
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de pesquisa: Educação Ambiental)**

**PRÁTICAS DISCURSIVAS NA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURALIDADE**

LAÍS DE SOUZA RÉDUA

**Rio Claro – SP
2024**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de pesquisa: Educação Ambiental)**

**PRÁTICAS DISCURSIVAS NA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURALIDADE**

LAÍS DE SOUZA RÉDUA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador: Dr. Danilo Seithi Kato.

**Rio Claro – SP
2024**

R321p Rédua, Laís de Souza
Práticas discursivas na pesquisa em educação
ambiental e interculturalidade / Laís de Souza
Rédua. -- Rio Claro, 2024
179 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Danilo Seithi Kato

1. metapesquisa. 2. discurso. 3. escrita. 4.
Interculturalidade Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: PRÁTICAS DISCURSIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURALIDADE

AUTORA: LAÍS DE SOUZA RÉDUA

ORIENTADOR: DANILO SEITHI KATO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. DANILO SEITHI KATO (Participação Presencial)

~~Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC / Universidade de São Paulo - SP~~

Prof. Dr. THOMAS MASSAO FAIRCHILD (Participação Virtual)

Instituto de Letras e Comunicação / Universidade Federal do Pará - Belém / PA



Documento assinado digitalmente

THOMAS MASSAO FAIRCHILD

Data: 31/05/2024 10:23:39-0300

verifique em <https://validar.tli.gov.br>

Profa. Dra. ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO (Participação Virtual)

Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais - MG

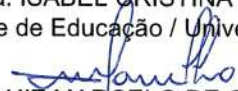


Documento assinado digitalmente

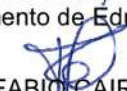
ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO

Data: 28/05/2024 15:35:41-0300

Verifique em <https://validar.tli.gov.br>


Prof. Dr. LUIZ MARCELO DE CARVALHO (Participação Presencial)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. FABIO CAIRES CORREIA (Participação Presencial)

Departamento de Educação / Câmpus de Rio Claro

Rio Claro, 27 de maio de 2024

*Aos(às) que vieram antes de mim e sonharam estudar e vivenciar a universidade;
aos(às) que lutaram para estar nela e possibilitaram meu acesso; aos(às) que
sonharam comigo nessa trajetória. Biana, Wagner, Rafaela, Sarah, vó Cão, Fillipe.
Para aqueles(as) que têm a Educação como movimento de esperança.
São para essas pessoas que dedico esta tese.*

AGRADECIMENTOS

O que foi é prefácio do que sou e do que o processo de produção desta pesquisa representa na minha vida pessoal e profissional. Assim, não poderia deixar de começar agradecendo aos meus pais, Wagner e Bianka, e às minhas irmãs, Sarah e Rafaela, por serem apoio emocional e intelectual, por acreditarem na Educação, por terem possibilitado e acompanhado essa realização e por me inspirarem na jornada acadêmica. É um apoio fundamental na minha construção como pesquisadora e professora.

Ao Fillipe, meu companheiro de vida, que acompanhou todo o meu processo de graduação e pós-graduação com muita cumplicidade e acolhimento.

À minha família, materna e paterna, que incentivou cada passo desse caminho – principalmente minha avó, Maria da Conceição (vó Ção).

Aos meus amigos e às minhas amigas de Uberaba, Moema e Divinópolis agradeço pela compreensão e pela torcida.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (Gepic): Camila, Danilo, Denise, Emylia, Eliano, Eusiane, Fernando, Jairo, Larissa, Mônica, Rafael, Rejane, Sônia, Sônia Jorge, Taryn, Thais, Vanessa, Vânia, Vitória, Yeison. Esse grupo é minha principal referência intelectual e de amizade dentro e fora da academia. Tudo que pude acessar, ser, conquistar como sujeita, professora e pesquisadora vem do que esse grupo pôde me oferecer e das construções que sonhamos e realizamos juntos. Em especial, Rejane, Vitória e Emylia, mulheres, pesquisadoras e amigas que admiro muito e tiveram uma presença muito importante no decorrer e, principalmente, na finalização desta escrita. “Sou uma, mas não sou só”.

Aos(às) amigos(as) e colegas que dividiram e dividem experiências comigo na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), trazendo outros significados e reflexões sobre a universidade e a pesquisa, minha gratidão: Tawani, Camila, Ana Paula, Jéssica, Neilton, Rodrigo, Emmanuel, Flávia, Petrina, Amanda Amália, Paula, Tatiane e o coletivo do Programa Encontro de Saberes.

Aos colegas da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (Sbenbio), por me confiarem atividades na diretoria da regional 4 e torcerem pela concretização deste processo.

Um agradecimento em especial ao grupo de pesquisadoras e pesquisadores do Projeto EArte, pois foi nesse coletivo que a pesquisa se desenvolveu, foi um espaço que viabilizou não só esta pesquisa, mas também outros encontros e crescimentos acadêmicos.

Ao Professor Danilo, meu orientador que se tornou amigo e parceiro acadêmico, obrigada por nossas trocas, pelos aprendizados e por tornar a academia um lugar melhor de se estar. Também não poderia deixar de agradecer ao Professor Luiz Marcelo por iniciar esse processo de orientação de doutorado e continuar dividindo suas experiências conosco nas etapas de banca. Muito obrigada.

À banca examinadora, agradeço pelo cuidado nas leituras e pelo compartilhamento comigo desse espaço de aprendizado tão importante em minha vida.

Aos meus alunos e às minhas alunas, pessoas com quem aprendo todos os dias, e à UEMG-Divinópolis, sobretudo os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia, por serem o espaço em que tenho compartilhado tudo que venho aprendendo e por possibilitar me construir academicamente e na docência.

À Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Rio Claro), pela oportunidade de acesso à pós-graduação e pela contribuição para as pesquisas em Educação.

À Fundação de Amparo às Pesquisas em Minas Gerais (Fapemig) pelo financiamento desta pesquisa via Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH – Processo: BPG-00137-22), na condição de professora efetiva da rede superior estadual em processo de capacitação *stricto sensu*. O agradecimento a essa agência de fomento refere-se também ao apoio financeiro do projeto de pesquisa “*A produção acadêmica em Educação Ambiental no Brasil: o estado da arte de teses e dissertações produzidas entre 1981 e 2023*” (Processo nº APQ-00914-23), vigência de 30/08/2023 a 29/08/2026, no qual esta tese se vincula.

[...] Escrever é uma revelação. É um chamado e um movimento. Ilumina
(hooks, 2022, p. 117).

RESUMO

Esta tese se concentrou na Interculturalidade como movimento discursivo para a Educação Ambiental nas práticas discursivas das pesquisas nesse campo de conhecimento. Os objetivos concentram-se em analisar práticas discursivas que mobilizam a Interculturalidade e a Educação Ambiental em um relato de pesquisa do campo da Educação Ambiental; compreender possíveis significados sobre a relação entre Educação Ambiental e Interculturalidade; e construir seus possíveis sentidos em funcionamento em uma tese que enuncia esses dois marcadores como centralidade. É uma pesquisa de Estado da Arte dos relatos de pesquisa *stricto sensu* reunidos na Plataforma Fracalanza. A sistematização contou com 26 dissertações e 2 teses, de recorte temporal entre 2003 e 2020. Na construção dos critérios da fase analítica, uma tese foi selecionada como *corpus* de pesquisa e submetida à análise discursiva, orientada principalmente pela perspectiva bakhtiniana. Os resultados apresentam 2 momentos de análises dos excertos da tese: significados e sentidos atribuídos à Educação Ambiental e à Interculturalidade; e características do funcionamento discursivo da estética, do conteúdo discursivo e do estilo de escrita da produção. A desaceleração das menções à Educação Ambiental e à Interculturalidade e os movimentos de hiperconceituação como possíveis táticas de valoração e pertencimento aos discursos do campo de conhecimento se destacaram. Interpelar para outros significados e sentidos que não estejam apenas subordinados a reforçar aqueles previamente aceitos é estratégia discursiva possível que a Interculturalidade apresenta para a Educação Ambiental. Esse encaminhamento reflete sobre a construção de aparatos interculturais como movimento discursivo mais presente no modo de fazer pesquisa do que nas escolhas conceituais e nos modos de orientar propriamente a escrita, que podem mobilizar da experiência vivida da pesquisa à escrita de um gênero de pesquisa.

Palavras-chave: metapesquisa; discurso; escrita; Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT

This thesis focused on Interculturality as a discursive movement for Environmental Education (EE) in the discursive practices of EE research. The objectives focus on analyzing discursive practices that mobilize Interculturality and Environmental Education in a research report in the field of EA; construct possible meanings about the relationship between EA and Interculturality and its possible meanings in operation in a thesis that states these two markers as centrality. It is a State of the Art survey of *strictu sensu* research reports gathered on the Fracalanza Platform. The systematization included 26 dissertations and 2 theses, from 2003 to 2020. In the construction of the criteria for the analytical phase, one thesis was selected as a research corpus and subjected to Bakhtinian discursive analysis. The results present two moments of analysis of the thesis excerpts: meanings and meanings attributed to Environmental Education and Interculturality; characteristics of the discursive functioning between aesthetics and discursive content, as well as the writing style of the production. The slowdown in mentions of EA and Interculturality and the hyperconceptualization movements as possible tactics of valuing and belonging to the discourses of the field of knowledge stood out. Interpellating other meanings and meanings that are not just subordinated to reinforcing those previously accepted are possible discursive strategies that Interculturality presents for EA. This direction reflects on the construction of intercultural apparatuses as a discursive movement more present in the way of doing research, than in the conceptual choices and ways of guiding writing itself, which can mobilize the lived experience of research to the writing of a research genre.

Keywords: metaresearch; speech; writing; Critical Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
EA	Educação Ambiental
EArte	Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental do Brasil
ECI	Ensino de Ciências Insurgentes
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
Eric	Education Resources Information Center
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GeaSUR	Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur
Gepic	Grupo de Estudos e Pesquisas em Interculturalidade e Educação em Ciências
Id	Código Identificador
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
MCP	Matriz Colonial de Poder
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PPGEFHC	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências
QSC	Questões Sociocientíficas
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Taec	Tecituras Ambientais no Ensino de Ciências
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unesp	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho-Rio Claro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

UM COMEÇO: interesse e contextualização da pesquisa	14
1 HORIZONTES PARA OS PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA – contextualizações, aparatos e procedimentos	25
1.1 A pesquisa de Estado da Arte, o Projeto EArte e a Plataforma Fracalanza	31
1.2 Construção do corpus da pesquisa	34
1.2.1 Refinamentos do corpus de pesquisa	35
2 ESCRITA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: sinalizações para a Interculturalidade	46
2.1 Conhecimento científico e escrita acadêmica	46
2.2 O campo de conhecimento da Educação Ambiental e as práticas discursivas na pesquisa em EA	51
2.2.1 Crise ambiental e natureza como principais mobilizações nas práticas discursivas na pesquisa em Educação Ambiental: demandas para um olhar intercultural	66
3 DOS APARATOS COLONIAIS AOS DISPOSITIVOS INTERCULTURAIS: perspectivas para a pesquisa em Educação Ambiental	78
3.1 Sistema-mundo moderno-colonial-capitalista: uma motivação para interculturalizar a pesquisa em EA	79
3.2 Interculturalidade Crítica	84
4 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURALIDADE	99
4.1 A tese: atributos, caracterizações e escolhas	99
4.2 Entre tecituras e insurgências: movimentos discursivos para a Educação Ambiental e a Interculturalidade	103
4.2.1 A Educação Ambiental e a Interculturalidade: significados e sentidos dos enunciados da tese	105
4.2.2 Arquitetônica, acabamento e estilo da escrita: alguns funcionamentos discursivos sobre as regras do jogo e os pirilampos teóricos	137
4.3 O que fica sobre o funcionamento discursivo da tese? Aspectos dos movimentos discursivos interculturais desta pesquisa em EA	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS: fechamentos e encaminhamentos	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

UM COMEÇO: interesse e contextualização da pesquisa

Esta tese, cujo foco partirá das práticas discursivas das pesquisas acadêmicas – teses e dissertações – produzidas em contexto brasileiro, tem como objeto de estudo o campo da Educação Ambiental (EA). É uma investigação mobilizada pelo Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental do Brasil (EArte).

Nesses 4 anos em que me dediquei a estudar o campo de conhecimento da Educação Ambiental com foco nos discursos das pesquisas em EA, além de constituir uma linha de pesquisa em Educação, refleti muito sobre como vim parar aqui, em um recorte tão específico que eu não saberia ou imaginaria recortar tão concretamente quando terminei a graduação em 2016. De alguma forma, estudar os discursos de um campo de conhecimento é refletir também sobre os processos dessas construções que se materializam, em grande medida, na universidade. A Educação Ambiental pode parecer um tema quase óbvio para minha formação como bióloga, mas nesse processo pude refletir constantemente sobre o papel da universidade na minha trajetória, que colaborou para esse foco nos discursos sobre EA e Interculturalidade nos processos de pesquisa. Essa trajetória não tem a ver somente com ingressar nesse espaço para uma graduação – antes da minha história com a universidade, há outras histórias com outras universidades, que se conectam a essa.

Quando eu ainda era bem criança vi meu pai terminar o Ensino Médio depois de adulto. Logo ele, que era filho de professora, foi estudar História e se tornou professor. Esse movimento estimulou minha mãe a fazer um vestibular para um curso de Bacharelado, o que a possibilitou atuar, anos mais tarde, como Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) em uma secretaria de uma escola estadual. Essa experiência como contratada, e depois como servidora pública efetiva, a impulsionou a retornar à universidade e cursar uma licenciatura para ocupar outros lugares nesse espaço-escola. Os dois fizeram pós-graduação. Meu pai foi a primeira pessoa que conheci que fez mestrado.

Esse período de tempo que narro bem brevemente mudou radicalmente as condições financeiras da minha família, e aqui a universidade tem um papel fundamental em termos de acesso. A saída do meu pai do comércio para a sala de aula teve um impacto nisso, mas uma mudança ainda mais significativa foi quando

minha mãe migrou também. Vejo aí duas questões: as possibilidades que a universidade ofereceu para essa mudança profissional e familiar e as oportunidades que meus pais acessaram a partir da sua atuação na educação. A universidade e a Educação foram ocupando espaços na minha vida que eu nem me dava conta. Acho que isso começa a explicar um pouco do motivo de estar aqui escrevendo uma tese nesse tema – bem como minha atual atuação como professora em uma universidade pública.

Ser bióloga e professora de biologia não foi um sonho de infância, tampouco sonhei em fazer pós-graduação e dedicar parte da minha vida à pesquisa. O que eu me lembro bem foi o dia em que desejei estudar em uma universidade. No primeiro ano do Ensino Médio lembro de observar a movimentação no prédio recém-inaugurado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Eu vi jovens entrando e saindo daquele lugar, normalmente carregando um jaleco branco, e isso me despertou um desejo de conhecer a vida em um espaço como aquele. A forma como esses jovens entravam e saíam do prédio soava a uma autonomia de movimentar-se em um espaço educacional que não era a que eu conhecia. Eu queria aquela autonomia. Foi o espaço universitário que me viabilizou olhar para o mundo sob outras perspectivas desde esse primeiro desejo. Longe de romantizá-lo, legítimo sua importância, dado que também há possibilidade coletiva de repensar, reconstruir e ocupar a universidade com corpos e epistemologias plurais.

Ao tomar essa memória como preâmbulo desta tese, tenho como interesse dizer que eu pude conhecer sobre a autonomia da vida universitária, seus ônus e bônus, e nesse processo de doutoramento coloco-me a pensar o funcionamento dessa autonomia na produção de conhecimento. Neste caso, volto-me para o modo como os discursos em um campo de conhecimento – Educação Ambiental – são construídos, quais são os significados mobilizados e que efeitos de sentidos produzem para esse campo. O modo como escolho abordar essa discussão, objeto desta tese, é articulando dois campos teóricos que são constituídos de discursos que os particularizam: a Educação Ambiental e a Interculturalidade.

O movimento que tenho feito diz respeito à EA e à Interculturalidade, desde as leituras que têm sustentado minhas reflexões até os acontecimentos e contextos que acesso ou que me encontram nesse percurso de escrita da tese. Os espaços acadêmico e não acadêmico compõem essa construção de pesquisa, assim,

considero e legítimo os modos como fui projetando esta tese em minhas vivências nesse espaço-tempo de escrita e de doutorado. É uma pesquisa iniciada ao mesmo tempo que se iniciou a pandemia de Covid-19 e se alimentou de memórias de outras fases da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Gestar esta tese envolveu meu corpo por completo, para além da minha cabeça, que pensa, ou das minhas mãos, que digitam o texto. Tenho experienciado o que Miranda (2020) diz sobre *pesquisar com o corpo*. Também me chamou a atenção quando li no livro da bell hooks¹ (2022) que a escrita é um chamado e um movimento, porque sinto que esse processo de escrita da tese acessa lugares do meu corpo – sensoriais e sentimentais – e me movimenta de diferentes formas, desde a relação mais ampla como sujeita no mundo até minhas atribuições como professora e pesquisadora. É, de fato, na relação com o corpo que escreve e (re)pensa que as ideias materializadas aqui nascem e são revisadas.

Entre os eventos que atravessaram essa elaboração, há uma reflexão que marcou a virada acadêmica e profissional para esse caminho da Educação Ambiental: a assimilação que eu tinha sobre natureza e biodiversidade como um lugar passivo e neutro. Foi durante as discussões sobre aspectos das biodiversidades locais na formação de professores de ciências (Rédua, 2019), no meu mestrado, que identifiquei o quanto a hegemonia e a homogeneidade do discurso sobre a biodiversidade empobreciam nossas relações nela e com ela, pois naturalizavam todos os processos depredatórios.

Este é um dos pontos de partida para abordar a Educação Ambiental: problematizar a temática ambiental. Vivenciamos problemas ambientais que atingem dimensões locais e globais decorrentes de um modelo de vida moderno-colonial-capitalista. Esse modelo, idealizado a partir da Europa, centralizou o ser vivo racional, humano, branco, homem, heterossexual e cristão como possuidor de tudo ao seu redor. Esse Sujeito² humano tanto podia que tomou terras e corpos em nome da civilização, uma sociedade polida por esses princípios citados.

¹ Esse é um pseudônimo utilizado pela autora. Por não ser um nome próprio, é sempre mencionado com iniciais minúsculas.

² Será usada a palavra “Sujeito” com inicial maiúscula nos casos em que a referência é à ideia de ser humano cujas características foram fundamentais para categorização do que é ou não aceito como humano. Quando não for para essa relação, a palavra sujeito obedecerá às ordens gramaticais da frase.

Neste trabalho, a menção à modernidade compreende os fatos desde o processo de modernização do mundo, tais como as formas mais amplas de produção devidas às industrializações, o aceleramento do desenvolvimento urbano, a globalização etc. Porém, esses efeitos da modernidade vêm de um projeto anterior, proveniente das colonizações e das disputas pelos territórios que garantiam formas de poder sobre o outro, que neste caso poderia ser recurso natural ou humano. Esses processos forjavam um projeto de mundo que chamamos de modernidade, na qual houve a projeção de uma história local como projeto global (Mignolo, 2003) e a constituição de diferentes camadas de poder. A colonização como um aparato da modernidade é reiterada de forma cada vez mais especializada pela colonialidade, ou seja, é mais do que as disputas localizadas dos processos de colonização, pois atua nas nossas formas de ler o mundo e agir nele. A colonização se faz por interesses como o poder a partir da posse, a acumulação e a exploração, o que foi possibilitado pela emergência de um sistema econômico global, o capitalismo. O capitalismo garantiu outras formas de colonização pela colonialidade e influencia profundamente nossos modos de habitar na terra (Ferdinand, 2022). São as referências de Quijano (1992), Mignolo (2003, 2017), Bhabha (1998) e os ambientalistas Porto-Gonçalves (2020) e Ferdinand (2022) que mobilizam minhas reflexões sobre a modernidade para aproximações entre EA e Interculturalidade, e, por isso, esse cenário poderá ser mencionado como sistema-mundo moderno-colonial-capitalista.

Os primeiros sintomas decorrentes dessa conjuntura da modernidade que sentimos e provocamos em termos ecológicos denunciaram a utilização intensificada dos recursos naturais, o desmatamento de florestas e biomas, a diminuição da flora e da fauna, o assoreamento de rios, a utilização indiscriminada dos recursos hídricos, a falta de tratamento da água, as poluições diversas (da água, do solo e do ar) e as crises climáticas. No entanto, os efeitos culturais e sociais podem ser listados pelos genocídios e pelas desigualdades raciais, de classe e de gênero. Tudo isso – do ecológico ao sociocultural – acontece na esfera ambiental e só foi possível por ter sido transformada a natureza em um lugar passivo e estável, uma categoria universal que pressupõe ser utilizada, manuseada e dominada.

Tudo que não obedece aos princípios de racionalidade do Sujeito humano entendido a partir desse pressuposto moderno-colonial-capitalista é natureza, porque é selvagem, precisa ser domada, contida, civilizada. Portanto, quando se trata da

temática ambiental, a questão ecológica é eminentemente política (Gudynas, 2020), aspecto que Bornheim (1985, p. 24) anunciou na década de 80: “a natureza tornou-se agora, antes de tudo, um tema visceralmente e necessariamente político”.

A ideia de natureza foi um importante fundamento orientador e modificador do modo de habitar o mundo na modernidade. Os olhares sobre a temática ambiental passaram a ter que considerar os problemas ambientais promovidos a partir dessa ação exploratória exacerbada que entende o Sujeito humano como centro do mundo, da natureza, isto é, uma posição antropocêntrica. Com isso, as discussões em Educação Ambiental nascem porque as questões ambientais começam a ganhar evidência quando fogem do controle mensurado e esperado.

A discussão dos problemas ambientais mobilizou diferentes setores sociais, e um dos caminhos possíveis para compreensão complexa desses problemas e dos conflitos socioambientais e socioculturais decorrentes deles é a formação educativa dos sujeitos. As medidas construídas para essas problemáticas forjam-se de maneiras multidisciplinares. Além disso, as dimensões educativa e formativa possuem uma grande influência, pois precedem a escolarização e se estendem a partir dela. Isso retrata o modo como fomos aprendendo a naturalizar maneiras predatórias na natureza.

A Educação Ambiental, como um campo de conhecimento, dedica-se a pensar caminhos na formação educativa dos sujeitos frente aos problemas ambientais e sobre o modo como eles comprometem as relações socioambientais (Carvalho, 1989, 2006; Jacob, 2005; Loureiro, 2019). Por isso, ela também pode ser uma das formas que colaboram para as saídas desse *modus operandi* dos efeitos que temos reproduzido na natureza e sobre ela.

A Educação com o adjetivo “ambiental” tem se estabelecido como campo de conhecimento de muita relevância – ao mencioná-lo, entendo-o como um conhecimento amplo, polissêmico e plural, cujos interesses podem se convergir em ações e interesses comuns ou não. Isso porque a temática ambiental se apresenta muitas vezes na forma de *consensos aparentes* entre diferentes grupos sociais quanto ao significado dos problemas ambientais e à urgência em revertê-los (Carvalho, 2006).

Na tentativa de entender os fatores causais ou na busca de alternativas para o enfrentamento dos problemas ambientais, revelam-se conflitos de interesses de natureza diversa. Há dissensos acerca da compreensão e das possíveis alternativas

de combate a essas problemáticas, inclusive do ponto de vista formativo. Esses consensos aparentes acerca da temática ambiental estendem-se às noções e interesses educativos também.

Os próprios interesses e buscas de alternativas para o enfrentamento dos problemas ambientais por processos educativos evidenciam o que Carvalho (2006) nomeia de conflitos político-ideológicos. Eles são constituídos, ainda, por conflitos socioculturais historicamente latentes na sociedade, condição que a Interculturalidade nos ajuda a compreender.

A problemática ambiental tem raízes nas questões culturais, já que até a maneira de ler a natureza e universalizá-la como recurso que serve ao Sujeito humano é uma dimensão cultural que também se universalizou pela apropriação e expropriação da natureza humana e não humana, o que globalizou as maneiras de habitar nela. Esse modo de habitar se dá a partir de um comportamento de dominação. Tsing (2019, 2022), Gudynas (2020), Araóz (2020) e Porto-Gonçalves (2020) apresentam diversas faces dos processos de dominação que partem dos recursos da natureza e marcam as relações socioculturais.

É frágil analisar os problemas ambientais sem considerar a história hegemônica sustentada pela colonização e mantida pela colonialidade. Essa hegemonia promoveu ainda a dicotomia do mundo em vencedores e vencidos (Mignolo, 2003), opressores e oprimidos (Freire, 2005), ser humano/sociedade e natureza (Merçon, 2020). Nesse sentido, busco nesta tese posicionar a temática ambiental radicalizando as percepções dos problemas ambientais desse cenário e tensionando para as dimensões culturais que o atravessam. Tudo isso ocorreu em relações também ambientais, principalmente porque a categoria de natureza foi construída para também ocupar esses lugares subalternos, para ser explorada (Gudynas, 2020; Porto-Gonçalves, 2020).

Como latino-americana, é nessa posição de ir às raízes coloniais e dominadoras sobre a natureza que aposto na articulação intercultural para a Educação Ambiental porque é uma das possibilidades que está em oposição à matriz colonial que atravessa as relações socioambientais, por isso, ela também pode penetrar nos modos de construção de conhecimento sobre as relações ambientais.

A Interculturalidade, como conceito, é rotineira e equivocadamente encarada como sinônimo de multiculturalismo ou de diversidade cultural. Há, sim, na perspectiva

intercultural, o ponto de partida, que são as relações entre as diversidades culturais e identitárias, mas não como estruturas fixas e acabadas. Isso é muito comum quando são abordadas as questões multiculturais. A construção estereotipada de culturas e identidades ajuda a produzir o que Adichie (2019) chamou de perigos da história única, de forma que essa construção dos grupos culturalmente diferenciados do hegemônico fica à margem dessa história, dando o contraste necessário a essa unicidade. É a construção do fetiche colonial, nas palavras de Bhabha (1998). Não obstante, a premissa intercultural que sustenta esta escrita parte das relações entre identidades culturais, a fim de analisar criticamente as diferenças e assimetrias entre as culturas e fortalecer as diversidades sociopolítico-culturais, ontológicas e críticas (Merçon, 2020).

Nesse sentido, resguardo-me na Interculturalidade Crítica não como um *slogan* da noção de “crítica” como a mais aceita na academia, mas por compreender que, nessa perspectiva, contemplam-se essas características supracitadas. Walsh (2005, 2009, 2010, 2012) elabora sobre a Interculturalidade Crítica desde o início dos anos 2000, assim, utilizarei essa autora em diálogo com Bhabha (1998), Adichie (2019), Merçon (2020) e outros que vão sendo chamados nos enunciados. A Interculturalidade pode ser um aparato de enfrentamento à história única que se estabeleceu via colonialidade, e um dos recursos importantes a serem considerados nessa unicidade histórica é a linguagem, pois se faz da universalização de significados e sentidos de alguns discursos.

Por considerar o conhecimento como uma construção discursiva que utiliza indispensavelmente o recurso da linguagem, a dimensão intercultural será dada a partir da produção de conhecimento no campo da EA. O processo de produção de conhecimento sobre Educação Ambiental que assume a Interculturalidade permite pensar o próprio campo de pesquisa, considerando que este não se refere apenas às formulações teórico-metodológicas das práticas em EA ou para a Interculturalidade. Nas elaborações com os pesquisadores do Projeto EArte, é considerado que a pesquisa em EA é também constituinte do próprio campo da Educação Ambiental e expressa as questões centrais que têm estado presentes nesse campo. Uma vez que o campo da pesquisa em EA reflete o campo das práticas educativas e ao mesmo tempo é reflexo dele, ele também se constitui como campo complexo, conforme é discutido nos trabalhos de Kawasaki e Carvalho (2009); Carvalho, Tomazello e

Oliveira (2009); Payne (2009); Stevenson *et al.* (2013); Gough (2013); e Carvalho (2015, 2016).

Ao considerar as práticas discursivas da pesquisa em EA como objeto de estudo, tomo como ponto de partida que essa esfera de construção de conhecimento na pesquisa estabelece uma relação dialógica com as outras atividades do campo da EA. Assumo a relação dialógica no sentido bakhtiniano, sendo a atividade ativa e dinâmica da relação eu e outro em contexto socialmente organizado por interações linguísticas (Volóchinov, 2017). Essa relação é construída e atravessada pelos discursos materializados nos textos das pesquisas e nas ações que constroem a Educação Ambiental, mobilizações constituídas de dialogismos nesse contexto social e linguístico.

Para Bakhtin, todo discurso é dialógico porque se manifesta a partir de dimensões sociais, ideológicas, valorativas e intencionais intrínsecas à linguagem. A relação eu e outro sempre está presente no discurso produzido, e isso não quer dizer que esse outro é necessariamente um sujeito encarnado, mas a própria conjuntura sociocultural que provoca o enunciado. O discurso materializa-se a partir da enunciação, isto é, de condições que possibilitam os enunciados, os quais, por sua vez, se dão pela palavra. O enunciado é a unidade discursiva que se constrói pela relação social, cultural, histórica e ideológica (Volóchinov, 2017).

Essa proposição contempla a ideia de que os campos de conhecimentos, bem como as teorias e os conceitos que os fazem, são campos discursivos. As complexas redes de ideias sistematizadas e sincronizadas sobre um posicionamento comum, que designam conceitos, são construções discursivas, enunciados que produzem significados e sentidos no mundo. O Círculo de Bakhtin³ assume a palavra como signo ideológico por excelência, sendo um fenômeno que reflete e refrata a realidade. É um signo porque não se reduz ao código parte da língua sistêmica, gramatical, mas adquire significação, pois se posiciona sempre na relação eu e outro, assim, possui uma carga ideológica, mesmo que ela não tenha sido racionalizada ou visibilizada (Volóchinov, 2017). É a partir desse pressuposto que a abordagem da análise discursiva será base teórica e procedimental para analisar produções acadêmicas de natureza de teses e dissertações, compreendendo que os desenvolvimentos que

³ Grupo de intelectuais russos que se destinaram às produções e discussões científicas e filosóficas sobre a linguagem e os discursos.

chegam na escolha desses materiais a serem analisados são feitos a partir de uma relação eu e outro, de alteridade intermediada pela linguagem, pela palavra.

A palavra é um enunciado e é, portanto, dialógica, porque produz diferentes significados e sentidos nos contextos de enunciação. Sob a perspectiva dessa noção de palavra-enunciado, também considero que os conceitos e teorias orientados por perspectivas condicionadas em uma esfera epistemológica constituem discursos. Se a epistemologia é a teoria dos conhecimentos, que diz sobre percursos da formação dos conhecimentos científicos, essa constituição se assenta em construções discursivas. Haverá momentos adiante em que essa posição das dimensões epistemológicas, como discursos dialógicos, será necessária para compreender o modo como as práticas discursivas da pesquisa em EA têm se arranjado quando tomam a questão intercultural como fundamento. Serão esses os princípios orientadores teórico-metodológicos da construção dos dados analisados, isto é, o recorte das produções *stricto sensu*.

Por falar em conceitos e teorias, venho evidenciando que, no objeto de investigação da pesquisa em EA, o interesse e o foco estão ancorados na Interculturalidade. Como a perspectiva intercultural emerge de movimentos socioculturais (Walsh, 2005), mas se trata também de um conceito veiculado na academia, preciso mencionar que esta tese não é sobre propor uma Educação Ambiental Intercultural. Não estou interessada em construir um novo conceito ou lançar uma tendência conceitual, o que é muito comum nos modos de produzir conhecimento pela ciência moderna. Apesar de não ser o foco principal, há momentos que reúnem tais conceitos e tendências teóricas de modo a compreender o modo como discursos e sentidos diferentes, relacionados a esses discursos, são empregados aos conceitos e teorias e têm funcionado no campo de conhecimento.

Então, no sentido discursivo, esta tese não é sobre dar um novo adjetivo à Educação Ambiental, porque o comum esforço de conceitualização, ao tornar-se a prerrogativa exclusiva de substanciar o que se conhece como ciência, pode se tornar uma limitação conteudista sobre um objeto materializado. Isso é o que Tsing (2022) atribui a alguns dos problemas com as escalas estabelecidas pela ciência moderna. A autora apresenta que, por um lado, os nomes – que estendo aqui aos conceitos – podem sucumbir às particularidades do objeto e dos fenômenos nas rápidas transformações coletivas. Todavia, pondero e concordo com Tsing (2022, p. 76)

quando diz que “ficar sem nome é pior: ficamos imaginando que todas as árvores, ou asiáticos, se parecem. Preciso de nomes para dar substância à observação, mas preciso deles como nomes em movimento”. Na concepção que busco atribuir à relação entre conceito e discurso, entendendo-os como eventos ocasionados pela linguagem e na linguagem, são movimentos linguísticos, conceitos como eventos discursivos.

Nessa ideia, chego no que esta tese propõe: a Interculturalidade como movimento discursivo que pode sugerir e promover outros sentidos e outras perguntas para o campo discursivo da pesquisa em EA. Inspiro-me na ideia da Tsing (2022) e encaro as ideias e conceitos da Educação Ambiental e da Interculturalidade como nomes em movimentos. Assim, a perspectiva intercultural nos ajuda aqui a construir esses lugares discursivos – conceituais e epistêmicos – como moventes para que enfrentem as possíveis homogeneizações que os conceitos podem prescrever. Então, mais que identificar propostas de Educação Ambiental Intercultural na pesquisa em EA, o interesse está em analisar os sentidos e significados atribuídos às construções discursivas das produções acadêmicas, que podem contribuir para elaborar saídas discursivas e epistemológicas. Entendendo, por fim, que as hegemonias dos sentidos em EA sinalizam para hegemonias nas relações socioambientais também, sendo que elas podem estar contribuindo para a mentalidade de exploração.

Essas hegemonias exploratórias podem parecer, para alguns, retratos do passado, contudo identifico que elas reverberam na memória cotidianamente e orientam o presente e, se não forem freadas, orientarão o futuro. A condição de dominação hegemônica manifesta-se em passado-presente (Bhabha, 1998) e suas marcas perfazem os discursos e, portanto, a realidade. Por isso, olhar para os discursos da pesquisa em EA a partir da lente intercultural é buscar construir com a pesquisa caminhos discursivos que integrem memórias, conhecimentos e práticas de enfrentamento às homogeneizações que apagam a diversidade.

Em síntese, teorizar sobre o passado para que se faça presente (ou sobre o presente desde um determinado passado inferido) é uma atividade que – ao construir uma narrativa que confere coerência e sentido desde uma certa perspectiva histórica presente – possui efeitos históricos futuros (Merçon, 2020, p. 50, tradução minha).

Esse passado-presente hegemônico não se trata apenas de nossa condição histórica, mas também dos discursos que foram construindo a EA ao longo do tempo e de como a Interculturalidade interpela e compõe esse campo de conhecimento. Para

tanto, as questões que orientam esta pesquisa são: que práticas discursivas teórico-metodológicas são mobilizadas na construção sobre EA e Interculturalidade na pesquisa *stricto sensu*? Que significados e sentidos sobre a Interculturalidade e a Educação Ambiental são mobilizados em relato de pesquisa em EA cujo foco de investigação volta-se para a perspectiva intercultural?

Considerando as questões descritas, assumo dois principais objetivos desta tese: analisar práticas discursivas que mobilizam a Interculturalidade e a Educação Ambiental em um relato de pesquisa do campo da Educação Ambiental; compreender possíveis significados sobre a relação entre Educação Ambiental e Interculturalidade e construir seus possíveis sentidos em funcionamento em uma tese que enuncia esses dois marcadores como centralidade.

Em acordo a essa proposta, esta tese será apresentada em quatro capítulos. O primeiro terá foco na apresentação teórico-metodológica da pesquisa, o segundo irá investir em contextualizar as discussões sobre escrita acadêmica e a produção de conhecimento na temática ambiental e do campo da EA. No terceiro capítulo apresento perspectivas teóricas da Interculturalidade e seus aportes interlocutores para a EA. Discurso no quarto capítulo sobre a análise dos discursos de uma tese selecionada como *corpus* de pesquisa.

1 HORIZONTES PARA OS PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA – contextualizações, aparatos e procedimentos

Importa quais pensamentos pensam pensamentos.
Importa quais conhecimentos conhecem conhecimentos.
Importa quais relações relacionam relações.
Importa quais mundos modificam mundos.
Importa quais histórias contam histórias
(Haraway, 2023, p. 66).

O que se denomina e reconhece como pesquisa indica uma ação – pesquisar –, que se insere em um dos modos de produzir conhecimento. Por ser ato, apresento neste primeiro capítulo os aparatos em que escolho me assentar para orientar esse processo.

Se o que pretendo construir aqui nessas páginas designa modos de pensar, conhecer e relacionar interfaces da Educação Ambiental e da Interculturalidade pelo ato da pesquisa, destaco o principal veículo desse processo: a linguagem. É pela linguagem que acessamos e elaboramos pensamentos, conhecimentos, relações, mundos e histórias, conforme a citação de Haraway (2023) que abre este capítulo.

Nesse sentido, enveredo em compreender no bojo da linguagem esse processo, tanto na produção deste texto quanto no próprio objeto de estudo desta tese sobre as práticas discursivas da pesquisa em Educação Ambiental. Quando falo de linguagem, estou assumindo o exercer da língua em realizações práticas que não podem ser dissociadas do conteúdo ideológico ou cotidiano (Volóchinov, 2017). Essa é uma afirmação que o Círculo de Bakhtin tem como pressuposto nos estudos da linguística que serão parte das fundamentações deste trabalho.

Os estudos do teórico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin sobre linguagem serão sempre mencionados, considerando que tais produções pertencem a elaborações coletivas do Círculo, de modo que essa base também foi construída com outros pensadores, a exemplo de Valentín Volóchinov. Grillo, Guedes-Pinto e Campos (2020) contam que a formação acadêmica de Bakhtin foi em história e filologia, embora seja pouco conhecida e mencionada. Suas discussões alcançam relevância no campo das linguagens mais ou menos em 1910, quando esse autor reúne esse grupo de teóricos que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin.

Brait (2007) e Rohling (2014) apresentam que boa parte dos estudos desse grupo se ateve à estética da linguagem – a obra *Problemas da criação de*

Dostoiévski traz um alto grau de teorização desse aspecto, o que a tornou um marco significativo das produções do Círculo. De acordo com Rohling (2014, p. 46),

[...] na teorização elaborada pelo Círculo, também há caminhos para se examinar a organicidade do discurso cotidiano, por exemplo, o que contribui significativamente para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e aponta para formas outras de compreensão da produção de sentido. É possível dizer que a arquitetônica bakhtiniana fornece elementos que contribuem para um caminho, em outras palavras, horizontes possíveis para se estudar *[sic]* a linguagem e os discursos numa perspectiva dialógica.

É nesse sentido que essa perspectiva teórica bakhtiniana produziu robustas teorizações sobre a linguagem, suas formas, conteúdos e efeitos, fundamentando um modo de analisar os discursos em uma perspectiva dialógica com o sujeito que analisa e a materialidade extraverbal do discurso. Brait (2006) nomeia essa perspectiva de Análise Dialógica do Discurso (ADD).

É um fundamento que tem se tornado bastante difundido nas pesquisas qualitativas nas ciências humanas e nos estudos das linguagens. Sobre essa perspectiva como fundamento teórico-metodológico, Brait (2006, p. 10) explica:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

Rohling (2014), em diálogo com a perspectiva de Brait (2006), descreve algumas características desse processo de análise, como: é particularizado pelas práticas discursivas nas suas enunciações concretas, considerando o contexto mais amplo de produção e circulação do discurso; não parte de categorias *a priori*, mas sim das regularidades daquela materialidade linguística, o que não é possível aplicar diretamente a outras materialidades; tem o olhar atento, singular e único para os eventos das regularidades e estabilidades, bem como as instabilidades em circulação; ocorre a relação entre o pesquisador-analista e o objeto a partir da responsabilidade fundante do ser-sujeito, isto é, responsabilidade especial ao significado do objeto e responsabilidade moral, de forma que esse evento discursivo seja compreendido como único e circunscrito por suas condições verbais e extraverbais – trata-se de uma relação ético-responsiva.

Considerando as releituras do Círculo de Bakhtin que as autoras que recém citei realizam, mas também dialogando com os textos do próprio Bakhtin, de Volóchinov e outros autores que fornecem subsídios analíticos para o discurso, a exemplo de Pêcheux, mencionarei esse fundamento como análise discursiva. Os fundamentos que serviram de base desses autores e dessas autoras para as discussões que interessam a esta tese serão apresentados a seguir. Coloco-me a realizar esse processo analítico por concordar com a compreensão de linguagem como modo de vida da língua e que atua na consciência dos indivíduos, sendo que essa consciência não é inata, mas produto social e ideológico, conforme Volóchinov (2017, p. 91) salienta:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, é um signo

Nesse sentido, a primeira concepção que atribuo à linguagem é ser dotada de carga ideológica e significada em universos sógnicos construídos pela relação entre os indivíduos. Por isso, a própria condição humana não é pré-dada, mas sim constituída pela relação eu e outro que se dá pela linguagem. Isso ocorre pela representação em signos, a qual se dá em *uma materialização em outra substância*, isto é, na infraestrutura de linguagem, ou “de uma realidade física, social ou natural, em uma forma, ou superestrutura” da linguagem (Milani, 2015, p. 61). A linguagem é constituída por signos ideológicos que se produzem pelo dialogismo entre o eu e o outro e acionam dialogicamente materializações do objeto no contexto bem como interpelações das realidades físicas, sociais ou naturais.

Dialogismo é uma ideia cara ao Círculo porque versa sobre essa impossibilidade de conceber o mundo sem o outro. Os signos ideológicos não são peças isoladas e neutras, mas sim constituições de processos de alteridade, é a relação eu e outro que as altera e produz forma(s). De maneira objetiva, a ideia do signo ideológico que materializa a linguagem se dá pela palavra. A palavra vai além do significado do dicionário que social e ideologicamente foi acordado, é uma arena discursiva porque, em seus tons e contornos, produz dialogicamente outros efeitos de sentidos. Esses efeitos são difusos pois se fazem na condição de enunciado e discurso. Além disso, sempre produzem sentido na relação enunciativa em que estão

inseridos. Na palavra cabem enunciados discursivos múltiplos, por isso é uma arena discursiva (Volóchinov, 2017).

Para analisar a dimensão discursiva da pesquisa, e conceber as nuances da linguagem, é necessário compreendê-la também em suas estéticas. Esse aspecto faz muito sentido aqui porque, nesta tentativa de explicar a ciência, seu modo de produção se concretiza pela linguagem e os discursos construídos são reiterados e caros na delimitação desses conhecimentos. As formas e formatos que são reconhecidos nesse fazer podem ser compreendidos, via análise discursiva, como gêneros discursivos. A forma dos enunciados – seja oral, seja escrita – reflete a enunciação, isto é, a condição específica que reúne o conteúdo temático do enunciado, seu estilo e sua composição. Essa organização discursiva é o que chamarei aqui de gênero discursivo.

Se a linguagem não é pura e neutra, mas atravessada por interações históricas e sociais e moldada onde e por quem a expressa “em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos” (Bakhtin, 2011, p. 261-262), considero que as concretudes de enunciados escritos que compõem discursos da ciência são veiculadas em naturezas de escritas específicas – e os artigos, as dissertações, as teses, entre outros, são tipos de gêneros discursivos da ciência.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 280, grifo do autor).

A utilização da linguagem em formatos de características moderadamente estáveis interpela as construções enunciativas para uma composição. As características composicionais de uma produção acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*, estruturas relativamente estáveis, estão postas para projetar esse conteúdo e construir o caráter de uma dissertação ou uma tese. Podemos pensar nos aspectos principais desse produto: introdução; objetivo; desenvolvimento teórico e metodológico; resultados e discussões condizentes com a matriz teórico-

metodológica; e considerações finais. Além disso, é possível dizer que esses elementos se apresentam em outras estruturas acadêmicas, como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou um artigo científico, mas o que difere no modo dessa composição, que até aqui se apresenta com os mesmos ingredientes, é o lócus de produção.

O local de referência da produção exige uma mobilização diferente dessas estruturas de texto e discurso, pois possuem finalidades distintas e operam em medidas interpretativas diferentes de amadurecimento no fenômeno da escrita aplicada a essas partes da produção. Isso demonstra que os elementos estéticos de uma produção acadêmica são relativamente estáveis, porém ganham diferentes estilos discursivos que designam diferentes funcionamento e circulação dos discursos.

