia, mas coordenando-a entre si, com os seres humanos e com a natureza (Bhat *et al.*, 2017).

Por mais que essas políticas tenham estabelecido claramente a necessidade da EA no contexto indiano, a decisão da Suprema Corte colocou uma grande responsabilidade sobre os conselhos estaduais de educação para adaptar os currículos do National Commission for Education, Research and Training (NCERT), ou em português, Comissão Nacional para Educação, Pesquisa e Treinamento, aos seus respectivos sistemas educacionais. Com isso, diversas interpretações sobre o currículo ambiental se deram, ocasionando diferentes implementações dessas políticas (Almeida; Cutter-Mackenzie, 2011).

Dada essa natureza de pluralidade da implementação da EA no contexto indiano, pode-se citar projetos com diferentes objetivos e propósitos, realizados em diferentes regiões do país. Um dos projetos, este realizado em Chennai, foi intitulado “Elaboração de Pacote Educacional sobre Gestão de Resíduos Sólidos através da Educação Ambiental nas Escolas”, e baseava-se em: ajudar a criar conscientização entre as crianças sobre como os resíduos sólidos são gerados, descartados e os diferentes tipos de resíduos, com referência especial à cidade de Chennai e áreas suburbanas; permitir que elas entendam os efeitos negativos dos resíduos sólidos e a degradação ambiental causada por eles; motivá-las a considerar métodos de segregação e reciclagem para eliminar resíduos sólidos e, ajudá-las a minimizar a produção dos próprios resíduos (Sonowal, 2009).

Outro caso foi uma colaboração entre o Vidarbha Nature Conservation Society (VNCS), ou em português, Sociedade de Conservação da Natureza Vidarbha, junto ao Center of Environment Education (CEE), ou em português, Centro de Educação Ambiental, realizando o programa “Alcançando a Comunidade da Vila do Parque Nacional Pench através das Escolas” - selecionando 12 escolas para a sua realização (Sonowal, 2009).

Foi relatado que vários programas foram realizados nas escolas para promover a educação ambiental. No entanto, segundo a opinião dos professores envolvidos, a participação da comunidade no programa foi muito baixa, exceto em alguns casos. Assim, as visitas de campo não foram satisfatórias. Houve falta de uma abordagem integrada para a melhoria do meio ambiente em termos de reflorestamento, conservação da água e gestão de pastagens. (Sonowal, 2009, p. 21, tradução própria)

Mesmo com adversidades, o “Alcançando a Comunidade da Vila do Parque Nacional Pench através das Escolas” recebeu alguns feedbacks positivos uma vez que a população inserida nele foi analisada posteriormente. Alguns impactos positivos diretos dessas atividades incluem: a cessação total do comércio aberto de aves em Hiwara Bazar; o plantio de árvores nas escolas e nos arredores das casas, acompanhado de atividades de monitoramento e, o aumento da frequência nas escolas como resultado da EA. Além disso, houve um uso moderado de latrinas pela população local (problema ambiental recorrente no contexto cultural indiano), a formação de clubes de natureza para jovens, que promoveram a conscientização ambiental entre as comunidades locais, e uma maior participação de moradores nas reuniões de pais e professores, demonstrando um interesse crescente na importância de um ambiente saudável (Sonowal, 2009).

A EA no contexto chinês pode ser dita como desenvolvida em fases. A primeira de suas fases se inicia em 1973, um tanto quanto posterior aos demais países de contextos semelhantes, se constituindo em uma perspectiva focada em tecnologias de proteção ambiental, com sua implementação focada em instituições de Ensino Superior. A segunda fase é dita como um período de formação e desenvolvimento da EA, sendo majoritariamente institucionalizada com ênfase não apenas em conscientização de oficiais do governo, mas também do público estudantil, de modo a ser reconhecida oficialmente como uma política fundamental para a nação, durante o Segundo Encontro Nacional de Educação Ambiental que ocorreu em 1983. Com essas medidas, a EA passou a ser exigida como parte integrante essencial dos currículos da Educação Básica em documentos oficiais, institucionalizando a EA como obrigatória em contextos educacionais diversos (Tian; Wang, 2015).

Esses documentos incluem o Programa de Ensino para Escolas Primárias Ordinárias de Tempo Integral e Escolas de Ensino Fundamental e Médio para Educação Obrigatória de 9º Anos (para Implementação Experimental) (1987), a Sugestão para o Ajuste do Currículo Atual no Ensino Médio (1990), e o Plano Curricular para Escolas Primárias Ordinárias de Tempo Integral e Escolas de Ensino Fundamental e Médio para Educação Obrigatória de 9º Anos (para Experiência) (1992). (Tian; Wang, 2015, p. 34, tradução própria)

A dita “terceira fase” da EA chinesa é marcada por uma mudança filosófica essencial em sua prática: uma reorientação da EA para uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Essa tendência juntou o “ambiente” e o “desenvolvimento” numa estratégia nacional, que alterou currículos escolares com o programa Escola Verde (atendendo critérios específicos sobre administração, estilo de vida e ambiente). Por fim, a quarta e

presente fase dessas transformações educacionais integra totalmente a EA com a EDS - estando cada vez mais incorporada nos documentos, e as atividades por todo o território nacional. Ainda, em 2003, o governo chinês declarou a Noção de Desenvolvimento Científico (NDC), que esclareceu a compreensão chinesa sobre desenvolvimento sustentável, prevendo a construção de uma civilização ecológica (Tian; Wang, 2015).

Pesquisas sobre conscientização dos cidadãos chineses, atitudes e comportamento relacionados à Lei de Proteção Ambiental da República Popular da China foram limitadas, impactando de forma restrita a prática da EA nas escolas. Entretanto, a prática de políticas governamentais deve estar fundamentada, segundo Li (2018), no empoderamento legal, de modo que não só contextos formais de educação possam participar, mas também organizações sem fins lucrativos, comunidades e empresas.

De acordo com o documento "Medidas para a Administração da Revisão de Padrões Nacionais de Proteção Ambiental", as principais cláusulas citadas no conteúdo são técnicas de prevenção de poluição, controle de poluição, gestão ambiental, técnicas disponíveis para serem utilizadas e técnicas avançadas para serem utilizadas.

#### **4.3 APROXIMAÇÕES DAS MACROTENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Uma vez evidenciado os contextos educacionais da EA nestas diversas regiões africanas e asiáticas, fica sob a ótica de uma análise comparativa a aproximação dessas realidades históricas com as macrotendências político-pedagógicas da EA brasileira - que foram previamente evidenciadas no capítulo 2 deste trabalho. São levadas em consideração as características principais supracitadas de cada uma das abordagens, separando-as preliminarmente em 2 tabelas: Tabela 2 que contém a aproximação entre o contexto de diferentes EAs encontradas no continente africano articuladas às macrotendências de EA, e a Tabela 3 que contém a aproximação entre o contexto de diferentes EAs encontradas no continente asiático articuladas às macrotendências de EA.

**Tabela 2 - Aproximação entre descrições de Educação Ambiental no continente africano e Macrotendências da Educação Ambiental brasileira.**

LOCAL	MACROTENDÊNCIA APROXIMADA	JUSTIFICATIVA
-------	---------------------------	---------------

<p><b>África do Sul</b></p>	<p>Conservacionista</p>	<p>Com um início na EA datando na década de 1970, a EA percorreu um longo caminho, entretanto, acabou mantendo algumas características: sua ideia de responsabilidade ambiental individual (e o pensamento ingênuo recorrente dessa fala, como a culpabilização do indivíduo) e sua característica de educação de manutenção. No relato de Irwin, por exemplo, a EA começou com um enfoque conservacionista, de modo que, na África do Sul, as discussões ambientais limitavam-se a questões como erosão do solo e preservação. Isso reflete o conceito de “conhecer para amar, amar para preservar” e a abordagem técnica e pragmática que era funcional às estruturas políticas e econômicas dominantes, como apontado na definição.</p> <p>O constante papel de anunciar crises e buscar achar soluções imediatas aparece repetidamente nesse contexto, seja ele em uma perspectiva escolar, ou não escolar. Em contrapartida, em algumas esferas, o currículo mais recente considera alguns fatores importantes para o desenvolvimento de uma EA mais satisfatória - seja através de percepções mais totalitárias de MA, ou o foco dos ensinos em situações cotidianas reais.</p> <p>Ainda, por mais que haja uma proposta de expansão no conceito de EA abordada por Maluleke (que inclui uma visão interdisciplinar e aborda causas estruturais de problemas ambientais), isso reflete uma possível transição de um modelo conservacionista para uma EA mais questionadora - entretanto não realizada por falta de adesão, recursos ou questões curriculares.</p>
<p><b>Quênia (GBM)</b></p>	<p>Crítica</p>	<p>Maathai e o GBM possuem um papel na conservação do MA incrustado em seu propósito, mas não se limita a essas atividades de cunho puramente de reestruturação do meio. Seu projeto busca, além dessa recomposição de áreas prejudicadas pelo desmatamento, ajudar os locais de diversas outras formas que não essa. Esse desenvolvimento interdisciplinar social, focado na realidade material do indivíduo e sua sobrevivência, é de extrema importância - sendo a alma do projeto. O GBM promove ações que desafiam as estruturas hegemônicas ao priorizar a autonomia das comunidades rurais, especialmente mulheres, e ao abordar a crise ambiental de maneira integrada.</p> <p>Buscar uma educação cívica a partir de conceitos culturais e sociais locais, ainda retomando a cultura e a espiritualidade dos participantes, mostra como o objetivo aqui vai além da atividade conscientizadora. Além desses fatores, há uma busca para entender a raiz do problema local, correspondente com a crise de desenvolvimento do continente africano no geral (exploração, expropriação e a máquina do capital como um todo). O GBM exemplifica o pensamento sistêmico ao abordar simultaneamente questões ambientais (plantio de árvores, erosão do solo, captação de água), sociais (empoderamento das mulheres, fortalecimento</p>