Assim, é importante refletir sobre a relevância de cada gênero discursivo considerando a esfera em que atua bem como suas possibilidades de articulação com outros gêneros discursivos. A tese e a dissertação são construções advindas de períodos diferentes da formação do(a) pesquisador(a), do mesmo modo que o TCC é um exercício que antecede esse processo e que pode ou não se encaminhar para um mestrado ou doutorado. Já o artigo científico pode ser um produto vindo de diferentes contextos, com ou sem relação com a trajetória da pesquisa *stricto sensu*. Pensando nisso, nos procedimentos metodológicos e analíticos desta tese, o recorte para teses e dissertações como materialidade discursiva das produções da pesquisa no campo da EA será o contexto priorizado, tendo em vista o interesse de pesquisa já anunciado aqui. E, nessas naturezas de produções priorizadas, entendo ainda que há diferenças estéticas e arquitetônicas, bem como de processos teóricos, metodológicos e experiências de pesquisas entre a tese e a dissertação. Por isso, havendo necessidade, nos recortes opto por selecionar as teses como prioridade – é um critério que trará uma escrita proveniente de um processo mais avançado na formação de pesquisadores(as).

Essa base de procedimentos encontra-se ainda com os aparatos teóricos da análise discursiva, da EA e da Interculturalidade, a fim de refletir sobre o modo como a estética, os conteúdos e o estilo do autor influenciam e engendram os significados e sentidos nas disputas discursivas científicas frente ao indício da colonialidade como possível influência nessas composições discursivas. Entendo ainda que o desencadear enunciativo em um gênero discursivo possibilita práticas discursivas

muito próprias da conjuntura, relacionadas à forma, ao conteúdo e à composição, que buscam atender tais parâmetros e requisitos do gênero. No caso de um romance literário, há um modo de realizar esse discurso que é diferente do modo que os aparelhos científicos indicam.

As práticas discursivas envolvem todo aparato da linguagem e da escrita dentro de um modelo, ou seja, de um gênero discursivo, concebendo elementos pré-construídos das palavras (e teorias), isto é, seus significados mais estáveis que, nessa conjuntura, podem implicar em efeitos de sentidos plurais, a depender dos entrelaçamentos desses fios que condicionam os enunciados. O conceito de pré-construído de Pêcheux (1990) refere-se aos elementos discursivos que oferecem e implicam no funcionamento discursivo efeitos de encaixe que correspondem a sentidos previamente conferidos. Vem de uma outra perspectiva de análise discursiva, pois esse teórico é um representante da vertente francesa. No entanto, pressupostos pecheutianos poderão ser dialogados com as premissas bakhtinianas como fundamentos colaborativos nas acepções construídas a partir da materialidade linguística analisada e com ela.

As práticas discursivas são manifestações que se dão pela relação dialógica entre linguagem, realidade e sujeito (Volóchinov, 2017). A linguagem tem como fundamento as relações da vida e constitui uma ação e refração da realidade que, por sua vez, atravessa a concretude do mundo, da vida e da cultura. Nessa manifestação, esferas ideológicas circulam em palavras e signos que atuam de forma importante na construção dos sujeitos na realidade e pela realidade (Oliveira, 2009; Volóchinov, 2017). A compreensão da linguagem é uma prática social e intersubjetiva que “pressupõe a existência de vozes, sempre em relações dialógicas, de valores, de experiência vivenciada por sujeitos” (Oliveira, 2009, p. 7).

Por isso, investigar práticas discursivas sugere adentrar em uma arena discursiva e desfiar, a partir da materialidade discursiva verbal e extraverbal, os traços ou eventos enunciativos que evidenciam influências, motivações, porosidades, contradições e potencialidades que esse processo retrata no gênero discursivo e para o campo do conhecimento.

Esses elementos são orientadores dos ritos que vão construindo a tese; os diálogos com os discursos dos referenciais teóricos e os marcos e traços discursivos que agenciam os caminhos metodológicos e analíticos vão se configurando a partir

dos significados pré-construídos, materialidades verbais e extraverbais dessa elaboração. As práticas discursivas das produções acadêmicas guardam o objeto desta tese, e na característica desse material discursivo nenhum elemento é dispensável, isto é, todo painel composicional das produções exprime elementos discursivos que encadeiam as significações analisadas. Aposto na ideia de que as práticas discursivas que fundamentam a construção das teses e das dissertações se fazem a partir de recursos linguísticos que presumem a composição desse gênero discursivo.

Dado o ensejo desse subsídio teórico-metodológico, apresento, a seguir, o histórico do Projeto EArte bem como os aspectos que as ferramentas metodológicas de Estado da Arte e análise discursiva empreendem no desenvolvimento deste trabalho. Por fim, apresento ainda neste capítulo o refinamento da construção do *corpus* de pesquisa que será analisado no Capítulo 4.

1.1 A pesquisa de Estado da Arte, o Projeto EArte e a Plataforma Fracalanza

Uma vez que este trabalho se volta para a análise das práticas discursivas das teses e das dissertações que tratam da relação entre Interculturalidade e Educação Ambiental, esta pesquisa obedece aos parâmetros de investigação do tipo de Estado da Arte e analisa produções acadêmicas *stricto sensu* do campo da EA. É, portanto, uma pesquisa de cunho documental, a qual permite “compreender o processo de instauração de um campo de saber e as transformações ocorridas ao longo da história” (Lorenzetti; Delizoicov, 2006, p. 2).

Com a diversificação e o aumento das discussões teórico-metodológicas no campo do conhecimento, o Estado da Arte é um caminho que permite o mapeamento das investigações e abordagens escolhidas pelos pesquisadores(as), assim como das lacunas existentes dentro do conjunto de trabalhos que refletem uma área do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006). Essas autoras caracterizam esse tipo de investigação pelas possibilidades de

[...] apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais (Romanowski; Ens, 2006, p. 38-39).

O Estado da Arte pode ter caráter de revisões bibliográficas ou revisões da literatura, mas aprofunda as revisões a fim de “empreender estudos sistemáticos

dessa produção, visando o [sic] conhecimento mais adequado das suas características e tendências, além de favorecer sua ampla e adequada divulgação” (Megid Neto, 2009, p. 97). É incluído nesse processo um desenvolvimento de cunho inventariante, sendo que uma etapa importante nessa estrutura é a fase analítica (Rink; Megid Neto, 2009).

Stevenson *et al.* (2013) também demarcam, na seção inicial do *Handbook of Research on Environmental Education*, a relevância do Estado da Arte no campo da pesquisa em Educação Ambiental. Os autores apresentam que esse delineamento de pesquisa é significativo por

[...] consolidar o que sabemos e não sabemos como um campo, e para demarcar os limites de nossa (in)certeza. [...] evidenciar o entendimento mais importante das ações que foram desenvolvidas pela pesquisa educação ambiental, mas também para examinar criticamente as formas de que o campo mudou ao longo das décadas, os debates e polêmicas atuais, o que ainda falta na agenda de pesquisa em educação ambiental, e os encaminhamentos para o futuro (Stevenson, 2013, p. 1, tradução minha).

Dois importantes significados dos estudos que se voltam para o campo da pesquisa em EA são a reflexão sobre as indagações e esforços do campo da EA e as contribuições para a construção de autorretratos dessa produção do conhecimento. Assim, busca-se explorar as heterogeneidades de correntes, tendências, abordagens e aspectos identitários do campo da pesquisa em EA, ou seja, as dimensões que a consolidam (Carvalho, 2009).

No caso da proposta desta tese, ainda que contribua para as características descritas anteriormente, há um investimento em olhar para as minúcias do discurso, a produção dos sentidos e as implicações no campo da EA, sendo assim, não terá um empreendimento mais inventariante e catalográfico como principal foco. Ainda assim, defendendo essa estrutura como Estado da Arte, não porque, por si só, seja capaz de delinear toda a composição da discussão sobre EA e Interculturalidade já produzida, mas porque se insere dentro de uma comunidade maior e reúne, com ela, esse esforço analítico de localizar e atualizar o estado desse conhecimento.

A comunidade à qual me refiro articula-se no projeto interinstitucional intitulado “Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica: teses e dissertações” (Projeto EArte). Inicialmente, o Projeto foi proposto por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 2006, as atividades foram formalmente iniciadas, e, atualmente, ele é

desenvolvido pela parceria de sete instituições colaboradoras: Unicamp; Universidade Estadual Paulista (Unesp-Rio Claro); Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-Itapetininga); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Carvalho (2015) apresenta as intenções do Projeto EArte, o qual conta com um banco de teses e dissertações⁴ (Plataforma Fracalanza) que atualmente possui produções em Educação Ambiental no Brasil do período de 1981 a 2020. Segundo o autor, o Projeto,

além da meta precípua de constituir e alimentar um banco de dados de teses e dissertações em EA no Brasil, tem como objetivos gerais analisar contextos de produção e dimensionar a pesquisa que relaciona processos educativos à temática ambiental nas diferentes regiões brasileiras e nos diferentes programas de pós-graduação, além de identificar grupos de pesquisa no país envolvidos com essa produção (Carvalho, 2015, p. 24).

O Projeto EArte tem uma atividade permanente que busca alimentar o acervo da Plataforma Fracalanza, o qual tem significativa e grande abrangência histórica e epistemológica para compreensão desse campo do saber dentro da perspectiva da pesquisa em EA no Brasil. Por isso, esse acervo é também relevante frente à intencionalidade desta pesquisa na EA e na Interculturalidade. Até o momento da finalização desta pesquisa, a Plataforma Fracalanza contava com 6.142⁵ trabalhos do tipo de teses e dissertações disponíveis para consulta. O Projeto segue em vigor graças a financiamentos⁶ que garantem a melhoria da Plataforma e contribuem para a produção de conhecimento em EA.

A trajetória no Projeto EArte vai configurando no âmbito da produção acadêmica um encadeamento de propostas que se dedicam a realizar e aprofundar esse Estado da Arte. Há uma gama de pesquisas de doutorado realizadas a partir desse acervo (Dias, 2015; Fassis, 2019; Kato, 2014; Nogueira, 2016; Reis, 2019; Rink, 2014; Santos, 2019; Silva, 2021; Teixeira, 2020; Valentin, 2016). Uma das atuações mais significativas em termos quantitativos são as produções de mestrado (Angeli,

⁴ Disponível em: <http://www.earte.net/> Acesso em: 16 de julho de 2024.

⁵ Quantidade do acervo referente a outubro de 2023, que se manteve o mesmo até o primeiro semestre de 2024.

⁶ Do início desta pesquisa até o ano de 2022, foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); a partir de 2023, o subsídio é da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

2017; Bitar, 2010; Bomfim, 2015; Camargo, 2016; Candido, 2021; Dias, 2012; Heiras, 2012; Junqueira, 2016; Luccas, 2016; Magacho, 2017; Mattioli, 2017; Nery-Silva, 2015; Palmieri, 2011; Pedroso, 2017; Reis, 2013; Silva, 2015; Souza, 2012; Taroza, 2023; Urbancic, 2018; Zane, 2017; Zupelari, 2014). Conta também com TCC (Bortolotti, 2017; Dantas, 2010; Dias, 2010; Pio, 2018; Romão, 2017; Trawitzki, 2016). Isso configura a implicação do Projeto em investigações mais pormenorizadas no acervo da Plataforma Fracalanza e a formação de uma cadeia discursiva muito comprometida com a pesquisa em Educação Ambiental.

Sabendo da importância desse projeto e dos esforços interinstitucionais para oferecer uma plataforma com a concentração dos conteúdos da produção *stricto sensu* em EA, esta tese tem uma dupla atuação: dedica-se tanto a analisar as práticas discursivas das pesquisas quanto a compor a arena discursiva das produções que a comunidade EArte tem realizado ao longo dessas quase duas décadas de Projeto.

1.2 Construção do *corpus* da pesquisa

Na articulação desta tese com o Projeto EArte, traço uma construção do *corpus* de pesquisa dentro da plataforma que esse acervo oferece, a fim de somar com a construção do Estado da Arte das pesquisas em Educação Ambiental no Brasil.

Uma vez que a estrutura da Plataforma Fracalanza oferece muitas oportunidades de buscas a partir de palavras que centralizam o interesse da procura nos trabalhos, investi em algumas tentativas de buscas. Essa procura aconteceu pela seleção de marcadores discursivos, isto é, palavras ou termos que guardam a centralidade do que busco investigar neste trabalho: Educação Ambiental e Interculturalidade. Esses marcadores são definidos porque, ao serem utilizados como termos ou palavras de busca na plataforma, podem possibilitar também localizar elementos discursivos que refletem o objetivo de pesquisa. Portanto, os marcadores têm função de busca e de delimitar discursos que encontram os interesses de investigação.

A primeira busca na Plataforma Fracalanza se deu ainda no contexto do projeto de tese, momento em que sondei se havia trabalhos que levavam a palavra “intercultural” nos campos de título, resumo e/ou palavras-chave, que são entendidos aqui como espaços que demarcam as questões centrais das pesquisas. Nesse

momento, no início de 2021, havia 20 trabalhos articulados à palavra no limite temporal entre 2003 e 2015.

A segunda tentativa aconteceu em 2023 e foi possível encontrar 29 pesquisas que contêm essa palavra, caracterizando um aumento de 9 trabalhos após o banco ter sido alimentado e atualizado com pesquisas até 2020. Os trabalhos marcam de 2003 ao ano de 2020. Utilizei-me da referência “intercultural” porque essa palavra é um marcador discursivo que representa maior totalidade às intenções desta pesquisa haja vista que não se faz necessário demarcar o termo “Educação Ambiental”. Esse termo também seria um marcador principal, porém a fonte em que as buscas foram realizadas já possui como critério principal a inclusão de trabalhos da EA, assim, não seria necessário frisá-lo porque essa seleção consiste em uma etapa do Projeto EArte antes de disponibilizar as pesquisas no acervo. Nesse sentido, as análises posteriores competem a compreender se aquela é, de fato, uma pesquisa em EA para além do anúncio do termo e se a Interculturalidade também é garantida nos significados dos enunciados.

1.2.1 Refinamentos do corpus de pesquisa

O universo de 29 trabalhos que demarcam “intercultural” constitui o *corpus* inicial metodológico, que foi submetido a análises e sínteses de seus títulos, resumos e palavras-chave para verificar quais eram as iniciativas principais anunciadas. O acesso à leitura desses campos que citei possibilitou a compreensão mais panorâmica do *corpus* inicial – essa atividade sistematizada constituiu o *corpus* intermediário, o qual orientou a construção de outros critérios para o *corpus* final da pesquisa.

Na etapa intermediária de sistematização do *corpus* de pesquisa, foi feita uma leitura atenta dos campos dos títulos, dos resumos e das palavras-chave a fim de identificar qual era a sinalização da EA e da Interculturalidade no trabalho. Esses campos evidenciam a centralidade da pesquisa, por isso, essa caracterização, ainda que seja sucinta, possibilita compreender alguns aspectos desse *corpus* para posteriormente delimitar focos mais específicos de investigação dos discursos sobre a EA e a Interculturalidade na pesquisa em EA.

Nos 29 trabalhos foi observada a menção explícita às perspectivas interculturais e da EA. Nesse primeiro parâmetro, o trabalho de Silva (2011), que embora tenha sido capturado pelo marcador “intercultural”, não apresentou nenhuma perspectiva intercultural nem mesmo palavras derivadas desse marcador. Por isso,

essa pesquisa foi excluída. O *corpus* intermediário refere-se a 28 investigações que serão brevemente apresentadas a seguir – com a síntese dos trabalhos obtida por esses 3 campos –, sinalizadas pelo código de identificação (Id) da Plataforma Fracalanza. Essa síntese contempla o foco na EA e na Interculturalidade, e, quando anunciado explicitamente, o marcador metodológico será referenciado também. Nessas apresentações alguns trechos dos resumos retirados da Plataforma Fracalanza poderão ser mencionados.

A primeira característica mais predominante percebida nas pesquisas em EA que anunciam o marcador “intercultural” é o foco em uma cultura *outra*, isto é, em identidades culturais e comunidades marginalizadas dentro da ideia universal de cultura. Dos 28 trabalhos analisados nesse *corpus* intermediário, 14 evidenciaram essa iniciativa como central, dividindo-se em dois desdobramentos, ora com foco somente nas comunidades culturais e ora com foco na comunidade a partir de um processo ou espaço educativo de escolarização formal, seja escola, seja universidade.

São seis pesquisas com foco somente na comunidade. Sousa (2005), Id: 5827, com o título *Imaginário social de semiárido e o processo de construção de saberes ambientais: o caso do município de Coronel José Dias – Piauí*, investiga o imaginário social das comunidades camponesas próximas ao Parque Nacional da Capivara e busca expor as dimensões sobre natureza e cultura para uma relação mais sustentável. Nessa intencionalidade, menciona a demanda de uma proposta de Educação Ambiental intercultural para esse contexto. Silva Júnior (2009), Id: 1576, realiza a pesquisa *A liberdade na aprendizagem ambiental cigana dos mitos e ritos kalon*. Os mitos e ritos do universo cigano, a EA pós-crítica e a perspectiva fenomenológica garantiram o desenvolvimento teórico-metodológico em três dimensões que, em suma, representavam o monoculturalismo, o multiculturalismo e o interculturalismo, conceituações que aparecem entre parênteses no resumo desse trabalho.

Ximenes (2012), Id: 8616, em *Saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Caucaia - CE: contribuições e diálogos com a educação ambiental dialógica*, faz uma pesquisa etnográfica com povos originários, usando da EA dialógica como pressuposto. Dentre as várias bases epistemológicas que menciona no resumo, no que tange à Interculturalidade, assume a Interculturalidade Crítica como suporte às

discussões da colonialidade/descolonialidade para a dimensão cultural dos saberes indígenas. Stumpf (2014), Id: 10107, investiga a *Educação Ambiental indígena e interculturalidade: reflexões a partir de percepções Mbya Guarani*. Parte da observação participante e do olhar etnográfico em contexto Mbya Guarani e orienta-se pelos diálogos interculturais. Enfatiza a dimensão cultural como fundamental para a EA, por isso a Interculturalidade é mencionada como perspectiva para atividades e projetos educacionais, e são situados autores que se baseiam nos diálogos interculturais.

Gonçalves (2017), Id: 11408, tem como título *O saber compartilhado na Filosofia/Cosmovisão GuaraniMmbyá e a formação em educação ambiental*. Essa pesquisa etnográfica buscou compreender cosmovisões indígenas que pudessem sugerir concepções mais sustentáveis para a relação entre sociedade e natureza. Assume essas cosmovisões como elementos basais para a formação na EA e o fato de que o processo etnográfico na aldeia possibilitou compreender essas outras leituras de mundo a partir do diálogo intercultural. No mesmo ano há a publicação da pesquisa de Zaks (2017), Id: 11205, que apresenta sobre *Narrativas de resistência: ensinamentos do caso Guarani e Kaiowá para uma educação ambiental intercultural*. Busca “potencializar a dimensão política e renovar a abordagem epistêmica da educação ambiental” (Zaks, 2017, resumo) e apoia-se na perspectiva decolonial como modo de olhar para os conflitos territoriais e socioambientais dessas etnias de povos originários. No percurso de análise das narrativas indígenas, propõe reflexões “convertendo a Educação Ambiental em uma Educação Ambiental Intercultural” (resumo) como movimento de revisitar as bases teóricas e metodológicas da EA.

Outras oito pesquisas ainda correspondiam à centralidade em alguma identidade ou comunidade cultural, porém, com forte associação a algum contexto institucional de formação. Lima (2007), Id: 2099, aborda a *Cosmologia educativa: a educação ambiental na vida dos Kaiabi do Xingu*. Essa pesquisa investigou os caminhos e as reflexões sobre a EA compreendida pela etnia indígena Kaiabi. Apoia-se na perspectiva da EA crítica, apostando no diálogo intercultural, essa é a interlocução entre EA e Interculturalidade anunciada. Foi uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental II, em uma perspectiva de estudo de caso. Nascimento (2011), Id: 8818, em *Entrelaçando conhecimentos e saberes: educação ambiental na Escola Indígena Marcolino Lili Aquidauana-MS*, realiza análise de

propostas de Educação Ambiental nos livros didáticos para o Ensino Fundamental de uma escola indígena. Também faz uma entrevista com os professores e, a partir dela, propõe um material que tenha características interculturais, anunciando também o diálogo intercultural como pressuposto.

Beltz (2012), Id: 9047, nomeia seu trabalho como *Roças indígenas no estado de Mato Grosso: educação ambiental e sustentabilidade entre os estudantes da Faculdade Indígena Intercultural*. Nessa pesquisa, investigou práticas culturais nas roças indígenas das etnias do estado do Mato Grosso, analisou os manejos realizados nesses contextos e relacionou-os com as questões ambientais a partir de temas da EA e da sustentabilidade. A perspectiva intercultural aparece apenas como designação do contexto de formação. Crepaldi (2012), Id: 8876, apresentou a dissertação *Alimentação indígena em Mato Grosso: Educação Ambiental e sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural*. Esse trabalho tem como foco etnias indígenas desse estado brasileiro que acessam a universidade – nesse contexto, a Interculturalidade é uma característica da formação, enquanto a EA aparece como um dos aspectos construídos da relação alimentar trazendo algumas propostas pedagógicas.

Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é o texto de Cadaval (2014), Id: 10261. Com foco maior na perspectiva intercultural para compreender a relação entre conhecimentos tradicionais e científicos de estudantes indígenas, a EA é caracterizada apenas pelo nome da pós-graduação na qual um dos entrevistados indígenas se relaciona com a universidade. Nessa busca intencionada, a EA nesse trabalho está aparentemente esvaziada, sem interesse específico sobre o significado de suas práticas e pesquisa em si.

Publicado no ano seguinte, Castro (2015), Id: 10420, estuda *As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a interculturalidade e a decolonialidade*. Caracteriza a EA crítica como aporte para analisar os projetos político-pedagógicos, os currículos e os materiais didáticos de uma escola indígena Guarani. A Interculturalidade juntamente com a colonialidade e o território são fundamentos conceituais que orientam essa análise.

Areval (2018), Id: 11188, intitula o trabalho de *Entre linhas e nós: um olhar da Educação Ambiental sobre o currículo na comunidade quilombola de Mata Cavalo*. No contexto dessa pesquisa, que buscou investigar o currículo escolar em uma comunidade quilombola, a EA é anunciada como fundamento da “construção coletiva de saberes desta Comunidade Aprendente” (Areval, 2018, resumo). E a Interculturalidade é dada como o próprio contexto quilombola.

Por fim, temos a pesquisa *O encontro entre a escola e a aldeia: um percurso intercultural colaborativo entre duas educadoras sob o olhar das concepções do ser indígena e da sua relação com o meio ambiente*, de autoria de Silva (2020), Id: 12475. Nessa proposta há o planejamento de práticas pedagógicas interculturais para a temática indígena na escola utilizando o pressuposto de que a complexidade e a espiritualidade são dimensões da compreensão indígena de natureza. Indica a dimensão ambiental como fundamental nessa construção, havendo também processos educativos explícitos, porém não utiliza o termo “Educação Ambiental” em nenhum momento do resumo ou no título.

Esses 14 trabalhos conferem metade do *corpus* intermediário – foi observada na outra metade uma segunda característica principal de contextos culturais e dimensões ambientais sem anunciar uma identidade cultural específica. Trabalhos do início dos anos 2000, que representa o início do marco temporal desse *corpus*, correspondem a abordagens mais genéricas em termos de contexto e discussão intercultural. Dessa outra metade, isto é, 14 trabalhos, 2 produções marcam os primeiros anos de abordagem dos marcadores desta pesquisa.

Schmitz (2003), Id: 4500, nomeia o trabalho de *Olhares e trajetórias na Educação: entrecruzando saberes interdisciplinares e práticas pedagógicas no município de Alfredo Wagner*. Apresenta a EA a partir da ideia de gestão ambiental participativa nesse município e do tema “Água e as práticas educativas”. Realiza atividades com a comunidade, incluindo os contextos escolares, pois cita a participação dos professores. A Interculturalidade, por sua vez, apresenta-se como reflexão acerca do papel social do educador na busca de alternativas de “abordagem dialógica, problematizadora e intercultural” (Schmitz, 2003, resumo). Essa perspectiva se apresenta como um apêndice aos interesses teóricos e reflexivos da pesquisa a partir da materialidade dos enunciados do resumo.

Chagas (2007), Id: 4584, na pesquisa intitulada *Por uma Educação Ambiental corporalizada: a emoção em trilhas interpretativas*, aposta na contribuição epistemológica para o campo da EA, utilizando-se da ecovivência aplicada a trilhas interpretativas em áreas de preservação. Assume que essa articulação “significa utilizar ecovivências que proporcionem o desenvolvimento da sensação, do sentimento e da intuição, e que façam a integração intercultural [...]” (Chagas, 2007, resumo). A Interculturalidade, novamente, é um termo mais marginalizado na proposta.

Um pouco semelhantes aos focos em comunidades específicas, mas com correlações a processos e espaços institucionais de formação, observo algumas iniciativas de pesquisas que não delimitam uma identidade ou comunidade cultural específica, embora ocorram mediadas pelas relações nos espaços de formação. São 6 pesquisas com atenção à universidade e à formação, e 6 com foco na educação básica, atingindo o número final de 12 trabalhos.

Daquelas que possuem enfoque na universidade e na formação, Silva (2010), Id: 9542, aborda *Educação Ambiental, intercultural e antropofagia cultural brasileira: contribuições para a formação de professores*. Esse trabalho desenvolve subsídios epistemológicos para a EA a partir da antropofagia cultural desde uma perspectiva intercultural. Atribui à antropofagia cultural, em uma perspectiva intercultural, contribuição para a EA na formação docente por um diálogo por meio da devoração e não da imitação. Na mesma autoria, porém em continuidade de trabalho no doutorado, Silva (2013), Id: 9697, pesquisa sobre *Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as)*. Realiza uma pesquisa bibliográfica com propostas interventivas realizadas em diferentes cenários escolares.

Rosa (2012), Id: 8719, intitula seu trabalho de *Educação ambiental, intercultural e formação de professores(as): contribuições de Paulo Freire*. Analisa nas bibliografias as concepções e práticas em EA nas escolas com perspectiva intercultural de Educação. O diálogo intercultural é o pressuposto acionado da Interculturalidade e que de alguma maneira assume a interlocução com as práticas e concepções em EA. A pesquisa *Experiências de ‘convivência pedagógica’ a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais*, é de autoria de Granier (2017), Id: 11796. O trabalho anuncia subsídio da Interculturalidade

Crítica referenciando a autora Catherine Walsh a fim de investigar a potencialidade de outras epistemologias para a formação de educadores ambientais a partir das vivências em comunidades indígenas.

Na pesquisa de Santos (2017), Id: 11608, *Educação Ambiental no currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran/UFRR*, a Interculturalidade é adjetivo da licenciatura indígena, e concebe-se ainda que a Educação Ambiental é um elemento intercultural dos contextos indígenas. Assim, o trabalho analisa o currículo desse curso nessa instituição, entendendo-o como transdisciplinar e intercultural, a fim de demonstrar como a EA está nesse currículo. *O desenvolvimento da educação ambiental popular: reflexões sobre a ecoformação de professores* (Ramos, 2019), Id: 11270, é o nome do trabalho que constrói tessituras sobre o desenvolvimento sustentável e preservação ambiental para ressignificar a EA na formação de professores. Assim, aposta na análise crítica da função da EA popular e da ecologia urbana cujas matrizes filosóficas e teóricas colaboram para emergências nas perspectivas interculturais. É de natureza de ensaio, com fundamentação fenomenológica e na perspectiva dialógica de Paulo Freire.

Em um dos seis trabalhos referentes à educação básica, Hubner (2011), Id: 9135, desenvolve sobre *A educação ambiental no contexto dos estudos culturais e da cultura surda*. Com foco na práxis da EA em uma escola especial no estado do Rio Grande do Sul para alunos surdos, a pesquisa marca a Interculturalidade como um processo relacionado à cultura surda. Portanto, a investigação assume a EA como temática de um projeto de *multiplicadores ambientais*, sendo que a Interculturalidade se dá pela cultura surda. Na pesquisa *Diálogo intercultural na educação ambiental: uma pedagogia da palavra*, Dounis (2012), Id: 9399, investiga histórias africanas e indígenas na prática em EA. Apoiou-se na EA crítica realizando uma pesquisa-ação com professores de um projeto chamado Escola da Natureza. A Interculturalidade emerge como suporte às metodologias de ensino-aprendizagem que integrem os diálogos interculturais como forma de diálogo de saberes na mediação das formas de educação das culturas indígenas e africanas.

Nos campos título, resumo e palavras-chave os quais essa etapa tomou como parâmetro de critério, o trabalho de Riva (2012), Id: 9269, é o primeiro que menciona a Interculturalidade de forma explícita apenas nas palavras-chave. O título do trabalho é *O diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular sobre peixes por*

pescadores e professores de escolas públicas localizadas na planície de inundação do alto rio Paraná. Embora tenha o termo “educação intercultural” como uma palavra-chave, há uma possibilidade de não ser uma abordagem central do trabalho por aparecer isoladamente nas palavras-chave sem qualquer menção anterior. Até porque as palavras-chave são um espaço que associa abordagens mais amplas do trabalho a fim de facilitar encontrá-lo em maiores possibilidades de buscas. A Educação Ambiental é foco do trabalho, e aspectos que poderiam ser analisados a partir da Interculturalidade também aparecem, como por exemplo os conhecimentos tradicionais via diálogo de saberes. Por outro lado, essa única menção não caracteriza tão enfaticamente essa intenção central – se esse aparecimento fosse no título teria outro grau de representatividade na pesquisa. No conjunto dos campos tomados como parâmetro, a palavra-chave reforça essa centralidade.

Alencar (2019), Id: 11764, investigou *A festa da Carnaúba como ação educativa no ensino de ciências e biologia na escola indígena Tapeba do trilho*. A partir de uma metodologia narrativa, a pesquisa debruçou-se sobre aspectos socioambientais vivenciados por uma comunidade indígena e focou no ensino de ciências e biologia para desenvolver estratégias na EA crítica. Anuncia o interesse em valorizar o currículo a partir das especificidades da comunidade, sendo assim, a Interculturalidade é mencionada, porém associada à vivência no território, à cultura e à ciência. Isso confere em primeira leitura uma ideia intercultural não totalmente assumida pelas teorias que aprofundam reflexões sobre o tema, mas sim na condição de relações entre culturas.

Silveira (2019), Id: 11878, abordou a *Geografia das cores: práticas pedagógicas libertárias e ecologistas em educação nos cotidianos escolares*. A característica ecologista anunciada no título é definida no resumo como interesse de pesquisa a partir de perspectivas libertárias da Educação Ambiental, tal como a EA política. Assim, a EA expressa-se nessa investigação a partir desse pressuposto, enquanto a Interculturalidade é referida como um processo vinculado ao diálogo com a educação e a EA acerca das *oficinas do viver*, utilizadas como processo metodológico.

Por fim, Molano (2020), Id: 12323, com o trabalho *Tecituras ambientais nas margens escolares para ensinamentos de ciências insurgentes*, nomeia seu relato de pesquisa como antropológico e ficcional; e descreve, interpreta e analisa o modo como a dimensão ambiental está presente em diferentes sentidos e significados na atuação

de professores de ciências nas periferias soteropolitanas. Anuncia posição teórica da Interculturalidade Antropofágica e considera a análise antropológica dos contextos escolares a partir da dimensão ambiental por essa perspectiva intercultural como potencial para a EA.

De maneira geral, as propostas metodológicas evidenciaram mais pesquisas bibliográficas, documentais e antropológicas etnográficas. A Interculturalidade apareceu de forma recorrente a partir dos diálogos interculturais, e em algumas pesquisas houve um traço teórico mais específico da intencionalidade dessa perspectiva, a exemplo da Interculturalidade Crítica (Garnier, 2017; Ximenes, 2012) e da Interculturalidade Antropofágica (Molano, 2020) ou intercultura e antropofagia cultural (Silva, 2010, 2013). Na EA já foram observadas características mais amplas da EA crítica, pós-crítica, política etc.

Nos focos que designam identidades culturais específicas, seja apenas na comunidade, seja também em espaços de formação, os estudos contemplam em maior parte as culturas e os contextos indígenas e quilombolas. Quando não há uma identidade e uma comunidade cultural específicas, observa-se uma predisposição de articulação da EA e da Interculturalidade em disciplinas específicas, a exemplo de Alencar (2019) e Molano (2020) no ensino de ciências e Silveira (2019) na geografia. Nesses mesmos trabalhos cujo foco ocorreu na educação básica e é delimitado por uma disciplina escolar, o não aparecimento da EA e da Interculturalidade no título também foi predominante.

As pesquisas de Schmitz (2003), Sousa (2005), Silva Júnior (2009), Riva (2012), Alencar (2019), Silveira (2019) e Molano (2020) não contemplaram em seus títulos o termo “Educação Ambiental” tampouco alguma palavra de referencial *intercultural*. No entanto, como a filtragem não se deu apenas por esses marcadores nos títulos, os resumos e as palavras-chave dessas pesquisas, exceto os de Riva (2012), demonstraram esses termos com centralidade na produção. Desses 28 trabalhos produzidos em processos de pós-graduação *stricto sensu*, apenas 2, Silva (2013) e Molano (2020), são provenientes de pesquisas de doutorado, os outros 26 são dissertações de mestrado.

Essa descrição mais densa do *corpus* intermediário contribui para a construção dos critérios de seleção do *corpus* de pesquisa correspondente à etapa analítica do processo metodológico do Estado da Arte. Na construção dessa definição do *corpus*

final da pesquisa, chamou a atenção o fato de haver somente duas teses nesse recorte temporal encontrado para esses marcadores. Uma revisão sistemática da literatura que apresento no IX Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental mostra que as discussões sobre EA e Interculturalidade nos artigos das bases Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Education Resources Information Center (Eric) emergem a partir dos anos 2000 e têm uma crescente até os anos mais recentes (Rédua *et al.*, 2023). Se há essa crescente observada nessa natureza de escrita, que muitas vezes é proveniente de processos de pós-graduação, a relação de apenas duas teses nesse mesmo recorte temporal é um número relativamente incipiente dada a importância desse material – tese – no que se refere à produção e à circulação de conhecimento e também à formação de pesquisadores. Por isso, priorizar a análise de discursos provenientes de uma produção do tipo de tese guarda elementos de pesquisa mais significativos para os desdobramentos mais amplos para o campo da pesquisa em EA.

Outro aspecto que despertou certo interesse foi sobre as sete pesquisas que não anunciaram nem a EA tampouco a Interculturalidade em seus títulos, mas que nos outros campos puderam confirmar que esses marcadores correspondiam como interesse central. O registro temporal dessas pesquisas acompanha também o recorte temporal que emergiu das buscas do marcador “intercultural”. Portanto, a reflexão sobre a incipiência das teses nessa articulação despertou o interesse sobre quais são e como funcionam os conteúdos e efeitos discursivos de teses que velam a Interculturalidade e a EA em seus títulos, mesmo fundamentando-se veementemente nessas bases.

Considerando esses dois aspectos, o trabalho que contemplava essas características foi o de Molano (2020), assim, foi realizada a leitura pormenorizada do texto na íntegra, fato que possibilitou confirmar a delimitação dessa pesquisa como materialidade discursiva a ser analisada com projeções para o campo da EA e as discussões interculturais.

Com base nas questões que orientaram a leitura na íntegra, a escolha dessa tese baseou-se nos seguintes critérios: i) enunciar a Educação Ambiental e “intercultural” no resumo e na palavra-chave e o não aparecimento de forma explícita no título; ii) ter a presença de EA, dimensão ambiental e “intercultural” nas expressões “Interculturalidade Antropofágica” e “educação intercultural”, por todo o texto, incluindo

objetivos, questões de pesquisa, títulos e subtítulo dos capítulos; iii) ser explicitamente endereçada à comunidade acadêmica da EA e especificar a perspectiva teórica da Interculturalidade Antropofágica; iv) ser uma produção de doutorado, gênero discursivo tese; e v) emergir a partir de interesses no ensino de ciências, dados os desejos e a atuação do autor na EA e o encontro com a minha formação inicial. Esses aspectos serão mais detalhados e justificados no Capítulo 4. Essas características despontaram como interessantes não apenas pela identificação dos marcadores, mas também por analisarem forma e conteúdo, efeitos e funcionamentos desses discursos para o campo da EA.

Antes dessa apresentação, preparo o terreno e faço um convite para um percurso teórico e analítico dos discursos que ornaram os interesses desta tese. Justifico que esta seção teórico-metodológica se encontra antes de todo o processo porque o interesse é marcar o modo como os caminhos foram e estão sendo construídos neste material. Por se tratar de um modo de fazer pesquisa que se orienta balizado pela prática e constituição discursiva de Bakhtin e seu círculo, a partir das leituras de Volóchinov (2017), anunciar os elementos teórico-metodológicos que encaminham essa construção fez mais sentido na estruturação deste trabalho.

Os capítulos posteriores apresentarão mais elementos sobre escrita e produção de conhecimento, pesquisa em EA e pressupostos interculturais que serão fundamentais como amparo na análise discursiva da tese do *corpus* de pesquisa apresentada no Capítulo 4.

2 ESCRITA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: sinalizações para a Interculturalidade

O estendido processo de escrita, quando se trata de fazer uma tese de doutorado, colocou-me em outra sintonia com o ato de escrever e de olhar para as escritas acadêmicas, sobretudo nas pesquisas em Educação Ambiental. Partindo do objeto desta tese sobre a pesquisa em EA com base na dimensão das práticas discursivas dessas escritas, este capítulo se compromete em apresentar desde aspectos da escrita e da produção de conhecimento na ciência até seus desdobramentos e implicações na pesquisa em EA. Para isso, discorro sobre as características do conhecimento científico e da escrita acadêmica, o campo da EA e as práticas discursivas na pesquisa em EA. Ressalto, por fim, o modo como as dimensões de *natureza* e *crise ambiental* aparecem como principal mobilização das pesquisas em EA. Essa apresentação fundamenta a EA e coloca sinalizações sobre a perspectiva intercultural, que será desenvolvida no Capítulo 3.

2.1 Conhecimento científico e escrita acadêmica

O conhecimento científico é uma espécie de produto oriundo de conjuntos de estratégias, regulamentos e ordens de descrição do mundo que, muitas vezes, eram colocados como modos de descobrimento de fenômenos desse mundo. É uma forma de conhecer e se apropriar do mundo e historicamente conquistou um lugar de relevância no que tange às suas próprias leituras.

Smith (2018, p. 53) defende que “a pesquisa, sobretudo, é gerada, criada ou delimitada por nossa compreensão teórica”, e a escrita é o seu modo de materialização. Essa escrita é figurada em sinais e símbolos que sugerem significados a partir de códigos (palavras) de comunicação e se estabelece em normas de manifestação desses códigos entre significados mais estáveis daquele conjunto de palavras e sentidos construídos desse mesmo conjunto sob as diversas condições enunciativas.

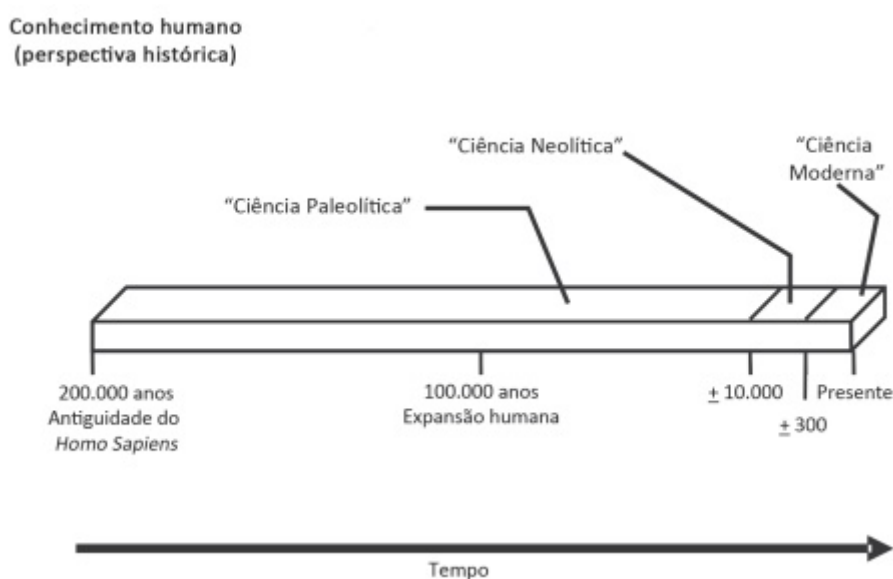
Essa ideia bakhtiniana de sentidos e significados conferidos ao enunciado – seja via oral, seja por processo de escrita – é estabelecida por processos de enunciação, isto é, as condições que interpelam o enunciado dos sinais e dos símbolos. Esse processo de enunciação na escrita remete à consideração que Anzaldúa (2021) faz ao caracterizar o seu processo de escrita. A autora sugere que

há urgência de, nos processos de ler e escrever, fazer a pergunta sobre ao que esse posicionamento remete. Usa da expressão “onde está com os pés fincados” (Anzaldúa, 2021, p. 163) como forma de orientação desses significados e sentidos pela leitura e também pela escrita. Assim, entender o conhecimento científico é localizar suas táticas de expressão e compreender a mobilização da enunciação que orienta tanto a escrita quanto a leitura.

Da mesma forma que esse conhecimento possui notoriedade, a escrita como modo de materialidade desse conhecimento também contribuiu para isso, afinal, possibilitou criar modos materiais de registros, os quais também conferiram maior rigor, confiabilidade e possibilidade de conhecer. Smith (2018, p. 42) avalia que “a escrita é considerada marca de uma civilização superior, e é com base nesse conceito que outras sociedades têm sido julgadas como incapazes de pensar crítica e objetivamente, ou como distanciada das ideias e das emoções”. Nesse aspecto, a escrita conferiu à ciência o próprio destaque sobre as formas de conhecimento.

Toledo e Barrera-Bassols (2015) acatam a proposta de Lévi-Strauss e Aramburo (1964) sobre três modalidades de conhecimento humano e demonstram que tomar apenas o conhecimento da ciência moderna como conhecimento é restringir esse conhecimento a um modo simbólico de expressão pela escrita. A Figura 1, a seguir, apresenta a construção temporal das modalidades de conhecimentos.

Figura 1. Construção temporal das modalidades de conhecimentos



Fonte: Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 88)

O conhecimento da ciência moderna é, nesse sentido, a forma mais recente de produção de conhecimento e representa apenas uma dessas formas. Assim, os autores compreendem que existem outras ciências que não são concebidas como conhecimento depois da hegemonia da ciência moderna e que há uma relação com o modo de apresentação desse conhecimento que também se tornou parâmetro universal de validação.

Sabendo de sua inegável contribuição e seu papel central nas transformações ocorridas no que chamamos na modernidade, faz-se necessário considerar o modo como o histórico da ciência moderna tem produzido diferentes efeitos. Sobre os efeitos dessa ideia de conhecimento descoberto e problematizando o modo como esse lugar impunha forma de poder na modernidade, o conhecimento científico também foi tomado como “uso de ferramentas do sinhô” (Anzaldúa, 2021, p. 155), expressão que a autora usa em seu livro dialogando com outros autores e que indica as relações coloniais que, por vezes, perpassam os processos de produção do conhecimento científico. Nesse sentido, Pinheiro (2020, p. 13) retoma a discussão da trajetória histórica do que nomeamos como conhecimento científico:

Historicamente, o nascimento da ciência tem sido reconhecido como um fenômeno que surgiu no continente europeu, apogeu da modernidade, tendo sido negado todos os saberes produzidos por povos ancestrais não europeus, mas que foram fundamentais para a estruturação do conhecimento greco-romano.

No bojo da modernidade, essa é a história de como o modo de conhecimento que conhecemos como ciência moderna se desenvolveu e moldou, fato que Adichie (2019) salienta como única forma possível de capturar o conhecimento. Walsh (2005, p. 41) reforça que essa história (única) do conhecimento está circunscrita “geo-historicamente, geopoliticamente, geoculturalmente e tem valor, cor e lugar de origem”.

Nessa localização temporal, geográfica, histórica e identitária do conhecimento científico, Anzaldúa (2021, p. 154) considera que

[...] quem produzia conhecimento eram pessoas brancas de classe média e alta – aquelas que tinham poder nas universidades, nos estabelecimentos científicos, e no mundo editorial e artístico. Eles produzem as teorias e os livros que líamos. Eles produzem os valores inconscientes, visões e assunções sobre a realidade, sobre a cultura, sobre tudo. Nós internalizamos, nós assimilamos as teorias.

Essas indicações sobre quem produz ciência levam a perguntar o que é e qual é a natureza dessa produção que normalmente colocamos em um bojo singular – a ciência moderna, o conhecimento científico. Stengers (2023, p. 90) diz: “escolho definir as ciências pela singularidade de um trabalho coletivo, em que o valor de uma proposição individual se encontra atrelado à ‘contribuição’ de tal proposição a uma dinâmica conjunta”. Assim, a autora ainda aborda uma distinção célebre entre as maneiras de conceber a ciência, como *dura* ou *mole*. Na ideia de ciência dura, “a diferença na qual comumente intervêm os valores do humanismo, a irreducibilidade das relações humanas, à explicação objetiva ou à medida quantitativa” (p. 91). A ciência mole, por sua vez, está na defensiva desse modelo, colocando outras formas menos enrijecidas e distanciadas e mais plurais de olhar para os objetos científicos.

Ainda que a ciência tenha uma diversidade de interesses e mobilize diferentes epistemologias e práticas discursivas, há um modelo que é parâmetro de validade das informações, configurando-as em conhecimento. Sem favorecer uma posição contracientífica, é necessário refletir sobre quais conhecimentos e experiências essa ciência priorizou na intenção de desnaturalizar a concepção de um conhecimento unânime, neutro, genérico, limpo das interpretações e relações sociais. Essas características têm influenciado, inclusive, as identidades dos pesquisadores, que anseiam ser *pesquisadores de fibra*, conforme Stengers (2023) descreve.

Como primeiro capítulo de uma pesquisa que se dá via parâmetros da ciência moderna essa discussão tem dois interesses: localizar que há outros modos de conhecimento – algo que é também pauta da Interculturalidade – e caracterizar as especificidades nesse conhecimento científico que se tornou mais destacado no âmbito de atribuição ao que é conhecimento.

Se endereço minhas análises à produção da pesquisa em EA, conceber os parâmetros da ciência moderna e as especificidades desse campo de conhecimento é base para esse movimento de metapesquisa, sobretudo quando foca nos discursos da produção científica *stricto sensu*. Ou seja, de que maneira a pesquisa em EA que anuncia a Interculturalidade se posiciona discursivamente frente aos parâmetros da ciência e dos modos de produzir no campo da EA e frente às premissas interculturais? Assim, tem-se elementos que acionam o olhar para as características postas a essa produção de conhecimento e os efeitos dos discursos na materialidade produzida, pois, conforme o Capítulo 1 apresenta, esses gêneros discursivos – teses e

dissertações – são de grande impacto na produção de conhecimento. Nesses processos, usa-se de uma escrita extensa e aprofundada como mecanismo de domínio de um conhecimento e desenvolvimento da intelectualidade. Assim, é importante a dimensão da escrita, pois ela é um dos meios que materializa a pesquisa. É nos discursos escritos que as teses e as dissertações, como gêneros discursivos, operam nessa contribuição à produção de conhecimento científico.

Por outro lado, a perspectiva intercultural, que será mais bem apresentada no capítulo a seguir, não nega as conformações estruturais do conhecimento científico moderno. Anzaldúa (2021, p. 164) sinaliza que no ato de ler, escrever e produzir conhecimento “todos nós mergulhamos em outra cultura”. Assim, problematizar os sentidos da ciência é um aspecto necessário na conjuntura desta tese porque a própria ciência se constitui como uma cultura; há modos que são acordados e difundidos aos que participam dessas táticas de leitura, escrita e expressão sobre o mundo. Essa noção mais ampla de cultura é elaborada a partir de leituras como Geertz (1999) e Aikenhead (2009). Também mobilizada por esses autores, Baptista (2015, p. 29) sinaliza, principalmente pela perspectiva discutida por Aikenhead, que

a ciência pode ser pensada como uma cultura com subculturas, com suas próprias normas, valores e maneiras convencionais de comunicar-se para a interação social dentro da comunidade dos cientistas. A ciência é um corpo de conhecimento empírico, teórico e prático sobre o mundo natural.

Essa discussão me recorda, também, a forma como Rubem Alves usa metáforas em seu texto “O que é científico? (I)” para ilustrar, ao final, que o que é científico é uma mobilização coletiva de um grupo específico, que cria uma linguagem própria, constrói seus artifícios para capturar aquilo que deseja. Esse conhecimento é aquilo que pode ser apanhado pelas “redes reconhecidas pelas confrarias dos cientistas” (Alves, 1999, p. 3). Nesse sentido, a ciência moderna, além de se configurar uma cultura, possui papel dominante – porque nasce da cultura eurocentrada, que na geopolítica da modernidade também possui destaque – e até uma supremacia nas relações culturais. “A atribuição valorativa dada à ciência remete ao seu pertencimento e essência as matrizes eurocêntricas” (Rédua, 2019, p. 32).

Na compreensão da ciência como uma cultura, em que se produz conhecimento a partir de moldes e mecanismos próprios, nos quais é materializado a partir da escrita, a ideia de Pêcheux (1990) sobre funcionamento discursivo nos ajuda a conceber essas práticas de escritas como práticas discursivas que caracterizam

esse gênero científico. Buscando dialogar as perspectivas discursivas de Pêcheux com aquelas já explicitadas do Círculo de Bakhtin, a ideia de funcionamento discursivo cabe na elaboração do que é o discurso da ciência moderna.

Orlandi (2005) explica que, para Pêcheux (1990), o discurso possui particularidade sobre onde ocorre, sendo o funcionamento discursivo a centralidade entre o simbólico e o político dos mecanismos dos processos de significação que lhe são atribuídos historicamente. O funcionamento discursivo manifesta-se sobre o funcionamento das expressões do enunciado no discurso, isto é, o modo como está colocado em trabalho, se como estrutura ou como acontecimento. Nesse sentido, a potencialidade da análise discursiva no que tange à discussão do conhecimento científico e à escrita acadêmica colabora para olhar nas produções os lugares transparentes nos quais os discursos por vezes funcionam. Questionar essas transparências implica analisar o funcionamento desses discursos, no gênero discursivo de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* – em um determinado campo de conhecimento, sob perspectivas teóricas específicas – atravessado por contexto histórico, social e político.

A partir dessa apresentação, a dimensão do conhecimento científico, da ciência moderna e da escrita acadêmica será discutida nesta tese. Considerando que o campo da EA é a particularidade das análises e dos desdobramentos, a próxima seção se compromete a apresentar esse campo de conhecimento e localizar – nele, que tem endereçado práticas de escritas específicas – as características de escrita.

2.2 O campo de conhecimento da Educação Ambiental e as práticas discursivas na pesquisa em EA

Para começar apresentando esse campo acadêmico de investigação, assumo a ideia de campo como um microcosmo social que está relacionado a um conjunto de microcosmos que constroem e possuem certa autonomia, interesses e lógicas próprias (Bourdieu, 1983). Esse conjunto de microcosmos é a representação da sociedade no sentido bourdieuniano, sendo cada um desses microcosmos campos sociais. É nessa ideia que os termos “campo de estudo”, “campo de conhecimento”, “campo acadêmico” e “campo de pesquisa” serão utilizados neste trabalho.

A sistematização de conhecimentos delimita uma área de entendimento sobre um assunto que resulta das práticas sociais. Se é produto das relações estabelecidas

nesses campos sociais, a produção de conhecimento apoia-se e molda-se em discursos originados e relacionados a uma posição em um campo social. Portanto, não são conhecimentos neutros, mas sim acontecimentos ou eventos discursivos (Henning, 2019). Essa ideia da Educação Ambiental como um campo de conhecimento que possui suas especificidades e atua tanto na pesquisa quanto nas práticas é uma dimensão construída e assumida pelo grupo de pesquisadores do Projeto EArte a partir dos trabalhos de Kawasaki (2001, 2019), Carvalho (2016) e Kawasaki, Matos e Motokane (2006).

Justamente por um ser um campo social é que os caminhos da EA foram construídos em sintonia com as relações sociais, tanto no microcosmo da produção de conhecimento quanto nas suas relações no macrocosmo da sociedade, sobretudo a respeito das demandas ambientais. Sobre a ideia de “macrocosmo” e “microcosmo”, palavras utilizadas por Bourdieu, é interessante pensar que ela é territorializada – e isso tanto em aspecto material, isto é, geográfico e terreno, quanto imaterial, simbólico.

Em outra discussão, a ideia do campo de conhecimento é concebida como um território de saber, que, para Hissa (2009), trata-se de saberes que são construídos de forma aberta, ou seja, que permitem questionamentos contínuos. É uma concepção que estimula um outro olhar sobre a própria ideia de território, que, ao contrário de um lugar fechado, pode ultrapassar os limites e produzir fronteiras que levam a outras conexões, por isso a ideia de inacabado. Significa que essa relação material e imaterial de projeção dos campos sociais está em constante construção, processo que sustenta a concepção inacabada e contínua de campo de conhecimento ou acadêmico.

Se o campo de conhecimento é lido como um campo social em constante construção, a materialização desses fenômenos é de cunho discursivo, o que remete à ideia de que essa interlocução entre os microcosmos sociais ocorre por meio de eventos discursivos. Os discursos são constitutivos, constituintes e expressivos desses eventos porque o discurso é, por si só, dialógico. Esse dialogismo ocorre nessas esferas e promove a construção constante do campo, pois, partindo dos pressupostos bakhtinianos, associa as atividades mentais que remetem a territórios sociais (Volóchinov, 2017). Essa construção não está ilesa das disputas ideológicas e de interesses que os campos travam em suas formas de consolidação, porque a

“língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Volóchinov, 2017, p. 181). Essa realização prática da língua é materializada na linguagem a partir de discursos.

Sendo os campos de conhecimentos um campo social, o campo da EA também se estrutura a partir dessas premissas. Por isso, ao longo das compreensões de EA e Interculturalidade que serão construídas, apoio-me na noção da EA como campo social discursivo em disputa. Em disputa porque a própria constituição do campo foi motivada por indagações às problemáticas socioambientais e que mobilizaram lutas de cunho social e cultural a partir da década de 1960. Assim, a disputa discursiva em EA é concernente à própria concretização do campo, seja ela nos discursos escritos ou nas ações. A partir dessa perspectiva analítica dos discursos, as práticas e os atos são discursivos também (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017).

Há uma heterogeneidade ao conceber a materialização do campo da EA. No entanto, um compilado de fatos que se revelaram mais marcantes nesse percurso que visualizou e construiu a Educação Ambiental é reprisado em quase todos os textos. As lutas ambientalistas marcam histórica e politicamente a contribuição para a concretização da Educação Ambiental como campo de conhecimento teórico-prático frente às questões socioambientais. Dentre esses marcos, ressalto as conferências de 1972 em Estocolmo, 1977 em Tbilisi, 1987 em Moscou, 1992 no Rio de Janeiro, 2002 em Johannesburgo e 2012 também no Rio de Janeiro. Decido não me alongar sobre as especificidades dessas conferências porque os trabalhos de Medina (1997), Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006), Carvalho (2008), Tamaio (2008), Loureiro (2008, 2012, 2019), Loureiro e Lima (2012) e Carvalho (2015) citam e remontam muito bem esse histórico.

Analisando alguns aspectos da ocorrência mundial do campo da EA, Gough (2013) apresenta que, nos contextos europeu e norte-americano, até os anos 90, as práticas em EA tinham as perspectivas conservacionistas como uma das principais abordagens, priorizando conteúdos ecológicos ambientais e o comportamental do indivíduo. Após 1990, há uma diversidade crescente de abordagens em EA, tanto nos aspectos epistemológicos quanto nas ações e práticas (Carvalho, 2015; Gough, 2013; Payne, 2009).

No Brasil, os debates sobre a temática ambiental no processo educativo ganham maior consistência a partir dos anos 1980, conforme constatamos nos

trabalhos de Krasilchik (1986), Carvalho (1989), Sorrentino (1995) e Reigota (1995). Desde então, as discussões em EA tiveram caminhos constituídos por diversas tendências pedagógicas da área da Educação (Loureiro, 2004). Tendências pedagógicas, nesse contexto, são premissas comuns que orientam discursos e que podem se materializar no campo de conhecimento de diversas maneiras. Normalmente, são demarcadas por palavras que as exprimem: “tradicional”, “tecnicista”, “crítica” etc., que são modos pedagógicos já reconhecidos no campo.

Payne (2009) pondera que as práticas pedagógicas e curriculares do campo da Educação Ambiental envolvem uma complexidade mediada por questões ecológicas, demográficas, históricas, linguísticas, geográficas, tecnológicas, sociais e culturais, além de condições locais e globais. Essa variedade de fatores impõe desafios ao que o autor chama de enquadramento do campo da EA, sendo o âmbito da produção acadêmica, isto é, a pesquisa em Educação Ambiental, o contexto que materializa essas possibilidades de demarcações emergentes do campo. Uma vez que o campo da pesquisa em EA reflete o campo das práticas educativas – e, ao mesmo tempo, é reflexo dele –, ele também se constitui como campo complexo, conforme é discutido nos trabalhos de Kawasaki e Carvalho (2009); Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009); Payne (2009); Stevenson *et al.* (2013); Gough (2013); e Carvalho (2015, 2016).

Sabendo disso, narrar sobre os discursos da pesquisa em EA é em que se concentra meu interesse, compreendendo a pesquisa em Educação Ambiental como um campo de conhecimento em disputa, assim como todos os outros, porém observando mais atentamente o modo como as práticas discursivas repercutem no que temos construído coletivamente como pesquisa em EA. Trabalhos que se inclinam a analisar os discursos da EA, como os de Henning (2017, 2019); e aqueles desenvolvidos no contexto do Projeto EArte, como os de Kato (2014), Valentin (2016), Santos (2019), Teixeira (2020) e Candido (2021), demonstram a relevância desse foco para a construção desse campo de conhecimento e são aportes para o foco estabelecido nesta tese.

Olhar para esses fatos, que marcam muito do desenvolvimento do campo da EA, torna convidativo pensar também sobre os pressupostos discursivos que contribuem para a emergência desse campo. Essa questão é destacada por Grün (1996) e foi reatualizada por Henning (2019, p. 765), ao defender que tratar dos fundamentos discursivos da EA “pode contribuir para pensarmos sobre nosso lugar e

nossa responsabilidade enquanto pesquisadores desse campo, olhando de modo provocativo para a crise ambiental que experienciamos”. A autora em questão faz uma análise a partir dos discursos-base da história moderna, mostrando como princípios da EA estão interligados com os conflitos ambientais a partir da mensagem da crise ambiental e/ou ecológica. O estado de crise ambiental contribuiu para a mobilização das reuniões mundiais citadas anteriormente, que marcaram a própria organização desse campo de conhecimento em Educação Ambiental.

As concepções que atravessam a EA têm suas referências ideológicas no viés político e econômico da preocupação dessas grandes conferências. Sabendo que os discursos exprimem posições ideológicas, essas conferências posicionam um certo nascimento da EA e algumas concepções mais estáveis nos discursos que perpassam os vários sentidos dessa ideia.

Perspectivas que mantêm essa certa estabilidade são aquelas que consideram discursivamente interesses que foram acordados como comuns e que produzem uma concordância universalizada por seus formatos reiterativos. Para Volóchinov (2017, p. 197), esses discursos estáveis substancializam seu significado, ou seja, “é como se formassem uma série de enunciados fechados e autônomos, orientados para a mesma direção”. No entanto, essas ideias dadas como comuns e universais precisam ser revistas e tensionadas para fora do lugar naturalizado e transparente que podem ocupar. Ou seja, é preciso haver uma atenção aos funcionamentos discursivos (Pêcheux, 1990). Isso significa considerar e “examinar os contornos que, num lugar e numa época, funcionaram como condições de possibilidade” (Veiga-Neto, 2015, p. 29), os quais não são neutros nem genéricos. Volóchinov (2017) nos diz que esses sentidos são inteiramente construídos pelo seu contexto.

As estabilidades discursivas são compreendidas como marcos e traços de discursos mais amplos da educação ou da temática ambiental, ou aqueles que o próprio campo da EA reconhece como tendência de abordagem. Anuncio aqui a perspectiva de marco ou traço discursivo porque a ideia de traço também exprime uma marca. Assim, pretendo, ao final, deixar encaminhamentos sobre o modo como as marcas discursivas mais latentes em EA me mobilizam a pensar a Interculturalidade nesta tese.

Se olharmos para o modo como a Educação Ambiental tem sido definida no seu percurso, veremos também esses condicionantes político-ideológicos a partir dos

posicionamentos epistemológicos e endereçamentos da EA. Se o discurso é prática social materializada na linguagem e por ela (Orlandi, 1996; Volóchinov, 2017), tais posicionamentos são discursos que se manifestam, na ciência, por epistemologias. Epistemologia é o ramo filosófico que concebe e forja os fundamentos do conhecimento científico e se ocupa deles. É fabricada socialmente, o que indica sua natureza discursiva. As construções dos enunciados dos discursos epistemológicos remetem a perspectivas, ou, no vocabulário bakhtiniano, a signos políticos e ideológicos diversos, pela palavra. Por isso refiro-me a epistemologias, no plural.

Para demonstrar esses movimentos, ressalto dois marcos muito importantes para a EA no Brasil: os documentos organizados via Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC) durante o primeiro governo Lula, nomeados, respectivamente, de *Identidades da Educação Ambiental no Brasil* (Brasil, 2004) e “Educação Ambiental no Brasil” (Brasil, 2008). Tais documentos oferecem algumas dessas visões de EA. Pesquisadores com trajetórias muito significativas na EA, como Carlos Frederico Loureiro, Maria Isabel de Carvalho, Phillipe Pomier Layrargues, Eunice Trein, José Quintas, Marília F. de C. Tozoni-Reis, Mauro Guimarães e Gustavo F. Costa Lima, desenvolvem um pouco dessas definições heterogêneas da EA.

Carvalho (2004), ao tratar dos endereçamentos⁷ da EA, aposta na mudança de atitudes e valores em relação às questões socioambientais, contribuindo para a formação do sujeito ecológico. Assim, compreende que esse pode ser um caminho da EA como transformação social, porque,

ao ressignificar o cuidado para com a natureza e para com o outro humano como valores ético-políticos, a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais (Carvalho, 2004, p. 19).

A Educação Ambiental é entendida pela autora como “uma resposta da Educação a uma preocupação da sociedade com as questões ambientais” (Carvalho, 2008, p. 16) e, com base em uma vertente crítica, tem como um dos objetivos “contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens

⁷ “Nesta ideia de endereçamento estão compreendidas a produção de cada uma destas educações ambientais como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado” (Carvalho, 2004, p. 16).

ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza” (Carvalho, 2004, p. 21).

Loureiro (2004) dedica um de seus tópicos do texto às questões de educação, sociedade e natureza, evidenciando esses três eixos como cerne da EA. Logo, para abordar propostas pedagógicas, Loureiro (2008) reforça que a EA se constitui de concepções e matrizes ideológicas distintas e demonstra esse *cerne* da EA. Ele explicita que, embora haja essas diferenças, há uma possível aproximação entre elas por estarem “[...] almejando alcançar patamares societários distintos do atual por meio de caminhos vistos como sustentáveis, requalificando a compreensão e o modo de nos relacionarmos na natureza” (Loureiro, 2008, p. 3).

Ao se colocar na perspectiva da educação na gestão ambiental, Quintas (2004, p. 33) defende que a gestão ambiental é a mediação de conflitos e interesses entre os agentes sociais e o meio físico-natural, “objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme determina a Constituição Federal”. Essa defesa é argumentada pelo autor segundo análises das nossas relações humanas e sociais com a natureza.

Já a autora Trein (2008, p. 42) considera que “é necessário ampliar a noção de natureza, de forma que o *homem* recupere a compreensão de que, ao falar de natureza, ele está falando também de si mesmo”, o que conflui para a ideia de Tozoni-Reis (2004, p. 48) de que é “necessário tematizar não apenas o ambiente natural, mas os aspectos socioambientais dessa relação”.

Temos ainda uma vasta cadeia de enunciados que colaboraram e colaboram para os caminhos da EA e adicionam perspectivas às suas definições. É interessante notar que Avanzi (2004) mobiliza o documento do MMA (Brasil, 2004) e aborda a Ecopedagogia como uma perspectiva de EA, apoiando que um dos objetivos da Educação Ambiental “deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (Avanzi, 2004, p. 36).

Essas ideias expõem pontos de vistas diferentes de olhar para esse campo de conhecimento: endereçamentos, propostas pedagógicas, ecopedagogia e gestão ambiental. Mesmo com focos diferentes, há uma base comum da EA crítica, que, nesse momento, é comprometida com definições dos aspectos do ambiente, da natureza, das transformações e da sociedade com maior afinco social. A perspectiva

crítica da EA é bem sugestiva no documento do MMA (Brasil, 2004), por isso confere um marco discursivo.

Essas são algumas das questões mais latentes e adotadas pelos autores no início do século XXI e que, de alguma forma, ainda perduram. Além do mais, nesse período, muitos desses autores ocupavam cargos no governo vigente. Isso indica que as mobilizações sociais nos discursos em EA voltados a uma perspectiva crítica eram um posicionamento novo, com pouco destaque, e talvez esse seja um registro da ascendência dos discursos em EA crítica, os quais se colocavam em oposição a discursos conservacionistas. A ideia de conservação e preservação de áreas ambientais no Brasil sempre apareceu em documentos oficiais, porém, nesse período histórico, há uma virada e um avanço sobre a perspectiva de proteção e conservação: primeiro, fazendo uso dos aparatos educativos, conforme os documentos evidenciam; e depois, anunciando dimensões que aprofundam as questões situadas como mais críticas a essa leitura e à proposta de atuar no ambiente ou mesmo nas formas de preservar.

A trajetória de Loureiro demonstra que suas reflexões no início dos anos 2000 e as que ele tem abordado mais recentemente, como exemplificado pela publicação do livro *Educação Ambiental: Questões de Vida* (Loureiro, 2019), revelam outros entrelaçamentos da dimensão crítica na EA. Em geral, o autor apoia-se na problematização dos modos que mantêm um *status* de dominação da sociedade moderna capitalista sobre o ambiente e atribui à EA a intencionalidade de “vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza” (Loureiro, 2007, p. 66). Em um trecho de sua obra mais recente, Loureiro (2019, p. 30) anuncia:

Se a vida é o cerne do processo educativo ambiental, sua defesa intransigente é uma exigência. Com isso, não só se devem buscar outras relações com a natureza – por meio de tecnologias, técnicas, comportamentos e etc. –, mas a problematização permanente da realidade social em que a vida humana se dá com vistas à superação de modos de produção de vida que levam à exploração, à normatização homogeneizadora, à destruição por interesses econômicos, à perda da diversidade social e biológica, à desigualdade que gera sofrimento e falta de condições de se viver para além de sobreviver.

Aqui, a questão da vida é abordada de forma diferente, já que, normalmente, denuncia as explorações na natureza e é encoberta pela relação do modelo de vida capitalista, que soa como muito impessoal, uma generalização que *recusa o mundo*.

Por outro lado, o ponto para o qual eu gostaria de chamar atenção, utilizando esses dois trabalhos de Loureiro, é que, no segundo, a ideia da *crítica* é lançada também a partir do grupo Modernidade/Colonialidade⁸. O autor usa da base teórica de Enrique Dussel para problematizar que a dinâmica dessa dada crise ecológica não é recente nem está descolada de processos coloniais da nossa história (Loureiro, 2019).

A argumentação que estou tecendo aqui não tem a intenção de relativizar a EA crítica, mas sim de observar e construir a partir dos discursos que temos dispostos no campo das pesquisas em EA a respeito do modo como essas estruturas têm efeitos diferentes quando modificadas, porque outros sentidos têm sido fundamentais para elas. Articulações com outras grandes escolas epistemológicas, como o grupo Modernidade/Colonialidade, modificam as atribuições da EA crítica à teoria crítica. Em seu livro, Loureiro (2019) traz a dimensão racializada dos povos indígenas e quilombolas, indicando outras camadas para essas questões de vida – e, para isso, não abre mão de abordar a teoria crítica em outros lugares discursivos.

Quando menciono os autores e considero esses marcos discursivos do campo da EA a partir de seus escritos, não estou centralizando o lugar do autor-pessoa. Sendo o autor um sujeito no mundo, ele se estabelece em dialogismo com esse mundo e o expressa pela linguagem (Volóchinov, 2017). Assim, esse caminho que adoto para desenhar algumas das intenções da EA; e as problematizações que estão postas frente à crise ambiental demonstram que o subsídio da tríade natureza-ambiente-vida também possui centralidade e contornos distintos nesses marcos.

Não tenho intenção de mapear e quiçá categorizar essas definições da EA, pois, conforme Carvalho e Muhle (2017) lembram, muitos já fizeram essa categorização. Assim, estou em comum acordo com as autoras sobre o problema das classificações e o cansaço de árvores⁹ no campo de produção de conhecimento.

⁸ Grupo fundado nos anos 90 com pesquisadores que investem “grande parte das energias do grupo na tarefa de mostrar como a visão sobre a modernidade e sobre o conhecimento que o eurocentrismo nos legou e contribui para a perpetuação de processos de exploração e racialização de regiões e povos. Existiria [*sic*] sim, outras perspectivas de conhecimento e de vida, que sobreviveram nos escombros das sociedades vitimadas pelos colonialismos e que poderiam ser base de uma nova compreensão e de novas práticas” (Freitas, 2018, p. 146).

⁹ Em suas reflexões, as autoras usam da ideia de árvores (ou árvore do conhecimento) como símbolo do mapeamento e categorização para produzir conhecimento científico moderno, demonstrando que há uma raiz universal de onde os elementos mapeados desencadeiam e se interligam, apesar de diferenciados entre si. É uma ideia que tece reflexões e críticas sobre a produção de conhecimento como processo linear e que provoca necessidade de encaixe, enquadramento, nos elementos já mapeados.

Primeiro porque, apesar de ser um modo de operar da ciência moderna, alguns movimentos epistêmicos vêm repensando esse modelo exaustivo de categorizações como limites da própria produção de conhecimento. Por exemplo, Tsing (2022, p. 85) considerou como “alguns problemas com a escala”, e, em diálogo com essa autora, Despret (2022) sugere que nossos modos de pesquisar já indicam fins específicos. Em segundo lugar, porque vivenciamos em nossas práticas de pesquisa em EA tais limites de maneira muito intensa, esbarrando na complexa análise de apreender os sentidos e desejos que os pesquisadores e o campo da EA têm construído, consumido e exprimido, isto é, seus autorretratos (Carvalho, 2009). É nesse segundo ponto que gostaria de abordar o modo como esses marcos epistemológicos, que pressupõem tais características aos discursos, são concernentes ou não à EA crítica no campo da EA, aspectos que foram bastante citados aqui.

Não existe uma EA crítica e uma outra EA que se faz oposta apenas, mas muitas camadas que integram as fabricações de EA desse campo social e de conhecimento. Por isso, fez-se necessário trazer alguns exercícios que têm demarcado definições da EA. Agora, veremos como esses marcos discursivos fabricam, respondem e compõem outras compilações dentro do campo.

Entre essas perspectivas mais presentes em cada período desse caminho construído pela EA, há dois mapeamentos que ganharam muita repercussão. Por isso, os utilizarei como exemplos sobre os marcadores epistemológicos mais estáveis da EA e que também indicam definições mais estáveis da EA. O primeiro é *Una cartografía de la educación ambiental* de Sauvé (2004); e o segundo, *As macrotendências político-pedagógicas da Educa  o Ambiental brasileira* de Layrargues e Lima (2014).

Apesar de haver incentivos comuns – o meio ambiente e o reconhecimento da educa  o para melhorias nele –, Sauvé (2004) inquietou-se a respeito do modo como os discursos são adotados pelos agentes participantes e produtores da EA. Ela reflete sobre o fato de que “cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se “[...] ‘igrejinhas’ pedagógicas que propõem a maneira ‘correta’ de educar, ‘o melhor’ programa, o método ‘adequado’ [...]” (Sauvé, 2004, p. 17). Nesse sentido, o intuito foi organizar tais propostas a fim de oferecer melhores condições para os sujeitos envolvidos nesse campo se encontrarem. A proposta de correntes da EA    escolhida a fim de cercar os elementos que identificam cada ideia, visão ou prática de EA.

Nesse texto, a autora cerca 7 correntes consideradas mais tradicionais na EA – isso quer dizer que foram sendo mais construídas e incentivadas desde a emergência da preocupação com a temática ambiental. Ela as nomeia como: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética. Nesse momento do início do século XXI, a autora salienta também que existem novos caminhos que engendram correntes mais recentes, tais como: holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da sustentabilidade e da ecoeducação (Sauvé, 2004). Ao todo, são 15 correntes descritas e delimitadas nessa proposta de compilação, e a autora compreende que elas não são isoladas e que normalmente se encontram desenvolvidas imbricadas a outras. O exercício foi de desfiar os elementos que as constituem separadamente.

Essa cartografia foi realizada a partir dos contextos norte-americano e europeu em razão dos bancos de dados utilizados, por isso, a autora sinaliza que pode não contemplar o que o contexto latino-americano tem apostado na EA.

No ano seguinte, a autora publicou um outro texto que analisa o modo como o meio ambiente e a natureza estão implicados nos processos da EA desde as ideias mais dominantes dessas correntes (Sauvé, 2005). Esses trabalhos são marcantes sobre as questões epistemológicas nesse campo de estudo porque sugerem agrupamentos e enquadramentos a partir dos discursos mais latentes dessa época.

Anos mais tarde, Layrargues e Lima (2014) fizeram um esforço muito similar, analisando as macrotendências político-pedagógicas da EA. Os autores evidenciam que o exercício de classificar, discriminar e categorizar processos ou fenômenos distintos entre si, mas que se colocam aparentemente de forma muito próxima ou até homogênea, é uma decomposição analítica importante para compreender tais diferenças internas. Portanto, as macrotendências político-pedagógicas descritas por eles têm significado que “oferece uma visão cartográfica do campo, recompõe sua complexidade e faculta aos agentes envolvidos a possibilidade de refinar o olhar” (Layrargues; Lima, 2014, p. 24). Assim, são um artefato importante para “se posicionar com maior autonomia nesse espaço social, escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendam a seus interesses” (p. 24).

São as macrotendências conservacionista, pragmática e crítica que guardam, em certa medida, as correntes antes descritas por Sauvé (2004). Não que isso esteja anunciado enfaticamente no trabalho, entretanto é possível perceber uma

continuidade desses empreendimentos classificatórios. A diferença possível é que a proposta das macrotendências político-pedagógicas surge no contexto latino-americano, mais especificamente o Brasil, mas não quer dizer que a emergência epistemológica é baseada em uma epistemologia latino-americana ou brasileira, dado que as pesquisas norte-americanas e europeias influenciam muito os itinerários em que a EA tem apostado também nesse outro contexto.

Em uma breve retomada, a vertente conservacionista insere

prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do ‘conhecer para amar, amar para preservar’, orientada pela conscientização ‘ecológica’ e tendo por base a ciência ecológica (Layrargues; Lima, 2014, p. 27).

Já a ideia da pragmática é uma “derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas” (Layrargues; Lima, 2014, p. 28). Por fim, a macrotendência crítica

[...] aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Os autores ainda citam outra mobilização classificatória da EA como natural, racional e histórica, de Tozoni-Reis (2004), influente nesse alinhamento epistemológico sugerido por eles. No entanto, restringi-me aos trabalhos de Sauvé (2004) e Layrargues e Lima (2014) por sua repercussão ainda muito fiel às filia  es teórico-epistemológicas nos trabalhos de Educa  o Ambiental.

Dado o movimento de compilar os principais discursos que descrevem também os principais interesses da Educa  o Ambiental – e isso significa compreender os seus significados –, existe uma forma mais simplificada e quase indutiva de se posicionar nesse campo. Ora, se dentro das discussões acadêmicas, e até nos espaços sociais, busca-se ser crítico, o próprio percurso das macrotendências ou de correntes da EA evidencia um processo *evolutivo* que me parece de supera  o de modelos para alcançar a criticidade. Fato que sugestiona certa linearidade processual,

de modo que a EA conservacionista seria uma ideia mais basal do que é a EA – e, com os avanços no campo, a EA crítica parece sugerir caminhos mais amplos para resolução dos problemas ambientais. Entendo que esse ponto é um pouco representativo, por outro lado, chamo a atenção para outro quesito: a popularização da EA crítica pode ser, talvez, um sintoma do cansaço de árvores, pois tem ganhado uma significação na trajetória do campo da EA como um lugar discursivo validado e consagrado, independentemente do que se materializa em *seu nome*.

O ponto não é desconstruir a importância dos estudos em EA crítica, muito pelo contrário, é compreender a naturalização que a *crítica* tem construído nos discursos, talvez em aspecto geral, e na EA. Uma questão que me parece um tanto sintomática é justamente o exercício desse enquadramento, além disso, até mesmo as emergências de novas perspectivas podem, por vezes, ocupar esses lugares também. A questão que importa, então, é analisar o modo como a consolidação de algumas perspectivas pode funcionar discursivamente como validação e valoração do discurso em EA, mas ao mesmo tempo, se os limites epistêmicos conferirem nome sem importar a intenção que se deseja, pode ocorrer certo esvaziamento. Se por um lado ele oferece possibilidade de se situar epistemologicamente e, conseqüentemente, discursivamente, por outro pode impor limitações. Na ideia do cansaço de árvores, Carvalho e Muhle (2017, p. 169) nos dizem que o

problema é que, ao mesmo tempo, estas tentativas de organizar a dispersão dos conceitos e das abordagens da EA muito facilmente terminam demarcando preferências e hierarquizando as muitas possibilidades das formas de fazer e entender as educações ambientais.

É claro que entendo o fazer científico e o fazer do campo da EA como disputas que inserem preferências pessoais e coletivas. No entanto, esse modo cartográfico impôs um dilema: localizar-se no campo implica mencionar qual é a filiação de macrotendência ou quais são as correntes em EA. Se acessarmos os trabalhos que vieram após esses dois marcos cartográficos – de Sauvé (2005) e Layrargues e Lima (2014) –, observaremos que muitos deles utilizam dessa localização teórica para posicionar seu trabalho. O dilema não    simplesmente esse de citar os trabalhos,    atribuir uma valora  o    EA exclusivamente por esse meio, o que intimida os movimentos epistêmicos a se filiarem a esses enquadramentos; caso contrário, correm o risco de não serem compreendidos como parte. Isso transformou as tendências e correntes em garantias da EA.

Apresentei que esse modelo pode ser um sintoma do cansaço de árvores porque no trajeto que foi formulado ele implica uma maior adesão à EA crítica, e isso tem sido um ponto de bastante concordância. Entretanto, penso que a popularidade da EA crítica pode estabelecer riscos para a própria condição dessa perspectiva da EA e para o esvaziamento do caráter crítico. Isso ocorre porque a EA é formada por iniciativas distintas, embora haja uma predominância na filiação à teoria crítica. Outras correntes de pensamento que incorporam diferentes abordagens críticas em relação às realizações da modernidade podem não estar suficientemente representadas nesse contexto.

É certo que há muitos caminhos ainda dentro desses que se transformaram em “limites epistêmicos”, termo utilizado por Hissa (2009). E ressalto aqui que não se trata de uma crítica às produções que se dedicaram a isso, inclusive compreendo que movimentos de Estado da Arte, por exemplo, normalmente se restringem aos panoramas e enquadramentos, enquanto nesses autorretratos os funcionamentos discursivos do campo poderiam ser postos mais às análises e construções de sentidos para o campo. Entendo que se trata muito mais do modo que encaramos e operamos na produção de conhecimento do que de eleger esses textos e/ou autores como os culpados de *persuasão* à adoção de suas propostas. Trata-se de respostas mais à ordem do incontrolável sobre o que os atravessamentos discursivos criam e engendram nas maneiras de difundir conhecimento. Em certa medida esse aspecto envolve as dimensões de originalidade, produção e produtivismo no sistema de produção de conhecimento, discussão que é possível acessar em Fairchild (2017). Esse indício mobiliza esta tese, que lança o olhar sobre o modo como, nos funcionamentos discursivos da produção de conhecimento em EA e Interculturalidade, os efeitos de sentidos dos enunciados correspondem a essa análise ou como mobilizam outros funcionamentos e quais efeitos de sentidos produzem.

A discussão acerca do processo de produção do conhecimento em Educação Ambiental permite pensar o próprio campo de pesquisa, considerando que este não se refere apenas às formulações teórico-metodológicas das práticas em EA. Ao contrário disso, a pesquisa em EA é também constituinte do próprio campo da Educação Ambiental e expressa as questões centrais que têm estado presentes nesse campo, o que estabelece uma relação dialógica com as práticas do campo da EA construída epistemologicamente a partir de disputas discursivas.

Com base no que apresento até o momento e na significativa contribuição desse campo da EA, considero que ele é construído de práticas discursivas. Isso quer dizer que os múltiplos caminhos que foram nomeados em tendências constituem o campo da EA e caracterizam práticas discursivas que mobilizam diferentes significados e sentidos sobre o processo de formação dos sujeitos. É possível perceber que há significados e sentidos na EA que ganharam maior concordância e estabilidade ao longo do caminho trilhado e que está em curso.

Nessa compreensão de práticas discursivas, parto do princípio de que o campo da EA é construído por essas práticas que colocam em circulação significações e sentidos (Volóchinov, 2017) sobre a temática ambiental e a Educação Ambiental. As significações referem-se aos significados estáveis, dicionarizados e reiterados sobre a temática ambiental e sobre a EA em práticas discursivas; e o sentido é a forma de mobilização do discurso por meio da manifestação de ideologias, singularidades e histórias pela interpelação dos contextos verbal e extraverbal sobre essas práticas discursivas em EA.

O campo da pesquisa em EA materializa tais sentidos e significados produzidos nos enunciados do campo da Educação Ambiental. Manifesta a partir de seu funcionamento discursivo em cadeias discursivas expressões de sentidos e significados sobre EA.

Assim, esses elementos envolvem os processos em EA, seus objetivos e endereçamentos. Por isso, tais questões, embora estáveis em significações, terão sentidos diferentes atribuídos a si dependendo das filiações em tendências, isto é, o cunho epistemológico sob o qual são vistas. Friso marcos epistemológicos que estão sob um mesmo enquadramento, como a ciência moderna. Stengers (2023), ao se referir à ciência moderna como um amálgama, provoca reflexões sobre elementos estéticos nas escritas das produções. Suas provocações ressoam, por exemplo, na indagação “pra quem ou para que é a questão de pesquisa?”. São normas previamente estabelecidas da escrita acadêmica que pressupõem validade a ela, assim como outras características. Em paralelo a esse exemplo, está a questão “para quem ou para que são as definições e tendências da EA?”. As definições em EA ditam as tendências que estão em disputa, e essa conjuntura, por vezes, esvazia seus aprofundamentos pois as toma como amálgamas que têm garantia em si mesmos, pela valoração da nomenclatura.

A direção dada neste capítulo buscou demonstrar, ainda que timidamente, algumas faces de cadeias discursivas mais estáveis analisadas nas pesquisas em EA. Nesse sentido, os marcos discursivos mais estáveis que têm se destacado na forma de fazer pesquisa em EA – tais como o próprio histórico da emergência ambiental e da EA, a classificação de tendências pedagógicas e o apoio às perspectivas críticas – são características desse funcionamento discursivo. Existem, nesses aspectos que desenham as iniciativas das escritas acadêmicas desse campo, duas questões basais, a crise ambiental e a natureza, as quais são referidas nesses pontos históricos e das tendências – bem como nas mobilizações das perspectivas críticas. Carece, portanto, desenvolver na subseção a seguir um pouco mais desses debates porque eles contêm desdobramentos com as aproximações interculturais.

2.2.1 Crise ambiental e natureza como principais mobilizações nas práticas discursivas na pesquisa em Educação Ambiental: demandas para um olhar intercultural

O termo “crise ambiental” – e sua variação “crise ecológica – já é bastante difundido. Apesar disso, acredito que é pouco racionalizado no modo como ele forja nossa vida em um contínuo percurso de crises. Merçon (2020, p. 25, tradução minha) anuncia que temos suportado muitas crises em nossa história e que, por isso, esse é um discurso com o qual temos muita intimidade:

Estamos cansadas. Estamos cansadas da linearidade do tempo. Cansadas do progresso e da evolução. Cansadas dos desenvolvimentismos. Nos sentimos esgotadas. Já não cremos nas promessas do crescimento econômico. Não celebramos os grandes avanços tecnológicos. As narrativas de desenvolvimento, crescimento, progresso e seus associados nos causam mal-estar. “Crise” é um dos nomes que recebe esse mal-estar generalizado.

Os cansaços que a autora menciona desenham uma forma de viver e de sociedade que não é qualquer uma, embora seja entendida como global, mas se trata da vida na modernidade. Tsing (2019, 2022) aponta que o modelo da sociedade moderna instituiu modos de vidas nas ruínas do capitalismo, porque nos acostumamos com as destruições e devastações produzidas pela modernidade, que é sustentada pelo capitalismo. Essa modernidade se fundou às sombras da colonialidade, concepção que veremos com mais detalhe adiante.

Quando pensamos em um mundo em crise e que implica na crise ecológica, há uma tematização de discursos que permeiam nossa linguagem na escrita em EA quase de forma transparente. Na EA, muito se discute sobre antropocentrismo, e suponho que esse seja um desses enunciados estáveis do campo, devido a suas raízes na discussão sobre a ruptura da relação entre sociedade e natureza. A iminência antropocêntrica tem sugestionado que as relações da sociedade na natureza estabeleceram uma crise ambiental (Leff, 2009, 2012), uma desordem mundial (Porto-Gonçalves, 2012) ou um caos sistêmico (Porto-Gonçalves, 2020).

A partir disso, algumas discussões começaram a apontar a passagem do período geológico¹⁰ Holoceno para o Antropoceno ou, ainda, Capitaloceno, ou seja, um registro que marca períodos da vida na Terra e ações que ocorreram nela (Crutzen, 2002; Crutzen; Stoermer, 2000; Haraway *et al.*, 2016). Essas nomenclaturas buscam delimitar e propor análises das consequências, sobretudo ressaltando as mudanças empreendidas pelas atividades humanas (Chakrabarty, 2013; Freyesleben, 2020; Haraway *et al.*, 2016). Antropoceno e Capitaloceno têm sido as denominações normalmente dadas às marcas da crise ambiental que está em curso.

A centralidade do Sujeito humano nas relações da natureza e a criação de um sistema econômico que possibilitou globalizar as relações no mundo a partir da exploração dos recursos naturais são o que mobilizam as críticas e impulsionam os caminhos para superar a crise ambiental. Dimensões muito influentes na EA tomam como base autores e produções – como Reigota (1995), Lima (1999), Marques (2015), Stengers (2015) e Moore (2022) – que se dedicam a caracterizar a temática ambiental a partir da crise instaurada. Em trabalhos mais recentes, a antropóloga Anna Tsing destaca:

A linha do tempo mais convincente do Antropoceno não começa com nossa espécie, mas sim com o advento do capitalismo moderno, que tem causado a destruição em larga escala de paisagens e ecologias. Esta linha do tempo, no entanto, torna o *antropo*- ainda mais problemático. Imaginar o humano a partir da ascensão do capitalismo nos vincula a ideias de progresso e à difusão de técnicas de alienação que transformaram tanto os humanos quanto outros seres em recursos. Tais técnicas têm segregado humanos e policiado identidades, ofuscando a sobrevivência colaborativa. O conceito de Antropoceno tanto evoca esse conjunto de aspirações, que poderíamos chamar de prepotência do humano moderno, como alimenta a esperança de que poderíamos nos desvencilhar dessa

¹⁰ Escalas do tempo registradas a partir das atividades no planeta.

confusão. Será possível viver dentro desse regime ditado pelo humano e ainda assim superá-lo? (Tsing, 2022, p. 62-63).

Uma resposta para a pergunta de Tsing é desenvolvida por Latour (2020) quando argumenta que, passados tantos anos das discussões sobre o enfrentamento dessa crise, devido à intensificação das atividades da vida humana moderna e às modificações no ambiente, já teríamos observado algum resultado. Nesse sentido, ele ressalta que a crise traz uma compreensão de que fosse ser passageira, mas que, ao contrário disso, não passou. Portanto, reiterar apenas a crise ambiental não denomina nem consegue adentrar a complexidade e a base dessas profundas modificações. O famigerado antropocentrismo, ainda que pressuponha a influência capitalista, exclui um possível fundamento: as dimensões coloniais (Ferdinand, 2022; Tsing, 2019, 2022). Assim, podemos colocar o estado de crise, no âmbito das discussões ambientalistas e da Educação Ambiental, como uma argumentação por vezes pacificadora frente às urgências ambientais que temos presenciado.

Várias crises decorrem do que se concebe como crise ambiental: emergência climática; ingerência das políticas de uso de recursos naturais e acesso a eles; e os designados “acidentes ambientais”, que são engodos que suavizam crimes ambientais previsíveis. Gudynas (2020) relata uma série de problemas socioambientais desses desdobramentos atribuídos à crise ambiental, tais como o ecocídio da Baía de Ite (Peru), da Baía de Chanaral (Chile) e do vale do lago Poopó (Bolívia). No Brasil, podemos citar os crimes da Samarco e da Vale em Mariana (2015) e Brumadinho (2019), ambos no estado de Minas Gerais, que contaminaram o Rio Doce, chegaram até ao oceano Atlântico, soterraram milhares de pessoas e desterritorializaram outros milhares; a morte de crianças *yanomami* em razão do garimpo amazônico em 2022; a construção da barragem de Belo Monte; e o ecocídio ao Rio Xingu (Araóz, 2020; Krenak, 2020). Enquanto esta tese é escrita, passamos por ondas de calor que têm aumentado em 2 °C a temperatura da Terra; e alternância de queimadas e seca extrema em partes do País enquanto outras partes sofrem com chuvas intensas e alagamentos. Muitos outros *acidentes* e mudanças ambientais acontecem todos os dias.