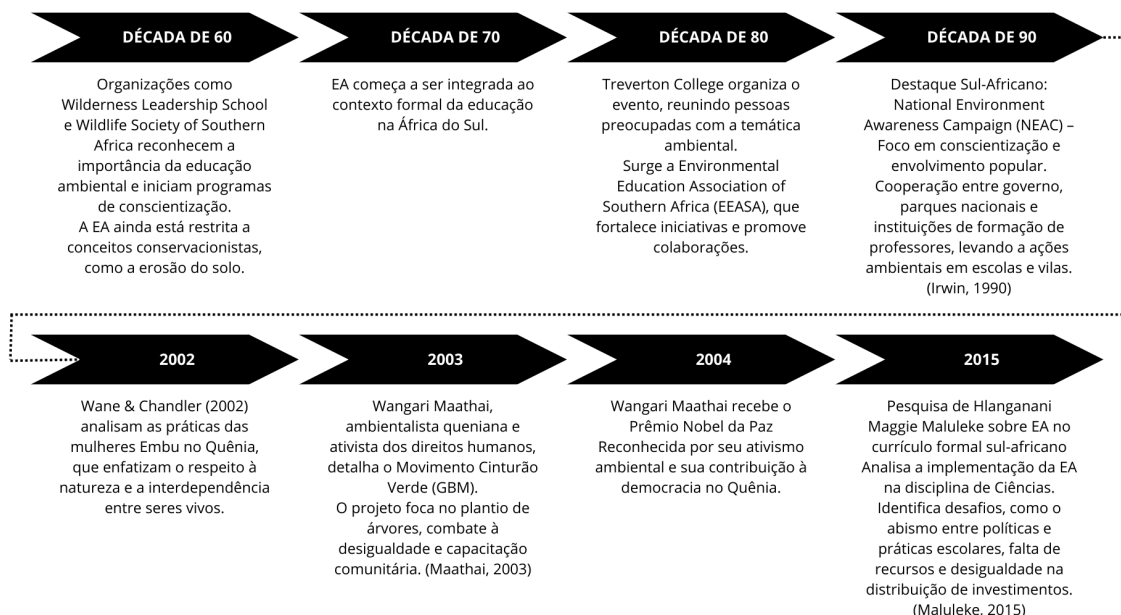
		<p>comunitário) e econômicas (geração de renda sustentável). Wangari ultrapassa dicotomias como indivíduo e sociedade, ao tratar comunidades locais como agentes de transformação.</p> <p>Seu trabalho vai além do plantio de árvores, o projeto tem um foco enorme em capacitação comunitária, fortalecimento de valores culturais e entendimento das relações sociais e econômicas que originam as problemáticas locais. O passo a passo do GBM reflete um processo contínuo e interativo, no qual o impacto é avaliado e os esforços são ajustados conforme necessário. O acompanhamento das mudas e o envolvimento comunitário contínuo mostram uma abordagem integrada e prática.</p>
<p><b>Quênia</b> <b>(povo</b> <b>Embu)</b></p>	<p>Crítica</p>	<p>Com um sistema intrinsecamente ligado à vivência cotidiana, cultura e histórica, originando sistemas econômicos e científicos próprios, os Embu demonstram uma visão que liga sua cosmologia e realidade com a EA. Seus compassos morais e éticos são traçados nessas perspectivas religiosas, enfatizando a relação do ser humano com o ambiente de uma maneira equilibrada.</p> <p>Sua transmissão por proximidade, afeto e respeito, denotam uma grande bagagem científica e tecnológica (demonstrando uma abordagem prática e integrada, na qual os sistemas naturais se renovam e sustentam uns aos outros em um ciclo dinâmico).</p> <p>Com o objetivo de manterem suas atividades locais e continuarem existindo de maneira respeitosa com a natureza, há uma consciência coletiva sobre a sustentabilidade do meio, e sobre como tudo está interligado e cada parte é essencialmente importante. O conhecimento, herdado e transformado ao longo do tempo, desafia paradigmas hegemônicos do saber, ao valorizar epistemologias locais, muitas vezes marginalizadas pelo conhecimento ocidental.</p> <p>Esse pensamento supera a dualidade clássica do discurso, rompendo com os limites “normalmente estabelecidos” entre o indivíduo e o ambiente que o cerca. Por mais que ela não politize diretamente o discurso ambiental, seu objetivo é completamente contra-hegemônico.</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