Para além de situações vividas e experimentadas, podemos compreender a crise ambiental como tema das discussões em Educação Ambiental. Na perspectiva bakhtiniana de tema do enunciado, isso significa que ela opera como “um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação”

(Volóchinov, 2017, p. 229) dele. Para Bakhtin, “o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente seu sentido” (Volóchinov, 2017, p. 229). Assim, “crise ambiental” só se torna um tema quando analisa essa conjuntura de relações – na natureza e sobre ela – estabelecidas pelos estudos ambientalistas e que influenciaram as conferências sobre essas problemáticas e sobre a construção da EA ou foram influenciadas por elas. As expressões “crise ambiental” ou “crise ecológica” isoladas somente figuram um tema no enunciado completo, em sua totalidade. O histórico de natureza como recurso natural mobiliza refletir sobre a própria denominação “natureza”. Talvez seja um discurso tão introjetado e estável nas nossas relações modernas que nem pensamos sobre a palavra, uma invisibilidade que facilita a forma exploratória de nos estabelecermos nos limites espaciais e geográficos assim denominados.

Gudynas (2020, p. 134) escreve o livro *Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais* e explica que aplicamos o termo “natureza” ao nos referirmos a “qualidades ou propriedades essenciais” ou “aos meios ambientes, especialmente aqueles que não foram modificados pelos seres humanos, ou o foram limitadamente” (p. 134). É de interesse, aqui, falar deste segundo caso, ao qual venho me referindo desde o início desta escrita.

Nas primeiras etapas coloniais, a natureza latino-americana era entendida como selvagem e perigosa, mas a cobiça pelo ouro e pela prata motivou os colonizadores a desbravar e dominar esse ambiente. Depois, ela começou a ser concebida como recurso valioso para os humanos por seus minérios e solos férteis. O que não estava sob controle e manipulação humana era encarado como selvagem, e as medidas submetidas por esses selvagens ficaram conhecidas como *civilizadoras* (Gudynas, 2010, 2020). Então, “os povos indígenas não somente eram depreciativamente concebidos como ‘selvagens’ como também eram entendidos como componentes indiferenciados nessa natureza” (Gudynas, 2020, p. 135). Aqui, retoma-se a interface da racialização e da natureza.

Os empreendimentos em manipular e catalogar a natureza foram tendo características mais sofisticadas com a disciplinarização do conhecimento, e aquelas áreas que se destinam a esse foco ficaram nomeadas como ciências da natureza. Nesse aspecto, a ideia de natureza começa a ser ainda mais fragmentada, como a

própria concepção de meio ambiente. Por vezes, são utilizadas como sinônimos, mas não é comum classificar a natureza como os elementos naturais, e isso implica no que Diegues (2000) chama de mito da natureza intocada, enquanto o meio ambiente é aquela parte da natureza habitada ou especificamente a parte em que vivemos, o que direciona às questões geográficas do território.

Da ideia de natureza nascem muitas conceituações que a abarcam, ou seja, a natureza emerge como disputa. Na perspectiva do conhecimento ocidental, uma ideia que poderia aproximar-se do que entendemos hoje como natureza é a de *physis*. Bornheim (1985) discute que, na perspectiva dos pré-socráticos, a compreensão de natureza como *physis* se expressava como totalidade, a qual vai se diluindo à medida que outras interpretações se popularizam. Contudo, outras dimensões de totalidade – como *pacha mama* (Gudynas, 2020) – são significadas por povos aimará, quéchua e kichwa. No entanto, nenhuma delas é a natureza que está consolidada em nosso imaginário moderno-colonial, que tem origens ocidentais, isso quer dizer que é equivocado traduzir a *pacha mama* ou a *physis* como natureza.

O conceito de ecossistema é utilizado por Gudynas (2020) a fim de ilustrar o modo como a pretensão de catalogação da natureza é uma prática própria da ética antropocêntrica. A primeira proposta de ecossistema veio de um botânico em 1935, que o definiu como um sistema composto por elementos que possuem uma relação entre si. Esse conceito se difundiu como um instrumento analítico da natureza, porém havia junto uma outra dimensão apresentada de que a ecologia, a partir desse conceito, deveria estudar tanto os ambientes que não tiveram intervenção humana quanto aqueles que tiveram, de modo a conceber a ecologia também como social. Isso converge para o conceito de biodiversidade, que, tempos depois, em 1988, foi cunhado após a publicação dos artigos do *National Forum on BioDiversity* (Motokane; Kawasaki; Oliveira, 2010). As nomeações atribuídas à natureza direcionam dispositivos de controle sobre ela, ou seja, não se pode separar a natureza da sociedade ou da política. A linguagem foi e é dispositivo muito importante para esse controle, porque, ao nomear a natureza, criaram-se possibilidades de possuí-la.

De alguma maneira, essa ideia de crise ambiental pode contribuir nesse controle. Henning (2019, p. 767, grifo meu) retrata que

nossa herança moderna se produz de tal modo que, muitas vezes, nem nos damos conta da presença dela. Na busca pelo progresso do

mundo e melhoria de suas condições de vida, o *homem* moderno foi objetificando a natureza e tornando-a espaço de sua apropriação.

A autora retoma a história ocidental da ciência moderna e sua influência na coisificação da natureza. Descartes (1996) e Bacon (1999) tiveram um protagonismo na estrutura desse modelo, pois foram suas propostas que engendraram cientificamente a invenção da ideia de natureza, especialmente como materialidade passível de ser manipulada e controlada. O racionalismo cartesiano¹¹ e o empirismo baconiano¹² – como são modelos explicativos da realidade que buscam desvelar o conhecimento factual – utilizam a natureza como espaço ou recurso para desvelamento da verdade, pois quem há de saber a verdade é aquele dotado da razão e da experiência.

Embora tenham diferenças entre si, esses dois modelos possuem um fundamento comum: defendem que é possível capturar a realidade como ela é. Nesse sentido, há pelo menos duas controvérsias que eu gostaria de frisar a respeito desse fundamento frente aos princípios de cada modelo: 1) tanto o racionalismo quanto o empirismo buscam generalizar a realidade; e 2) esses conhecimentos genéricos impactaram a realidade a ponto de serem universalizados e atuam como instâncias de poder sobre ela. Tal fato acentuou a dicotomia entre ser humano e natureza, uma vez que as influências sobre a natureza aumentaram significativamente devido à sua instrumentalização. O empirismo baconiano e a sua máxima da dominação da natureza justificaram algumas dessas intervenções na natureza para produção de conhecimento na condição de (uma) ciência. Nas palavras de Porto-Gonçalves (2020, p. 8),

enfim, “dominar a natureza”, conforme a máxima de Francis Bacon, se tornará fundamento da Modernidade, com toda a colonialidade implicada, pois pressupõe aceitar outra separação/dicotomia além de espaço e tempo, ou seja, aquela que separa Homem e Natureza inerente ao Antropocentrismo. Afinal, a máxima da “dominação da natureza” só tem sentido se o Homem está fora da Natureza.

Esses métodos são pilares da modernidade e estabelecem um conhecimento a partir do contexto, da cultura e de um conhecimento ocidental e eurocêntrico próprio. Esse discurso justificou também a construção da modernidade a partir de um projeto

¹¹ Conhecimento obtido pela razão, porque outros sentidos, se não pela racionalidade, são falíveis. Utiliza-se do método dedutivo, o qual parte de fenômenos gerais para explicações particulares. Foi construído por René Descartes.

¹² Conhecimento pela experiência, desenvolvido a partir do método indutivo, o que quer dizer utilizar experiências particulares para inferências gerais. Formulação de autoria de Francis Bacon.

de civilidade pela colonização – rastros desses processos se reificam na dimensão da colonialidade (Mignolo, 2003, 2017). Por ser um processo moderno-colonial, Henning (2019) analisa que a crise ambiental reitera as ideias baconianas e cartesianas e ganha outros contornos sobre a posse da natureza que, talvez, nem Descartes nem Bacon imaginariam.

Se em Bacon e Descartes, ele [*ser humano*] precisa desbravar e dominar a natureza, agora, a ele cabe também ocupar o lugar de sujeito que, com o bom uso da ciência, poderá salvar aquilo que vem dando sinais de colapso: a natureza. É a partir dele e com ele que a natureza *poderá* sobreviver (Henning, 2019, p. 773, grifos meus).

Diante desse debate, é importante pontuar essas modificações complexas das relações na natureza a partir de outras significações da crise ambiental que também persegue as condições físicas, químicas e biológicas do planeta. No entanto, são construídas sob outros eventos discursivos que não estão interessados apenas em resolver essa crise a partir de orientações moderno-coloniais que atendem ao capitalismo.

Alinho-me, então, à crítica de Tsing sobre o Antropoceno, que poderia ainda se estender ao Capitaloceno, sugerindo que essas duas faces da crise deixam de fora um aspecto ainda muito importante de consistência histórica: o modo como elas foram bem-sucedidas a partir de explorações coloniais. Frente a isso, apresento e assumo a perspectiva de uma outra ideia que foi proposta, a princípio, por Tsing (2019) e Haraway *et al.* (2016) e que alcança dimensões da colonialidade: o *Plantationoceno*. Essa perspectiva não representa uma superação terminológica, porém falar de *Plantation* significa retornar ao sistema de exploração colonial de negros e indígenas nas Américas, que se estabeleceu por monocultura, latifúndios, mão de obra escravizada e exportação para a metrópole (Ferdinand, 2002; Haraway *et al.*, 2016; Tsing, 2022) – uma forma de agricultura que se tornou comercial e que isolou uma única cultura e tem “trabalhado para sua maturação simultânea, coordenando a colheita” (Tsing, 2022, p. 70).

Para tanto, retomo que a crise ecológica e ambiental impulsionou os debates sobre a temática ambiental, o que implicou na construção da Educação Ambiental, visto que um dos caminhos possíveis para a compreensão complexa desses problemas de crise – conflitos socioambientais e socioculturais – foi a aposta na formação educativa dos sujeitos. Esses conflitos socioambientais e socioculturais tinham lentes bastante ajustadas e promoviam recusas do mundo porque o

“ambientalismo globalizante produz seres que devem abandonar seus pertencimentos sociais e comunitários, deixar a Terra e deixar o mundo” (Ferdinand, 2022, p. 105).

Carvalho (2006) publicou que a compreensão da temática ambiental se apresenta muitas vezes na forma de *consensos aparentes* entre diferentes grupos sociais quanto ao significado dos problemas ambientais e à urgência em revertê-los. Aqui, estendo que essas aparências aparecem também nos contornos dados à EA. Assim, revelam-se conflitos de interesses de naturezas diversas, mas que, em geral, ainda não atingem essa dimensão que o *Plantationocene* denuncia. Os dissensos acerca da compreensão e das possíveis alternativas de combate a essas problemáticas ecológicas, isto é, à crise ambiental, muitas vezes estão em um endosso comum, mesmo que por caminhos distintos.

Os próprios interesses dos grupos ao buscarem alternativas para o enfrentamento dos problemas ambientais evidenciam conflitos político-ideológicos distintos (Carvalho, 2006). Acselrad (2004, 2010) vai nos dizer que esses conflitos assentam nos momentos históricos em que os processos de ambientalização se dão. O autor afirma que

as lutas por recursos ambientais são, assim, simultaneamente lutas por sentidos culturais. Pois o meio ambiente é uma construção variável no tempo e no espaço, um recurso argumentativo a que atores sociais recorrem discursivamente através de estratégias de localização conceitual nas condições específicas da luta social por “mudança ambiental”, ou seja, pela afirmação de certos projetos em contextos de desigualdade sociopolítica (Acselrad, 2004, p. 19).

Nessa atribuição dos conflitos político-ideológicos que Acselrad compreende pelas formas que forjam os sujeitos no ambiente, a ambientalização, que é histórica e localmente marcada, e a concepção que o recurso ambiental possui nesses processos configuram esses conflitos. Santos (2019, p. 61) nos ajuda nessa ideia quando relaciona esse conflito em torno do recurso, pois reconhece discursos difusos:

Os conflitos relacionados à natureza, portanto, não se dão somente em torno dos recursos materiais escassos. Esses conflitos também são marcados por disputas relacionadas à atribuição de significados e sentidos, por diferentes grupos de uma sociedade, à natureza. Expresso de outro modo, as disputas também se dão em torno da constituição de outros discursos que se contraponham a um discurso dominante, o qual acaba se configurando como o único capaz de orientar as práticas sociais.

O que gira à volta desses discursos que colocam a natureza como recurso fundamenta conflitos socioambientais. Porto-Gonçalves (2020) faz um resgate

histórico e geopolítico da construção do sistema-mundo que inaugura o caos sistêmico e a crise civilizatória anunciada no título de seu trabalho. A mudança geopolítica que centralizou a instância de poder na Europa só foi possível com o surgimento e a exploração da América, projeto ideológico que *desordenou* as relações geográficas e econômicas anteriores, a fim de inaugurar relações de poderes e econômicas menos descentralizadas. Nesse caso, a exploração e o acúmulo desse outro território *descoberto* foram ingredientes para construção de outra lógica geopolítica mundial que é disputada e medida pelo capital, fundamento do modelo econômico capitalista (Porto-Gonçalves, 2020).

Então, a leitura dos conflitos político-ideológicos das problemáticas ambientais estende-se à EA, e é necessário considerar a influência da história colonial, que visava dominar os recursos ambientais, humanos e não humanos de diferentes territórios; e os contornos que as novas ambientalizações sociais forjaram por meio dessa conjuntura.

A racialização é parte constitutiva da crise ecológica e se manifesta como um elemento importante para a crise resistir. Vemos isso quando Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismos cotidianos*, examina o modo como a atemporalidade do racismo cotidiano coloca mulheres negras e homens negros em uma reencenação de um passado colonial de *Plantation* e de uma realidade traumática negligenciada. Isso significa profundas remodelagens que o espaço-tempo *Plantation* possui, ultrapassando inclusive os limites dos marcos temporais de sua finalização. Nas palavras de Ferdinand (2022, p. 67), “não se limita às fronteiras da propriedade rural ou da fábrica [...] designa as injustiças espaciais globais, as relações de poder e de dependência entre lugares situados em diferentes pontos da Terra”.

Essa é uma representação que toca desde aspectos simbólicos antropocêntricos, do capital e do colonial no tempo e nos espaços da modernidade, até em mudanças geológicas mais compatíveis com o habitar colonial que fomos estabelecendo no mundo, designando e resignando a natureza a partir das ordens sugeridas por princípios científicos modernos (Ferdinand, 2022). O *Plantationoceno* é o que traduz, para Ferdinand, o habitar colonial da Terra, o qual só foi possível materializar-se em bases antropocêntrica e do capital pela colonização e pela racialização.

Para o autor, esse habitar colonial se constitui em cinco dimensões: 1) nível material e econômico; 2) nível histórico; 3) nível geográfico; 4) nível político; e 5) nível cosmopolítico. A Figura 2, a seguir, sistematiza essas concepções.

Figura 2. Dimensões do habitar colonial na Terra

Nível	
Material e econômico	Ao contrário de um capital abstrato, orienta uma reprodução global de uma economia de várias maneiras. Organiza conjuntos de humanos e não humanos nas produções estruturando trocas ecológicas e metabólicas desiguais.
Nível	
Histórico	“O Plantationoceno restabelece uma historicidade das mudanças globais sem apagar os fundamentos coloniais e escravagistas da globalização” (p.66).
Nível	
Geográfico	“Oferece uma compreensão das relações e dependências motoras das mudanças globais a partir das lógicas de plantation” (p.67).
Nível	
Político	Indica uma imposição mundial da política plantation, continuidades delas orientando instituições públicas, universidades, estatais e até consumidores. Prevê “uma estética de repetição, de uniformização das plantas, das maneiras de consumir, de se vestir e de pensar o mundo, [...] lança luz sobre violências humanas dos locais de produção, sobre as hierarquias raciais e misóginas, sobre as desigualdades[...]” (p.67).”
Nível	
Cosmopolítico	“Expõe as relações singulares pelas quais uma minoria da Terra impõe um tipo de composição do mundo com os não humanos: o da exploração compulsiva e padronizada. Ele evidencia as perturbações biodiversitárias e as degradações causadas pelas <i>plantations</i> (p.67).”

Fonte: Ferdinand (2022)

Em síntese, o *Plantationoceno* demonstra que os mecanismos de catalogar e manipular a natureza humana e não humana geraram formas profundas de universalizar e globalizar as *Plantations*. São simplificações em prol da alienação que “produz ruínas, espaços de abandono exaurido pela produção de recurso” (Tsing,

2022, p. 46). A dimensão política evidenciou as *Plantations* como um recurso colonial que atuou nos âmbitos do ser, do saber e do poder, perspectivas que Quijano (1992) apresenta como espectros da colonialidade. Esse recurso colonial impõe a colonialidade como modo único de leitura de mundo. Suas dimensões se estabelecem a partir das mudanças paisagísticas e de atividade com a terra – a uniformização das plantações nas monoculturas, por exemplo, possui não apenas uma dimensão estética, mas também identitária e intelectual, desenhando o que Shiva (2003) denunciou como processo de *monoculturas da mente*. O modelo paisagístico que impõe referências e escalas próprias foi inspiração para a industrialização e a modernização (Tsing, 2022) e também para identidades culturais.

Para Ferdinand (2022, p. 30), ética antropocêntrica traduz-se em uma ecologia colonial, pois dessas padronizações e invisibilizações decorre “um antropoceno branco, cuja geologia apaga as histórias dos não brancos, um imaginário ocidental de crise ecológica que apaga o fato colonial”. O autor ainda salienta que há uma espécie de arrogância colonial dos atuais *colapsólogos*, que subsidiam as discussões de novos colapsos ecológicos ambientais sem considerar as colonizações modernas, os racismos e as escravidões que exterminaram bases humanas e não humanas da natureza. Há um alerta de cunho denunciatório na obra do autor sobre o modo como a ciência e a *performance* na pesquisa têm atuado nessa conjuntura:

A constituição colonial do mundo e as desigualdades resultadas da produção científica são silenciadas. A pretensão da universalidade do Antropoceno seria suficiente para absolver as críticas do universalismo discriminatório do Ocidente. Entretanto, seria possível a um empreendimento global que, do século XV ao XX, se baseou na exploração de humanos e não humanos, na dizimação de milhões de indígenas das Américas, da África, da Ásia e da Oceania, no desenraizamento forçado de milhões de africanos em escravidões multisseculares não ter nenhuma relação material ou filosófica com o pensamento ecológico? (Ferdinand, 2022, p. 30).

Sendo esse um processo de produção que se dedica aos contornos da Educação Ambiental e da Interculturalidade, considero os sentidos que compõem o *Plantationoceno* como leitura da crise ambiental e ecológica. Caso contrário, “a crise ecológica e o Antropoceno seriam as novas expressões do ‘fardo do homem branco’ que salva ‘a Humanidade’ dele mesmo?” (Ferdinand, 2022, p. 30).

A posição da crise ecológica e ambiental tomada aqui é para localizar as estruturas exploratórias da colonização e do racismo como pilares do habitar colonial forjado na modernidade. Isso engendra um discurso dominante que naturaliza a ideia

de recurso humano e não humano, mas que pode ser maquiado e disfarçado dependendo do contexto, por isso revela-se uma disputa na constituição de outros discursos sobre esses recursos, conforme Santos (2019) explica.

As referências da natureza e do ambiente, assim como a crise ambiental e ecológica, são basais nas produções de conhecimento da EA, por isso é substancial a desnaturalização dos sentidos dessas concepções que guardam certo endereçamento ao capital e à colonialidade. É fato que a palavra “natureza” é o modo de representar esse mundo biótico e abiótico a que pertencemos, e dizer sobre essa composição sem usar dessa palavra parece quase intraduzível, até porque é a assimilação mais direta de significação que fabricamos.

Quando contextualizei os marcos discursivos da EA, ressalttei que “natureza” ou “ambiente” são palavras com maior repercussão – como também é o termo “ambiente-natureza-vida” – e que a crise ambiental está problematizada nessa ideia. A problematização dessas palavras e desse termo não sugere eliminá-los, mas percebê-los como um signo estável nas produções em EA e compreender que é característica do funcionamento discursivo da produção acadêmica em EA e que há uma arena discursiva em disputa em torno dessa estabilidade. Além disso, questões socioculturais e das relações entre culturas possuem dimensões nas camadas discursivas em torno desses termos, o que se constitui como uma possibilidade de entrada e discussão a partir da Interculturalidade. O capítulo a seguir buscará evidenciar essas aproximações.

3 DOS APARATOS COLONIAIS AOS DISPOSITIVOS INTERCULTURAIS: perspectivas para a pesquisa em Educação Ambiental

No capítulo anterior, apresento aspectos do conhecimento científico e da escrita acadêmica, discursos mais estáveis da EA e o modo como esses têm se apresentado na escrita da pesquisa em EA. Fica evidente também que a categoria “natureza/ambiente e crise ambiental” é indispensável tanto para definir a Educação Ambiental quanto para se localizar nessa produção de conhecimento.

A discussões da Educação Ambiental e suas dimensões sobre ambiente-natureza-vida e crise ambiental, salientadas anteriormente, enquadram-se em uma modalidade de conceber esses discursos que se manifestam em conhecimentos. Para enveredar por um percurso analítico e reflexivo a respeito desse debate e na compreensão sobre os conflitos ambientais, parto do princípio de que esses são também conflitos culturais. É importante compreender a maneira como esses conflitos estão imersos em um modo de vida que se entende monocultural (Candau, 2011; Merçon, 2020; Shiva, 2003; Tsing, 2019, 2022). É uma das naturalizações que barram essa articulação dos conflitos socioambientais, como também socioculturais, de forma mais profunda, pois amenizam as assimetrias culturais e econômicas. Por isso, quando a palavra “cultura” é dita, há uma perspectiva de uma cultura única, homogênea, e de que as questões *culturais* estão direcionadas a grupos que foram culturalmente diferenciados por essa mesma cultura universal. Vamos estender essa ideia de cultura única e de história única (Adichie, 2019) para visualizar os atravessamentos que a constroem.

Para compreender a forma como esses mecanismos operam como grandes empreendimentos modernos, vou revisitar nossa história colonial moderna e as armadilhas e engenharias nas quais ela se baseou e o modo como essas questões afetam e afetaram as relações com a natureza e contribuíram para a crise ambiental. Essa discussão é considerada o ponto chave das articulações interculturais. Por isso, logo apresento os princípios da Interculturalidade bem como os diálogos com outros dispositivos discursivos que nos ajudam a refinar as apostas nessa perspectiva.

Existem muitas formas de dizer sobre o mundo que experimentamos e o modo como ele forja nossas relações ambientais a partir de uma perspectiva monocultural. Em busca de fundamentar essa (com)formação de habitar na Terra, pauto-me nas discussões do grupo Modernidade/Colonialidade, pois ele tece críticas à modernidade

– elemento que outras vertentes também mobilizam –, e aqui ela não pode ser concebida fora da colonialidade (Dussel, 1994; Mignolo, 2003, 2017; Quijano, 1992; Walsh, 2005, 2010). Assim, articulo também perspectivas antropológicas de Tsing (2019, 2022) e de autores pós-modernos (Merçon, 2020), sócio-histórico-culturais (Círculo de Bakhtin), pós-coloniais (Bhabha, 1998) e decoloniais (Ferdinand, 2022). Demarco a escolha dessas mobilizações epistemológicas porque elas são intencionalmente selecionadas dentro da concepção intercultural que me interessa construir aqui para pensar a EA.

3.1 Sistema-mundo moderno-colonial-capitalista: uma motivação para interculturalizar a pesquisa em EA

O que pretendo abordar e designar como o sistema-mundo moderno-colonial é o fenômeno que se origina naquilo que Dussel (1994) descreve como o nascimento simultâneo da modernidade, do capitalismo e da América. Araóz (2020, p. 91) diz que “apesar de ser a origem da modernidade, seu ponto fundacional no sentido histórico, econômico e epistêmico, a América será despojada dela. Do início até hoje, a América foi e é espaço do atraso, do primitivo; mais que isso, da sub-humanidade”. Essas relações constituem a modernidade.

A mudança geopolítica que centralizou a instância de poder na Europa surge da exploração da América (*Abya Ayala*), a colonização. Mignolo (2017, p. 4) diz que a “América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”. E, quando falo de América, refiro-me também aos processos que levaram a América Latina a ocupar lugares mais subalternizados. A América do Norte, por sua vez, despontou como potência econômica e influenciou como dominadora nessas mudanças geopolíticas. Nesse caso, a exploração e o acúmulo desse outro território *descoberto* foram ingredientes para construção de outra lógica geopolítica mundial, que é a disputa medida pelo capital, fundamento do modelo econômico capitalista que vivemos. Esses fenômenos marcados por colonizações também foram essenciais para o que conhecemos como eurocentrismo, ou melhor, eeurocentrismo; incluindo um primeiro “e” que representa a emergência dos Estados Unidos como atual potência e participação nesses processos (Porto-Gonçalves, 2020).

Mignolo (2003, 2017) analisa que houve uma colonização dupla, a do tempo e a do espaço, as quais se fundaram como dois pilares da civilização ocidental. A dominação do tempo e do espaço foi forjada em um sistema-mundo que o autor defende ser engendrado em uma Matriz Colonial de Poder (MCP), que tem pés calcados no patriarcado e na racialização. A partir dessa base, modelos coloniais puderam se desdobrar mais elaboradamente no “controle da economia (1), da autoridade (2), do gênero e da sexualidade (3) e do conhecimento e da subjetividade (4)” (Mignolo, 2017, p. 5). Esses componentes são desenhados pelo autor como quatro cabeças do monstro da MCP.

Desse ponto de vista é que a colonização não se restringiu à dominação geográfica em um período de tempo, mas sofreu mutações que garantiram o sucesso de alguns grupos humanos sobre outros humanos ou não humanos e construiu o mundo tal como o vivemos. Além disso, a dimensão ambiental atravessa as bases da MCP e foi fundamental para elas, como é evidenciado pelo próprio processo de racialização; a dimensão do controle da economia, que nos remete ao sistema capitalista e à globalização por meio dele; e a relação entre conhecimento e subjetividade que perpassou a ruptura entre o ser humano e a natureza/ambiente durante a revolução científica (Mignolo, 2003, 2017).

Quijano (1992) e Mignolo (2003, 2017) nomeiam esses processos como colonialidade, isto é, estão mais além da colonização porque a colonialidade atingiu esferas de poder, ser e saber. É nesse entremeio que os debates sobre conhecimentos e culturas são fundamentais, porque possibilitaram que uma forma de saber, que tem sua identidade e geografia muito bem localizada, se globalizasse e instituisse profundas formas de poder.

Smith (2018, p. 36) sintetiza que “o colonialismo se converteu em alavanca do imperialismo”, isto é, o imperialismo, que se refere à visão alicerçada no centro comercial da Europa, prosperou de tal forma que assume hoje outras faces. Por isso, tecemos sua leitura pela colonialidade, afinal, “o alcance do imperialismo em nossas cabeças representa um desafio, um fenômeno para nós que pertencemos às comunidades colonizadas” (p. 35). Por tal prerrogativa é que visualizo como urgente pensar sobre as formas de “descolonizar nossas mentes, recobrar nosso ser, reivindicar um espaço onde possamos desenvolver um sentido de humanidade autêntica” (p. 35). Assim, dedico-me aqui a reivindicar esses espaços a partir dos

gêneros discursivos de produção de conhecimento, analisando como seus funcionamentos discursivos podem operar em efeitos de sentidos que correspondem a profundos efeitos de poder pela colonialidade.

A antropóloga Tsing (2019, 2022) aborda esse maquinário colonial a partir do pressuposto de que o capitalismo foi e é peça fundamental para seu funcionamento e incide em um cenário de ruínas que nos coloca em modos de sobrevivência precários e escassos. Uns provam dessas precariedades de forma mais intensa e acentuada, formas insalubres de existir justamente pelas rupturas que a matriz colonial de poder fixou. Esse é um dos motivos que sugerem investir em leitura da modernidade e de seus frutos de modo a tensionar as fraturas da colonialidade; e compreender o modo como essas ruínas prescrevem a miséria, pois naturalizam modos de vida construídos no que Toledo e Barrera-Bassols (2015) chamam de amnésias bioculturais. Esse processo gerou e continua gerando incapacidade de lembrar processos históricos imediatos ou de médio e longo prazo e interpelou discursos acadêmicos também.

Essa condição de incapacidade de lembrança gera desarmonia de memórias individuais e coletivas no espaço-tempo e é um dos motivos das naturalizações dos estados de crise socioambiental ou crise sistêmica (Porto-Gonçalves, 2020). As amnésias bioculturais possuem uma função importante para retroalimentar esse projeto socioambiental hegemônico moderno-colonial-capitalista.

Essa desarmonia não apenas expressa uma disfunção entre sujeitos rurais e urbano-industriais, como também representa uma luta entre um conjunto social que lembra e outro que esquece. Não é por acaso que o traço da instantaneidade, que, segundo vários pensadores, simboliza a era moderna e industrial – na medida em que tudo gira em torno da fabricação massiva, continuada e efêmera de novos artefatos, isto é, de componentes artificiais ou não naturais –, seja também o mecanismo que alimenta um estado patológico de amnésia coletiva (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 255).

A amnésia biocultural, ao mesmo tempo que é sintoma da colonialidade, é também um agente dela, pois mantém rupturas. No livro de Ferdinand (2022), é feito um retrato cuidadoso sobre o modo como essas rupturas representam uma dupla fratura, colonial e ambiental. A Figura 3 mostra a representação da fratura ambiental.

Figura 3. Representação da fratura ambiental

VALORIZAÇÃO ↓	planeta, meio ambiente, natureza	ursos-polares, lobos, águias, tigres, elefantes, baleias...	vacas, porcos, galinhas, ovelhas, cordeiros, atuns, salmões, camarões, <i>lambis</i> ...
		fratura animal	
		natureza virgem, <i>wilderness</i> , florestas, montanhas, lagos, parques, safáris...	idades, naturezas urbanas, favelas, <i>plantations</i> , campos de petróleo, periferias, criações, abatedouros...
	fratura ambiental		
	homem, humano, <i>ánthrôpos</i>	homem branco, cristão, com ensino superior e de classe abastada	humanos, homens, mulheres, pobres, doentes, racializados, Pretos, Vermelhos, Amarelos, árabes, indígenas, muçulmanos, judeus, budistas, jovens, homossexuais, idosos, pessoas com deficiência...
VALORIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO ←			

Fonte: Ferdinand (2022, p. 25)

Em defesa de uma dupla fratura colonial e ambiental na modernidade, o autor destaca a separação da história colonial da história ambiental do mundo. Na Figura 3, temos a representação dos feitos da fratura ambiental – a qual expõe, principalmente, a separação do Sujeito humano, materializado na figura do homem, da natureza e, inclusive, dos outros animais.

A fratura ambiental decorre desta “grande partilha” da modernidade, a oposição dualista que separa natureza e cultura, meio ambiente e sociedade, estabelecendo uma escala vertical de valores que coloca o “Homem” acima da natureza. Ela se revela por meio das modernizações técnicas, científicas e econômicas de domínio da natureza, cujos efeitos são mensurados pela dimensão de poluição da Terra, perda de biodiversidade, das alterações climáticas e à luz das desigualdades de gênero, das misérias sociais e das vidas descartáveis geradas (Ferdinand, 2022, p. 24).

Essa ruptura é bastante acionada no âmbito das discussões ambientais e foi incorporada às próprias definições de EA, como vimos anteriormente. Frente às premissas da Interculturalidade, essa discussão toma como ponto de partida a colonialidade para discutir uma outra ecologia. Por isso, Ferdinand dedica-se a destacar o modo como a história colonial tem confluências com a questão ambiental

e propõe uma ecologia decolonial – a decolonialidade será uma ideia apresentada posteriormente. A ecologia, tal como a conhecemos, é um campo de conhecimento científico moderno que endossou tais dicotomias entre a natureza e nossas relações nela e com ela e estava subjugada a um modelo colonial. As marcas da ruptura colonial podem ser observadas a seguir, na Figura 4.

Figura 4. Representação da fratura colonial

VALORIZAÇÃO ↓	colonizado / escravizado colônia	homem racializado (Preto, Vermelho, Amarelo), cristão e não cristão, heterossexual	homens e mulheres racializados, ricos, pobres, doentes, cidadinos, camponeses, pessoas com deficiência, jovens, idosos, homossexuais
	fratura colonial		
	colonizador / proprietário metrópole	homem branco, cristão, com ensino superior e de classe abastada, heterossexual	homens, mulheres, pessoas com deficiência, pobres, doentes, jovens, idosos, cidadinos, camponeses, homossexuais
	VALORIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO ←		

Fonte: Ferdinand (2022, p. 25)

Esses elementos da Figura 4 estão em diálogo com os movimentos epistêmicos de autores do grupo Modernidade/Colonialidade, citados anteriormente, como Mignolo (2003, 2017), Dussel (1994) e Quijano (1992). Aqui, destaco um outro viés que Ferdinand (2022) utiliza de forma muito interessante e que dialoga com os princípios interculturais, principalmente no que tenho buscado traçar neste trabalho: a Interculturalidade como lente para construir e dialogar com a EA a partir de outros movimentos discursivos.

Essa conjuntura colonial na dimensão de uma dupla fratura colonial e ambiental é sintomática desde as relações sociais até a materialização na própria produção de conhecimento, pois há “distância entre os movimentos ambientalistas e ecologistas, de um lado, e os movimentos pós-coloniais e antirracistas, de outro” (Ferdinand, 2022,

p. 23). Integrar a inter-historicidade (Segato, 2021) e a interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) a essas fraturas coloniais é indispensável e urgente à discussão intercultural. Embora a autora Rita Segato aponte que necessitamos mais de uma inter-historicidade do que de uma Interculturalidade, compreendo que não são elementos isolados, o perigo está na forma de veicular uma ideia simples e reduzida de relações entre culturas na Interculturalidade. No entanto, os aprofundamentos dessa vertente intercultural que se apoiam na crítica radical à colonialidade – e suas metamorfoses, camuflagens e simbolismos latentes em nossas relações globais e locais – necessitam estabelecer uma fidelidade a essas minúcias intersseccionais e inter-históricas.

Merçon (2020) sugere alguns exercícios de mobilizações frente a esse cenário, tais como: questionar as noções de natureza e cultura; questionar a dicotomia natureza-cultura; naturalizar a cultura; e inventar um lugar para a educação ecopolítica.

É fruto da colonialidade conceber uma ideia de natureza e cultura dissociada para atender a tais demandas de dominação. Desnaturalizar o conceito de natureza e entendê-lo fora de uma concepção cultural hegemônica são premissas para inquietar-se frente a outros pressupostos dessas leituras. Esse é um ensejo para, por fim, chegar na questão da Interculturalidade e na sua proposição de formação educativa, cujos interesses se alinham com dimensões ecopolíticas. É importante assentar esse debate como enfrentamento ao constructo colonial e como dispositivo importante para a pesquisa em EA.

3.2 Interculturalidade Crítica

Tomo como base apresentar a questão cultural via Interculturalidade porque, da mesma forma que a EA é um campo em disputa, os discursos das diversidades culturais também se forjam em conflitos ideológicos. Candau (2011) apresenta diferentes sentidos que a diversidade cultural pode assumir via multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, o qual reconhece a multiplicidade de formas de ser/estar no mundo; multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, que tem como princípio a negação da diferença cultural e nesse processo contribui para silenciamentos, o famigerado discurso de que *somos todos iguais*; e multiculturalismo interativo ou interculturalidade que aposta na “construção de sociedades,

democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2011, p. 247).

À vista disso, estabeleço que não é do meu interesse me articular às ideias multiculturalistas que se manifestaram mais fortemente no movimento globalizante do mundo pós-Segunda Guerra. Esse termo – multiculturalismo – emerge para referir-se “[...] às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade” (Hall, 2013, p. 57). Apesar de nesse momento ter sido importante para reivindicações da diversidade cultural, gerou também desdobramentos mais apaziguadores que acabam por silenciar tensões entre culturas. É a perspectiva intercultural que irei utilizar para analisar as questões culturais – ainda que Candau (2011) a tenha nomeado dentro das concepções multiculturalistas, compreendo que há nuances que podem distanciá-la das motivações do multiculturalismo. São reflexões que foram possíveis em diálogos com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (Gepic), do qual faço parte.

Compreendemos que a Interculturalidade guarda dimensões humanas e não humanas desde o ponto de vista das assimetrias e diferenças culturais que subsidiaram e subsidiam projetos coloniais, sendo que a história cultural e a ambiental não são eventos isolados. Catherine Walsh é uma autora latino-americana, equatoriana, que despertou muitos debates a partir da Interculturalidade e por isso é a principal referência quando esse conceito é anunciado. Ela apresenta que a conceituação da Interculturalidade na América Latina tem como sua maior referência o campo da educação, principalmente nas questões de educação bilíngue e indígena, que ganharam significados mais amplos e políticos nos anos 90 frente às lutas indígenas do Equador (Walsh, 2005).

Uma preocupação que a autora expõe é que quase sempre há uma tendência de reduzir a Interculturalidade a relações entre culturas:

Como conceito e prática, a interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, e sim um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser uma meta para alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizado entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e proporcionar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais (Walsh, 2005, p. 4).

A simplificação intercultural da relação entre culturas limita a profundidade ideológica, histórica e simbólica do próprio concebimento das culturas; e deixa de fora também a colonização e a colonialidade como interpelações fundamentais para essa compreensão. E pode, ainda, reduzir essa compreensão à dimensão meramente conceitual da ciência. Contudo, a Interculturalidade emerge como um projeto político sociocultural que reivindica o que foi roubado de base humana, não humana, epistemológica e de memória desses territórios. Ainda que esteja difundido com esse nome nas discussões acadêmicas, faz parte de um movimento mais amplo de lutas sociais e culturais, que nasce fora da academia como caminho de enfrentamentos de transformações frente a esses *designs* coloniais (Walsh, 2005).

Em termos de discussões acadêmicas, a Interculturalidade ganha mais espaço entre os anos 90 e o início dos anos 2000 (Walsh, 2010). Eleger a Interculturalidade como discurso teórico nesta tese se justifica porque mesmo que academicamente engendre um conceito e uma definição que podem colocar certos limites epistêmicos, suas formulações antecedem ao conceito sistematizado. Em alguns movimentos sociais do contexto latino-americano já se evidenciavam tessituras dessa natureza, e isso caracteriza certa singularidade dessa perspectiva, afinal, emerge de territórios colonizados que sofreram sujeição de suas existências humanas, não humanas e epistêmicas. As próprias formas de submissão e exploração sofridas nesse território e os modos de sobrevivências que insurrecionaram frente a esse cenário já evidenciam, em nível de (re)existência, a base das reflexões interculturais. Posteriormente, movimentos mais organizados socialmente e depois academicamente deram coro à ideia de Interculturalidade.

A complexidade das histórias dos contextos latino-americanos ressalta o modo como essa perspectiva intercultural pode ser uma mobilização frente aos caminhos predatórios e exterminatórios que o mundo moderno promoveu. Essa é uma questão desafiadora que enxergo como posta para a Interculturalidade – enquanto isso, há um desafio para a Educação Ambiental: tomar *posse* das assimetrias culturais (Candau, 2011) e da diferença cultural (Bhabha, 1998) que engendram fraturas coloniais e ambientais para suas análises e proposições de transformações socioambientais.

A Interculturalidade não é um conceito concebido no interior do campo da Educação Ambiental, entretanto – por ter uma dimensão política que repensa processos de dominação – viabiliza a emergência de um outro projeto de sociedade

(ou projeto socioambiental) pelas assimetrias e pelas diferenças culturais. Walsh (2009, p. 13) apresenta essa perspectiva intercultural como investimento em modos *outros* de tomar as relações sociais – em referência a se distanciar “das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-colonial-ocidental”.

Esse é um desafio da Interculturalidade Crítica que Walsh (2005) diferenciou das ideias interculturais funcionalistas e ingênuas herdadas do multiculturalismo. Apesar de caber análise da superavaliação do *crítico* dentro da academia – e, por vezes, sua banalização –, me importo menos com a nomenclatura e mais com os pilares que sustentam os objetivos comuns e provocam outros caminhos considerando as complexidades de dimensões existentes nos aspectos territoriais, identitários, de gêneros etc.

Com esses apontamentos teóricos, defendo a Interculturalidade para além da palavra, por isso, trago os princípios que coadunam com essa perspectiva. Isso quer dizer que aposto em um conjunto de leituras e reflexões feitas com o Gepic, compreendendo que os estudos interculturais bebem de diferentes fontes teóricas. Ressaltei alguns dos pressupostos constituintes: análise das *assimetrias culturais* (Candau, 2011), *diferença cultural* (Bhabha, 1998), *ruínas do capitalismo* (Tsing, 2019, 2022), *colonialidade* (Mignolo, 2017; Quijano, 1992) e *fraturas coloniais e ambientais* (Ferdinand, 2022). Esses são alguns elementos da Interculturalidade e que possuem possibilidades de interfaces com os elementos da EA.

Corbetta (2021) constrói as unidades que apostam em uma educação intercultural crítica e contrasta-a com os componentes da educação ambiental crítica. É o que apresento a seguir, na Figura 5.

Figura 5. Proposta de transversalização para educação ambiental e intercultural

Atributos para una educación ambiental crítica	Atributos para una educación intercultural crítica
1. La comprensión de la complejidad para el abordaje de las relaciones entre las culturas y los ecosistemas.	La inclusión –sin excepción– del blanco y del mestizo como sujeto pedagógico.
2. El diálogo interdisciplinar y el diálogo de saberes como ejes de construcción de enfoques integrativos entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales en amalgama con los conocimientos populares que cuidan la vida.	La interculturalización atravesando los tres planos de las instituciones educativas (discursos institucionales, diseños curriculares y dispositivos didácticos, prácticas áulicas).
3. La comprensión de las relaciones entre culturas y ecosistemas desde un componente fuertemente ético.	La problematización del saber occidental como saber universal.
4. La problematización del desarrollo y el elogio a la austeridad.	La presencia de los saberes comunitariamente productivos en la curricular.
5. La comprensión de los problemas ambientales como conflictos ecológicos distributivos.	La inclusión de la naturaleza no humana como sujeto de derecho.

Fonte: Corbetta (2021, p. 127)

O quadro mostrado na Figura 5 demarca as presenças e os objetivos defendidos em cada uma dessas discussões e constrói esse paralelo a fim de mobilizar o que falta na EA e é encontrado na Interculturalidade – e o contrário também. Contribui – porque apresenta as possibilidades de interlocuções entre essas discussões – para a elaboração desta tese que anuncia a Interculturalidade como movimento discursivo para a EA.

Isso não quer dizer que esses dois campos teóricos são encaixes perfeitos do quebra-cabeça do conhecimento científico. Apenas evidencia uma aproximação do que ambos os campos carecem e que consigo sintetizar em dois aspectos: alguns vazios sobre as questões coloniais nas perspectivas mais estáveis da EA, sobretudo no tocante aos fundamentos que apresento a partir da ideia de fraturas coloniais e ambientais de Ferdinand (2022); e o pouco envolvimento de temas sobre rupturas ambientais nos debates que levam a Interculturalidade como pressuposto, isso quer dizer que muitas vezes os debates interculturais se restringem às questões humanas, concebendo a cultura apenas como relação humana e omitindo as colaborações não humanas.

Esses dois aspectos são também percebidos em alguns artigos que anunciam a EA e a Interculturalidade se organizando em movimentos de encaixe; ou a Educação Ambiental e a valorização da diversidade cultural; ou a temática ambiental em propostas educativas de cunho intercultural. O primeiro caso normalmente converge para a necessidade de valorização da diversidade cultural nas relações com o local ou com a biodiversidade (Adefila *et al.*, 2021; Franco; McCowan, 2020; Iragorry, 2001; Morgan, 2006). O foco está na importância das formas de manejo, nas experiências e/ou nos conhecimentos produzidos em comunidades na natureza e com ela. Além disso, evidencia uma questão cultural, de um território específico ou não. É um mecanismo de articulação da diversidade cultural muito comum em diferentes áreas de conhecimento, aparece como apêndice. No caso da EA pode ocorrer de não se conceberem aquelas relações na biodiversidade como táticas de EA, colocando nessa perspectiva a função de ensinar àquele território cultural considerando o que tem disponível.

No segundo caso, o foco está em discussões de cunho ambiental com propostas educativas via Interculturalidade. Nesse aspecto, temos alguns perfis

distintos, como aqueles que cruzam conceitos calcados na EA e atribuem movimentos de articulação intercultural, como o trabalho de O’Flaherty e Liddy (2017), que aborda Educação Intercultural a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da cidadania global. O contrário também acontece: Stibbe (2004) e Uhlenwinkel (2016) falam em comunicação intercultural e tratam dessa discussão a partir de questões socioambientais. Esses casos usaram de conceitos desenvolvidos por esses campos a fim de estabelecer relação ou com a EA ou com a Interculturalidade.

Um outro perfil concentra comunidades culturais específicas, e o maior foco é no contexto cultural dos povos originários, a exemplo dos trabalhos de Schroder (2008), Baronnet (2017) e Rivera e Mendoza-Zuany (2017). Há iniciativas que fazem referências a espaços formais de educação, como a formação docente (Castillo, 2021), a educação básica (Cantero-Galarcio; Hernández-Hernández, 2021) e a universidade (Callejas, 2014; González-Gaudiano; Arias-Ortega, 2017; Kudo; Volet; Whitsed, 2018). Os temas “formação docente” e “universidade” foram identificados separadamente, pois este segundo se refere principalmente aos estudantes estrangeiros e sua adaptação em outra realidade socioambiental e sociocultural, não tem como foco o perfil de formação que o espaço universitário oferece. Esses trabalhos, caracterizados por abordar questões ambientais em propostas educativas de cunho intercultural, trazem para além da palavra “interculturalidade” os dialogismos mais afinados com epistemologias interculturais. Convergem ainda nos focos levantados nas etapas de seleção do *corpus* documental desta pesquisa, em que a descrição dos trabalhos do *corpus* intermediário também se mostrou em muitos perfis mais voltados para desdobramentos interculturais a partir da EA, em comunidades culturais específicas ou não.

É possível observar que a palavra “Interculturalidade” pode ser gerida a partir de uma perspectiva que se assemelha mais ao multiculturalismo, e o contrário também ocorre. O que é nomeado de Interculturalidade – que não é o multiculturalismo – está fundado em uma base teórica e discursiva que aciona certos sentidos e a diferencia. Por exemplo, quando os artigos tratam de Educação Ambiental e Interculturalidade, frisam o aspecto intercultural. Os termos utilizados foram: “descolonização-reconciliação e trauma intercultural” (Williams; Claxton, 2017); “comunicação intercultural” (Stibbe, 2004), “*métissage* ecológica” (Lowan, 2011); “memória”

(Guimarães; Karam, 2019); “território” e “conhecimento territorial” (Millán *et al.*, 2021; Rentería-Jimenez; De La Calle, 2021; Rojas-Maturana; Peña-Cortés, 2015); “cultura ambiental” (Murillo, 2013); “educação patrimonial (material e imaterial) e ambiental” (Pelegrini, 2006); “Racionalidades culturais” (Penagos, 2015); e “saberes ambientais ou saberes ambientais ancestrais” (Rentería-Jimenez; De La Calle, 2021; Rojas-Maturana; Peña-Cortés, 2015).

Um ponto muito importante nessas perspectivas é que ora existem demarcações discursivas bem específicas, e ora bem porosas e fluidas sobre a Interculturalidade anunciada nos textos de EA. Isso pode ser sintomático e confluyente com a própria ideia de que a Interculturalidade é um conceito movente, inspirado na ideia de Tsing (2022), e que nos leva a perseguir a tese sobre a Interculturalidade como movimentos discursivos para as práticas discursivas no campo da EA.

Ainda que haja esse aspecto que deixa a relação intercultural na EA mais encaixada para o fim em um ou outro, destaco os apontamentos de Sampaio (2019) e Corbetta (2021) sobre as incipiências e ausências no campo da EA e sobre as discussões (inter)culturais. No caso de Sampaio (2019), a Interculturalidade não é citada, mas a autora discute, via perspectiva dos estudos culturais, o modo como a EA tem apostado em caminhos com raízes calcadas nas mesmas perguntas, sobretudo do ponto de vista de homogeneidade das questões culturais nesse processo. Por isso, Corbetta (2021) aponta fragilidades na articulação de uma Educação Ambiental com a dimensão intercultural.

Esse é o desafio posto, e não é para criar uma Educação Ambiental Intercultural pronta, nem mesmo criá-la como conceito alimentado academicamente. Estou mais interessada em movimentos epistêmicos que promovam caminhos para ocupar os vazios promovidos pela colonialidade que nos atravessam e, conseqüentemente, penetram nossas produções de conhecimentos acadêmicos.

Nesse cenário a Interculturalidade pode estabelecer vínculos com apostas nos *diálogos de saberes* (Santos, 2014), na *decolonialidade* (Walsh; Mignolo; Linera, 2006), nas *memórias bioculturais* (Toledo; Barrera-Bassols, 2008) e nas *epistemologias afro-ameríndias* (Krenak, 2019, 2020). Essas são algumas palavras-chave ou marcadores teóricos que sinalizam em seus discursos iniciativas de que a Interculturalidade se nutre e que serão pensadas com a EA porque o que fica sobre a análise da modernidade e da colonialidade pode representar, a princípio, um *anúncio*

do fim do mundo. Mas a perspectiva intercultural pretende construir apostas de enfrentamento a esse cenário. Assim, intenciono apresentar complementações de perspectivas que possuem interesses comuns sobre as demandas da Interculturalidade e da EA nessa aposta.

Nessa apresentação, prefiro conceber as ideias como dispositivos discursivos interculturais porque são objetos teóricos visualizados aqui como possibilidades para a Interculturalidade e a EA. Não se referem ao *objeto* vinculado à separação de um sujeito ativo, posicionando o objeto como passivo. No Dicionário Online de Português (Objeto, 2023), a palavra “objeto” pode ter dois significados: 1) artigo, mercadoria, peça; e 2) coisa material que pode ser percebida pelos sentidos. Interessa aqui um movimento que destaca uma *peça* discursiva representada pela palavra ou pelo conceito como dispositivo compreendido na materialidade discursiva em que emerge e pelos sentidos discursivos que encontram as premissas interculturais. Isso significa que esses dispositivos discursivos são temas que possuem certa estabilidade discursiva nos discursos acadêmicos e aqui atribuem sentidos a palavras e conceitos, trazendo-os às intenções interculturais.

Não existe uma fixidez nesses elementos quanto a serem discursos interculturais; essa posição se dá aqui a partir dos significados que os constituem e dos sentidos que interpelam essa leitura para uma condição mais intercultural. Então não se trata de uma afirmação categórica daqueles autores que propuseram discussões sobre essa perspectiva, mas sim uma disposição que está sendo construída a partir dessa lente de pesquisa pelas proximidades que me pareceram férteis ao acessar essas discussões.

Um ponto de partida da Interculturalidade no âmbito da construção de conhecimento é a concretização da ciência moderna, que, em alguns aspectos, se alimentou ou se destinou às ideologias voltadas para a dominação, que atualmente se desvela por base neoliberal, conforme Kato, Galamba e Monteiro (2023) denunciam. Também já expus que essa base não é isoladamente uma discussão intercultural, no entanto o que destaca esse viés são os aportes e argumentos que decorrem dessa análise crítica que considera, principalmente, esse fenômeno como colonial. Um aspecto evidenciado por Kato, Galamba e Monteiro (2023, p. 222, tradução minha) é a tentativa de compreender a Interculturalidade como espaço

intersticial entre a ciência moderna e seus possíveis efeitos coloniais, aproximando a pluralidade epistemológica e ontológica aos modos de produzir ciência:

O espaço intersticial é um espaço intermediário entre conhecimentos e valores hegemônicos e conhecimentos e valores locais. É um espaço fronteiriço que permite observar e analisar a empresa colonial desde uma determinada perspectiva, aprendendo com ela, mas sem se deixar contaminar pelos seus projetos de dominação.

Ainda que na ciência moderna ocorra uma pluralidade epistemológica, Aikenhead e Ogawa (2007) abordam o fato de que a exclusão de outros conhecimentos, a exemplo do conhecimento nativo, foi naturalizada pela colonização exercida por essa ciência. Os autores fazem tal afirmação mediante análise da compreensão de natureza das perspectivas que chamam de indígena, representada por grupos étnicos da América do Norte; neo-indígena, concepção que é atravessada por muitas nações asiáticas; e científica euro-americana. Por outro lado, os autores Kato, Galamba e Monteiro (2023, p. 218, tradução minha) já se localizam na apreciação latino-americana da “resistência das memórias afro-ameríndias, dos povos invisibilizados e excluídos do paradigma moderno e de suas noções de cidadania, civilização e humanidade”. Portanto, o que vou compreender como dispositivos discursivos interculturais são mobilizações que interceptam um lugar intersticial e fundamental para as reivindicações e análises interculturais.

A partir desses conhecimentos que historicamente foram negados, algumas dimensões, como memória, território e pertencimento, carecem ser desdobradas para a mirada intercultural como saberes dialogados com as dimensões da temática ambiental e da EA. Na seção anterior, menciono o modo como o desenvolvimento do sistema-mundo moderno-colonial provocou amnésias bioculturais diante da demanda do esquecimento e da naturalização da utilização predatória dos recursos naturais. Assim, a dimensão da memória carece de acionamento (Toledo; Barrera-Bassols, 2015). Por exemplo, para contrapor a ideia de crise ambiental como algo passageiro, e não como um projeto socioambiental, e a de natureza como signo estável que acaba por restringir os conflitos de interesse sobre ela a um aspecto mais monocultural. São mobilizações que aparecem também na produção de conhecimento, interferindo no modo como a pesquisa pode refletir e refratar esses discursos. Portanto, a amnésia biocultural atua também nas dimensões discursivas e guarda relações dessa discussão no âmbito da produção de conhecimento.

Para acessar e articular questões culturais por meio da Interculturalidade, é necessário entender primeiro que há um projeto de lapso de memória na própria trajetória das culturas, que foram subordinadas a uma maneira um tanto quanto monocultural de habitar a Terra. O discernimento dessa memória não é entendido fora da relação do corpo no mundo, mas sim nos aspectos biológicos, da biodiversidade e das culturas, porque sugerem elementos de outras formas de relação sociedade-natureza ou cultura-natureza, experienciadas em momentos históricos e sociais distintos e até anteriores à modernidade (Toledo; Barrera-Bassols, 2015).

Essas memórias podem trazer à tona alguns aspectos que levam a repensar os modelos insustentáveis que estão sendo reproduzidos e naturalizados ao longo do tempo (Toledo; Barrera-Bassols, 2015). Nessa lógica, concebo a busca pela memória biocultural como um dispositivo discursivo que se faz objeto intercultural porque aciona outro projeto socioambiental que se relaciona à premissa intercultural, pois há a “compreensão do presente e a configuração de um futuro alternativo construído sob os impulsos e inércias atuais” (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 236). Afinal, a Interculturalidade empreende nas análises das assimetrias atuais, tendo como referência a trajetória histórica, e se coloca como projeto para o presente e o futuro.

A memória biocultural não está isolada da relação com o território, desde os limites geográficos que o delimitam e a composição da biodiversidade que o caracteriza até as significações simbólicas que o demarcam em relação aos modos de se estabelecer e constituir coletiva e culturalmente na geografia e nas biodiversidades dos territórios. A compreensão de território, por sua vez, inclui as demarcações das localidades, suas implicações geopolíticas e as ordenações simbólicas que interpelam o sentimento de pertença. Nas palavras de Santos (2000), o território empreende uma territorialidade, portanto a memória biocultural se faz pelo movimento de se relacionar com o território a partir da territorialidade que o corpo sente e que ocorre nesse espaço geográfico, social, cultural e de diversidade biológica.

Essa relação retoma um processo reverso à dicotomia do corpo (sujeito) com a biodiversidade e o território. Então, quando se fala do aspecto biocultural, a biodiversidade não é compreendida apenas como designações biológicas de um espaço, mas como a relação entre a vida biológica, os aparatos linguísticos, sociais e ideológicos que atravessam as formas de viver com as biodiversidades, nas

biodiversidades e pelas biodiversidades (Rédua, 2019; Kato, 2020; Silva; Rédua; Kato, 2021). Essa interação exprime uma construção comunitária e cultural muito própria, que é constitutiva do que Miranda (2020) defende como corpos-territórios, dialoga com eles e é influenciada por eles.

Toda construção de amnésia biocultural é também uma negação ao corpo-território, porque desterritorializa o sujeito e as culturas, implicando em uma geo-grafia estática e universal. Coloco intencionalmente a palavra separada por um hífen porque o “geo” (terra) tem se inclinado a uma “grafia” – transposição fonética ou representação escrita – universalizada. Refere-se a uma leitura da relação empobrecida com a terra, com a biodiversidade e com o território, o que fabrica corpos-territórios “incapazes de reivindicar e agir para efetuar modificações nas realidades e na amplitude do mundo” (Miranda, 2020, p. 40).

Nesse corpo-território, a relação de pertencimento é outro aspecto central. Bell hooks apresenta, em seu livro *Pertencimento: uma cultura do lugar* (hooks, 2022), a relação entre o território, incluindo a paisagem da diversidade biológica, as relações sociais e ideológicas e o pertencimento. A autora aborda a ideia de que as nossas formas de pertencimento de relação com a terra são ensinadas e podem ser muito diversas. No entanto, há uma tendência cultural dominante que vai encobrindo, ao longo do tempo, essa diversidade. Um relato interessante é quando hooks (2022, p. 39) diz: “as diferenças que a localização geográfica imprimiu em minha psique e em meus hábitos se tornaram mais evidentes longe de casa”. Aqui são notáveis os dispositivos que, a partir da memória, fazem-se importantes para, talvez, serem mais afetados pelas nossas relações com a terra.

Faço a seguinte reflexão: muitas práticas em Educação Ambiental são consideradas convencionais e levam à máxima de salvar o mundo temas como reciclagem, reutilização de água e destino certo dos lixos, que normalmente são os mais requisitados e considerados para ajudar na relação global local desses problemas. Esses temas comumente soam como uma responsabilização nos sujeitos, tendo como foco a reversão desses problemas. No entanto, como afetar intimamente esses mesmos sujeitos se a relação corpo-território não é compreendida? Será que para os envolvidos nesse processo esses temas realmente são um problema? É importante considerar tais lastros de amnésia e manejos para a memória biocultural, que retoma uma outra sincronicidade do corpo-território. Nesse sentido, a memória é

um aparato de possível aproximação da Interculturalidade para as demandas socioambientais, inclinando-se desde o aspecto biocultural.

Nessa interpretação, cabe também a aproximação da ideia de sentipensar com a terra – Escobar (2014 p. 16, tradução minha) usa do conceito “sentipensamento” de Fals Borda, defendendo que “*Sentipensar* com o território implica pensar ao partir do coração e a partir da mente [...] é a forma como as comunidades territorializadas têm aprendido a arte de viver”, e não só sobreviver, como a chamada crise tem proporcionado como projeto de mundo. É, portanto, a possibilidade de sentipensar com os territórios, as culturas, os conhecimentos e as ontologias comunitárias e culturais.

Esses princípios aparecem como perspectivas frente aos desafios coloniais postos nas possibilidades de construir outras maneiras de bem viver. A ideia de bem viver (*buen vivir*) é inspirada em um termo ameríndio-kíchwa, “Sumak Kawsay”, que está calcado no resgate dos modos de vida que foram destruídos com a modernidade (Acosta, 2019). Por ser uma base ameríndia, é preciso considerar que esses povos sofreram aniquilamentos de diferentes proporções: genocídios, epistemicídios, desterritorializações etc. Isso se estende também aos africanos. Por isso, o bem viver tem fundamentos afro-ameríndios de cosmologias africanas e indígenas.

O livro *Bem viver e viver bem segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro*, de autoria da liderança indígena Baniwa (2019, p. 13), demonstra as motivações do bem viver questionando “nossos dilemas têm sentido?”:

Nossas perguntas são nossos dilemas. Dilemas são dúvidas, problemas e dificuldades. Muitas perguntas que circulam ficam como se estivessem no estômago da gente fazendo barulho, como quando não se consegue digerir um alimento que deveria ser transformado em energia e força para o nosso corpo. Estes barulhos do estômago são provocados pela recusa a corpos estranhos por parte do nosso corpo, o que só se corrige com remédios, para que o corpo não pereça. Não há falta de entendimento, na falta de busca por compreensão, alguém deve se dedicar a aplicar o remédio para resolver o problema, livrando o corpo de uma situação desagradável para promover o bem viver e o viver bem.

Essa representação que a liderança indígena manifesta sobre o bem viver e o viver bem explicita aspectos da complementariedade desses termos, que são mobilizados pela reparação de algo que não vai bem. No trecho, é feita a relação a partir do corpo humano, mas essa percepção do que é nocivo se estende à relação da terra como um corpo também. Por isso, é um outro olhar de *reparação da crise*,

que, para os baniwas, define-se como o rompimento do bem viver. Para isso, é preciso pensar e, talvez, deslocar os parâmetros do que é viver bem na modernidade. É nesse sentido que o resgate diz sobre uma lucidez desses desejos que foram impostos sobre o que é viver bem.

O bem viver, nesse sentido, é uma noção crítica frente ao desenvolvimento atual, impregnado de conceitos difusos de liberdade e democracia, mas vivido através das desigualdades, da exclusão e do prejuízo. Concerne a situações alternativas em que a experiência pode ser vivida em um sentido coletivo, dando conteúdos históricos e culturais fundados no reconhecimento e na justiça social a uma cidadania intercultural, e não como um fenômeno individual (Skewes; Haliski, 2017, p. 15, tradução minha).

É preciso ponderar que essa noção crítica do bem viver, por partir de bases afro-ameríndias e se difundir na academia, exprime nessa outra linguagem (a acadêmica) uma polissemia de sentidos. Esse é um aspecto de críticas sobre o bem viver, sobre os limites da tradução e, talvez, sobre a apropriação de outras culturas para um contexto hegemônico. Por outro lado, o que interessa ressaltar na ideia de bem viver é o modo como ela se aproxima do que anteriormente menciono sobre corpo-território, memória e pertencimento.

Merçon (2020) explica que, para além das críticas recebidas e dos desafios da alternativa que busca o bem viver, suas características podem inspirar a construção de outras saídas. O bem viver é um híbrido que questiona o tipo de vida moderna e se cria a partir do comum/comunitário, por isso contextualiza pensamentos e práticas emergentes de um território biocultural. Além disso, possui amplitude multi e transdimensional, pois os processos materiais e simbólicos das relações afetam a vida individual e coletiva, e há múltiplas vozes nesses processos – e, por isso, o bem viver é multissetorial e polissêmico. Assim, a autora menciona que é uma filosofia aberta e em construção, “seus significados e suas manifestações concretas são matérias para a reflexão contínua e para ações, sempre passíveis de transformações” (Merçon, 2020, p. 39, tradução minha).

Esses dispositivos podem estar comprometidos com a decolonialidade, pois, se a colonialidade tão demonstrada neste texto precisa ser percebida e enfrentada, esses discursos podem guardar possibilidades decoloniais se empreendidos em efeitos de sentidos que questionem a relação entre as prescrições de natureza e a crise ambiental, fundamentais para a escrita acadêmica sobre a temática ambiental e a EA. Não se trata apenas de citá-los, mas de mobilizá-los no movimento discursivo

dos gêneros tese e dissertação de maneira que o corpo-território, as memórias, o pertencimento de quem escreve e quem participa desses processos de pesquisa inaugurem outras formas de bem viver frente aos limites epistêmicos ou às possíveis repercussões de epistemicídios.

Compreendo que há uma forma que coloca esses enunciados encarados aqui como dispositivos interculturais em ritmos mais agradáveis de expectativas ou de movimentos de esperanças, como nos dizia Freire (1992). Por outro lado, podem ser lidos como utópicos. No entanto, não é a leitura do fictício ou irrealizável que faço, porque percebo que esses dispositivos abrem possibilidades para uma mirada intercultural e para entrelaçamentos da EA que podem construir outros sentidos para as buscas que temos traçado como campo de conhecimento.

Por se tratar de uma possibilidade discursiva que tenho endossado, interessa-me observar, nas produções acadêmicas *stricto sensu*, os efeitos de sentidos que esses dispositivos dão ao funcionamento discursivo das relações entre Interculturalidade e EA. Vemos esforços que aproximam esses interesses do que chamei de dispositivos interculturais quando Loureiro (2019) aponta sobre a ancestralidade de povos tradicionais como uma das questões de vida da EA. Pereira (2019) trabalhou a dimensão dos terreiros e o racismo ambiental; e Pinheiro, Nzinga e Sanchez (2020) discutiram sobre patrimônio (i)material e da cultura afro-brasileira como aportes antirracistas para a EA. Gonçalves, Domingues e Kato (2022) inclinaram-se a analisar a branquitude no discurso sobre o desenvolvimento sustentável em livros de ciências. Castro (2015); Baptista, Guimarães e Pereira (2020); e outros autores têm desenvolvido também uma atuação com povos ameríndios. Kato *et al.* (2022) desenvolvem a questão sobre o modo como os limites e as fronteiras e os aspectos da cosmopolítica afro-ameríndia podem contribuir para a agenda de pesquisa da EA.

Nesses trabalhos, há uma mobilização com povos e territórios que foram subalternizados nas relações modernas, inclusive na perspectiva epistemológica. Por isso, os elementos de memória biocultural, pertencimento, corpo-território e bem viver normalmente são também desenvolvidos em direção a colocar tais culturas, corpos e epistemologias negadas nas disputas discursivas. Por exemplo, na construção dos critérios teórico-metodológicos apresentados no Capítulo 1 é possível perceber, no *corpus* intermediário, que grande parte dos focos da Interculturalidade nas pesquisas

em EA visualizados ao partir do título, do resumo e/ou das palavras-chave remete a culturas e identidades culturais específicas. Ou seja, é pressuposta uma cultura *normal*, e o intercultural é o diferente dessas características de normalidade que foram e são o projeto da modernidade.

É por isso que esses dispositivos compõem a ideia da Interculturalidade que não só reduz essa perspectiva à cultura do outro – ou a relações entre culturas em que uma cultura é a norma – mas também consiste em processos elaborados em diferentes espaços-tempos não acadêmicos, nas linguagens não científicas e que podem penetrar a arena discursiva da academia. Principalmente no que tange a refletir e produzir conhecimento em tempos de crise anunciados e vividos. Isso tem como propósito, talvez, repensar essa ciência que é um amálgama (Stengers, 2023) predisposto aos desejos do sinhô, conforme Anzaldúa (2021, p. 155) manifesta:

Eu não queria imitar o sinhô. Eu queria escrever num estilo mestiza, no meu próprio vernáculo [sic], e ainda usar dos conhecimentos e histórias das culturas brancas, de outras culturas étnicas. [...] A maioria das pessoas não consegue se safar fazendo tudo isso – pode ser que falte a elas a fé ou a teimosia ou seus trabalhos estão sujeitos a avaliação ou indicação ou elas estão ameaçadas de outras maneiras. Pode ser que não haja mercado para sua escrita [...].

Esse relato volta na análise que vem sendo feita dos modos de escrita na ciência moderna que já tem fim pré-determinado nos mesmos signos, para que se reforce o que Pêcheux (1990) consideraria como efeitos de sentidos pré-construídos. E ressalta também outro aspecto, o de que não se trata de negar a ciência, mas de apresentar a crítica e outras posturas frente a essa hegemonia dos sentidos também.

Em continuidade a esse interesse, o próximo capítulo adentra as práticas discursivas da pesquisa em EA, com a observação dos movimentos discursivos interculturais que emergem da proposta de uma tese selecionada a partir dos critérios teórico-metodológicos anunciados e detalhados no Capítulo 1.

4 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURALIDADE

Aqui inicio o relato dos resultados e apresento mais detalhadamente a análise dos dados que anunciei metodologicamente no primeiro capítulo. No entanto, dou-me conta de que muito do que esperamos de um resultado já vem sendo construído a cada capítulo, pois envolvo a minha voz na de outros e outras, sejam autores citados aqui ou em outras interações humanas implicadas nesse processo que não foram expressas explicitamente neste texto.

A análise discursiva, fundamentada principalmente pela perspectiva bakhtiniana, balizadora deste texto, precede a sua utilização como lente analítica dos resultados; isso significa que é constitutiva do texto em todo seu percurso. O que precede essa etapa de resultados é um movimento discursivo – criado a partir de encontros com leituras, teorias, autores e autoras sobre Educação Ambiental e sobre Interculturalidade – que constrói sentidos sobre esses enunciados.

Essa forma de comunicar pelo texto via análise discursiva implica no tratamento que darei a esse *corpus* que será analisado. Essa é uma ideia que Charaudeau (2011) apresenta sobre trabalhos que se dedicam às dimensões da linguagem e sobre o que tange à formação do *corpus* de pesquisa. Assim, serão apresentadas as fundamentações e justificativas que abrigaram a escolha metodológica do *corpus* discursivo analisado; e, em seguida, a análise pormenorizada dos discursos.

4.1 A tese: atributos, caracterizações e escolhas

Tecituras ambientais nas margens escolares para ensinos de ciências insurgentes (Molano, 2020) é o nome dessa tese. Esse título não anuncia os termos “Educação Ambiental” ou “Interculturalidade”. Logo, o que faz essa tese chegar até aqui? Na primeira etapa de seleção do *corpus*, conforme descrito no Capítulo 1, a leitura do resumo e das palavras-chave complementava a identificação dos marcadores-referência. Nesse momento, ainda usando das informações da Plataforma Fracalanza, “Educação Ambiental” foi identificada como palavra-chave, e a sua sigla “EA” era referida no corpo do resumo na frase: “O autor-ator, aplicando o referencial teórico descrito acima para a análise do relato antropológico, percebe e

descreve o imenso potencial da EA para a transversalização e integração curricular”¹³. O prefixo “intercultural” também aparecia nas palavras-chave – no termo “Interculturalidade Antropofágica”, que foi referido também no resumo, e em outros dois termos que o utilizavam como prefixo ou palavra: “interculturalidade crítica” e “educação intercultural”.

A segunda etapa consistiu na leitura completa desse documento, encontrado no banco de teses e dissertações da universidade em que a tese foi defendida. No arquivo completo adquirido, essas informações do título, do resumo e das palavras-chave também foram confirmadas, e foi feita análise observando se o trabalho na íntegra mantinha uma centralidade nas menções dos marcadores.

Conhecer o texto completo favoreceu a escolha da tese e considerou que: o termo “Educação Ambiental” e os termos relacionados ao “intercultural” estão presentes ao longo dos discursos da tese, desde o resumo até os resultados; é enunciado explicitamente nas primeiras páginas que a pesquisa é destinada à comunidade acadêmica da Educação Ambiental; há referências profissionais que foram vivenciadas em outra pesquisa e em outros contextos de formação e trabalho que reforçam o desejo de configurar nessa tese fundamentação e diálogo com o campo da EA.

A referência aos marcadores selecionados como centrais foi se consolidando na escolha da tese, houve uma primeira diferença constatada no resumo do texto completo em relação ao resumo encontrado na Plataforma Fracalanza, porém isso não comprometeu a identificação central dos marcadores. A diferença foi que o termo “Educação Ambiental”, que estava nas palavras-chave, agora só aparecia escrito dessa forma no resumo, e a sigla (EA) tinha sido excluída. A expressão “Interculturalidade crítica” também foi retirada do resumo. Os outros termos – “educação intercultural” e “Interculturalidade Antropofágica” – foram mantidos.

Nos objetivos, atributo constituinte da pesquisa com o compromisso de enunciar elementos centrais do processo investigativo, o termo “Educação Ambiental” consta no objetivo geral comunicado. Enquanto isso, “Interculturalidade”, “Interculturalidade Antropofágica”, “educação intercultural” e “educações interculturais” são termos muito presentes nos títulos e nos subtítulos dos capítulos.

¹³ Trecho retirado do resumo que consta na Plataforma Fracalanza. Disponível em: https://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=6664 Acesso em: 30 jul. 2024.

Outro aspecto que consolidou o aparecimento dos marcadores, a princípio, foi a quantidade dessas menções – 76 vezes para Educação Ambiental e 98 para “intercultural”. Esse quantitativo é muito superficial e não expressa densidade se olhado isoladamente, mas nesta análise discursiva manifestou-se como indicador inicial para olhar a constituição desses enunciados, e é nesse sentido que esse número é representativo se associado a esse interesse e aos outros critérios.

Uma especificidade destacada foi o fato de a tese enunciar, *ipsis litteris*, o público com quem deseja dialogar, ou para quem está produzindo, que nesse caso cita o campo de conhecimento da Educação Ambiental, além do Ensino de Ciências. Se o interesse é direcionado a essas áreas, entendemos que o foco da produção se localiza no campo da EA ou que há, ao menos, uma interface bastante demarcada entre campos de conhecimentos. Essa afirmação confirma a característica anterior sobre enunciar os termos em quantidade expressiva e reforça o modo como esse campo de conhecimento está posto como base.

As características que localizam os desejos de produção nesse tema, provenientes de atuações formativas do autor como educador ambiental, produzem uma pesquisa de mestrado com título explicitamente na EA e somam-se à escolha desta tese como uma pesquisa em EA que assume interface com o Ensino de Ciências e a Interculturalidade. É marcada nos discursos sobre essa trajetória uma vinculação com esse campo de conhecimento e trabalho na EA, além das discussões ambientais e da Interculturalidade via Ensino de Ciências. O fato de o autor se colocar como professor da periferia e o fato de ser um colombiano estudando em Salvador também remetem à constituição da Interculturalidade para além do conceito.

Esses motivos construíram a identificação dessa produção como representativa para análise discursiva dos marcadores buscados. Além disso, nesse recorte chama a atenção o fato que anunciei a princípio: não há uma palavra que acione diretamente a questão da EA e da Interculturalidade nesse título. Por outro lado, os termos “teciturais ambientais” e “inSURgências” presentes no título podem apontar para as discussões que se aproximam aos termos marcadores. O termo “teciturais ambientais” porque reflete a ideia de tecer outras relações ambientais como possível horizonte da EA. E a outra palavra, “inSURgências”, é comumente significada nas discussões interculturais e decoloniais. A escolha dessas palavras – e não de

outras que se refeririam mais amplamente ao campo de conhecimento da EA ou a um pressuposto teórico intercultural – torna-se uma provocação feita pelo autor.

Portanto, não é só questão de aparecerem a EA e a Interculturalidade. Há uma hipótese sendo construída sobre a forma e o conteúdo, o modo como essas relações vão se dando e que efeitos podem produzir, ou produzem, no campo em EA. Não se trata apenas de encontrar os termos, ou as ideias, mas o tipo de efeito e consequência que isso tem para os discursos do campo da pesquisa em EA.

O gênero discursivo tese também foi um critério considerado porque possui um impacto sobre a circulação desse discurso em termos de documento e tem a presença desses autores e autoras em reuniões do campo de conhecimento e à frente de projetos de pesquisa, ensino e extensão e na formação profissional nas universidades. Isso não diminui a importância da circulação dos mestres e dos discursos das dissertações, porém, dentro do jogo das relações de poderes acadêmicos que vivemos e construímos, a tese e o(a) doutor(a) ocupam lugares de maior visibilidade na arena discursiva da produção de conhecimento.

Além desses critérios descritos, há uma convergência temática com a minha área de formação inicial e de atuação como formadora de professores de ciências da natureza. Valentin (2016) mostrou, em sua tese sobre Educação Ambiental e formação de professores, que as principais áreas que desenvolvem a EA são as ciências da natureza. Esse dado reflete em grande medida os fatos de haver apenas uma representação de área disciplinar como centralidade nesse *corpus* construído e de ela ser de ciências da natureza. Por essas inquietações é que se tem a pesquisa do Molano (2020) como materialidade discursiva posta em análise.

Esse exercício analítico na tese do autor busca construir encontros que correspondem aos dois objetivos e inclina-se para a dimensão teórico-metodológica e os possíveis significados e sentidos em circulação sobre Educação Ambiental e Interculturalidade nesse documento, atendendo ao objetivo da análise proposta desta tese.

Essa construção será apresentada a partir do seguinte caminho: a) contextualização geral da pesquisa, demarcações institucionais e do objeto de pesquisa; b) enunciação das relações teóricas, levando em conta o modo como projetam a estrutura e o funcionamento discursivo da tese; c) construção com o discurso desta tese na minha própria defesa de tese – para interrogá-la, inventá-la e

complexifica-la – que aposta na Interculturalidade como um movimento discursivo para a pesquisa em EA.

Em uma metapesquisa que tem como foco analisar discursos, esse processo está inclinado aos enunciados verbais e extraverbais que constituem a tese analisada. Até mesmo porque a tese é a materialidade documental de um processo de doutorado, produto do qual esta produção também é fruto. Portanto, interessam-me os discursos que a tese de Molano (2020) constrói quando me posiciono nessa interlocução e quando produzo outros discursos, incorporando diferentes pontos de vistas que me apoiam também. Este trabalho não é uma análise relativista, pois parte de uma materialidade discursiva concreta e de aportes teóricos sólidos e previamente anunciados.

Dentre os aspectos das estruturas acadêmicas de produção de conhecimento para esta pesquisa, o objeto documental tese torna-se o contexto a partir do qual a análise dos dados para os resultados e discussões é construída com base em escolhas amparadas teórico-metodologicamente e que tomam a materialidade linguística verbal e extraverbal da produção. Essa conjuntura dos dados da tese é um ponto que instiga uma análise mais profunda dos discursos da produção acadêmica, os quais, possivelmente, terão suas nuances sociais.

4.2 Entre tecituras e insurgências: movimentos discursivos para a Educação Ambiental e a Interculturalidade

Os dados serão apresentados em excertos, e será localizado o ponto em que o trecho em discussão emerge na tese analisada. Quando for necessário inserir excertos longos, eles estarão em itálico e sem recuo à esquerda – será indicada a página e enumerado o trecho na ordem dessa análise. Os excertos curtos poderão estar no corpo dos parágrafos e serão destacados em itálico também. Destaques em negrito terão função de chamar a atenção aos enunciados aos quais darei foco na cadeia discursiva apresentada e analisada.

A tese do ano de 2020 intitulada *Tecituras ambientais nas margens escolares para ensinos de ciências insurgentes* é uma produção do biólogo colombiano Javier Giovanny Sánchez Molano e foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ao narrar o

caminho que o fez chegar até o tema de sua tese, o autor conta que *abdicou* da pesquisa em biologia quando percebeu que, em geral, ela servia muito mais ao capitalismo do que a uma relação mais democrática da vida. Buscando outros caminhos, enveredou para a educação e migrou para o Brasil para realizar a pós-graduação. As reflexões sobre as questões ambientais observadas a partir da periferia colombiana em que trabalhou motivaram sua investigação no mestrado¹⁴, defendido em 2018, que se desdobrou para a tese. Instigado, ainda, pelas questões ambientais nas periferias, interessou-se em desenvolver o doutorado a partir do contexto brasileiro soteropolitano.

A estrutura textual organiza-se em quatro capítulos: 1) Regras do Jogo; 2) Pirilampos Teóricos; 3) Táticas e Estratégias: Cartografias dos Cotidianos Escolares; 4) Tecituras Experienciais. O primeiro capítulo, cujo foco foi o ensino de ciências em periferias urbanas soteropolitanas, é de caráter introdutório ao contexto de pesquisa na educação básica. Apresenta as intenções da tese e a trajetória da pesquisa e enfatiza o papel do autor nesse processo. Nessa apresentação, o autor coloca-se como autor-ator, por isso, se forem feitas referências a ele aqui, elas poderão aparecer dessa forma também. No Capítulo 2 são apresentadas as fundamentações teóricas da dimensão ambiental e da educação ambiental pelas tecituras ambientais¹⁵, da Interculturalidade Antropofágica e do Ensino de Ciências Insurgente (ECI). O terceiro capítulo descreve os aportes metodológicos de uma pesquisa qualitativa e etnográfica que usa como instrumento a cartografia dos cotidianos escolares, embora tenha indícios teórico-metodológicos anunciados desde o primeiro capítulo. O quarto e último capítulo detalha os resultados da pesquisa, que foi realizada em duas escolas da periferia de Salvador (Bahia) e analisou, nos contextos escolares, as feiras de ciências.

Essa orientação estrutural será necessária para compreender a análise dos discursos em circulação na tese, o modo como operam nos enunciados extraídos da materialidade dos discursos analisados e as implicações no funcionamento dos discursos da pesquisa. Considerando que a escolha dessa tese se deu pelo anúncio nas fundamentações pautadas na EA e na Interculturalidade, começo apresentando

¹⁴ Título da dissertação: *Vozes e murmúrios sobre ensino de Ciências e Educação Ambiental nas escolas de Bogotá*.

¹⁵ A sigla Taec pode ser mencionada fazendo referência às Tecituras Ambientais no Ensino de Ciências.

o modo como essas relações são realizadas. Busco localizar e analisar nos discursos os pontos em que a EA e a Interculturalidade são evidenciadas e refletir sobre o corpo da produção, se ele – para além dos critérios metodológicos que elegeram esse material como condizente com os objetivos da minha tese – continua e de que modo se sustenta na pesquisa em EA e Interculturalidade conforme o resumo mostrou em primeira análise.

4.2.1 A Educação Ambiental e a Interculturalidade: significados e sentidos dos enunciados da tese

A começar por “Educação Ambiental”, o termo aparece desde o resumo e as páginas iniciais – sua primeira emergência no corpo do texto é como referência à comunidade de pesquisadores desse campo de conhecimento. Nesse momento do texto há indicação sobre o perfil de leitor(a) para o qual o conteúdo está endereçado: “*a comunidade acadêmica interessada em ensino de ciências e educação ambiental*” (Molano, p. 16 – excerto 1). Logo, em dois momentos importantes ele também é mencionado: quando, no capítulo “Regras do Jogo”, há uma apresentação estilo memorial da trajetória do autor-ator em que consta sua nomeação em um concurso público na periferia de Bogotá para atuar como professor de ciências e educação ambiental e em trechos que indicam o objetivo da tese.

A seguir apresento três excertos (2, 3 e 4): os dois primeiros trechos antecedem ao enunciado do objetivo da tese (excerto 3), já sugerindo que esse recorte centralizava, entre outras coisas, a Educação Ambiental.

P. 18 – *No relato autobiográfico, serão descritos alguns aspectos biográficos e éticos do autor-ator relevantes para compreender seus patrimônios [sic] simbólicos e afetivos, em uma tentativa de localizar a distância cultural da qual vivencia o ensino de ciências e a **educação ambiental** em escolas públicas periféricas de Salvador, Bahia* (excerto 2).

P. 32 – *Assumindo o anteriormente exposto, consideramos as comunidades escolares de periferias urbanas da América Latina como grupos sociais com notável relevância para a pesquisa em ensino de ciências e em **educação ambiental*** (excerto 3).

P. 35 – *Nesse sentido, propomos como objetivo principal desta tese: Discutir potencialidades e desafios da **Educação Ambiental**, para o desenvolvimento de Ensinos de Ciências InSURgentes, em escolas públicas da periferia de Salvador-Bahia. O qual é articulado e complementado com os seguintes objetivos específicos: - Analisar os **fluxos da dimensão ambiental** no cotidiano escolar e na formação experiencial de professoras/es de ciências naturais e exatas inseridas/os profissionalmente em escolas públicas da periferia de Salvador-Bahia. - Refletir sobre as potencialidades, limites e desafios de diferentes perspectivas e concepções de ciência, educação, cultura e ambiente na criação de sentidos e inspirações éticos para a transversalização curricular nas escolas públicas da periferia soteropolitana. - Descrever e propor possíveis **agenciamentos da dimensão ambiental** para o estabelecimento de encontros e diálogos entre os conteúdos curriculares das ciências naturais e exatas com as características simbólicas e políticas das periferias urbanas soteropolitanas* (excerto 4).

Esses enunciados, que se encontram no primeiro capítulo, apresentam a EA como orientação de pesquisa, haja vista que as construções nas quais o termo aparece desaguam no objetivo geral do trabalho. Nos objetivos específicos é citado “dimensão ambiental”, termo que vai aparecer e ser caracterizado com maior frequência a partir de então no texto.

P. 33 – A) ***Como se dão os fluxos da dimensão ambiental na formação experiencial e no cotidiano escolar das/os professoras/es de ciências naturais e exatas atuantes em escolas públicas da periferia urbana de Salvador-Bahia?*** B. ***De que forma uma concepção abrangente e complexa de ambiente permitiria encontros e diálogos entre os conteúdos curriculares oficiais das ciências com as características simbólicas e políticas específicas de contextos escolares de periferia urbana de Salvador-Bahia?*** C. ***Como perspectivas e concepções de ciência sensíveis aos contextos culturais e aos valores de justiça social, participação democrática e sustentabilidade, criariam espaços e possibilidades éticas e epistêmicas para uma transversalização e integração curricular efetiva e afetiva nas escolas públicas da periferia soteropolitana?*** D. ***Como incidem os projetos estruturantes e as parcerias interinstitucionais para a inserção da dimensão ambiental no cotidiano de escolas da periferia urbana soteropolitana?*** (excerto 5).

Ainda nos enunciados do primeiro capítulo são delineadas as questões orientadoras da pesquisa, e é possível perceber que os termos “dimensão ambiental” e “concepção abrangente e complexa de ambiente” estão ressaltados, embora sempre atrelados ao contexto escolar da abordagem da investigação e/ou aos interesses de processos formativos, curriculares e institucionais. Estão evidenciados nesses trechos os processos educativos e a temática ambiental, já que, para a perspectiva de EA que se toma nessa análise, esses discursos podem contemplar essa intenção. O interessante é notar o modo como esses termos que remetem ao ambiental vão sendo cada vez mais salientados no decorrer do trabalho, articulados diretamente a interesses educativos ou não.

No último tópico – “Horizontes e desejos” – do primeiro capítulo, o termo “racionalidade ambiental” é anunciado como horizonte para compreender a dimensão ambiental em concepção mais complexa de ambiente.

P. 69 – *Na busca de horizontes éticos que inspirem o desenvolvimento de processos escolares relevantes para as realidades de periferia urbana da América Latina, e atendendo o encorajamento do filósofo francês Felix Guattari (1996), para livrar-nos de metáforas cientificistas na construção de novos paradigmas que sejam preferivelmente inspirados na ética e na estética, encontramos o conceito de **Racionalidade Ambiental**, teorizado pelo ambientalista-economista mexicano Enrique Leff* (excerto 6).

A partir dessa aposta na racionalidade ambiental, o Capítulo 2, “Pirilampos Teóricos”, anuncia muitas outras palavras e termos de menção a caracterizações da dimensão ambiental apoiada.

P. 74 – Para isso, é necessário lembrar que o **campo ambiental** foi surgindo e se configurou desde subsídios que vieram em uma dupla via, englobando o âmbito teórico-abstrato e o terreno do prático-concreto. [...] A questão ambiental surge como ‘filha rebelde’ das contradições e brechas do estilo de pensamento racional instrumental (excerto 7).

P. 75 – Essas decepções, contradições e rebeldias tomaram forma no que Reigota (2011) chama de pensamento de 1968 que vai amadurecendo em um processo de duas décadas pelos **caminhos ambientais do Sul** até o parto em 1992 do Fórum Global Alternativo, no Rio de Janeiro (excerto 8).

P. 76 – **A ideia de ambiente** que reivindicamos se esvazia de sentido quando subtraímos dela o componente cultural, pois a existência de ambiente pressupõe a existência de cultura (excerto 9).

P. 80 – Por isso, a **solução para a crise ambiental** estará na redefinição das necessidades básicas, na redistribuição da riqueza e na reorientação do estilo de desenvolvimento, ou seja, na construção de uma Nova Sociedade e de um/a novo/a Ser Humano/a. Essa **revolução ambiental** deve “não apenas se preocupar com as relações de forças visíveis em larga escala, mas também com os campos moleculares da singularidade, da inteligência, do desejo” (GUATTARI, 1996, p. 10, tradução nossa). **Na perspectiva do Sul global, a solução para a crise ambiental está em uma mudança estrutural do atual modelo de desenvolvimento e na criação e consolidação de estilos alternativos de produção e consumo, guiados por outras lógicas, sentidos, conhecimentos, afetos e racionalidades (LEFF, 2010)** (excerto 10).

Esse conjunto de fragmentos discursivos foi selecionado dos subitens “História Ambiental” e “Problemas ecológicos ou desafios ambientais?” do tópico “2.2 Natureza ou ambiente? inspirações axiológicas para educações interculturais nas margens escolares”.

A partir dos títulos é possível observar a ênfase na temática ambiental para os outros desdobramentos do texto e não necessariamente na Educação Ambiental. No excerto 7 o termo “campo ambiental” busca marcar o panorama das discussões ambientais como construção de conhecimento, para então anunciar no trecho 8 “caminhos ambientais do sul”. Baseia-se na perspectiva já discutida por Reigota, como aparato teórico do que se está chamando de dimensão ambiental, que culmina também na “ideia de ambiente” defendida nesse discurso, conforme o excerto 9 enuncia. Nessas delimitações, utilizando tais termos citados até o momento, os enunciados buscaram caracterizar o que no excerto 10 aparece como “solução para a crise ambiental”, a partir de uma “revolução ambiental” na perspectiva do Sul global.

A base da crise ambiental foi pontuada nas seções iniciais deste trabalho ao demonstrar o modo como o campo da EA tem posicionado essa discussão como ponto de partida – isso reforça a preocupação em sair do estado de crise como um interesse desse campo. Quando nesses excertos anteriormente apresentados essa relação de

crise ambiental a ser solucionada é mencionada, há um esforço de alinhar-se a essa preocupação que tem sido mais endossada nas produções da EA.