Em resumo, a tabela 2 evidencia o desdobramento histórico da EA no continente africano, assim como seus desafios e transformações que ocorrem constantemente até os dias presentes. É ressaltada sua **abordagem pragmática e conservacionista**, que enfrentam limitações em suas reflexões, assim como limitações de recursos, adesão e adequação escolar. A busca por uma visão crítica, no entanto, encontra-se algumas vezes fora do ambiente escolar - como evidenciado por Maathai e o GBM (com um enfoque interdisciplinar e

integrador, abordando temas ambientais em conjunto). Essa abordagem integrada denota o quão inextricável são os diversos setores da existência humana dentro da atividade ambiental.

**Figura 1: Linha do tempo - Educação ambiental no continente africano.**



**Fonte:** Autoria própria.

Essa abordagem mais crítica, contrariamente ao pragmatismo e ao conservadorismo, busca a promoção de uma autonomia comunitária, reconhecendo as estruturas sociais e as causas estruturais dos problemas que os cercam - indo além, e dando ferramentas metodológicas e educacionais para compreendê-los e enfrentá-los. Além disso, é ressaltada também a prática da EA em um contexto indígena - exemplificado pela comunidade Embu, onde epistemologias locais, frequentemente marginalizadas pela forma de pensar ocidental, acabam por enfatizar um rompimento com dualidades clássicas (além de oferecer perspectivas alternativas ao paradigma ocidental dominante).

Ainda no âmbito da criticidade demonstrada pelo projeto de Maathai, há um princípio fundamentalmente transformador. A partir da conscientização é trabalhada uma mudança na realidade concreta que modifica a organização epistemológica e social das pessoas envolvidas - nesse caso, essa transformação parte de uma contradição sociocultural e material vivida pelos participantes, aproximando-se da EACT-TG (Torres, 2010) e sua prática inextricavelmente questionadora e pautada na mudança a partir de uma investigação do ambiente de contradições que está sendo vivido pela população, e posteriormente problematizado em busca de superações.

Sintetizando, a EA neste continente aparenta estar num momento transitório, onde diversas práticas divergentes compartilham influências e acabam por coexistir, com esforços para implementação de abordagens críticas, sistêmicas e culturalmente enraizadas.

**Tabela 3 - Aproximação entre descrições de Educação Ambiental no continente asiático e Macrotendências da Educação Ambiental brasileira.**

LOCAL	MACROTENDÊNCIA APROXIMADA	JUSTIFICATIVA
<b>Japão</b>	Pragmática	<p>Atualmente, no Japão, a EA serve a um princípio fundamental de DS, buscando um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e o alcance de uma sociedade equilibrada. Seu foco é o desenvolvimento de uma sociedade capaz de resolver problemas, perceber o meio ambiente e participar da proteção ambiental. Destaca-se, ainda, a ênfase em ações práticas e individuais, como voluntariado em atividades de limpeza ambiental, coleta seletiva e familiarização com a natureza. Embora essas práticas promovam uma conscientização, elas podem ser vistas como despolitizadas, concentrando-se na mudança de comportamentos individuais em vez de fomentar uma reflexão mais profunda sobre as estruturas sociais, econômicas e políticas que contribuem para os problemas ambientais.</p> <p>Ademais, esse contexto japonês parece dispor de uma visão superficial e fragmentada das relações sociais e ambientais, vinculado à uma neutralidade inexistente no âmbito científico. Com isso, o foco em competências como "capacidade de processar dados", "pensar criticamente" e "decidir de forma justa" parece limitado a uma perspectiva técnica e operacional, em vez de promover uma análise crítica sobre as causas mais amplas dos problemas ambientais.</p> <p>Ao priorizar temas centrais como reciclagem, limpeza ambiental e embelezamento, a EA no Japão reforça a noção de que os problemas ambientais podem ser resolvidos por meio de ações locais e práticas. Apesar de iniciativas que envolvem a comunidade local, como voluntariado e atividades educativas em escolas abertas à comunidade, não há evidências nesses estudos de uma mobilização mais ampla que questione as desigualdades sociais ou econômicas que contribuem para as crises ambientais.</p> <p>Por fim, a EA é tratada principalmente como uma forma de preparar indivíduos para "construir uma nova sociedade", sem articular claramente os conflitos entre crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental.</p>
<b>China</b>	Pragmática	<p>Desde a primeira fase da EA chinesa, há um foco em tecnologias de proteção ambiental, esse foco reflete a crença em soluções tecnológicas como principais ferramentas para lidar com problemas ambientais - de modo a haver</p>