Além disso, a discussão de crise ambiental envolve uma *herança moderna* (Henning, 2019) que compreende as relações de uma cultura (hegemônica) na natureza, e esses aspectos se tornam muito influentes desse campo de conhecimento, porém a questão da crise ambiental não é questionada nessas dimensões, as quais poderiam sugerir aproximações com as discussões da perspectiva do Sul marcadas nesse enunciado. Esse aspecto, ainda que não seja explicitamente enunciado, indica que a dimensão cultura-natureza sob a prerrogativa da crise ambiental é uma chave central nas discussões do campo, pois se trata de problematizar relações com a natureza de uma dada cultura normativa. E falar dessa crise a ser superada sempre na expectativa de um *vir a ser* tem projetado nessa discussão uma passividade, conforme Latour (2020) problematiza.

Essa compreensão, ou possível aposta em superação da crise ambiental por uma perspectiva *do Sul global*, se especifica melhor quando no subitem seguinte, “Saberes antropófagos”, são enunciadas as perspectivas de Leff sobre o encontro de vários tipos de saberes ambientais, o que irá sugerir a possibilidade de uma racionalidade ambiental ou um ambientalismo latino-americano.

P. 83 – *Revendo, para nossos propósitos, a teorização de Enrique Leff, podemos **encontrar vários tipos de saberes ambientais**, cuja consistência e potência dependem dos estilos, proporções e direções na multidão de possíveis contatos, deglutições e combinações entre diferentes tipos de saberes* (excerto 11).

P. 85 – *A racionalidade ambiental de Leff, ou o **ambientalismo latinoamericano** [sic] de Reigota (2012a.) adeririam à ciência, ‘mas não necessariamente aos seus pressupostos racionalistas e modernos, competitivos e produtivistas’ (p. 514) (excerto 12).*

Percebemos que aqui aparecem mais detalhes sobre a composição do que é a dimensão ambiental de modo que o processo educativo começa a aparecer a partir da compreensão de saberes ambientais. É exposta uma concepção de ambiente que é construído e constituído a partir das relações culturais e que as culturas marginalizadas têm estabelecido na produção de vários tipos de saberes ambientais, cujos pressupostos podem ser menos racionalistas, produtivistas e modernos. Essa interpretação sucede da caracterização feita no excerto 11 e da aposta que o excerto 12 apresenta pela racionalidade ambiental e pelo ambientalismo latino-americano. A menção a culturas marginalizadas nesse contexto é referente à América Latina, dado o histórico colonial que se continua pela colonialidade.

Nesse ensejo, mais um termo com função caracterizadora da dimensão ambiental é enunciado: “teciturais ambientais”, que dá título ao último subitem do tópico 2.2.

P. 90 – *De acordo com Leff (2010), entender que o ambiente não é algo natural, mas uma construção complexa em que processos de diferentes ordens intervêm, permite passar do diagnóstico da deterioração das condições socioecológicas para a construção, através da educação, de **Teciturais Ambientais** capazes de reorientar os caminhos culturais do ser humano em diálogo com os substratos e potenciais ecológicos do planeta* (excerto 13).

P. 93 – *Assim, a partir desta perspectiva de **Educação Ambiental**, se abrem possibilidades para refletir e compreender a gestação de sujeitos políticos, projetando uma educação que vise a construção de um ser humano que se pense incompleto, em febril e constante abertura, um indivíduo utópico que Carvalho (2012) denomina como **sujeito ecológico*** (excerto 14).

Durante muitas páginas são explicitadas as preferências pelo termo “teciturais ambientais” – e não “tessiturais” – e as caracterizações epistemológicas, éticas e axiológicas desse termo. O trecho 13 compila um pouco do observado anteriormente sobre o caminho discursivo que apresenta a dimensão ambiental a partir da perspectiva cultural e do Sul. Logo um outro trecho traz à tona novamente o termo “Educação Ambiental” com seus desdobramentos para a ideia de “sujeito ecológico”. Este último termo seria mais um com denominações ambientais observadas nos enunciados.

As discussões que envolvem a ideia de sujeito ecológico iniciam-se com a defesa da tese de Carvalho (2001), com título *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. Nessa tese e nos demais trabalhos que a sucedem, a relação do sujeito orientada por elementos ecológicos é tratada como uma questão de subjetividade e que sugere uma formação identitária do sujeito ecológico em termos mais gerais e do educador ambiental em particular. Carvalho (2013) retoma que o sujeito ecológico se torna um modelo de identificação pessoal e reconhecimento social de parâmetro de atitudes ecologicamente inspiradas. No âmbito da EA essa discussão ganhou muitas camadas e orientou iniciativas de práticas pedagógicas e de pesquisa em EA. Se menciono nos capítulos iniciais que os enquadramentos epistêmicos de Sauvé (2005) e Layrargues e Lima (2014) acabaram sendo internalizados nos discursos do campo como modelos de EA, sujeito ecológico    também um conceito que alcançou um lugar de notoriedade e orienta  o de Educa  o Ambiental. Por isso, quando nesses excertos o conceito    citado, remete a um histórico e combinado de ideias que se formalizaram e são reiteradas nas discussões em EA.

Nesse conjunto de significados dos enunciados, é possível perceber a importância, a imponência e o refinamento do aspecto ambiental na tese, afinal, é visualizado um aumento da menção, das adjetivações e das caracterizações a essa dimensão. A frequência de termos relacionados à dimensão ambiental despertou para o modo como o uso dessa perspectiva foi se tornando mais presente nos enunciados de maneira a sugerir interesses sobre a temática ambiental sem mencionar a EA. Os conceitos e abordagens que foram emergindo nos enunciados marcam o que Stengers (2023) compreende como formas de se situar em um coletivo científico de um campo de conhecimento e exprimir que é pertencente a ele também, isto é, há discursos que colocam o sujeito em sintonia com os pares acadêmicos daquela área. Porém, mesmo que essas discussões sejam frequentes na EA, é visualizada uma maior preocupação em assinalar a temática ambiental do que em assinalar a Educação Ambiental.

A vasta discussão no campo da EA (Carvalho, 1989; Kawasaki; Carvalho, 2009; Lorenzetti; Delizoicov, 2006; Loureiro, 2003, 2019; Megid Neto, 2009) e as discussões que têm fundamentado o trabalho sobre estado da arte na pesquisa em EA do Projeto EArte (Carvalho, 2015, 2016; Carvalho; Megid Neto, 2012, 2016) bem salientam que a temática ambiental é um componente da EA, mas o indício educativo que é pouco explicitado pode afetar e fragilizar essa fundamentação. Ao mesmo tempo, parece-me que os aspectos educativos vão sendo indicados a partir da relação antropofágica de produção de saberes, por isso o tópico chamado “Saberes antropofágicos” disserta sobre modos de produção de saberes periféricos e do Sul – essas são relações muito salientadas no decorrer desses capítulos iniciais.

Por mais que a frequência da utilização do termo “dimensão ambiental” e dos termos dele derivados tenha chamado a atenção para esses enunciados, volto-me para a análise sobre o modo como essa discussão e seu funcionamento discursivo produzem significados à questão ambiental. Para tanto, interrogo esses enunciados e investigo a possibilidade de esse movimento ter indicado uma suposta abdicação da EA, em termos do processo educativo em si, ou só usar de outra palavra para se referir aos mesmos princípios que a EA requer. Se o caso for o segundo, poderíamos pensar, entre várias hipóteses, que se trata de uma estratégia gramatical para a não repetição do termo “EA”, com a adoção tanto do termo “dimensão ambiental” quanto das caracterizações como sinônimo que já implicam em processos educativos.

A EA é enunciada explicitamente no objetivo, mas é a dimensão ambiental que parece, de fato, orientar discursivamente esses caminhos de pesquisa – nos resultados do trabalho essa compreensão vai se confirmando. Como já foi dito, a pesquisa desenvolveu-se em duas escolas periféricas de Salvador (Bahia) e analisou na primeira escola, de pseudônimo “Chuva-quente”, o dia da realização da Feira de Ciências e na segunda escola, “Águas-mornas”, a realização de uma primeira Feira de Ciências e o desenvolvimento e a realização da outra feira que ocorreu no ano consecutivo.

A seguir, apresento alguns trechos referentes à descrição e análise da vivência na escola “Chuva-quente” e o modo como a EA e dimensão ambiental foram consideradas.

P. 152 – Os temas **relacionados à saúde foram bastante representativos**, aludindo a questões como a prevenção da transmissão da dengue, o tratamento de doenças como bulimia e anorexia, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, prevenção de gravidez e promoção de alimentação saudável[...]. **A partir desse tema, surgiram projetos que foram vencedores em várias feiras de ciências fora da escola.** Na criação desse artefato para prevenir a disseminação da dengue e do Zika, foi desenvolvido um **tipo de saber ambiental** (LEFF, 2010) que nesta tese batizamos como **Astúcias Sustentáveis**. Uma arte de fazer (CERTEAU, 2013), astúcia popular, perpassada **pela racionalidade ambiental** (LEFF, 2010). **Astúcias sustentáveis que se trazidas para a sala de aula e postas em diálogo com os currículos oficiais se projetariam como sofisticadas ferramentas didáticas** (excerto 15).

Esse dado se refere aos detalhes dos trabalhos apresentados na Feira, e, entre eles, a questão de saúde foi um tema bastante salientado. Ao fazer a análise da apresentação de um grupo de estudantes que escolheu abordar a dengue e a zika, foi ponderado que a abordagem realizada produziu um tipo de saber ambiental; e salientado que no contexto do trabalho esses saberes emergentes são considerados astúcias sustentáveis que perpassam pela racionalidade ambiental.

A retomada daquelas caracterizações da dimensão ambiental é concretizada nas análises e possui certa prioridade. Primeiro, porque enuncia a associação com a dimensão ambiental, denominada como saber, racionalidade, astúcia ou todos eles juntos, como foi explicitado nesse recorte discursivo. Depois, porque, ainda em considerações a essa apresentação dos estudantes, é feito um reforço à relação com à EA.

P. 153 - Nesse projeto vemos uma das **formas mais claras e completas de educação ambiental**, pois através das atividades e interações que se estabelecem, **ativa-se o que Isabel Carvalho (2012) chamou de Sujeito Ecológico**. Uma cidadania utópica que toma forma em alunas/os que estão em sintonia com os ritmos e necessidades da [sic] suas comunidades e do seu tempo. [...] Paradoxalmente,

muitas vezes essas atividades, processos e projetos não são percebidos como educação ambiental, pois não estão diretamente relacionados a paisagens silvestres, naturezas edênicas, poluições cinzas ou ecossistemas verdes e azuis. Quando essas atividades e projetos não são percebidos como educação ambiental, é um claro indicador das representações colonizadas que pairam sobre o conceito de ambiente. Outras questões estavam na ordem do dia de eventos destacados (excerto 16).

P. 155 - ***Esse caso poderia ser outro exemplo daqueles projetos que desde as representações coloniais de ambiente não seriam considerados educação ambiental (excerto 17).***

A partir desses trechos abrem-se possibilidades de análises de sentidos dos discursos. Uma abordagem de saúde se configurar na perspectiva da EA é totalmente possível, no entanto, parece muito mais uma designação interpretativa aligeirada, tanto em detalhes mais fundamentados dessa afirmação quanto na possibilidade de ter sido manifestada pelos estudantes idealizadores da abordagem. A partir dessa qualificação do trabalho sobre dengue e zika como EA, implicou, ainda, em intitular atividades e interações dos estudantes como “ativação do sujeito ecológico”.

No entanto, nessa escola só foi possível participar da Feira de Ciências no dia de sua concretização, portanto, não há nenhuma menção ao processo de elaboração desse tema – ou participação nele – que possa inferir uma construção intencional à EA. Não há características descritas sobre o fato de que esses estudantes estavam mobilizados a partir de um viés ambiental para a saúde, tampouco se elaborou aprofundadamente a característica de sujeito ecológico dessas subjetividades.

É usado o verbo “ativar” para caracterizar sujeito ecológico, o que parece um pouco desvirtuado da própria ideia construída por Carvalho (2001, 2013). Se é um traço de identificação e reconhecimento que perpassa questões identitárias, a “ativação” em uma apresentação sugere uma ação pontual e controlada. É claro que elementos do sujeito ecológico podem sim estar sendo mobilizados e enunciados pelos estudantes nessa discussão sobre saúde, porém, a construção linguística que infere atribuição é demasiadamente rápida. Gera um lapso de compreensão entre o significado da concretude do enunciado e os sentidos elaborados a partir desse conceito de Carvalho (2001, 2013) porque a atribuição exerceu um papel mais valorativo do conceito. Essa característica é bastante discutida por Stengers (2023) quando pergunta se os fatos se sustentam e autorizam o autor a concluir o que ele concluiu. A conclusão de ser relativo à EA por se tratar de um tema de saúde e identificar a desenvoltura sobre o tema, no contexto da Feira de Ciências, como uma ativação do sujeito ecológico, indica uma captura dos conceitos previamente citados com fim mais legitimador.

Assim, estando implícito que a feira é um processo educativo, tendo a dengue e a zika como temática ambiental e como horizonte o sujeito ecológico, essa prática discursiva aponta lacunas dessa proposição como pertencendo ao campo da EA. É comum a abordagem da dengue, da zika e de outras doenças e/ou transmissores com foco na questão sanitária, na prevenção de doenças, na construção do que é saudável, do que necessariamente é implicado em uma dimensão ambiental pela EA. Há um potencial para a EA que pode ou não ser nutrido como foco. Isso quer dizer que não se trata apenas de somar a temática ambiental e o processo formativo, como uma operação matemática. Com a presença desses elementos, há um potencial para a EA, mas é preciso um desenvolvimento que se compromete com os desdobramentos da relação entre a própria temática ambiental e o processo educativo envolvido.

Esse é um aspecto importante porque houve um momento na EA em que muitas discussões versaram sobre a ideia de que tudo é ambiental, toda educação é ambientalizada e, portanto, toda educação é ambiental. Em partes é até possível concordar que as relações perfazem o ambiente, que processos educativos e formativos são constituídos na dimensão ambiental. Por outro lado, a EA, como um campo de conhecimento que arranja diferentes nuances sobre a temática ambiental e os processos educativos, tem em vista prioritariamente esses dois princípios articulados de forma elaborada e racionalizada em suas intenções desde seu concebimento até seus desdobramentos. Caso contrário, a redução de que tudo é ambiental acaba por dissolver a própria dimensão ambiental das motivações educativas e/ou vice-versa.

Essa questão, que me parece ser de ordem epistêmica, ocorre com a designação aligeirada do conceito de sujeito ecológico frente ao contexto da feira de ciências observado, atuando como um signo de autorização para a ordem desse discurso frente a um campo de conhecimento que o legitima. Isso demonstra também o modo como alguns discursos têm sido mais requisitados e quase universalizados no campo da EA. Há marcadores conceituais e de enquadramento epistêmico que atuam como base do funcionamento do discurso da EA e que acabam dispensando maiores elaborações e aprofundamentos.

Se a EA é crítica, conservadora, naturalista, humanista, entre outros, ou se parte dos princípios que observamos serem citados, como a crise ambiental e o sujeito

ecológico, por exemplo, imputam-se à EA significados e sentidos previamente acordados. Parece ser difícil atribuir significado à EA fora desses marcadores, porém o que se deve refletir é que, talvez, eles sejam facilitadores de uma atribuição mais rápida e, conseqüentemente, que confere certa autoridade teórica. Afinal, esses termos operam como signo que mobiliza significados e sentidos mais ou menos estabilizados no campo, e dizê-los configura compreender sua dimensão nesse campo, o que conseqüentemente sugere pertencer discursivamente a ele.

Essa problematização não está no âmbito de discutir a interpretação de algo que não é EA como sendo, porque não há uma receita a ser cumprida, são sentidos sobre as relações ambientais e processos educativos que estão em curso e vão sugerindo os próprios funcionamentos dos discursos que compõem os interesses da EA nas pesquisas e nas práticas. Mas é fundamental notar que talvez a estratégia de lançar vários nomes com a função de desenhar a dimensão ambiental e identificá-la no contexto do projeto da feira de ciências como ratificação pode atender ao objetivo de construir outros sentidos sobre a EA a partir de uma pluralidade de termos ou promover somatórias de palavras e termos que indicam sinônimos e colocam possível concorrência à EA. Neste último caso, pode ainda indicar certa hesitação se na circulação dos discursos há maior predisposição às disputas nominais, isto é, que teoricamente bebem da EA, mas que são promovidas com outros nomes indicando mais *novidade* para a produção analisada.

Indicar mais a dimensão ambiental do que a própria EA não é abdicar da EA. Mas, ao mesmo tempo, existem riscos quando qualquer relação do ensino de ciências tende a ser codificada como EA por atender aos *critérios* do viés intrínseco ao ambiente (já que é impossível desvinculá-lo), ou ser lida como interessante pela abordagem mais progressista da racionalidade ambiental, menos conservadora e instrumental.

No excerto 17, o enunciado “*representações coloniais de ambiente não seriam considerados educação ambiental*” demonstra exatamente que quando não se atende aos critérios da colonialidade, nos quais os discursos da tese se apoiam, declara-se a impossibilidade da EA nesses casos. Portanto, ainda que se tenha uma dimensão ambiental e um processo educativo que acontece em um viés da racionalidade instrumental e não da racionalidade ambiental, não é EA. Carvalho (2006) apresenta que a temática ambiental é atravessada por interesses ideológicos distintos, por isso,

é mobilizada também com diferentes fins. O mesmo ocorre com os interesses da dimensão educativa, existem relações ideológicas e de valores que sugerem leituras para processos educativos frente à temática ambiental. Assim, compreender a EA inclui em alguma medida analisar essa porosidade de interesses que a atravessa.

A posição evidenciada nos excertos é de enfrentamento e contraposição à racionalidade instrumental aplicada à EA. Se consideramos o contexto das feiras de ciências em que se concretizam as ações dessa pesquisa, há um entendimento e lugar pedagógico dessa metodologia muito bem consolidados nos contextos escolares e que inclusive emergem e reforçam posturas extremamente instrumentais para o ensino de ciências. Esse aspecto não é debatido.

A exemplo, no final da década de 80, Neves e Gonçalves (1989) escreveram sobre a importância e as características das feiras de ciências com base nos movimentos no Brasil e no exterior de utilização dessa abordagem. Silva-Rosa (1995) apresenta o modo como organizar a feira de ciências e sua finalidade – entre as suas atribuições, são enfatizados o desenvolvimento do caráter investigativo, a criatividade, a relevância e a precisão científica. E em trabalhos mais recentes, Gallon *et al.* (2019) trazem a possibilidade de divulgação científica e letramento científico/acadêmico, fato que aparece destacado também na revisão de pesquisa em feiras de ciências feita por Silva, Veit e Araújo (2023).

É uma discussão disseminada no ensino de ciências, e as pesquisas feitas nesse âmbito ainda carregam características da racionalidade instrumental base das ciências da natureza. É possível que essa racionalidade própria da ideia de feira de ciências esteja eliminada no caso de essa metodologia acontecer em periferias urbanas soteropolitanas, por estarem nesse contexto de marginalização geográfica e social? Implica em concebê-la fora da racionalidade instrumental ou essa dimensão não incluiu a reflexão da racionalidade instrumental? Essas indagações emergem também pelo motivo de esse contexto metodológico específico não ser enunciado nos objetivos e nas questões de pesquisa, tampouco contextualizado antes do capítulo metodológico, quando o ensino de ciências inSURgente é apresentado.

Nos capítulos que apresentam os posicionamentos teóricos para a educação intercultural e o ensino de ciências inSURgente, não há o aparecimento da feira de ciências frente às críticas instrumentais. A crítica instrumental não contemplou a análise do processo educativo da feira associado à temática ambiental, mas nas

apostas e na defesa da racionalidade ambiental a discussão instrumental é centralizada como dissonante. Se a racionalidade instrumental é o antagônico fundamental nos enunciados propostos como tese, o próprio contexto de pesquisa que provocou a emergência dos enunciados transcritos ou construídos após vivência nesses espaços foi de alguma forma silenciado, mesmo havendo muitas discussões no ensino de ciências sobre essa metodologia e muitos anos de práticas dela.

Adiante, assim como uma passagem do texto anunciou tipos de saberes ambientais (excerto 11), houve uma descrição dos tipos de EA:

P. 90 - *Diferentes representações de ambiente, racionalidades e quadros éticos, diferentes interesses políticos configuram diferentes tipos de Educação Ambiental. [...] Alguns tipos de educação ‘ambiental’ e programas de formação destacam perspectivas economicistas, em que o mercado conseguiria internalizar as externalidades ecológicas e lhes atribuir preço. Outras educações expõem perspectivas tecnologicistas, em que os avanços tecnológicos conseguiriam remediar as consequências negativas e os impactos ambientais do crescimento econômico. Existem também perspectivas ético-normativas que incentivam, através de sanções, punições ou prêmios mudanças no comportamento individual como solução para a pressão humana sobre o planeta. Essas pedagogias utilitárias e de curto prazo tendem a negligenciar e ignorar o papel de uma abordagem abrangente da questão ambiental como base fundamental para a formação de capacidades coletivas endógenas e para se avançar em direção à sustentabilidade* (excerto 18).

Nessa referência ao termo, a palavra “ambiental” é enunciada entre aspas simples, usadas gramaticalmente quando inseridas em uma frase que se encontra entre aspas duplas. Esse uso das aspas simples chama a atenção para uma incerteza sobre ideias às quais a palavra “ambiente” pode estar associada. Quer dizer sobre uma compreensão que não é a defendida na tese, possivelmente sendo aquela de uma racionalidade instrumental, o que confere às aspas simples, nesse contexto discursivo, uma distorção da ideia ambiental.

Portanto, esses tipos de perspectivas que partem de uma ideia de ambiente pela racionalidade instrumental foram exemplificados como perspectivas de EA que não coadunam com a aposta defendida e construída nos enunciados discursivos, a qual se dá a partir das tecituras ambientais. Essa característica das aspas na palavra “ambiente” na construção desses enunciados dá um tom que retoma a ideia de não ser EA quando as dimensões políticas, ideológicas e valorativas atendem a interesses instrumentais, capitalistas e coloniais.

Esse fato negligencia “avançar em direção a sustentabilidade”. Sobre esse último termo ser concedido de forma cabal em uma cadeia de enunciados que expressa uma ressalva em “ambiental”, chama a atenção porque, da mesma maneira

que cabem na discussão ambiental vários interesses políticos e ideológicos, o mesmo ocorre com a sustentabilidade.

Moore (2022) debate a respeito de haver uma pobreza em nossas nomenclaturas sobre a temática ambiental porque muito se reduz ao ser humano e suas vontades. Assim se aplica ao nome “sustentabilidade”, temos discussões em Leff (2010) e Gudynas (2010, 2020) caracterizando a diferenciação dos modos de sustentabilidade. Por outro lado, Candido, Rédua e Kato (2022, p. 229) discutiram que esse termo, “ao ser acionado em distintos contextos, seja político, social, econômico, ambiental e acadêmico, sua legitimação é atravessada pelo lugar de onde é enunciado”. Assim, existe uma grande inclinação a sujeitá-lo a interesses capitalistas e coloniais, a exemplo do termo “Desenvolvimento Sustentável” (DS). Nesse mesmo trabalho pode ser observado o modo como nos discursos das pesquisas em EA analisadas que enunciam esse termo, “sustentabilidade”, associado às comunidades tradicionais é comum vinculá-lo a significados do DS, ou mesmo tomá-los como sinônimos.

Nesse sentido, cabe aqui a análise sobre o modo como os termos têm sido postos para contornos de uma *outra* EA, que se concentra mais na nomeação por enumeração e não se articula aprofundadamente com o que de fato foi feito nas escolas a fim de evidenciar o que seria o desdobramento desses termos. Sem contar que, ao distingui-lo de outras tipologias e, ao final, apontar para a sustentabilidade, que é outro termo em disputa, deixa-se ambíguo e ao mesmo tempo vago o discurso dessa outra EA proposta na tese.

A contrapalavra (Volóchinov, 2017) dada a essas iniciativas de educação *ambiental* que não são compatíveis com o significado que a tese busca empregar lança-se às tecituras ambientais em enfrentamento a esses outros tipos.

P. 90-91 - ***Essas Tecituras Ambientais se projetariam como pontes facilitadoras de conexões entre diferentes culturas, racionalidades, epistemologias e dimensões humanas, e, assim, produziriam saberes que não renunciam à razão, mas que a irrigam e expandem com sensibilidades, sentimentos e sentidos (LEFF, 2009). Com esses tipos de educação ambiental, a tradicional separação entre as disciplinas, humanas, exatas e naturais, artes, sociais perde sentido, já que o que se busca é o diálogo de todas elas para encontrar alternativas e soluções a distintos tipos de problemáticas, especialmente assuntos do cotidiano escolar e comunitário (REIGOTA, 2012b.). A educação ambiental, nessa perspectiva, poderia ser considerada como um pensamento de fronteira como um novo espaço epistemológico, no qual, segundo Oliveira e Candau (2013), permanece em referência o pensamento dominante, submetendo-o a constantes questionamentos, por meio de outras histórias e modos de pensar (excerto 19).***

Esse arranjo de enunciados tem efeito sobre a discussão de atribuir a abordagem de saúde citada anteriormente à EA pelo fato de a forma escolhida pelos estudantes corresponder a posições políticas e ideológicas das tecituras ambientais defendidas e, portanto, do que é concebido como EA no discurso desta tese. Haja vista que os outros tipos de educação ambiental levam a palavra “ambiente” entre aspas, alertando para suspeitas a respeito dessa compreensão de ambiente.

Embora se reconheça que no processo de produção de conhecimento somos tentados a ressaltar aquilo que está mais em concordância com nossas posições teóricas, existem pontos sobre os quais deve-se refletir em relação aos efeitos e contrastes que a dimensão ambiental e a EA vão tomando nesses discursos. No aspecto de a EA ser lida em qualquer abordagem que inclua a questão ambiental, qualquer abordagem de ciências da natureza quando expõe um tom crítico aos modelos instrumentais e político-ideológicos conservadores e coloniais parece já ser considerada EA.

Sobreposição nominal ou hiperconceituação significa enumerar várias características em torno de um objeto sem explicá-las em detalhes separadamente e sem evidenciar o modo como são complementares. Gera nesse esforço de enumeração de termos a atribuição a eles de certos sentidos que pouco indicam o modo como diferem de outros conceitos já apresentados na literatura e quais são os sentidos produzidos. Isso não quer dizer que é necessário reproduzir os mesmos termos aos quais já se aderiu e sobre os quais se discutiu com maior frequência, porém usar termos demasiados e muitas metáforas que colocam um linguajar diferente e até sedutor não significa construir outros sentidos, necessariamente. Há um embelezamento textual ao escolher expressões metafóricas que não garante por si só significados e sentidos menos instrumentais dos conceitos.

A aderência política das perspectivas teóricas e de visão de mundo que orientam a escrita deixa a dubiedade entre promover outros caminhos ou engendrar uma leitura interpretativa reduzida à concordância com as hipóteses teóricas e metodológicas que subsidiam a produção. Esse aspecto causa ainda um efeito muito comum nos discursos acadêmicos, o de sugerir novidades, mas de alguma maneira opera dentro do que é interpretado e criticado como hegemonia.

Se é apostado em uma EA com dimensões ambientais mais alinhadas desde o Sul epistemológico – considerando uma pluralidade de saberes ambientais que

funcionam como “tecituras ambientais” constituídas de “astúcias sustentáveis” –, mas no final defende-se que essa é a única iniciativa que se pode considerar EA, isso significa trair o próprio movimento que reivindica a pluralidade de saberes considerando aqueles que historicamente são ou foram marginalizados. É restringir e reduzir essa ideia a um modelo que, por sua vez, é considerado o modelo mais correto, assim, parece que a hiperconceituação presente e a tentativa de uso de metáforas são *performance* de convencimento dos sentidos de interesse e que orientam essa prática discursiva. A questão não é sobre a escolha de expressões que sugerem um embelezamento na prática discursiva da tese, mas sobre a função na qual essa escolha opera e que sugere para o discurso tendo em vista as posições políticas da enunciação.

Pelos excertos e análises realizadas, vemos que discursivamente acaba-se por continuar o modo de produção de conhecimento que aprisiona ou fecha proposições como prontas e acabadas e alimentar modelos colocados como hegemônicos mesmo usando dessas táticas de embelezamento discursivo. Em contrapartida, existem outros modelos que funcionam e disputam para além desses fixados. Assumir discursivamente a postura de contrapalavras a eles, mas impondo outra hegemonia, é continuar reforçando um movimento que se está criticando.

Os discursos iniciais dos trechos que se referiam à EA sugeriam assumir esse lugar de disputa – a hiperconceituação ou sobreposição dos nomes pode ser uma estratégia nela. Sendo uma tática discursiva, há o risco de cair nas mesmas bases epistemológicas criticadas e também a possibilidade de causar rupturas nesses funcionamentos normativos criando novos sentidos se mobilizados por uma pluralidade epistemológica e ontológica. A respeito desse ponto, foi constante a inclinação sobre as intenções epistemológicas dos discursos nas perspectivas teóricas escolhidas e nos resultados analisados, no entanto, a dimensão ontológica, que também foi uma questão inicialmente pontuada nessas vertentes teóricas, parece ter sido eventualmente abdicada nos resultados.

Quanto à reivindicação de pressupostos epistemológicos que rompam com as linearidades hegemônicas, as quais atuam de forma colonizadora e homogeneizadora dos conhecimentos, há também uma forma de requerer outras posturas sobre o funcionamento das próprias epistemologias. Portanto, mais do que garantir outros conhecimentos, exige uma relação ontológica de responsabilidade e responsividade

no modo como se propõe essa circulação epistemológica mais plural. O que vemos é que o mesmo discurso que tensiona para rompimento dos processos de epistemicídios se coloca a partir de enumerações nominais que vão se engendrando no reforço e na correspondência conceitual e reduzindo o desenvolvimento dos significados compreendidos e dos sentidos construídos.

Nos dados, mesmo reivindicando uma outra EA, essa proposta é submetida e reduzida a práticas comuns, conforme os excertos demonstram. Além disso, nem necessita de maiores explicações e desdobramentos frente aos princípios da EA ou de sujeito ecológico que foram mencionados e atribuídos nos trechos anteriormente analisados. E, ao mesmo tempo, essas mesmas atribuições pouco desenvolvidas são as que fortalecem a defesa epistemológica de tecituras ambientais, ideia que fundamenta o discurso dessa produção analisada.

No decorrer analítico, compreendo que essa tese corresponde a elementos da produção em EA, há uma emergência discursiva sobre os processos educativos e a temática ambiental no desenvolvimento da prática discursiva realizada. Em razão de essas relações serem associadas de forma um pouco desigual por darem mais ênfase à dimensão ambiental, há uma característica de se debruçar sobre os princípios da EA e sugerir a utilização de muitas palavras e termos da questão ambiental, e a dimensão educativa parece como dada e estável. Esse fato indica certo destaque do modo de escrita e atribuições de significados e sentidos nesse discurso sobre a EA, que normalmente se difere do modo como o campo da EA tem produzido, de forma que se localiza normalmente naqueles enquadramentos de Sauvé (2005), Layrargues e Lima (2014), dentre outros. Isso pode ser algo almejado, tendo em vista os primeiros trechos analisados, porém, quando fala de sujeito ecológico e crise ambiental e não avança nas discussões mais concretas sobre as tecituras ambientais, por exemplo, demonstra um esforço de adequa  o aos debates mais reconhecidos do campo.

Esse caso de usar marcadores estáveis do campo pode indicar uma contradi  o frente ao que motiva a produ  o enunciada e intencionada a partir de um outro lugar epistêmico. Cai no lócus discursivo mais estável da EA, captura conceitos de valor no campo e emprega-os como se fossem um amálgama pronto e acabado. Ao mesmo tempo que se aumenta a men  o aos aspectos da dimensão ambiental, há uma desacelera  o do movimento de corresponder    perspectiva da EA de

maneira anunciada, e às vezes inserem-se alguns conceitos utilizados nesses debates como movimento que retoma a lembrança desse campo de conhecimento.

Restringir a EA a uma única posição política e usar de termos mais pontuais sem especificá-los como ideologicamente concebidos na posição que se busca, é uma fragilidade. É nesse aspecto que gera certa hesitação de uma compreensão de competição conceitual ou utilização de teorias com conveniência, e pode sugerir que a hiperconceituação da dimensão ambiental com as tecituras ambientais apresentasse como movimento de convencimento e alternativa à própria EA. Afinal, é defendido que muitos tipos de educação *ambiental* se popularizaram de modo a, talvez, encarcerar-se a ideia de ambiente. Nesse caso o termo “EA” já não daria conta de abarcar a pluralidade das tecituras ambientais? O que foi apresentado na materialidade discursiva envolvendo a EA, ainda que traga ambivalências sobre a circulação da EA, constitui-se de movimentos discursivos que não descaracterizam encontros com as iniciativas da EA.

Com essas análises acerca da EA, passo para a segunda proposta desta seção sobre a circulação da perspectiva intercultural nos discursos dessa pesquisa, pois esses foram os dois marcadores que fundamentaram a escolha dessa tese.

Assim como a EA, a palavra “Interculturalidade” não aparece no título, mas desde o resumo se faz muito presente: é referida com a característica antropofágica ou de educação intercultural, aparece no corpo do resumo e nas palavras-chave. A referência à palavra não é feita no objetivo geral nem nos específicos, conforme o excerto 5 demonstrou.

É no Capítulo 2, “Pirilampos Teóricos”, no primeiro tópico, “2.1 Apontamentos para uma educação intercultural nas margens escolares de América Latina”, que se apresenta a principal articulação à Interculturalidade. A construção feita nesse tópico inicia contextualizando o conceito de cultura e, com referência à base teórica do antropólogo Glifford Geertz, indica que seria compreendida a partir da abordagem interpretativista da cultura.

P. 43 - ***Vemos aqui um entendimento de cultura não essencialista***, pois supõe que a diversidade cultural e as identidades não podem ser compreendidas a partir de uma determinada categorização ou hierarquização arbitrária, ou a partir de considerações metafísicas (excerto 20).

P. 44 - ***A perspectiva antropológica e interpretativa da cultura também permite uma abordagem mais complexa das relações entre discursos, sistemas simbólicos e outros aspectos dos âmbitos social e humano*** (excerto 21).

A dimensão interpretativista da cultura é colocada no bojo da perspectiva antropológica, posição metodológica anunciada e na qual os discursos são construídos e orientados. Esse aspecto metodológico voltará a ser mencionado em discussões posteriores, afinal, é notado que o discurso da tese investe de maneira intensa em caracterizações teóricas e metodológicas cujas associações não estão necessariamente dadas.

A seguir, sugere no subitem “2.1.2 Interculturalidade, vida ou morte das culturas?” uma indagação a respeito da Interculturalidade e sua disposição sobre a leitura das culturas. Nessa conjuntura, a ideia de tradução cultural abre as discussões, principalmente a partir de autores como Homi Bhabha, Walter Benjamin, Deleuze e Guattari e Canclini. No entanto, o apoio anunciado para essa perspectiva vai se concretizar em Stuart Hall.

P. 52 - **Hall (2016)**, [sic] **assume uma leitura mais crítica e militante, próxima a uma perspectiva decolonial.** [...] Na visão de Hall (2016), a tradução cultural é um processo forçado, injusto e doloroso, que não garante um final feliz, nem utopias de justiça social e epistêmica, nem a coexistência harmoniosa e pacífica entre culturas. [...] **Em outras palavras, o conceito “tradução cultural” funciona melhor como categoria descritiva ou explicativa das relações interculturais estabelecidas.** Apesar de que, na perspectiva pós-colonial de Bhabha (2013, p. 284), a tradução cultural mantém algum espaço para a agência [...]. Consideramos que, mesmo assim, **é um conceito bastante limitado e estreito para inspirar práticas políticas emancipatórias, decoloniais ou de resistência desde o Sul global, desde as/os oprimidas/os de Nuestra América** (excerto 22).

A entrada da perspectiva Intercultural está aliada a uma perspectiva interpretativista da cultura, e a ferramenta teórica inicia-se pela discussão sobre a tradução cultural. A partir de alguns autores, como os citados no excerto 22 e antes dele, esse conceito é mobilizado e apresentado com base em diferentes vertentes epistemológicas. No entanto, é a partir de Stuart Hall, e dialogando posteriormente com Boaventura de Sousa Santos, que a proposta de tradução intercultural vai ser fundamentada.

Após anunciar esse quadro teórico como “pirilampas”, no item “2.1.3 O povo, criador de cultura”, anuncia crítica à perspectiva multicultural evidenciando o discurso de análise das culturas que está sendo contraposto. E, no item “2.1.4 Interculturalidade Antropofágica”, destaca um adjetivo à compreensão intercultural.

P. 59 - **Sahlins (1997) critica a perspectiva multicultural que romantiza e essencializa o ancestral, o popular e o cotidiano,** pois, segundo ele, essa abordagem seria uma forma de controle intelectual que teria como efeito encarcerar os povos periféricos em seus espaços de sujeição, separando-os permanentemente dos aspectos progressistas do Ocidente. Dessa maneira, **essa perspectiva**

representaria uma conspiração para estabilizar as diferenças, legitimando as múltiplas desigualdades inerentes ao funcionamento do capitalismo (excerto 23).

P. 62-63 - *Nesse caminho e apropriando-nos do que McLaren (1997) chama de multiculturalismo revolucionário ou pós-modernismo de resistência, propomos uma interculturalidade antropofágica que não se contenta somente em contemplar a diversidade cultural e epistemológica do mundo e em promover o respeito pela diferença* (excerto 24).

O adjetivo “antropofágico” busca localizar os interesses mais específicos que perfazem essa perspectiva de Interculturalidade. No entanto, o próprio termo “intercultural” é substituído pelas abordagens do multiculturalismo revolucionário ou do pós-modernismo de resistência, indicando interesses semelhantes.

O excerto 25a, a seguir, demonstra o que é a Interculturalidade Antropofágica. A fim de destacar melhor os aspectos a serem discutidos e pelo fato de o excerto ser bastante extenso, foi necessário separá-lo em duas partes.

P. 63 - *A interculturalidade antropofágica se opõe ao multiculturalismo ingênuo, celebratório, conservador, que promove uma naturalização das diferenças, uma essencialização das identidades, um olhar estático e rígido para o fenômeno cultural ou uma idealização e reificação cega dos hibridismos e contatos culturais. Ao contrário da pós-modernidade, que continua sendo um pensamento desde europa, a construção do pensamento crítico outro, [sic] parte das experiências e histórias que são marcadas pela colonialidade* (OLIVEIRA; CANDAU, 2013) (excerto 25a).

Os enunciados sobre tradução cultural apresentam o modo como essa ideia opera em bases epistemológicas variadas. Ao localizar as fundamentações desse conceito dialogando principalmente com Stuart Hall, a tese nomeia como aproximação às bases pós-modernas. A seguir, há uma articulação de tradução cultural a partir desse autor com o debate sobre a lógica da tradução cultural. Assim, é tomada a crítica à vertente pós-colonial e anuncia-se a posição da Interculturalidade Antropofágica a que está sendo endereçada ou que não é contemplada. O excerto 25b demonstra essa caracterização:

P. 63 - *Assim, a antropofagia é criativa, estratégica e situacional. Diferentes repertórios simbólicos e tecnológicos podem ser devorados em diferentes circunstâncias, com diferentes temperos e sob diferentes formas de preparo. [...] A interculturalidade antropofágica, seguindo a recomendação de Hall (2016), oferece uma leitura à lógica da *différance*, da tradução cultural, no contexto da colonização, da escravidão e da racialização. Assim, a tradução cultural não seria apresentada como uma bela alternativa emancipatória, mas como parte da dinâmica interna das distintas opressões contra os povos do Sul. Dessa maneira, o posicionamento de Hall afasta as análises culturais pós-coloniais daqueles tipos de pós-modernismo lúdico que promovem um esquecimento dos fatores de raça, gênero, classe e poder na disseminação da diferença cultural* (excerto 25b).

Os adjetivos atribuídos à antropofagia – “criativa”, “estratégica” e “situacional” – talvez estejam postos em articulação com a negação de um pós-modernismo lúdico

criticado ao final do excerto 25a. A base de Stuart Hall parece ser lida como pós-moderna com desdobramentos mais alinhados à decolonialidade (conforme excerto 22), mesmo guardando algumas críticas às discussões da pós-modernidade (questão mencionada no Excerto 25a).

Nesse sentido a metaforização “diferentes temperos e sob diferentes formas de preparo” diz respeito à apropriação de algumas vertentes epistemológicas colocadas para o interesse buscado da própria característica antropofágica. Alinhar-se a um pensamento pós-moderno, consumir e deglutir aquilo que interessa e produzir outra compreensão intercultural é um sentido expresso a partir do movimento discursivo enunciado. Por exemplo, é feita uma crítica epistemológica a um aspecto do posicionamento na pós-modernidade, associando a postura da diferença (*différance*) como modo de suprir lacunas da colonialidade sobre as quais o pressuposto pós-moderno se debruçou menos e que a decolonialidade assume mais.

Nesse aspecto, a Interculturalidade Antropofágica aparece sendo uma “construção do pensamento crítico outro”, supondo contrapor-se a algo que é caracterizado como convencional, colonial e conservador, sentidos esses que são compreendidos como pautas da modernidade. Todavia, esse *outro* não é expresso em concretude.

O último trecho do excerto 25b menciona o afastamento das análises pós-coloniais sobre a culturas com o qual o autor Stuart Hall se posiciona; e coloca essa perspectiva no bojo de um modernismo lúdico, o que sugestivamente indica um afastamento dessa premissa no discurso dessa pesquisa em análise. Por outro lado, nos discursos sobre a EA e o ensino de ciências nos quais a Interculturalidade Antropofágica se alinha como centralidade de discussão de pesquisa, mobiliza modelos epistemológicos mais estáveis e reproduzidos dessas discussões para outras formulações.

Os discursos são posicionados em uma perspectiva epistemológica pós-moderna mesmo que “continua sendo um pensamento desde europa” (excerto 25a), mas como a *novidade* em relação às modernas e às pós-coloniais. Essas bases que são colocadas em contraposição nos enunciados, além de designarem o que não é fundamento defendido, indicam também dimensões defendidas sobre o contexto da EA a partir das tecituras ambientais e da interculturalidade pela antropofagia e pela tradução cultural. Por exemplo, se postulados dos saberes ambientais do tipo de

“astúcias sustentáveis”, “conhecimento *pop*”, entre outros, são fundamentais para essas articulações, esses nomes por si pouco exprimem concretude de como se diferenciam dos postulados modernos. Outro exemplo é que pouco se explica sobre o modo como essas ideias operam em “diferentes tempos e diferentes preparos” (excerto 25b) frente ao ensino de ciências via feiras de ciências.

De maneira semelhante, a crítica à tradução cultural feita como não sendo “apresentada como uma bela alternativa emancipatória, mas como parte da dinâmica interna das distintas opressões contra os povos do Sul” (excerto 25b) parece ter o mesmo efeito. Os enunciados buscam antropofagizar epistemologias e mobilizá-las para os interesses e as posições políticas e ideológicas da Interculturalidade, demonstrando como a tradução cultural pode ser também uma ferramenta de opressão. Aqui a tese parece imprimir, em certa medida, o mesmo aspecto antes apontado e analisado sobre o modo como projeta fragilidade nas articulações conceituais e epistemológicas endereçadas à EA pelas tecituras ambientais (astúcias sustentáveis, conhecimentos *pop*...) e ao ensino de ciências pela feira. Nesse sentido, o que se refere à “crítica outra” pela Interculturalidade Antropofágica fica em aberto, pois não é explícito – para além de inserir outro nome – o modo como as *novidades* da antropofagia estão operando fora dos discursos coloniais e modernos de produzir ciência.

Ainda vale notar esse movimento epistêmico porque o próprio adjetivo “antropofágico” tem um percurso próprio desde a modernidade. A partir do contexto de crítica à modernidade e à colonialidade, o movimento antropofágico emergente na própria modernidade torna-se um meio para subverter algumas de suas lógicas. O pressuposto metaforiza e traduz o ato de consumir, se alimentar (fagia) do outro humano (antropo), nasce no chamado movimento antropofágico, que foi inicialmente um movimento artístico na década de 1920. Esse hábito de se alimentar do outro humano não é consumado em termos carnavais, mas simbólicos das culturas.

Dados esse contexto do conceito antropofágico e as mobilizações nos enunciados, há um compilado enunciativo difuso, um emaranhado de vozes e epistemologias que podem, estrategicamente, executar a pluralidade epistêmica. Demonstrar conhecimento e amparo nessa pluralidade requer cuidados sobre o modo como tais aparatos teóricos se projetam no funcionamento discursivo da tese, que

nessa discussão se desdobra sobre a Interculturalidade Antropofágica considerando as tecituras ambientais como um tipo de EA para o ECI.

Acerca dessa última palavra – “inSURgente” –, usada para exprimir a mobilização para o ensino de ciências provocando insurgências, há uma explicação no subitem “2.3.3 Características dos Ensinos de Ciências InSURgentes”.