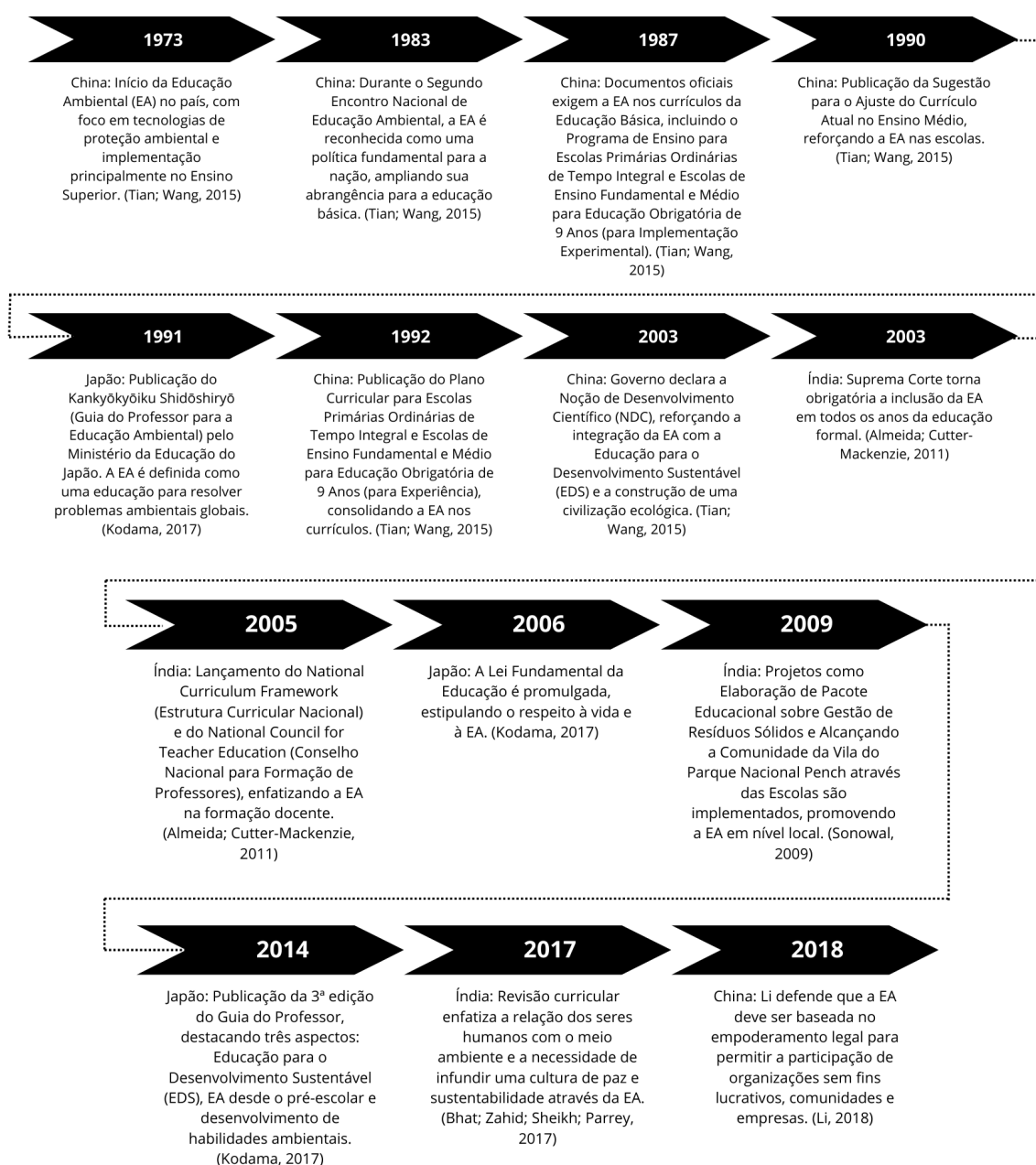
		<p>uma abordagem técnica que evita questionar os sistemas econômicos e sociais subjacentes que geram a poluição. Essa integração sugere uma visão de sustentabilidade que busca soluções equilibradas, mas que não rompe com as bases econômicas ou produtivas do país. A ideia de "civilização ecológica" promovida pela Noção de Desenvolvimento Científico (NDC) reforça a compatibilidade utópica entre crescimento econômico e sustentabilidade.</p> <p>A prática da EA está vinculada a políticas governamentais e documentos como "Medidas para a Administração da Revisão de Padrões Nacionais de Proteção Ambiental", enfatizando atividades que podem ser economicamente implementadas - demonstrando ainda a preocupação em manter um modelo de desenvolvimento que seja gerenciável, de modo a continuar alinhado aos interesses nacionais, em vez de propor mudanças profundas ou desafiadoras.</p> <p>Outro ponto importante é a baixa participação comunitária e o foco em medidas governamentais centralizadas que refletem a dificuldade de promover uma abordagem mais ampla e inclusiva. Também, a ausência de reflexão crítica que limita-se a tratar as consequências dos problemas ambientais sem abordar suas causas sistêmicas acaba por demonstrar uma alta estruturação da EA a partir de mecanismos políticos e curriculares formais pouco flexíveis.</p>
<p><b>Índia</b></p>	<p>Pragmática</p>	<p>A solução apresentada é viável e focada em ações individuais que não desafiam as causas estruturais do problema ambiental, como os padrões de consumo e produção no contexto industrial e urbano da Índia. Esse enfoque reflete a busca por soluções que mantêm o <i>status quo</i> econômico e político, em vez de propor mudanças profundas no sistema de gerenciamento de resíduos ou no modelo de desenvolvimento.</p> <p>Esses temas, embora importantes, são tratados de forma generalista, ignorando os contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos que causam os problemas ambientais. Essa abordagem reflete uma crença na neutralidade da ciência e a ausência de um questionamento das dinâmicas de poder subjacentes à degradação ambiental. É sugerido também, ao longo do texto, uma outra crença: que soluções técnicas e científicas bastam para resolver os problemas ambientais (desconsiderando que esses problemas são também produtos de escolhas políticas, culturais e econômicas). Há também uma perspectiva que impede uma análise integrada das causas profundas dos problemas ambientais, como o rápido processo de industrialização da Índia e seus impactos no esgotamento de recursos.</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

Japão, China e Índia revelam um padrão quanto a sua EA: abordagens técnico-operacionais, muitas vezes completamente despolitizadas, com foco em soluções

individualistas e tecnológicas que mantêm o *status quo* político e econômico vigentes. Mesmo que hajam iniciativas conscientizadoras das comunidades com práticas relevantes, falta uma análise crítica estrutural acerca dos temas ambientais locais. Práticas de voluntariado, coleta seletiva, embelezamento e gerenciamento de resíduos, acabam por enfatizar transformações individuais ou em pequena escala, entretanto, acaba por carecer de uma abordagem reflexiva que articule conflitos entre o desenvolvimento econômico, a justiça social e a sustentabilidade a longo prazo.

**Figura 02: Linha do tempo - Educação ambiental no continente asiático.**



Fonte: Autoria própria.

Ademais, o conceito de “civilização ecológica”, empregado em algumas situações reflete uma busca por compatibilidade entre os conceitos de crescimento econômico e sustentabilidade, resultando no fatídico DS. Contudo, a abordagem técnica e centralizada não permite uma participação com ênfase em causas sistêmicas. A dependência de políticas governamentais acabam por demonstrar uma incapacidade de mudanças profundas em virtude de um desenvolvimento irrefreável. A rápida industrialização, somada à constante transformação ambiental, fortalece pensamentos como esse.

Em resumo, a EA no continente asiático reflete uma macrotendência de EA Pragmática, focada em soluções técnicas e individuais, com pouca atenção às causas estruturais e dinâmicas de poder que perpetuam os problemas ambientais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender e analisar como a Educação Ambiental (EA) é estruturada em diferentes contextos socioculturais ao redor do mundo, com um enfoque em culturas não eurocentradas. Para isso, foram examinados casos na África e na Ásia, comparando suas práticas e concepções com as macrotendências político-pedagógicas da EA brasileira (Layrargues; Lima, 2014). Essa abordagem revelou não apenas uma pluralidade das práticas educacionais de cunho ambiental, mas também destacou os desafios, avanços e as perspectivas críticas necessárias para a construção de um diálogo mais amplo e inclusivo sobre as relações para com o MA.