P. 113 - *As InSURgências da EA permitiriam também superar a concepção estreita de ambiente com a qual algumas correntes de educação em ciências, por meio de QSC (questões sócio-científicas [sic]) e enquadradas no movimento CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade, ‘Ambiente’), ainda trabalham na América Latina. Acreditamos que essas correntes pedagógicas importadas de países ‘desenvolvidos’ precisam ser submetidas a um profundo, apaixonado e em fogo baixo ritual antropofágico* (excerto 26).

Nesse trecho o movimento é realizado de modo a relacionar correntes epistemológicas e metodológicas do ensino de ciências já consolidadas, tais como as Questões Sociocientíficas (QSC) e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Há a ressalva de submeter essas pedagogias importadas de países desenvolvidos a ritual antropofágico, justificativa que também foi usada sobre a perspectiva pós-moderna (excerto 25a). Ainda observando outros movimentos do discurso da tese já destacados, como a hiperconceituação e as atribuições teóricas epistêmicas para um fim *outro*, deixa lacunas sobre o modo como difere daquele interesse mais estável em que circula nas produções. Ressaltar essas abordagens um tanto quanto populares do ensino de ciências pode voltar-se para um sentido de valorização do que se está propondo. O enunciado faz a ressalva de ser uma referência do Norte epistêmico como forma de sinalizar que compreende sua emergência, mas usa da tática de fundamentar a partir dessas perspectivas como possível autoridade teórica.

Nesse caso, a proposta projeta-se nas inSURgências para o ensino de ciências – o adjetivo “insurgente” é referido quase sempre com a sílaba “SUR” em caixa alta. Essa expressão manifesta uma correlação com as perspectivas “Desde el Sur”, expressão que normalmente é escrita no espanhol e carrega a análise das tentativas de apagamentos epistêmicos elaborados ao partir do Sul global tanto geográfico como epistemológico – isso quer dizer uma correlação aos territórios e sujeitos que sustentaram a emergência do sistema-mundo moderno-colonial a partir das violências e explorações exercidas sobre eles. Então o uso do termo “SUL/SUR” não se trata apenas de estar no hemisfério sul ou em localizações geográficas no sul, mas sim do

lugar mais abaixo da hierarquia globalizante, que por vezes também se expressa nos limites geográficos.

O autor Boaventura de Sousa Santos colaborou com essa ideia a partir da Sociologia das Emergências e Ausências. O Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur), o qual leva em seu nome o termo “Sur”, apresenta em um de seus livros que os enfrentamentos às ausências epistemológicas se destinam a olhar atentamente para as emergências de conhecimentos nessas conjunturas. Os autores dessa obra usam da base do autor Boaventura para indicar que “as Emergências seriam, portanto, constituídas pelos saberes produzidos por esses povos, nos seus processos de luta e resistência as opressões” (Kassiadou *et al.*, 2018, p. XII). Os coordenadores desse grupo de pesquisa e também autores do livro *Educación Ambiental Desde el Sur*, explicam o significado do termo:

A expressão “Desde El Sur” sem uma tradução clara, direta ao português, tem a intenção do bilinguismo no sentido de trazer uma reflexão, e aqui uma reafirmação de que o Brasil está na América Latina um país contido no território da América Latina, pertencente a esse grande continente chamado de “Abya Yala” pelo povo Kuna e, posteriormente, por todos os povos originários (Kassiadou *et al.*, 2018, p. XXIV).

É nesse sentido que a leitura de “SUR” em inSURgências do ensino de ciências está alinhada à perspectiva “Desde el Sur”, conforme o referencial intercultural e decolonial sobre o qual os discursos da tese também dialogam. O uso do termo em caixa alta denota ao discurso intenções específicas sobre o ensino de ciências que é produzido a partir do Norte epistêmico e, portanto, se rebela frente aos interesses mais cientificistas que essa base propõe. Por isso, esse discurso opera em “desobediências epistêmicas”, termo também mencionado em alguns momentos do texto, com o sentido de movimento de revolta e insubmissão às ausências que historicamente foram silenciadas.

Nessa discussão careceu mencionar o grupo GEASur, porque é um coletivo de pesquisadores que articulam as perspectivas “Desde el Sur” com a Educação Ambiental, sendo que a formação inicial de alguns de seus representantes é no ensino de ciências da natureza. Assim, identifico que as produções desse grupo fazem incidir muitas influências nos discursos construídos na tese sobre as tecituras ambientais e o ensino de ciências inSURgentes, cujos contornos são evidenciados a partir da EA e da Interculturalidade Antropofágica. Um outro fator que demonstra tal influência e

diálogo é o fato de ter havido um representante desse grupo presente na banca de avaliação dessa pesquisa, inclusive sendo citado nos agradecimentos pelas contribuições nesse debate.

O termo “SUR” entrega o significado na palavra insurgência e reivindica essas posições que são subalternizadas, por isso, ressaltá-lo em caixa alta é uma tática de escrita que sempre retoma esse sentido na própria estética da palavra e dos enunciados. Além de reforçar uma aproximação à comunidade da EA que foi mencionada nas primeiras páginas, esse uso aqui indica que esse grupo de pesquisa em específico, seus pesquisadores e referências mobilizadas desempenham um papel de relevância.

Agora, é necessário analisar o modo como as ideias apresentadas sobre EA e Interculturalidade Antropofágica circunscrevem os sentidos dos discursos que contextualizam o ensino de ciências para que seja apostado nas inSURgências.

P. 134 - **Nesses tipos de ensino de ciências culturalmente sensível os conhecimentos adquiridos nos contatos interculturais se apresentam como uma forma de enriquecimento do patrimônio simbólico das/os atrizes/atores escolares**, acrescentando-lhes mais formas de interpretar e representar o mundo, facilitando-lhes uma navegação mais digna e prazerosa através das tempestades da vida. Chaves (2013) **considera esses tipos de ensino de ciências como processos de enculturação** “em que novos conhecimentos são incluídos no repertório intelectual do sujeito, ampliando sua percepção e concepção acerca do mundo, estabelecendo-se assim diálogo intercultural” (p. 51) (excerto 27).

P. 116 – [...] **os Ensinos de Ciências InSURgentes ECIs representariam educações ancoradas em um tipo de pragmatismo epistemológico crítico, o qual reconhece a ciência ocidental moderna como uma poderosa cultura dominante, parcialmente estrangeira, que poderia ser canibalizada e carnavalizada, engolida, digerida e colocada nas fisiologias, sentidos, necessidades e interesses dos povos e culturas do Sul Global** (excerto 28).

Esse conjunto de trechos foi eleito como uma retomada, porque, para além de indicar o funcionamento da Interculturalidade Antropofágica pelo processo de enculturação, são reiterados aspectos já discutidos desde a circulação discursiva sobre EA. No trecho 28 o “pragmatismo epistemológico crítico” é mencionado, trata-se de mais uma dimensão epistemológica dada aos discursos da pesquisa. É possível compreender que negociações de significados já estáveis das vertentes da EA e da Interculturalidade foram sendo trilhadas e dialogadas para outros sentidos, indicando que seriam essas perspectivas que estão presentes, de fato, nessa conjuntura de pesquisa.

Utilizar-se da ideia de antropofagia – o ato de antropofagizar –, desde a formação da estrutura teórica, pode significar pegar pedaços conceituais e epistêmicos, deglutir e digerir para formar outras coisas. Fica a suspeita da

possibilidade de essas coisas se resumirem a novos nomes para mobilizações conceituais já feitas, estarem nas regras do jogo – usando do termo utilizado no contexto discursivo da tese – ou serem realmente outras significações inSURgentes. Utilizar-se de antropofagias pode significar usar dos mesmos elementos das regras do jogo para outro fim, isto é, ainda usando das vertentes que se ressaltam na EA e no ensino de ciências, porém, se a régua que dá parâmetros às outras significações for igual à régua universal que consolida a ciência dentro de *uma* regra do jogo, emerge uma contradição.

Da mesma forma, *pirilampear* teorias, que está no título do segundo capítulo, poderia ser uma tática de mudar a regra do jogo considerando outros parâmetros. Parece que a dimensão intercultural da tese fica no plano culturalista e, por vezes, epistêmico. Saberes e tecituras ambientais (astúcias sustentáveis, conhecimento *pop* etc.), tradução cultural, enculturação são apresentados como aparato para o ensino de ciências cuja epistemologia inSURgente é intencionada. Nega-se, contudo, a dimensão ontológica.

Conceber uma interculturalidade sem tradução cultural – se o prefixo “inter” está para o significado de “entre”, de “espaço” – configura que há mais de uma cultura. Existem vias de as relações entre essas culturas serem postas em aproximação e possíveis diálogos decorrentes de suas sobreposições parciais momentâneas colocados em uma determinada relação de interesse sem tradução cultural, se estão em bases epistemológicas e cosmogônicas diferentes de significação do mundo. Canclini (1997) sinaliza, por exemplo, que a tradução cultural, em certa medida, é sempre um acontecimento das relações entre culturas; e utiliza-se do conceito de equivocação controlada porque assume essa tradução como aquilo que compete a ela em um processo que não seja hierarquizante e colonizador. Nesse contexto, a própria ideia de “antropo” pode sugerir controvérsia quando se pensa em *cosmos* distintos.

Esse autor Canclini é também mencionado em alguns enunciados da tese, porém a princípio a ideia de tradução cultural é posta em crítica com base na compreensão universalizada de cultura, mobilizada para o fim de imprimir significados no outro a partir de uma leitura única, fetichizada e estereotipada. Mas, quando no contexto de pesquisa anuncia-se a etnografia realizada em contexto escolar, em uma disciplina específica (Ciências da Natureza), a qual é tida como uma grande

representação da ciência hegemônica, é complexo conceber inSURgências fora da tradução cultural se a própria ciência é manifestada a partir de uma cultura. Inclusive porque uma possível tradução intercultural é colocada em debate como a aposta teórica a ser tomada nessa discussão, mas depois volta a redimensionar o termo anterior (tradução cultural) para as dimensões de inSURgência.

Por outro lado, o substrato teórico que se lança corresponde à estabilidade de perspectivas já concebidas para esse tipo de ensino – metodologia de projetos, feira de ciências, QSC, Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) –, o que não demonstra se o parâmetro foi realmente mudado. O excerto 29 complementa aspectos dessas perspectivas mais estáveis do ensino de ciências enunciadas.

P. 117 - ***Visualizamos as Tecituras Ambientais como ferramentas ou mecanismos emancipatórios de tradução cultural. [...] Em relação aos aspectos logísticos para desenvolver ECIs ou TAEC nas escolas públicas das periferias urbanas de Nuestra América, o trabalho de Amaral (2001) identifica diferentes níveis ou estilos de integração da educação ambiental com o ensino de ciências. [...] Para nossos propósitos, aproveitamos as potencialidades e destacamos duas opções que nos permitiriam avançar de forma criativa e flexível na ambientalização do ensino de ciências na perspectiva que estamos propondo. [...] Num primeiro momento, teríamos a estratégia da metodologia de projetos, que as/os alunas/os desenvolveriam em paralelo e articulados com os conteúdos programáticos considerados essenciais*** (excerto 29).

Quando adentra no ensino de ciências, a tese utiliza os pressupostos construídos e reivindicados sobre EA para tecituras ambientais e as análises culturais pela Interculturalidade Antropofágica e os condiciona a determinantes que academicamente são reiterados, como perspectivas de CTS ou CTSA ou Educação CTS latino-americana; QSC; e metodologia de projetos.

No contexto de vivência nas escolas são narrados os processos, e a dimensão do projeto aparece enfaticamente porque foi por meio da feira de ciências que a entrada da pesquisa nas escolas ocorreu. Pode ser que as inclusões dessas dimensões de cunho mais metodológico tenham sido inseridas a fim de atender a essa conjuntura, embora os objetivos anunciem interesse nas questões curriculares. Não compreendendo esses âmbitos como isolados, há um condicionante metodológico que aparece sem muitos avisos no curso que tem sido feito. Ao mesmo tempo há um caminho que tece críticas sugestionando outras possibilidades a partir do Sul, inSURgentes, decoloniais, interculturais antropofágicas, mas que logo são associadas a representações “importadas” – como o excerto 26 mencionou –, as quais, por sua vez, possuem uma notoriedade global sobre o ensino de ciências. Esses movimentos

de redução dos aparatos construídos se desdobram nos discursos da pesquisa a partir da análise das feiras de ciências.

Mesmo quando se observa na feira de ciências uma apropriação dessa ciência permeada por sentidos dos contextos periféricos, saberes que historicamente foram e são subalternizados, a autoria e a autonomia dos estudantes são movimentos que talvez não pudessem ocorrer sem tradução cultural e, conseqüentemente, sem processo de enculturação. Qual novidade as tecituras ambientais trazem para a enculturação e tradução cultural de forma mais emancipatória? Essa é a indagação que ocorre, porque o modo de posicionar essas propostas epistemológicas buscando estar fora do modo hegemônico explora menos a concretude delas e mais o apoio em enunciados teóricos já formalizados – o que pôde sucumbir a sentidos sobre o discurso das tecituras ambientais e das insurgências que se pretendiam desenvolver como *novidade*, ficando ora em uma fixação em discussões mais fortes de campos de conhecimentos, como QSC, CTSA e saberes ambientais, e ora em uma negação de termos, a exemplo da Educação “Ambiental” com aspas para dizer que só há uma educação ambiental se estiver de acordo com os interesses ideológicos não capitalistas e coloniais.

Nesse último caso, parece haver uma desconstrução da EA, usando de suas próprias discussões como a dos saberes ambientais, mas só mudando o nome para tecituras ambientais. No ensino de ciências, faz-se o contrário, ratifica-se nas perspectivas metodológicas dominantes para valorar a lente que analisa inSURgências e, ao mesmo tempo, há valoração sobre a desconstrução anterior da EA para validar as tecituras ambientais. Assim, parece que a tese evidencia mais uma disputa nominal que ora aposta, ora não aposta em conceitos de acordo com os interesses, mas isso sempre acontece em valoração de um que está para negação de outro. Essa antropofagia e essas insurgências aparecem, então, replicando um modo de conceber o conhecimento na ciência, o mesmo modo que é criticado e, talvez, que se busca combater nesses enunciados.

Com base nisso, volto para a questão de não haver os termos “EA” e “Interculturalidade” no título que tem esses princípios como prioridade teórica, entendendo que pode ser uma estratégia que busca trazer maior foco a uma novidade nominal das tecituras ambientais e à insurgência como o *outro* buscado para o modo de produzir nesses campos. No entanto, é possível deixar algumas lacunas sobre o

modo como a prática discursiva que evidencia essa decisão por essas palavras e termos vai produzindo outras aberturas de sentidos na materialidade do discurso da tese.

Na discussão sobre a perspectiva intercultural, outro movimento nos discursos que descrevem as relações com os chamados de “atores escolares” durante a feira de ciências também deve ser destacado. Ainda nas atividades da primeira escola, “Chuva-quente”, foram contextualizadas conversas informais da aproximação com a escola e com a professora participante da pesquisa; e a entrevista prevista como ferramenta metodológica. A tese usa uma narração detalhada e faz algumas pausas nos acontecimentos que são apresentados minuciosamente. Nessas pausas, são incluídos comentários anunciados previamente como “relatos do caderno de campo” e que começam a aparecer em itálico, destacando-se dos outros enunciados do corpo do texto, seja nos relatos das falas dos participantes, seja no próprio desenvolvimento teórico.

*P. 141 - A professora Lilás-Fúcsia reconhece a necessidade de um espaço específico dentro da jornada escolar para a construção dos projetos e ao mesmo tempo a necessidade de um/a professor/a específico/a para coordenar esse espaço. Colocando essa exigência da professora nos termos de nossas apostas políticas e teóricas, poderíamos pensar na necessidade de um/a tradutor/a cultural. Que, além de fazer articulações e pontes sofisticadas e elegantes entre culturas e disciplinas nos termos do Bhabha (2013), que na educação seriam **expressas pelas pedagogias culturalmente sensíveis; seja também especialista na arte da antropofagia** exigida pelo Reigota (2011) e consiga situar os conteúdos curriculares na fisiologia (necessidades e desejos) das/os alunas/os e das suas comunidades (excerto 30).*

Nesse discurso do relato de campo é possível perceber que a antropofagia é colocada como arte; a palavra “Interculturalidade” não aparece; e a referência às culturas sensíveis ou à tradução cultural é presente. Nas discussões anteriores foi demonstrado que, na primeira escola narrada na pesquisa, há análises das controvérsias sobre a compreensão e designação dos projetos que carregam intencionalidades da EA. No caso da Interculturalidade Antropofágica, a sinalização está mais para seu desaparecimento ou substituição.

Esse aspecto é repetido no decorrer descritivo dos dados e das vivências nas escolas. A análise que provém da interação nesse mesmo contexto escolar já mencionado possui um movimento semelhante ao anterior sobre a EA, mas agora em direção à Interculturalidade. A exemplo, durante uma exposição sobre relações homoafetivas houve uma apresentação e possibilidades de diálogos que acionaram

inclusive a raiz social e religiosa das violências e discriminações às relações homoafetivas, com crítica à matriz cristã e utilização do Candomblé como representação religiosa mais respeitosa nesse quesito. A tese ressalta a qualidade da abordagem e da discussão do projeto na temática do Candomblé e considera, em seguida, a tradução cultural como potência.

P. 158 - *O projeto dessas garotas, além de ter todas as qualidades que foram destacadas em projetos anteriores, pode ser destacado por apontar com veemência as novas tarefas e desafios da escola pública contemporânea. Uma escola que atua como articuladora e laboratório de tradução cultural entre múltiplos artefatos e segmentos culturais* (excerto 31).

O primeiro aspecto a ser notado é que mesmo com as críticas à “tradução cultural”, o termo foi tomado como parâmetro na apresentação e discussão dos resultados enunciados. A partir desses excertos, compreendo um movimento discursivo que vai se esquivando do uso da palavra “Interculturalidade” e usando a expressão “tradução cultural”, a qual fica mais sugestiva como possibilidade e não como concretude em termos de escolha e desenvolvimento do ensino de ciências nessa feira. Mesmo quando há uma apresentação de qualidade e de temas considerados de atribuição culturalmente sensível, o corpo que “fagocita” nesse processo antropofágico é a feira de ciências. É o espaço educativo que guarda essas ausências e emergências, mas em nenhum momento ele é questionado sobre o lugar que as feiras de ciências têm ocupado historicamente no ensino de ciências – anteriormente apontei que essa é uma discussão, além de antiga, muito inclinada à instrumentalização dessa ciência.

Além do fato de a palavra “antropofagia” passar a ser parâmetro analítico, eliminando a menção intercultural, o espaço em que essas possíveis inSURgências ocorrem é naturalizado e até invisível nessas atribuições, o movimento é resguardado pela dimensão epistemológica das dimensões conceituais em que se aposta.

Os excertos a seguir consistem da análise feita após a Feira da escola “Chuva-quente”, quando são narradas as atividades dessa escola que foram apresentadas em uma feira do estado da Bahia e os desdobramentos finais com essa comunidade escolar.

P. 182 - *Atendendo a esses requisitos simples e amorosos, a tradução cultural, a política, a antropofagia e os saberes ambientais começam a germinar rapidamente nos processos de ensino de ciências nas escolas. Para Kastrup e Passos (2013), na dimensão afetiva, e não em critérios meramente racionais, está a magia e o segredo de toda tradução cultural politicamente emancipatória* (excerto 32).

P. 235 - Por outro lado, a coerência externa viria da ambientalização do currículo por meio de **um megaprojeto transversal que promova diálogos inter e transdisciplinares e interculturais** e que tenha como culminância uma Grande Feira Sustentável de Ciências nas instituições escolares, segundo perspectivas teóricas já explicitadas (excerto 33).

P. 301 - A partir do exemplo da Professora Lilás-Fúcsia; e nas situações vivenciadas na construção da Feira de Ciências 2018 no Colégio Águas Mornas, percebemos que as **feiras escolares de ciências são potentes interstícios** [sic] para trazer à tona a dimensão ambiental na concretude das práticas educacionais. **A potência desse espaço se refletiu na catálise de uma gigantesca mobilização de afetos, paixões, desejos e contatos interdisciplinares e interculturais.** No entanto, as feiras escolares de ciências e as FECIBAs têm seus pontos fracos ou desafios (excerto 34).

Os significados atribuídos à feira de ciências pela antropofagia foram “tradução cultural politicamente emancipatória” e, para efeitos de currículo, “um megaprojeto transversal que promova diálogos inter e transdisciplinares e interculturais”. As conjunções aditivas “e” atuam como conectores importantes para enquadrar novamente o efeito da hiperconceitualização que se reitera. Nessa caracterização da feira de ciências, mesmo que não a questione, há uma valoração metafórica como “potentes interstícios” para a dimensão ambiental e as práticas educativas, anunciadas separadamente, seguindo o modo de apresentar a EA nessa compartimentação. Já a Interculturalidade é menos mencionada, dá lugar ao termo “antropofágico”, e passa a ser colocada como um processo complementar ao interdisciplinar e ao transdisciplinar, conforme mostram os excertos.

Ao final do texto da tese, retomam-se justificativas sobre o modo como as escolas estão em contextos periféricos, ainda que atendendo a concepções distintas sobre o que é periférico. Assim, o suporte analítico interpretativo da cultura é mencionado. O multiculturalismo crítico assim como outras vertentes epistemológicas são considerados sem mencionar a Interculturalidade Antropofágica.

P. 294-295 - Este tipo de escola é melhor assimilado às características dos Colégios Paraíso Tropical e Águas Mornas, sendo mais bem representadas como zonas de fronteira, marcadas pela fluidez e hibridez cultural (CANCLINI, 1997). Essa diferença simples, mas crucial, implica diferentes reflexões sobre as concepções de ciência e ambiente; e em diferentes considerações sobre o ensino de ciências a partir de **perspectivas educacionais culturalmente sensíveis: multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), (CANDAU, 2013), pluralismo metodológico (LACEY, 2012), pluralismo epistemológico (COBERN; LOVING, 2001), pragmatismo epistemológico (SANTOS, 2008b.), pragmatismo pedagógico (EL-HANI; MORTIMER, 2007); e suas respectivas inter-relações com o colonial, o pós-colonial e o decolonial** (excerto 35).

O que ocorre nos significados desses excertos é que nos pirilampos teóricos é posicionado um modelo intercultural antropofágico após contextualizar e discutir diferentes bases epistemológicas ignorando dimensões ontológicas ou axiológicas. Podemos observar no enunciado do trecho 34, por exemplo, a expressão “mobilização de afetos, paixões, desejos”, e essas palavras aparecem em outros enunciados

iniciais quando a tese localiza as dimensões teóricas e políticas que quer com o texto, mas traz uma análise fundamentalmente epistemológica do processo.

A questão intercultural antropofágica vai sendo menos visualizada nos trechos à medida que os discursos sobre os resultados da pesquisa vão sendo apresentados. Em vez disso, ou aparece só o antropofágico como um ato completo e não como um adjetivo para uma abordagem intercultural, ou o intercultural isolado, normalmente complementando abordagens disciplinares. Esses dois aspectos sugerem sentidos que desconectam a questão intercultural como central e articulada à antropofágica; e, em segundo caso, uma possibilidade a mais no rol de perspectivas disciplinares como as interdisciplinares e as transdisciplinares. Portanto, a cultura e a Interculturalidade poderiam ser mais uma forma disciplinar de compreender e relacionar as culturas que ocupam as escolas periféricas ou são ali produzidas.

Há ainda uma outra atribuição que inicialmente foi relacionada à Interculturalidade Antropofágica, a tradução cultural, a qual se fez muito presente nas análises e pode ter sido utilizada como a representação mais ampla das intenções interculturais antropofágicas, porém não foi explicitado como essa antropofagia se daria a partir da tradução intercultural de modo concreto. Ao contrário, o que por fim foi demonstrado foram modos que implicam um posicionamento de tradução cultural:

P. 263 - *Como já havíamos apontado. Um dos principais desafios para o ensino das ciências exatas e naturais, nas periferias urbanas da América Latina, são os constantes conflitos que surgem entre as narrativas religiosas cristãs fortemente presentes no cotidiano popular, com as narrativas científicas ...Consideramos que, a partir de **perspectivas multiculturais insurgentes** (MCLAREN, 1997), (CANDAU, 2013), esses contatos conflitantes devem ser promovidos e não camuflados. **É desejável que o/a tradutor/a cultural, professor/a antropólogo/a, domine** tanto a linguagem religiosa pela qual as comunidades onde atua são comumente orientadas, quanto a linguagem científica da qual ele deve ser um especialista ... Dominando mais de uma língua, o/a tradutor/a cultural adquire facilmente a sensibilidade para realizar as desconstruções que deveriam ser apresentadas em sala de aula ... Desconstruções entendidas como a desnaturalização das linguagens, das disciplinas, das culturas, mostrando-as contingentes, localizando-as na história, nas relações de poder, na política, nos determinantes sociológicos, econômicos, etc ... O produto desses processos realizados em sala de aula seria a qualificação de discursos e concepções prévias, com mudança de crença ou não (excerto 36).*

Ao evidenciar o papel do tradutor são posicionadas as perspectivas multiculturais insurgentes, mais uma característica para a abordagem multiculturalista. Os discursos consolidam o esperado para as maneiras que condizem com o ato do tradutor a partir do verbo “domine”, no subjuntivo. Desse modo, a reiteração da tradução cultural que aparece como possibilidade em alguns trabalhos analisados nas feiras de ciências – durante outras interações nas escolas que foram narradas bem

como na materialidade discursiva e analítica das entrevistas com as professoras – culminou em sugestões baseadas na autoridade teórica. De certo modo, a tese se desdobrou em um processo enunciativo de recomendação muito parecido com aqueles veiculados nas vertentes de perspectivas modernas e coloniais a que se propunha enfrentar.

Esse quesito pode indicar uma característica da prática discursiva do campo da pesquisa que imprime notoriedade e robustez ao gênero tese, independentemente da premissa teórica. Por isso, mesmo que negado, insere esse mesmo modelo a partir de outros discursos. Alguns apontamentos sobre a circulação da EA e da Interculturalidade que foi analisada nesses discursos que percorreram todos os âmbitos das etapas da pesquisa inferem alguns sentidos próprios dessa produção e que se estendem, de alguma forma, aos modos de produzir pesquisa.

As análises puderam conceber alguns traços dos enunciados que elaboram certa maleabilidade dos discursos quando indicam somatório de palavras como processo de hiperconceituação dos fundamentos bases. A exemplo disso, a mudança de Interculturalidade Antropofágica para apenas a ferramenta de tradução cultural, antropofagia, multiculturalismo crítico, pluralismo e pragmatismo metodológico e epistemológico despontou de forma intensa no funcionamento discursivo porque abdicou dos próprios princípios apostados. Esse modo de deixar a Interculturalidade mais translúcida no discurso suspende as construções outras de sentidos sobre essa perspectiva e dificulta acompanhar a maneira como a concretização dessa premissa é visualizada. Há um esforço nominal acadêmico que tornou os sentidos sobre a Interculturalidade Antropofágica e a relação com a EA via tecituras ambientais pouco evidentes.

O mesmo aconteceu com a EA, a referência ao termo foi desacelerada à medida que a dimensão ambiental e suas caracterizações foram ascendendo como princípio para as questões educativas e formativas. Houve o mesmo processo de hiperconceituação; se para a Interculturalidade ele ocorreu a partir de bases epistemológicas difusas, na dimensão ambiental se deu por termos e palavras lançados como novidade autoral, metáforas que conferiam um embelezamento nos conceitos e que, além de não serem autoexplicativas, foram pouco aprofundadas. O fato de serem termos ainda não conhecidos não é necessariamente o impasse porque o processo de conceituação sempre se inicia como uma novidade apostada e vai se

consolidando pela interpelação dos significados e sentidos que as palavras ou os termos vão tomando nas cadeias enunciativas dos discursos acadêmicos. No entanto, essa prática discursiva acreditou em um modo sobrecarregado de mencioná-los que parece propor mais repetição, valorização, embelezamento e convencimento do que fundamentação.

Parece que o fato de a tese usar termos ditos do “sul epistemológico” e de as escolas serem de periferia urbana chamada de “margens de Nuestra América Latina” garante uma outra abordagem. Mas não questiona a ideia de feira de ciências, metodologias de projetos, sustentabilidade, e uma série de outros fundamentos epistêmicos da colonialidade que sustentam as práticas de pesquisa em EA e que também são objetos de análise da Interculturalidade.

Desse ponto de vista analisado, há uma descontinuidade sobre os significados e sentidos da EA e da Interculturalidade que, ao não se comprometer totalmente com uma responsabilidade discursiva dos sentidos desses pressupostos nesse discurso da tese, fragiliza a circulação deles na produção. E talvez por esse motivo é que a articulação entre ambos – EA e Interculturalidade – tenha se mostrado lacunosa.

A partir dos excertos sobre a Interculturalidade Antropofágica, principalmente, é suspensa a relação com a EA e até mesmo com a dimensão ambiental. Assim, alguns dados se empenham mais em reforçar a dimensão ambiental e ratificá-la como EA na *performance* das tecituras ambientais, enquanto outros se debruçam na demonstração das questões culturais, quase sempre projetando possibilidades de tradução cultural e poucas inferências das antropofagias pela Interculturalidade.

4.2.2 Arquitetônica, acabamento e estilo da escrita: alguns funcionamentos discursivos sobre as regras do jogo e os pirilampos teóricos

Partindo das análises realizadas sobre EA e Interculturalidade, aqui é pretendida a construção de sentidos sobre essas ideias na tese analisada a partir dos elementos da escrita acadêmica, buscando projeções para a pesquisa em Educação Ambiental. Nesse sentido, um panorama geral do conteúdo discursivo da tese já foi apresentado a partir das relações com EA e Interculturalidade, e este tópico irá referir-se a outros aspectos de alguns dos elementos estruturais e das discussões mais específicas do texto que merecem atenção na perspectiva analítica do discurso.

O que traz o foco aos elementos da escrita e aos discursos nesta pesquisa em EA tem como base os conceitos bakhtinianos: arquitetônica, acabamento e estilo. Arquitetônica é a ideia de estruturação do discurso, é uma unidade moderadamente estável entre o que é material, a forma e o conteúdo (Bakhtin, 1997). A arquitetônica é a organização e forma dessa estética no espaço, no tempo e no sentido. A relação entre vida e arte tomada como análise para a arquitetônica do discurso tem complementaridade na ideia de acabamento, pois decorre da criação a partir da relação entre autor e personagem. Assim, o acabamento é a composição que reorganiza elementos da vida e cria novas unidades a partir das relações estabelecidas com o autor (Bakhtin, 1997). A maneira de organização do acabamento constrói o estilo linguístico de posicionamento do autor, do seu querer dizer; e as definições entre a locução e interlocução. Esse estilo exprime a singularidade discursiva do modo como o autor se utiliza das categorias da arquitetônica e do acabamento, possibilitando a construção do estilo do autor e do discurso (Volóchinov, 2017).

Bakhtin (1997) figura esses aspectos a partir do contexto artístico para dizer que as dimensões éticas e cognitivas não estão desassociadas dessa relação arquitetônica e de acabamento, há um diálogo entre elas que se reitera nas relações discursivas em outros âmbitos não artísticos. Utilizo-me dessa base propondo transposição para a natureza discursiva característica da pesquisa acadêmica, sobretudo, aquelas produzidas na EA. Afinal, é possível observar que as estabilidades discursivas temporárias entre arquitetônica e acabamento são atravessadas pela alteridade da relação eu-outro, autor-personagem, e também são marcadas nessa outra natureza discursiva.

A arquitetônica está relacionada à formação do gênero discursivo – do mesmo modo, o estilo dado ao acabamento confere um estilo de gênero discursivo. A escrita de uma tese nesse contexto é um gênero discursivo e, ao ser produzida em um campo de conhecimento e para ele, mobilizando singularidades desse campo e do autor que a produz, vai indicando estilos de gênero discursivo próprios para os modos de fazer pesquisa. Se a arquitetônica se faz em relação ao acabamento, pois significa a relação entre a forma e a composição, alguns recortes da investigação que está em análise discursiva podem evidenciar tal relação, por isso essa discussão será realizada e demonstrada conjuntamente.

No curso narrativo da tese, logo no primeiro capítulo, cujo título é “Regras do Jogo”, é apresentado o autor-ator do trabalho, nomenclatura que é motivada pelas inquietações teóricas e do próprio processo de pesquisa que busca realizar e defender. Assim, são manifestados no processo de enunciação aspectos do autor que produz e do ator que participa e aprende com os outros atores e atrizes dos cenários educacionais nos quais a produção da investigação ocorre. Trata-se da menção já feita anteriormente, ao fato de que os enunciados iniciais da tese designam a autoria da produção à pessoa autor-ator. A justificativa dessa posição começa posicionada em uma urgência ética, que expõe “*desejos e apostas política e subjetividades que revestem o/a pesquisador/a*” (p. 13 – excerto 37), e desafios estéticos que “*se expressam nas clássicas necessidades heurísticas da **estratégia etnográfica**. Aquelas intensidades expressivas que se refletem em multiplicidades desejantes são forçadas a serem reduzidas para permitir a escrita e a comunicação*” (p. 15 – excerto 38).

Então a natureza enunciativa dessa tese se mobiliza por uma política antidicotômica que é provocada a partir da não separação entre o autor – que pode ser compreendido como ser genérico, sujeito atuante que faz pesquisa – e o objeto de pesquisa, externalidade neutra. Um excerto da página 14 demonstra essa primeira significação que destaco do autor-ator no texto.

P. 14 - *Esse raciocínio torna-se infinitamente complexo a ponto de quase se desfazer quando consideramos que o/a **pesquisador(a)** e as/os demais atrizes/atores da trama narrativa, mais do que expoentes de identidades fixas, são expoentes de **multiplicidades**² dinâmicas que se expressam ao ritmo das caóticas intensidades dos afetos e do desejo.*

(Nota de rodapé) P.14 - ² “**Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto**, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14) (excerto 39).

A não separação entre sujeito e objeto de pesquisa é substanciada pela ideia de multiplicidade. Essa articulação aparece enfatizada e definida na nota de rodapé referenciada. Há uma justaposição sobre a ideia da dicotomia que, ao mesmo tempo que é negada, forja ideologicamente o discurso sobre o autor-ator com uma “*artificial dicotomia*” (p. 15).

O excerto 40 marca a presença articulada dessas personalidades, além disso, o dado a seguir reúne um conjunto de trechos em que outras adjetivações às personalidades são denotadas.

P. 15 - [...] ator/atriz e autor/a estabelecem relações de fusão, bifurcação, desterritorialização, reterritorialização, conquistam o privilégio de sentir, descrever, interpretar, refletir, traduzir. Essa **artificial bifurcação** das intensidades desejantes na pesquisa permitiria o encontro tenso e criativo entre os dados vivos da realidade captados pelo **ator/atriz-etnógrafo/a**, com os saberes sistematizados em redes teóricas corporificadas no/a **autor/a-antropólogo/a** (excerto 40).

(Nota de rodapé 4) P. 15 - Seguindo Deleuze e Guattari (1995, p. 11), “Um livro é um tal agenciamento e como tal inatribuível”. Certamente, esta tese é um agenciamento, tecido por múltiplas mãos. **A autoria coletiva poderia ser representada pelas críticas e contribuições que várias/os atrizes/atores escolares fizeram sobre as primeiras versões do relato etnográfico que o autor-ator principal havia criado.** Da mesma forma, as fundamentais avaliações e contribuições feitas pela orientadora da tese e pelas/os membros da banca devem ser assumidas. **Igualmente, é necessário trazer à tona as/os referenciais teóricos/os com as/os quais o pesquisador entrou em contato reflexivo**, se apropriando de algumas de suas perspectivas e ideias-força. E assim por diante, uma multidão de pessoas entrará em cena, das quais apenas algumas, as mais visíveis [sic] e próximas aparecerão na seção de agradecimentos da tese (excerto 41).

P. 18 – [...] Por isso, conhecer a **distância cultural entre o protagonista e o contexto de pesquisa** é fundamental para estabelecer o nível e a direção do estranhamento e da desestabilização identitária que podem ser alcançados tanto para o **autor-ator**, quanto para as/os personagens e para possíveis leitoras/es (excerto 42).

O discurso inicial das “Regras do Jogo”, que salientou como ponto de partida a preocupação com a repercussão de dicotomias e separação de sujeito e objeto, aspecto comum nos modos de produção de pesquisa, foi configurando a posição do pesquisador nos discursos e adicionando a eles diferentes contornos. Assim, nos grifos dos excertos 40 a 42 são visualizadas características como: autor/ator, autor/antropólogo, ator/etnógrafo, pesquisador e protagonista. Essas atribuições impactaram também as próprias definições e o funcionamento da tese, sobretudo conferindo intensas características de caráter autoral, teórico e metodológico.

No excerto 1 explicita-se o público ao qual a tese foi endereçada, e o enunciado que o antecede justifica: “**é necessário considerar que esta tese em formato narrativo é destinada a um/a receptor/a ou leitor/a específico/a**” (p. 16 – excerto 43). Nas citações 40 e 41 aparecem as adjetivações “etnólogo” e “antropólogo”, atribuídas a quem produz a tese, o que guarda nas camadas desse sujeito autor e em suas funções a referência metodológica da etnografia/etnopesquisa, porém, também aponta o aspecto narrativo como concretização do formato da tese.

Ainda no capítulo inicial dois excertos – que apontam dimensões teórico-metodológicas – apresentam mais detalhes desse substrato.

P. 17 - **Uma vantagem adicional da adoção do estilo ficcional na redação do relato antropológico** configura-se na facilidade de ocultação das identidades formais das/os atrizes/atores escolares e das instituições envolvidas, cumprindo, assim, as exigências do comitê de ética (excerto 44).

P. 18 - Para começar nas próximas três seções, apresentaremos **um relato autobiográfico do autor-ator** (excerto 45).

Há um reforço à base antropológica como perspectiva metodológica, porém agora associando um estilo ficcional a esse formato de escrita. Além disso, o relato autobiográfico, outro pressuposto metodológico, é atribuído ao discurso da tese quando esta destaca apresentações da trajetória do pesquisador nesse primeiro capítulo. Esses elementos são lançados como regras do jogo e consolidados no Capítulo 3: “Táticas e estratégia: cartografias dos cotidianos escolares”

P. 120 - As **bricolagens metodológicas** que fundamentam a abordagem qualitativa, compostas de **narrativas, histórias de vida, cartografias sentimentais, documentos, escritos informais, fotografias ‘irrelevantes’ e observações detalhadas do cotidiano** das/os atrizes/atores sociais, funcionam à maneira de potentes amplificadores sensitivos das vozes e murmúrios do povo (excerto 46).

P. 124 - Considerando essa série de questões e argumentos, e, **inspirados principalmente nos desdobramentos metodológicos de Macedo em relação à etnopesquisa educacional (2009) e à pesquisa acontecimental (2016), propomos a noção de Cartografias dos Cotidianos Escolares**, como estratégia metodológica que assume os desafios contemporâneos e decoloniais da pesquisa cultural nas escolas (excerto 47).

P. 131 - O autor-ator junto com Clifford (2001), [sic] estavam cientes de que um **texto antropológico** produzido sob esses jogos de linguagens e intensidades afetivas seria tensionado por lutas de valores, constrições políticas e redes de subjetividades que estariam além do seu controle (excerto 48).

Os aparatos metodológicos da pesquisa que foram explicitados nos primeiros enunciados da tese configuram o que no trecho 46 é nomeado de “bricolagem metodológica”. Anteriormente a esse excerto, na primeira página do capítulo “Pirilampos teóricos”, é anunciado, no primeiro parágrafo, que a criatividade é o que melhor caracteriza a pesquisa educacional, justificando, dentre outras características, que a bricolagem é uma forma de elaboração da realidade. Com isso, uma citação direta de Macedo é feita sobre o “bricoleur” (uma tradução para bricolagem), indicado como um transgressor responsável pela ordem estabelecida e que pensa caminhos vistos como não seguros e ameaçadores. Além disso, a bricolagem é também enunciada a partir de Peter McLaren, em uma citação também direta sobre a ideia de sujeito a partir da modernidade que é feito de “combinações de discursos e bricolagens significantes” (Molano, 2020, p. 43). E o autor da tese também se utiliza da perspectiva de Certeau que aponta para a relação nas culturas, em que sujeitos fazem “bricolagem com e na economia cultural dominante” (p. 63).

Esses elementos desdobram-se em outros enunciados da tese e indicam o que no excerto 46 é chamado de bricolagens metodológicas. A partir disso, nesse enunciado são enumeradas abordagens teórico-metodológicas (qualitativa, história de

vida, narrativas) e ferramentas metodológicas (cartografias sentimentais, documentos, escritos informais, fotografias *irrelevantes*, observações). A seguir, é pontuado o desdobramento metodológico de etnopesquisa educacional e pesquisa acontecimental e propostas as Cartografias dos Cotidianos Escolares, que aparecem como possível ferramenta – também são citadas cartografias sentimentais. Por fim, no último enunciado (48), o texto antropológico volta a ser referido.

Esses discursos extraídos da tese reúnem enunciações que estruturam a arquitetura e o acabamento da tese a partir do que foi explicitado como intenção autoral daquele que escreve e dos engendramentos teórico-metodológicos a serem desenvolvidos. É obrigatória para o fazer científico a delimitação de um objeto de estudo. Há movimentos epistêmicos nesse fazer em análise que não podem ser ignorados, um modo que ventila muitos nomes, os quais sugerem abordagens muito próprias. Essa é uma característica principal da arquitetura dessa tese. Mesmo havendo possibilidade de essas perspectivas serem dialogadas, manifesta-se um movimento muito parecido com o anterior de valorar, e esse atributo desponta como um constituinte estável do acabamento dessa prática discursiva.

Da mesma maneira que o autor é posicionado a partir de muitas caracterizações, a dimensão estética que vai sustentar academicamente essa pesquisa é situada com muitas atribuições. Ao mesmo tempo que é uma perspectiva antropológica, é narrativa e, ainda dentro da perspectiva narrativa, é autobiográfica.

Sobre as menções narrativas como aporte metodológico, são caracterizadas na situação do memorial do autor-ator que integra o primeiro capítulo – essa composição da trajetória de quem escreve é muito comum nas pesquisas em Educação. Outro momento em que a narrativa entra nos princípios metodológicos é na organização dos resultados da pesquisa orientados por cenas, estilo comum na pesquisa narrativa. Além disso, há uma característica de composição dos resultados em descrições detalhadas e densas das vivências escolares. Esse último ponto é um protocolo previsto na pesquisa antropológica e etnográfica. Igualmente, justifica um estilo ficcional para ocultar as identidades (excerto 44), mas, ao final, utiliza-se de pseudônimos para nomear os sujeitos participantes, mesma estratégia indicada pelos comitês de ética da ciência mais instrumental. Assim, a questão que se levanta é: as diferentes metodologias estão no funcionamento discursivo da tese a serviço do quê?

Entre as outorgas, texto antropológico, formato narrativo, estilo ficcional do relato antropológico, relato autobiográfico do autor-ator, cartografias do cotidiano e as expressões “trama” e “tecido narrativo” também apareceram. Assim, há uma configuração metodológica proposta que está entre a pesquisa etnográfica antropológica e a pesquisa narrativa. Na materialidade linguística dos dados da pesquisa é pouco evidente o modo como os protocolos e as perspectivas que orientam essas *partes* que formam a bricolagem metodológica interagem e operam na tese.

Considerando o aparato teórico intercultural, decolonial, da dimensão ambiental e da EA que foi anunciado, essa bricolagem tanto da posição autoral quanto da metodológica pode buscar uma perturbação arquitetônica e de acabamento de se produzir ciência, retomando o fato de que já observamos as *bricolagens* nos conglomerados de palavras usadas para designar a EA e a Interculturalidade de modo a manter um movimento discursivo estável nessa produção acadêmica. É apresentado de forma recortada o conhecimento sobre as características do campo da EA e do campo dos estudos interculturais – são ressaltados apenas os elementos de interesse e atribuídos muitos nomes a eles. Assim, a tese sugere vários conteúdos a essa composição, indicando um arranjo que é reiterado pela conceituação demasiada. Contudo, se esse modo, de fato, se projeta em uma estrutura arquitetônica mais destoante de produções de conhecimento mais pragmáticas e instrumentais é o que cabe analisar e refletir. A escolha teórica parece validar a própria configuração discursiva arquitetônica, que por consequência pode ter sido condicionada a criar um estilo para esse gênero discursivo.

Esse estilo está muito subordinado a formas de expressar aquilo que se tem a dizer, o acabamento. Sobre estilo, o mais evidente é o modo como o esforço de adjetivar pela conceituação constrói uma polissemia de sentidos sobre o discurso que se tem como foco, isto é, o ensino de ciências inSURgente em cotidianos escolares periféricos analisados a partir da perspectiva da EA e da Interculturalidade Antropofágica. O mesmo movimento discursivo é circunscrito em termos da forma e do conteúdo enunciados sobre a tese em si, das características que uma investigação científica supõe, e de quem a escreve – ou seja, a identidade autoral. Nesses aspectos vimos que a sobreposição de atribuições ao autor e à tese é feita ora de forma sistêmica, porque aparece de maneira encadeada (autor/antropólogo, ator/etnógrafo

do excerto 40), e ora pulverizada, dando o caráter singular daquela característica (“pesquisador” no excerto 39, “autor/ator” no excerto 42).