Os resultados indicam que a EA em diferentes regiões do mundo acabam por refletir especificidades culturais, influências históricas e políticas de cada local. No continente africano, por exemplo, observou-se que enquanto países como a África do Sul mantêm características predominantemente conservacionistas e pragmáticas em suas abordagens de EA, há esforços para uma mudança em seus currículos, de modo a ampliar a criticidade e seu potencial questionador da realidade. Já no Quênia, iniciativas transformadoras como o GBM, exemplifica como a EA pode ir além da simples conservação ambiental, integrando dimensões sociais e culturais que promovem a autonomia comunitária e até mesmo o empoderamento feminino. Adicionalmente, a análise do povo Embu destacou uma cosmovisão integradora, que une práticas sustentáveis à uma visão de mundo equilibrada e respeitosa com a natureza, contribuindo para a valorização de epistemologias locais frequentemente negligenciadas pelo paradigma ocidental - afastando-se conceitualmente da maior parte das tendências amplamente vigentes (tanto no Brasil, quanto no restante do mundo).

Na Ásia, países como Japão, Índia e China demonstram abordagens pragmáticas da EA, pautadas em ações voltadas para a resolução de problemas ambientais específicos, mas sem um aprofundamento crítico das causas estruturais que sustentam essas questões (Layrargues; Lima, 2014). No Japão, as práticas de embelezamento, reciclagem e conservação ambiental promovem um engajamento comunitário limitado a aspectos comportamentais e técnicos, muitas vezes despolitizados. Já na China, a integração da EA às políticas de DS refletem uma busca por equilíbrio entre crescimento econômico e conservação ambiental (mesmo que frequentemente careça de uma reflexão crítica e participação comunitária efetiva). Por sua vez, a Índia apresenta iniciativas educacionais direcionadas à conscientização

ambiental e à gestão de resíduos, mas ainda marcada por uma visão tecnocrática e fragmentada.

**Tabela 04: Síntese - Predominâncias de EA.**

ÁSIA	ÁFRICA
Predominância pragmática e conservacionista	Predominância pragmática/conservacionista escolar e crítica não-escolar.

**Fonte:** Autoria própria.

Ademais, este trabalho está sujeito a uma questão pouco usual: armadilhas semânticas. Estas referem-se ao uso de termos que aparentam ser claros e objetivos, mas que, na realidade, possuem ambiguidades, imprecisões ou significados variados conforme o contexto disciplinar, o referencial teórico ou a interpretação do leitor. Essas armadilhas podem comprometer a clareza e a precisão da pesquisa, dificultando o processo de desenvolvimento e procura de fontes. Além disso, certos termos podem carregar pressupostos ideológicos ou valores implícitos - ainda que sejam apresentados como neutros - o que influencia a maneira como são compreendidos. A tradução de conceitos científicos entre idiomas também pode gerar distorções, resultando em diferentes interpretações conforme o contexto. Conceitos sociais também podem sofrer diversas variações, implicando na divergência de resultados. Cabe, então, uma análise mais pessoal e minuciosa dentro dos contextos de cada um dos países supracitados - a fim de conseguir efetivamente explorar os termos utilizados.

Enfim, ao comparar essas abordagens às macrotendências da EA no Brasil, percebe-se que há predominância de práticas de EA pragmáticas e conservacionistas, segundo as macrotendências brasileiras, nos contextos analisados (Layrargues; Lima, 2014). Isso demonstra uma limitação na discussão cabível dentro das práticas educacionais, muitas vezes possuindo uma natureza que foca apenas em sintomas ao invés de focar no problema real. Dito isso, é necessária uma prática de EA que denuncie essas barreiras do conhecimento - colocando em prática uma transformação possível, para o alcance de um sonho possível.

Conclui-se que a EA, quando concebida de forma crítico-transformadora, possui o potencial de transcender as barreiras culturais e históricas que limitam seu impacto. Ela pode atuar como um instrumento poderoso de emancipação social, ao mesmo tempo em que fomenta a construção de práticas mais sustentáveis e justas. Essa perspectiva exige a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento das desigualdades ambientais por meio de uma abordagem que rompa com paradigmas reducionistas e hegemônicos.

Finalmente, este estudo contribui para o campo da Educação Ambiental ao promover um olhar comparativo e reflexivo sobre diferentes práticas educacionais ao redor do mundo. Ele ressalta a importância de um diálogo intercultural que reconheça e respeite as múltiplas formas de conceber e viver as relações com o meio ambiente. Para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar a análise sobre os impactos práticos de iniciativas crítico-transformadoras, bem como explorar a possibilidade de integração de epistemologias indígenas e tradicionais no ensino formal, ampliando as possibilidades de transformação sociocultural e material da realidade concreta - que é objetivamente opressora e fundamentalmente excludente, reforçando injustiças e desigualdades, pautadas nos preceitos do capital e do neoliberalismo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.; CUTTER-MACKENZIE, A. **The Historical, Present and Future ness of Environmental Education in India**. Australian Journal of Environmental Education, v. 27, n. 1, p. 122–133, 2011.

BHAT, S. A; ZAHID A. T.; SHEIKH, B.A.; PARREY, S. H. **Environmental Education in India: An Approach to Sustainable Development**. FIIB Business Review, v. 6, n. 1, p. 14–21, jan. 2017.

BATTESTIN, C.; DICKMANN, I. (Orgs). **Educação ambiental na América Latina**. 1.ed. – Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: CEA/MEC, 1998a. 166p.

CAMPOS, P. **O pressuposto da ética na preservação do meio ambiente. Breve história sobre origens e conceitos do Movimento Ambientalista**. ALCEU , v. 8, n. 16, p. 19-51, jan./jun. 2008. Disponível em: [http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu\\_n16\\_Campos.pdf](http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n16_Campos.pdf) .

CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

OLIVEIRA, S. **Educação Ambiental: Aspectos Históricos E Perspectivas**. Boletim Goiano de Geografia, v. 26, n. 2, 30 jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GOULD, R. K.; KRYMKOWSKI, D. H.; ARDOIN, N. M. **The importance of culture in predicting environmental behavior in middle school students on Hawai‘i Island.** PLOS ONE, v. 13, n. 11, 12 nov. 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation.** San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica.** Ministério do Meio Ambiente, Brasília, v. 1, n. 1, p. 27-36, 2004.

ICHIKAWA, S. **Current situation and changes in environmental education in elementary/junior high schools as seen in nationwide survey: Based on 2014 survey.** Japão, Hikone, v. 65, p. 129-140, 2016.

IRWIN, P. **The Concept Of Environmental Education And The Development Of Environmental Education In South Africa.** African Journal Onlie, Ed.No.11, 1990.

JUNIOR, E. B. L.; DE OLIVEIRA, G. S.; DOS SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

KODAMA, T. **Environmental Education in Formal Education in Japan.** Japanese Journal of Environmental Education, v. 26, n. 4, p. 4\_21-26, 2017.

LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

**Laudato Si': Sobre o cuidado da casa comum.** 2020: Associazione Amici del Papa. Disponível em: <[https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_encyclica-laudato-si\\_po.pdf](https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si_po.pdf)>.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. DA C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23–40, mar. 2014.

LI, Y. **Study of the Effect of Environmental Education on Environmental Awareness and Environmental Attitude Based on Environmental Protection Law of the People's Republic of China.** EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, v. 14, n. 6, 21 mar. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAATHAI, W. **The Green Belt Movement: Sharing the Approach and the Experience.** Nova Iorque: Lantern Books, 2003.

MAILA, M.W; LOUBSER, C. P. **Emancipatory Indigenous Knowledge Systems: implications for environmental education in South Africa.** v. 23, n. 4, p. 276–280, 1 nov. 2003.

MALULEKE, H. G. **Curriculum Policy Implementation In The South African Context, With Reference To Environmental Education Within The Natural Sciences.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade da África do Sul, Pretória, 2015.

MATIAS, J. C.; NUNES, M. J. O.; SILVA, A. L.; BARROS, J. A. **Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação.** Revista Multidisciplinar em Educação . Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 128-145, jan/mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721>.

NORONHA, C. U. A. **Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento.** Revista Fragmentos de Cultura, v. 22, n. 2, p. 185–191, 2012.

RITZER, G. **Sociological Theory.** New York: McGraw-Hill, 2010.

RUSCHEINSKY, A. **Atores Sociais e Meio Ambiente: A Mediação Da Ecopedagogia**. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, v. 1, n. 1, p. 51-63, 2004.

SOLER, A. C. **Antropocentrismo e Crise Ecológica: Direito Ambiental e Educação Ambiental como meios de (re)produção ou separação**. 2011. Tese (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

SONOWAL, C. J. **Environmental Education in Schools: The Indian Scenario**. *Journal of Human Ecology*, v. 28, n. 1, p. 15–36, out. 2009.

TIAN, Y.; WANG, C. **Environmental Education in China: Development, Difficulties and Recommendations**. *Journal of Social Science Studies*, v. 3, n. 1, p. 31, 12 ago. 2015.

TORRES, J. R. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. 2010. 456 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TORRES, J. R.; OLIVEIRA, W. P. **Princípios da teoria crítica organizativos de práticas educativas ambientais via tema gerador**. *Revbea*, São Paulo, V. 19, No 3: 266-294, 2024.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p.140-158, ago. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38/31>.

WALSH, C. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. Bogotá, 17-19 de abril de 2007. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WANE, N.; CHANDLER, D. **African Women, Cultural Knowledge, and Environmental Education with a Focus on Kenya’s Indigenous Women**. v. 7, n. 1, p. 86–98, 1 jan. 2002.

WELFORD, M.; YARBROUGH, R. A. **Human-environment interactions : an introduction**. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021.