Além disso, por vezes é somada outra característica que não foi dita previamente, a exemplo da característica do texto narrativo que depois aparece como narrativo-autobiográfico e dá o sentido de abordagem metodológica do qual é sinônimo. Por fim, a polissemia gera enumerações e somatórias que agregam elementos valorativos ao que se está defendendo.

Se o estilo polissêmico se destaca nesse gênero discursivo tese, a projeção dicotômica poderia ser um outro aspecto recorrente. Além de reivindicar modos de pesquisar que rompem com a dicotomia, mas constroem uma *artificial dicotomia* da posição do autor como ator, o argumento vai se dando a partir de oposições dicotômicas.

P. 16 - **Por um lado**, no bloco ‘**ator**’, se **permite a captura de alguns aspectos das realidades, por outro lado**, no bloco ‘**autor**’, **torna possíveis a interpretação, tradução e a comunicação** desses aspectos das realidades para as comunidades acadêmica e de praticantes interessadas (excerto 50).

P. 71 - Na **Racionalidade Ambiental** o conhecimento está enraizado no Ser, **em contraposição à Racionalidade Instrumental**, que procura uma relação especular entre conceitos e realidade (excerto 49).

P. 89 - Vemos que **a ética que inspira às Tecituras Ambientais se opõe à moral que sustenta o capitalismo e outros tipos de desenvolvimentismos mecanicistas** (excerto 51).

P. 116 - Essas brechas de trabalho político geradas pelas **InSURgências da EA** são uma doce vacina **contra o ingênuo reducionismo e o dogmatismo cientificista** (excerto 52).

Os exemplos de dicotomias podem continuar sugerindo uma atividade de valoração ao pressuposto defendido. Autor e ator, embora complementares, têm funções opostas; a racionalidade ambiental só ocorre pelo confronto à racionalidade instrumental; as tecituras ambientais enfrentam capitalismo; e a inSURgência da EA é contra o reducionismo cientificista. Ou seja, aquilo que se aponta como saída é uma contrapalavra a outro discurso, no entanto, as consolidações discursivas das teorias são sempre desenhadas na dicotomia, alimentando-se da própria questão à qual se está tecendo críticas. Por exemplo: ator x autor; racionalidade instrumental x racionalidade ambiental; tecituras ambientais x capitalismo; inSURgência da EA x reducionismo e dogmatismo cientificista.

Essa característica dicotômica está relacionada ao efeito apontado anteriormente sobre posicionar os enunciados a partir dessa orientação de valoração de um em detrimento de outro, mas que no fim, mesmo que negue, reproduz alguns de seus modos. Um exemplo nesse caso é quando apresenta uma negação à

descrição, mas a realiza em alto grau, ou quando sugere muitas alternativas epistêmicas para as tecituras ambientais como modo de EA pela Interculturalidade Antropofágica, mas realiza atribuições conceituais mais estáveis discutidas nesses campos de conhecimento.

Ao mesmo tempo que o enunciado é sempre produzido por processos de alteridade e, portanto, é uma resposta – contrapalavra – a um outro discurso, esse movimento se faz pela dualidade que é designada como dicotomia, pressuposto base da própria modernidade e, portanto, da ciência moderna. Os desdobramentos que aprofundam essa dicotomia resvalam, muitas vezes, na reprodução das concepções que se colocam em oposição. Esse estilo confronta as próprias nomenclaturas dos capítulos iniciais – “regras do jogo” e “pirilampos teóricos” –, em que esses discursos são mais predominantes porque estão no momento do posicionamento teórico mais consistente. Então, essa leitura da dicotomia e da polissemia, embora estas sejam incorporadas como pirilampos teóricos, por vezes se rendem às regras do jogo.

Por fim, sobre as regras do jogo e os pirilampos teóricos, há ambiguidades que produzem ambivalências dos discursos. Se por um lado aposta em devorar a regra do jogo, a qual faz referência à academia como essa impositora de regras, há evidências de corresponder aos marcadores que essas regras propõem. E enunciar que se se pretende apresentar pirilampos teóricos pode de alguma forma disfarçar algumas reproduções das regras do jogo colocadas como a régua hegemônica de produzir ciência.

Até mesmo na definição de pirilampos o estilo polissêmico sinalizado aparece:

*P. 39 - Por isso **preferimos nos orientar por pirilampos, corpúsculos amorfos e cintilantes na escuridão da noite. Vaga-lumes que nos incitam a descer de antigos castelos e catedrais** teóricas para correr atrás de suas luzinhas mágicas, afundando os pés na lama mundana da cultura, descobrindo, nesse errático caminhar, **pedagogias profanas, epistemologias híbridas, currículos em ação, educações menores, teorias mutantes, Frankensteins antropófagos, mambembes**, que emergem contaminados desde o solo úmido e fértil dos símbolos, significados, sentidos e afetos, desde o solo da cultura (excerto 53).*

O significado dicionarizado para “pirilampo” traz que é um substantivo masculino, nomeação comumente atribuída ao vaga-lume ou a besouros cujos órgãos situados na porção superior do abdome apresentam capacidade de emitir luz, isto é, funções luminescentes (Pirilampo, 2023). Ao interpretar “pirilampos” com a adjetivação “teóricos”, é possível imaginar luzes que são lançadas a alguns pontos

providos de teorias com potencial de interesse e que talvez não se preocupem demasiadamente com a correlação epistemológica de maneira tão nítida.

O sentido atribuído aos pirilampos pode ser entendido também como o de tornar o “quadro teórico” – usando das palavras acadêmicas – uma organização teórica muito mais orgânica em relação às experiências diversas e aos aspectos ideológicos do autor-ator. Lança perspectivas que, mesmo sendo de bases diferentes, compõem o desdobramento construído no texto. Incide em articulações mais provisórias do que um enquadramento de teorias entendidas como (quase) uníssonas. Esse último aspecto normalmente é lido como o que confere o rigor acadêmico.

Outro modo de “pirilampear” é atribuído justamente às hiperconceituações ou adjetivações, porque repete muito os termos, mas pouco desenvolve sobre todos os aspectos enunciados. Por exemplo, no tópico de síntese do texto há um trecho que gera muitas articulações – muitas das quais não foram elucidadas de forma aprofundada nem teórica nem nas experiências narradas. Até mesmo sobre os tipos de saberes ambientais que são reiterados, há apenas uma imagem indicando o surgimento de alguns dos termos.

P. 301 - *No pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2003) através da sua perspectiva do pragmatismo epistemológico; e nas ideias de Hugh Lacey (2014) a partir da conceituação e proposta de pesquisa multiestratégica ou pluralismo metodológico (LACEY, 2012), encontramos um suporte rico e coerente para estabelecer diálogos inter e transdisciplinares politizados; antropofagias e traduções interculturais com sentido emancipatório, nas escolas públicas da América Latina* (excerto 54).

P. 86 -

Figura 6. Tipos de Saberes Ambientais estudados e criados na Antropologia Ambiental.

SABERES AMBIENTAIS---ANTROPOLOGIA AMBIENTAL		
Astúcias Sustentáveis = Artes de fazer + Racionalidade Ambiental.	Conhecimentos Pop = Artes de Fazer + Saberes tecno-científicos + Racionalidade Ambiental	Ciências Sustentáveis = Ciências pós-normais ou ambientais + Racionalidade Ambiental

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Leff (2010).
(excerto 55).

Essa *performance* discursiva que *pirilampeia* termos como tática de produzir uma logicidade do argumento teórico-metodológico merece destaque. Por exemplo, o termo “conhecimento *pop*” foi cintilado nos capítulos iniciais, mas pouco inferido no decorrer enunciativo, tampouco detalhado. Ao mesmo tempo que esse emaranhado

pode ser uma externalização performática de negociação entre autor-ator, desde os agradecimentos é possível perceber os pirilampos mais submetidos ao jogo acadêmico aparecendo. As referências aos intelectuais da banca e os agradecimentos possuem cunho acadêmico e são gratificações por sugestões teóricas. Essa é a regra do jogo, inclusive porque, para que uma tese seja aprovada, existem as instâncias de poder que atravessam os lugares dos membros da banca, pessoas mais experientes no campo.

Nesse sentido, os pirilampos produziram evasões a alguns enunciados sobre os próprios compromissos assumidos no discurso e que deram contornos à arquitetônica e ao acabamento de tese. No que tange à metodologia, sobretudo à caracterização antropológica, esse ponto é ressaltado.

P. 219-220 - *Com estas reflexões, propus, para os últimos quatro meses do ano 2017, uma estratégia de aproximação aos/às atores/atrizes escolares, por meio de **observação passiva e não intervenção**. Por isso e também pelo pouco tempo que restava do ano letivo, decidi não me vincular à dinâmica de construção da Feira de Ciências 2017* (excerto 56).

P. 121 - *Ao tentar capturar os sentidos e as micro-histórias do cotidiano escolar, através de relatos e observações amplas, abertas e sistemáticas, **não pretende-se** [sic] **fazer uma descrição, mas uma interpretação*** (excerto 57).

P. 274 - ***Abaixo segue a descrição de uma pequena amostra das apresentações** e eventos que mais me impactaram naquele dia, deixando várias apresentações igualmente interessantes fora da narração* (excerto 58).

P. 294 - ***Em primeiro lugar, porque por mais densa que seja a descrição**, por mais pretensamente polifônica que tenha sido a interpretação; por mais rigorosa que tenha sido a seleção de atrizes/atores e cenários escolares, só tivemos a oportunidade de abordar tangencialmente duas formas de ser escola pública na periferia de Salvador Bahia* (excerto 59).

Os trechos 56 a 59 apresentam controvérsias do que foi anunciado metodologicamente e o modo como os processos estavam sendo comunicados no decorrer dos enunciados. No excerto 56, a “observação passiva e não intervenção” se trata da afirmação de uma postura tomada mediante situações que o contexto de pesquisa exigiu.

Para um trabalho intercultural antropofágico que lança aproximações com a decolonialidade, é importante perceber que a Antropologia tem sua origem em uma carga bem grande de colonialidade. O trecho 56 expressa uma tentativa de negociar com os próprios interesses do fazer antropológico e as bases epistemológicas interculturais e decoloniais que orientam a escrita, porém, cria uma contradição sobre a possibilidade de ser passivo em uma pesquisa qualitativa, antropológico/etnográfico-educacional.

Em seguida, ainda sobre esses aspectos metodológicos, foi declarado que não se pretende fazer uma descrição, mas sim uma interpretação (excerto 57). Como fazer uma pesquisa antropológico/etnográfico-educacional sem descrição? Inclusive os excertos posteriores mostram o modo como a descrição é também conferida como primordial na apresentação do contexto de análise. O que de fato ocorreu foi uma densa descrição que se desdobrou na nomeação de cenas das vivências dessa pesquisa que se coloca discursivamente como etnografia educacional.

As descrições são tão importantes que foram sendo apresentadas em estéticas diferentes, conforme já mencionado – há momentos dos enunciados dos resultados em que reflexões sobre o que foi vivenciado no dia a dia dos cotidianos escolares foram anotadas em diário de bordo e transcritas para análise. Quando o texto vinha desse material feito logo após o acontecimento, era apresentado em itálico – as análises e elaborações que vieram depois estão no corpo do texto formatadas *normalmente*. Ou seja, esse destaque à não descrição implica não somente contradizer o que realmente se faz nos discursos, mas também ressaltar que os escritos do diário de campo em outras estéticas de letras configuram um esforço em demonstrar o fazer metodológico antropológico. Ainda que tenha negado o modo mais estável da antropologia pela descrição, além de fazê-lo, o ressaltou em itálico, e, normalmente, esses foram os escritos que substanciaram as análises e aproximações conceituais realizadas.

Se a arquitetura e o acabamento conferem esse estilo configurado nesse gênero discursivo por polissemias e dicotomias, os recortes discursivos demonstraram que, a partir desse estilo, os pirilampos teóricos produziram alguns significados que nas regras do jogo podem indicar sentidos evasivos no funcionamento discursivo da tese.

4.3 O que fica sobre o funcionamento discursivo da tese? Aspectos dos movimentos discursivos interculturais desta pesquisa em EA

Com os dois momentos analíticos apresentados, os significados e sentidos dos focos teóricos e metodológicos puderam ser construídos indicando algumas sínteses a respeito do funcionamento discursivo da tese.

No primeiro momento é analisado o modo como a EA e a Interculturalidade funcionam como aparato discursivo com bastante ênfase política das relações que

originam os discursos da tese. No entanto, há uma predisposição para alinhar muitas conceituações que lançam um embelezamento estético dos conceitos a fim de valorização daqueles enunciados. Mas, no desenvolvimento dos resultados, os casamentos teóricos por vezes estão fragilizados. Isso porque, embora se tenha um grande foco descritivo, a retórica de demonstrar o modo como a EA ou a Interculturalidade Antropofágica estão naquelas conjunturas enunciativas nos contextos escolares é feita aligeirada e superficialmente, resultando em atribuições mais conceituais, epistêmicas.

Isso acontece principalmente quando designa qualquer abordagem da temática ambiental via ensino de ciências que seja desenvolvida com foco menos cientificista como automaticamente sendo uma Educação Ambiental, conforme foi apresentada a análise dos estudantes da escola “Chuva-quente”. Ou mesmo quando nesse mesmo contexto, em outra apresentação na Feira, a temática do Candomblé por si já é tratada como uma mobilização antropofágica, sem considerar nas análises a contradição que o espaço físico, epistêmico e ontológico da Feira de Ciências tem sobre essas emergências.

Assim, são evidenciadas posições até certo ponto sectárias que não garantem uma análise mais aprofundada. O ponto dessa análise não é defender métodos (neo)positivistas da instrumentalização e do dogmatismo cientificista, trata-se de voltar para as brechas entre o significado e o sentido que os enunciados vão projetando no discurso da tese, a relação entre intenção e gesto do discurso em funcionamento em um dado momento histórico do campo da EA. Insere-se também na análise sobre o modo como os discursos de epistemologias defendidas e colocadas como paralelo na organização do gênero discursivo tese pode reforçar ou ludibriar aquilo em que se aposta. A base discursiva é fundamental na construção de novas agendas de pesquisas e – nesse momento em que a Interculturalidade e a própria decolonialidade têm alcançado discussões no campo da pesquisa em EA – fazê-la nesse contexto discursivo de pesquisa não só mobiliza significados mais estáveis do campo, mas também constrói sentidos sobre eles.

Por vezes, esses sentidos – nos modos hegemônicos como a ciência foi se colocando como rápida e acelerada, conforme nomeia Stengers (2023) – necessitam de um cuidado para que movimentos e práticas discursivas que apostam em outras bases epistemológicas não operem na mesma aceleração. Afinal, é um processo que

busca tanto um outro, uma outra coisa, que, mesmo apostando em outras estéticas na tentativa de subversão, pode acabar contribuindo para um esvaziamento epistêmico e ontológico. Observamos algumas tentativas de subversão que acabaram colaborando para uma hiperconceituação e atribuições muitas vezes metafóricas. O papel da metáfora – atribuir muitos conceitos ou embelezar as palavras para significar fenômenos – é evidenciar o modo como esses efeitos funcionam para o discurso que se está construindo com robustez. Essa robustez não está para a defesa da reprodução de parâmetros, mas envolve um processo de assumir as próprias contradições entre os desejos (teóricos e metodológicos) e os significados concretizados – esse movimento é próprio das dinâmicas interculturais.

Por outro lado, em alguns momentos em que essa atenção conceitual – isto é, de reconhecer tais processos como EA, astúcias sustentáveis, tradução cultural, antropofagia etc. – não é tão enfatizada, há um aprofundamento narrativo e analítico que pode sugerir mais interfaces com seus significados e sentidos do que quando são atribuídos aligeiramente. Alguns trechos que marcam processos das dinâmicas interculturais antropofágicas pela EA ocorrem principalmente nos relatos das interações com as professoras da escola “Águas-mornas”, sobretudo a nomeada de “Azul-branca”.

Nessa escola, a imersão foi mais longa devido à própria receptividade e ao engajamento dos professores para além da professora que se inscreveu como participante durante a divulgação e convite para essa pesquisa. Assim, houve muitos momentos de tensões – ainda mais acirrados durante as eleições de 2018 – que estavam para além das intenções de pesquisa. Após a circunstância da eleição e na continuidade dos trabalhos para a Feira de Ciências ocorreram as entrevistas com esses(as) professores(as) envolvidos(as) no projeto da Feira e, conseqüentemente, na pesquisa. No final da entrevista com a professora “Azul-branca” ela destacou a necessidade de mudança para que as condições socioambientais não piorassem. Mesmo não indicando o que seria a piora dessas condições, nem como poderia ser evitada, a resposta causou uma interpelação discursiva um pouco fora da circulação que vinha sendo desenvolvida até então porque incluiu o contexto político das eleições, mas foi mobilizada como análise.

P. 236-237 - Essas narrativas da professora Azul-Branca me surpreenderam, pela profundidade com que ela analisou e abordou a questão ambiental, levando em consideração aspectos culturais, ecológicos, sociais, econômicos e psicológicos. Pode-se dizer que nesses fragmentos da entrevista, a

professora Azul-Branca resumiu toda a perspectiva ambiental que venho tentando sintetizar e dar coerência ao longo desta tese. **Minha surpresa estava determinada pela indagação de como uma professora que expressava concepções tão abrangentes e críticas em relação à questão ambiental, posições que poderiam ser equiparadas a uma espécie de socialismo raizal (FALS BORDA, 2008); era a mesma mulher que naquele ano votava em opções eleitorais conservadoras próximas ao fascismo; a mesma mulher que sem se enrubescer defendia que “a nossa bandeira é azul, verde e amarela; e, que nunca será vermelha” ... (excerto 60).**

P. 293 - **Nas últimas publicações de imagens no perfil da Professora no WhatsApp, percebi nela um aumento da sensibilidade política em relação às questões de justiça étnico-racial e preservação ecológica, bem como em relação à importância da solidariedade em tempos de pandemia e na pós-pandemia, para que a humanidade tivesse alguma chance de viabilidade futura (excerto 61).**

Esses excertos ilustram um pouco do desenvolvimento de conflitos e tensões do processo de pesquisa, aqui neste caso pela relação com essa professora, mas em outros foram sendo explicitadas inquietações com o cotidiano escolar e o papel de deslocamentos que a pesquisa pode provocar. Não é pelo fato de evidenciar uma mudança de concepção da professora, mas talvez por ilustrar o modo como as provocações foram protagonistas nas relações, elaborações de significados e produções de sentidos a respeito da EA e também da Interculturalidade, não se restringindo apenas às teorias.

A referência ao autor Fals Borda e a relação abrupta com essa teoria do socialismo raizal ainda demonstram uma preocupação com o fato de a projeção desse discurso atender conceitos para serem validados, enquanto a própria interação e os efeitos que estão à frente das próprias perspectivas epistemológicas defendidas são ignorados. Assim, os comprometimentos ético, epistêmico, ontológico e político expressos nos discursos acabam sendo rendidos ao foco do conhecimento. Isso implica na compreensão da dimensão epistemológica como alvo final, e os balizadores éticos, ontológicos e políticos do processo de escrita nesse gênero discursivo, ainda que tenham efeitos nesse alvo, não são evidenciados. A prática discursiva buscou considerar maior relevância à dimensão epistemológica, um equívoco frente aos pressupostos interculturais. Um excerto final demonstra um pouco mais sobre isso.

P. 297 - *Uma hipotética impossibilidade ética de pesquisa nos cotidianos de grupos sociais circunscritos é amplamente resolvida quando a relação de pesquisa é mais inclinada para o COM do que para o SOBRE. Isso implicaria que toda pesquisa qualitativa na vida cotidiana de grupos sociais marginalizados deve ter a forma de **parceria** ...? Nossa resposta é negativa novamente. Ressaltamos que, no caso específico da pesquisa educacional sobre ou com atrizes/atores escolares, é importante problematizar o que significa uma **parceria bem-sucedida**. Do ponto de vista insurgente, não consideramos exitosas as parcerias em que o/a pesquisador/a simplesmente se adapta ao cotidiano e às/aos atrizes/atores escolares. Tampouco consideramos exitosas aquelas “articulações” construídas [sic] em torno de objetivos instrumentais muito específicos, sem problematizar existências, sem abalar realidades, sejam as das/os pesquisadoras/es ou as das/os praticantes (excerto 62).*

O que é denominado como parceria envolveu o processo de pesquisa enunciado incluindo tais conflitos que foram incorporados como parte discursiva desse processo, conforme os excertos 60 e 61 ilustraram. Nesse sentido chamo a atenção para o modo como essa presença discursiva desempenhada em um doutorando pesquisador em um processo de pesquisa, com temporalidade previamente delimitada, produziu efeitos interculturais antropofágicos a partir das perspectivas da EA mais concretos do que as aproximações conceituais dos produtos das feiras de ciências. Em termos da Interculturalidade como movimento discursivo, essas interações que encaminharam, potencializaram, provocaram e fraturaram a pesquisa materializada na tese habitaram muito mais em processos interculturais do que quando se referiam à própria palavra.

Portanto, o acabamento e a arquitetônica da tese buscaram alinhar a forma e o conteúdo de pesquisa aos interesses político-ideológicos que a orientavam, o que por vezes acabou produzindo sentidos difusos sobre a autoria e a própria tese porque apostava em hiperconceituações e adjetivos sobrepostos que nem sempre estavam bem amarrados nos desdobramentos. O estilo da escrita demonstrou que a dicotomia, para além de uma premissa muito *combatida* em termos epistemológicos, é uma tática orientadora do discurso quando se quer reforçar um argumento como mais adequado. Por outro lado, é possível pensar que o estilo dado a esse gênero discursivo ocasionou algumas rupturas discursivas tanto no campo da EA quanto no da Interculturalidade. Embora não tenha sido evidenciada uma racionalização do processo intercultural e de EA permeável às relações de pesquisa como dado concreto, para além daqueles observados dos produtos e de alguns outros processos relacionados à feira, há brechas indicativas que poderiam indicar um movimento discursivo intercultural para a pesquisa.

Por fim, o efeito que o funcionamento discursivo tem sugerido, guardando as hesitações e contradições evidenciadas, é que a Interculturalidade pode ser um movimento discursivo antes de ser concebida como princípio teórico e metodológico. Se articulada aos discursos da EA, pode mobilizar, a partir de consensos e dissensos, outras miradas socioambientais, ocasionando para agendas de pesquisa em EA outros modos discursivos na produção de sentidos e significados em EA. Apesar de identificar diferentes lacunas e contradições discursivas nas análises, o que fica para

os discursos do campo da pesquisa em EA são caminhos para essa produção, apostando na responsabilidade e responsividade nos processos enunciativos das produções nesse tema acerca das dimensões epistemológicas e ontológicas e que tenham esses horizontes em comum.

Nesse contexto os desdobramentos têm sido refletidos no que tange ao campo da pesquisa em EA, no entanto, é possível sinalizar que essas características arquitetônicas e de acabamento podem ser um traço mais relativo ao campo da Educação de forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: fechamentos e encaminhamentos

Esta pesquisa de doutoramento atentou-se, por meio do Estado da Arte, para a linguagem, a escrita e os discursos como meios de materialização dos campos de conhecimento. A análise do conhecimento científico produzido em um campo de conhecimento pressupõe compreender suas táticas discursivas que se manifestam na escrita e produzem sentidos nas leituras construídas com as cadeias enunciativas fabricadas ao longo do tempo nesse campo. Desenvolver uma pesquisa de Estado da Arte cujo interesse se concentrou em analisar práticas discursivas do campo da EA quando enuncia a Interculturalidade priorizou contribuir para seus autorretratos e colaborar com reflexões sobre suas agendas de pesquisa nesse *lócus* da produção de conhecimento.

A tese concentrou-se em desenvolver o tema da Interculturalidade como movimento discursivo para a EA, sobretudo nas práticas discursivas das pesquisas *stricto sensu*, cuja ênfase foi dada em uma dessas naturezas de produção, o gênero tese. Adentrando nesse interesse, posiciono os horizontes teórico-metodológicos, os caminhos que a EA tem percorrido e as possibilidades que a Interculturalidade pode sugerir na construção de sentidos nos discursos das pesquisas em EA. Esse compilado guarda um emaranhado de enunciados que tenho construído e com os quais tenho dialogado nesse percurso de produção.

Foi possível observar que *crise ambiental e natureza* são fundamentais para as mobilizações da EA desde seu concebimento como campo de conhecimento. Ao mesmo tempo, a discussão que endosso é que essas perspectivas de crise ambiental e de natureza evidenciam conflitos socioambientais e socioculturais; nesse sentido, a Interculturalidade é o aporte que contribuiu para analisar o modo como essas relações vão se dando nos discursos do campo da EA – e pode provocar discussões sobre outros movimentos discursivos.

Esses outros movimentos estão implicados em analisar o modo como temos operado discursivamente no campo da EA de forma a eleger e fixar ideias – muitas das vezes, *a priori* – que apenas reforçam alguns fundamentos mais estáveis, sem considerar as raízes dessas problemáticas ambientais que envolvem a natureza e a crise ambiental. E, além disso, a maneira como engendramos o modo de produção de conhecimento em amálgamas conceituais e de tendências quase impermeáveis, que acabam tendo significado de valoração, pressupondo pertencimento ao campo.

Como resultado, apresento uma análise dos discursos da tese selecionada como *corpus* de pesquisa. A escolha dessa tese como uma produção em EA é correspondida porque é observada a circulação discursiva sobre os processos educativos e a temática ambiental; no decorrer dos enunciados há uma maneira de se debruçar sobre os princípios da EA, ainda que utilizando outras palavras e outros termos. O mesmo se confirma para a questão da Interculturalidade, há uma problematização das epistemologias que apresentam leituras sobre as questões culturais, dentre elas, a Interculturalidade Antropofágica é empregada como forma de realizar essa leitura para as questões da EA, via aposta nas tecturas ambientais, no ensino de ciências em escolas da periferia soteropolitana. Porém, mesmo usando da Interculturalidade Antropofágica, algumas outras perspectivas culturais são associadas a ela, inclusive a decolonialidade. Esses fatos sugerem certo destaque sobre o modo de escrita, atribuições de significados e sentidos nesse discurso sobre a EA e sobre a Interculturalidade.

Como síntese, a EA e a questão intercultural antropofágica vão sendo menos visualizadas nos trechos à medida que os discursos sobre os resultados da pesquisa vão aparecendo. As menções são substituídas por “ambiental” e “tecturas ambientais”, no caso da EA. E, para a Interculturalidade Antropofágica, é utilizado apenas o termo “antropofágico”, como um ato completo e não como um adjetivo a uma abordagem intercultural; ou o termo “intercultural” isoladamente, normalmente complementando abordagens disciplinares. Esse modo de deixar a Interculturalidade e a EA de modo mais translúcido no discurso opera em construções de significados já estáveis sobre essas perspectivas, mas usando de outros termos, e dificulta acompanhar o modo como a concretização de outros sentidos desses fundamentos funcionam nesse discurso que assume um outro movimento epistêmico como prioridade.

Atribuir muitos nomes e hiperconceituar a dimensão ambiental e a Interculturalidade Antropofágica indicou uma valoração discursiva sugerindo epistemologicamente essas ideias como novidade para o campo da EA e do Ensino de Ciências. Ao mesmo tempo, essa novidade é desenvolvida em uma atividade escolar muito comum, a feira de ciências, que é reavaliada a partir desses princípios conceituais lançados, mas sem problematizar o próprio lugar estável e até enrijecido

cientificamente em que é colocada essa prática pedagógica, algo contrário à ideia insurgente defendida.

A análise dos discursos que foi desenvolvida nesta tese responde que as práticas discursivas analisadas apostam na hiperconceituação teórico-metodológica. Os enunciados que constroem essa prática discursiva trazem pressupostos teóricos do campo da EA e da Interculturalidade e os reformulam com outros nomes encadeando várias sobreposições. E no aspecto metodológico o mesmo ocorre, com a defesa de uma bricolagem metodológica. Esses dados endereçam o retorno à primeira questão orientadora da pesquisa: “Que práticas discursivas teórico-metodológicas são mobilizadas na construção sobre EA e Interculturalidade na pesquisa *stricto sensu*?”.

Essas características colocam alguns dilemas para o campo da pesquisa em EA quando enuncia a Interculturalidade como articulação, afinal, a perspectiva intercultural faz algumas críticas às bases coloniais que atravessam os discursos da ciência e desconsideram as relações culturais, seus consensos, dissensos e disputas nos processos dessas produções. Então, se há esse horizonte nessa perspectiva, sugere também um cuidado no modo como operar nessas mobilizações interculturais frente à estrutura homogênea e hegemônica mais estável da ciência, que foi representada a partir do campo da EA.

As hiperconceituações identificadas, e as características metafóricas, colocam um outro modo em circulação, porém, no funcionamento discursivo por vezes favoreceram o surgimento de mais lacunas – ou uma *novidade* embasada em fundamentos anteriores, mas com outro nome – do que possibilidades. Essas análises respondem à segunda questão que orientou meu processo de pesquisa: “Que significados e sentidos sobre a Interculturalidade e a Educação Ambiental são mobilizados em relato de pesquisa em EA cujo foco de investigação volta-se para a perspectiva intercultural?”.

Como se trata de respostas mais à ordem do incontrollável sobre os atravessamentos discursivos criados pelos significados e sentidos dos enunciados, esses aspectos sugerem para o campo de pesquisa em EA um estilo discursivo que normalmente se difere do modo que o campo da EA tem produzido. Isso pode ser uma ruptura discursiva que foi almejada, porém, a responsabilidade e a responsividade a respeito das possibilidades de esvaziamento dos aprofundamentos

defendidos carecem ser um pressuposto não só epistemológico, mas também ontológico no sentido de condição de vida e existência de quem escreve. Porque reduzir as epistemologias insurgentes a amálgamas que têm garantia em si mesmos pela valoração da nomenclatura é operar nos aspectos já denunciados como formas coloniais de dizer nos discursos da pesquisa e por meio deles.

É preciso considerar também que existem rituais desse processo de escrita, de apresentação e de colocar em circulação os materiais produzidos que impactam esses movimentos discursivos analisados e construídos. Nesse sentido, desenvolvê-los em uma pesquisa em nível de doutorado também ganha um importante espaço na arena discursiva do campo da EA com contribuições que chamam a atenção para os modos transparentes que esses processos ocupam na escrita.

Mais do que responsabilidade e responsividade dos discursos, a relação pela linguagem também se dá pelos sentidos produzidos entre o eu e o outro, pelo incontável dos processos de enunciação. É um compromisso na condição de campo de conhecimento analisar o modo como temos construído signos de autorização para a ordem dos discursos. Por outro lado, mirar apenas em embelezamento textual, ao escolher expressões metafóricas como forma de propor um outro modelo, não garante, por si só, significados e sentidos menos instrumentais para o campo da pesquisa.

As contradições identificadas não dizem respeito a invalidar o dado analisado como tese ou produção comprometida com a EA, a Interculturalidade e os aparatos necessários para um conhecimento científico ser válido. Foi uma materialidade discursiva que provocou aspectos para pensar formas de habitar esses textos, sem desconsiderar o gênero e suas ontologias, mas com elementos que, de fato, tensionem aspectos da colonialidade presentes no gênero tese e no campo da EA.

Um desdobramento que corresponde aos interesses desta tese é observar a Interculturalidade como movimento discursivo mais presente no modo de fazer pesquisa – no dia a dia, nas escolhas, nas contradições, nos tensionamentos – do que nas escolhas conceituais e nos modos de orientar a escrita propriamente dita. A escrita pode estar mais subordinada aos pilares coloniais, já as experiências ocupam outros lugares que, mesmo enunciados no texto, não têm centralidade de produção. Isso foi possível perceber pelas narrativas cotidianas da pesquisa analisada que construíam o estilo de escrita da tese, mas, por vezes, esses elementos ontológicos,

éticos, estéticos e axiomáticos não eram provocados a tensionar esses pilares coloniais. A preocupação com a validade dos discursos estáveis e autorizados camuflava esse movimento como potência intercultural. Assim se confirma nesse recorte analisado que os movimentos discursivos interculturais estão para além de utilizar a Interculturalidade como pressuposto teórico – eles a utilizam como conduta de pesquisa que poderia provocar nossas agendas de pesquisas em EA, priorizando processos de descolonização.

E esse resultado impõe encaminhamentos para o campo da EA relacionados à necessidade de construir aparatos interculturais que mobilizem, da experiência vivida da pesquisa à escrita, um gênero de pesquisa que não esteja apenas subordinado a reforçar significados ou sentidos previamente aceitos, mas que oriente e construa outros significados e sentidos que as dimensões da Interculturalidade apresentam para as discussões da EA.

Dito isso, finalizo esta tese demonstrando que analisar práticas discursivas que mobilizam a Interculturalidade e a Educação Ambiental em um relato de pesquisa do campo da EA possibilitou construir significados sobre a relação entre EA e Interculturalidade e endereçar novos sentidos e demandas para agendas do campo da EA. Esse processo construído a partir da análise discursiva cumpre com o objetivo da escolha metodológica do Estado da Arte, pois constrói uma narrativa que confere sentidos sobre EA e Interculturalidade na pesquisa em Educação Ambiental. Reúne e teoriza sobre os modos de escrita e produção de conhecimento presentes considerando a história desses processos de produção, buscando conferir efeitos futuros para o campo da EA e, conseqüentemente, da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2019.

ACSELRAD, H. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Heinrich Boll, 2004.

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p.103-119, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100010>

ADEFILA, A.; ARROBBIO, O.; BROWN, G.; ROBINSON, Z.; SPOLANDER, G.; SOLIEV, I.; WILLERS, B.; MORINI, L.; PADOVAN, D.; WIMPENNY, K. Ecologized collaborative online international learning: Tackling wicked sustainability problems through education for sustainable development. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 41-57, 1 jun. 2021.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de J. Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIKENHEAD, G. S. Research into STS science education. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4005/2569> Acesso em: 31 jul. 2024.

AIKENHEAD, G.; OGAWA, M. Indigenous knowledge and science revisited. **Culture Studies of Science Education**, [S. l.], v. 2, p. 539-620, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-007-9067-8> Acesso em: 31 jul. 2024.

ALENCAR, M. A de. **A festa da Carnaúba como ação educativa no ensino de ciências e biologia na escola indígena Tapeba do trilho**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ALVES, R. "O que é científico?"(I). **Psychiatry on-line Brasil**, [S. l.], v. 4, n. 1, 1999. Disponível em: <https://www.polbr.med.br/ano99/cientif1.php> Acesso em: 31 jul. 2024.

ANGELI, T. **Os significados de justiça ambiental nas pesquisas em Educação Ambiental**: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2017.

ANZALDÚA, G. **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

ARAÓZ, H. M. **Mineração, genealogia do desastre**: o extrativismo como origem da modernidade. São Paulo: Elefante, 2020.

AREVAL, A. M de E. **Entre linhas e nós: um olhar da Educação Ambiental sobre o currículo na comunidade quilombola de Mata Cavalo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 35-49.
Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf
Acesso em: 31 jul. 2024.

BACON, F. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. [S. l.]: Nova Cultural, 1999. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cv000047.pdf>
Acesso em: 31 jul. 2024.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BANIWA, A. F. **Bem viver e viver bem segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

BAPTISTA, C. S.; GUIMARÃES, M.; PEREIRA, C. S. Interculturalidade e educação ambiental: possibilidades e desafios com a cultura Guarani. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7356>
Acesso em: 31 jul. 2024.

BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Revista Interações**, Santarém, v. 10, n. 31, p. 28-53, 2015. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6369>

BARONNET, B. Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. **Educación & Sociedad**, [S. l.], v. 38, n. 140, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181166>

BELTZ, L. **Roças indígenas no estado de Mato Grosso: educação ambiental e sustentabilidade entre os estudantes da Faculdade Indígena Intercultural**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BITAR, A. L. **Pesquisa em educação ambiental: a atividade de campo em teses e dissertações**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

- BOMFIM, V. L. **As "Ecologias" nas pesquisas em Educação Ambiental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 16-24, 1985.
- BORTOLOTTI, J. **O tema biodiversidade em teses e dissertações de Educação Ambiental no ensino fundamental de 6. a 9. ano**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004. 156 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Educação Ambiental no Brasil. **Boletim Salto para o futuro**. Ano XVIII. Boletim 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008.
- CADAVAL, R de S. **Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- CALLEJAS, G. V. Visión e integración de la perspectiva ambiental en la Universidad Indígena de Bolivia - UNIBOL. **Educación em Revista [online]**, Curitiba, Edição especial, n. 3, p. 89-108, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38109>
- CAMARGO, D. R. **Os conceitos de Sustentabilidade e de Desenvolvimento Sustentável na produção teórica em Educação Ambiental no Brasil: um estudo de teses e dissertações**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CANDIDO, R. L. **Os discursos sobre a sustentabilidade e as comunidades tradicionais em teses e dissertações em educação ambiental**. 2021. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

CANDIDO, R. L.; RÉDUA, L. S.; KATO, D. S. Comunidades tradicionais nas pesquisas em Educação Ambiental: a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável nos discursos sobre o território. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 39, n. 3, p. 227-247, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v39i3.14882>

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANTERO-GALARCIO, E. C.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, E. Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 12, n. 31, p. 111-124, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11436>

CARVALHO, I. C de M. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, I. C. de M. A Educação Ambiental no Brasil. In: **Boletim Salto para o futuro**. Ano XVIII. Boletim 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 13-20.

CARVALHO, I. C. de M. A configuração do campo da pesquisa em educação ambiental: considerações sobre nossos autorretratos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 127-134, 2009.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 115-124. v. 1.

CARVALHO, I. C. de M.; MHULE, R. P. Educação ambiental: o problema das classificações e o cansaço de árvores. In: OLIVEIRA, M. D.de; MENDES, M.; HANSEN, C. M.; DAMIANE, S. (org.). **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade**. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2017. p. 169-183. v. 1.

CARVALHO, L. M. de. **A Temática ambiental e a Escola de 1º Grau**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (org.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CARVALHO, L. M. de. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?** 2015. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L. M. de. Demandas e agendas da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos Grupos de Discussão de Pesquisa em Educação Ambiental (GDPs-EPEAs). **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 146-167, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p146-167>

CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. (coord.). A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações. **CNPq: Relatório Científico**. Rio Claro: Unesp-Rio Claro; Ribeirão Preto: Unicamp/USP, 2012. Disponível em: https://www.earte.net/downloads/EArte_Relat%C3%B3rio_Cient%C3%ADfico_CNPq_2010_2012.pdf Acesso em: 31 jul. 2024.

CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. (coord.). A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações. **CNPq: Relatório Científico**. Rio Claro, Unesp-Rio Claro; Ribeirão Preto: Unicamp/USP, 2016. Disponível em: https://www.earte.net/downloads/EArte_Relat%C3%B3rio_Cient%C3%ADfico_CNPq_2016.pdf Acesso em: 31 jul. 2024.

CARVALHO, L. M. de.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100002>

CASTILLO, S. E. R. Educación en ciencias desde diferentes contextos culturales y ambientales: contribuciones didácticas curriculares. **Práxis &Saber**, Tunja, v. 12, n. 31, p. 52-68, dez. 2021.

CASTRO, R. P. B de. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro**: diálogos e reflexões com a interculturalidade e a decolonialidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Unirio, Rio de Janeiro, 2015.

CHAGAS, K. K. N. **Por uma Educação Ambiental corporalizada**: a emoção em trilhas interpretativas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CHAKRABARTY, D. O clima da história: quatro teses. **Sopro**, v. 91, p. 8, jun. 2013. Disponível em: <https://culturaebarbarie.org/sopro/n91s.pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

CHARAUDEAU, P. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-23, dez. 2011.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORBETTA, S. Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. **Gestión y ambiente**, Bogotá, v. 24, n. supl. 1, p. 107-130, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>

CREPALDI, G. B. **Alimentação indígena em Mato Grosso**: Educação Ambiental e sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2012.

CRUTZEN, P. Geology of Mankind. **Nature**, [S. l.], v. 415, p. 23, jan. 2002.

CRUTZEN, P.; STOERMER, E. The Anthropocene. **IGBP Global Change News**, [S. l.], v. 41, p. 17-18, 2000.

DANTAS, E. **Educação ambiental e práticas pedagógicas em escolas no ensino básico**: o que dizem as teses e dissertações produzidas no Estado de São Paulo? 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Nova, 1996. (Coleção Os Pensadores).

DESPRET, V. **Habitar como un pájaro**: modos de hacer y de pensar los territorios. Buenos Aires: Cactus, 2022.

DIAS, C. M. **Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental em Áreas Protegidas**: um estudo a partir das dissertações e teses (1981-2009). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DIAS, G de M. **Educação Ambiental e as dimensões local e global apresentadas em teses e dissertações**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

DIEGUES, A. C. S. **El mito moderno de la naturaleza intocada**. Quito: Abya Yala, 2000.

DOUNIS, S. C. **Diálogo intercultural na educação ambiental**: uma pedagogia da palavra. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUSSEL, E. **1942 - El encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito de la Modernidad"**. La Paz: Plural, 1994.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra**. Medellín: Unaula, 2014.

FAIRCHILD, T. M. produção, produtivismo, plágio: considerações sobre a originalidade na pesquisa em ensino de línguas. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 14, n. 1,

p. 12-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rq/article/view/1478> Acesso em: 5 nov. 2023.

FASSIS, F. **Educação Ambiental e Cidadania**: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu, 2022.

FRANCO, C. P.; MCCOWAN, T. Rewiring higher education for the Sustainable Development Goals: The case of the intercultural university of veracruz, mexico. **Higher Education**, [S. l.], v. 81, n. 1, p. 69-88, 14 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, A. D. de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade | Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. **Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-Coloniais (REALIS)**, Recife, v. 8, n. 2, p. 145-171, 2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2179-7501.2018.241453>

FREYESLEBEN, A. F. Crônicas da urgência: os desafios das ciências na criação do futuro no Antropoceno. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1099-1119, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1099>

GALLON, M. da S.; SILVA, J. Z.; NASCIMENTO, S. S.; ROCHA FILHO, J. B. da. Feiras de Ciências: uma possibilidade à divulgação e comunicação científica no contexto da educação básica. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 2, n. 4, p. 180-197, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i4.11000>

GEERTZ, C. Os usos da diversidade. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, p. 13-34, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000100002>

GONÇALVES, E. J. **O saber compartilhado na Filosofia**. Cosmovisão GuaraniMbyá e a formação em educação ambiental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GONÇALVES, M. J.; DOMINGUES, M. V.; KATO, D. S. A branquitude no discurso sobre desenvolvimento sustentável nos livros didáticos de Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 15, n. nesp2, p. 888-906, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v15inesp2.740>

GONZÁLEZ-GAUDIANO, É. J.; ARIAS-ORTEGA, M. Á. La formación de educadores ambientales en México: avances y perspectivas. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 53-66, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49136>

GOUGH, A. The emergence of Environmental Education research: A “history” to the field. In: STEVENSON, R. *et al.* (ed.). **International handbook of research on Environmental Education**. New York: AERA; London: Routledge, 2013. p. 13-22. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303333786> The Emergence of Environmental Education a 'history' of the field Acesso em: 7 jun. 2023.

GRANIER, N. B. **Experiências de ‘convivência pedagógica’ a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GRILLO, S. V de C.; GUEDES-PINTO, A. L.; CAMPOS, M. I. B. O autor e o ser humano por trás de “Problemas da criação de Dostoiévski” (1929). **Linha D’Água**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i3p1-24>

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUDYNAS, E. Si eres tan progressista ¿Por qué destruyes la naturaleza? Neoextractivismo, izquierda y alternativas. **Ecuador Debate**, Quito, n. 79, p. 61-81, , 2010.

GUDYNAS, E. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2020.

GUIMARÃES, L. B.; KARAM, H. Ambientes esculpidos em narrativas de infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623689218>

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova desordem mundial**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema**: fazer parentes do Chthuluceno. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

HARAWAY, D.; ISHIKAWA, N.; OLWING, S. F. G. K.; TSING, A. L.; BUBANDT, N. Anthropologists are talking – About the anthropocene in. *ethnos*. **Journal of Anthropology**, [S. l.], v. 81, n. 3, p. 535-564, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00141844.2015.1105838>

HEIRAS, B. de M. **Cultura e Educação Ambiental** - um estudo a partir das teses e dissertações sobre Educação Ambiental no Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

HENNING, P. C. Límites y posibilidades de la educación ambiental. **Bajo Palabra: Revista de Filosofía**, Madrid, v. 11, n. 17, p. 341-358, 2017.

HENNING, P. C. Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 763-781, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320190030011>

HISSA, C. E. V. Território de diálogos possíveis. *In*: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. R. S. (org.). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 37-86.

hooks, b. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022. 284 p.

HUBNER, M. **A educação ambiental no contexto dos estudos culturais e da cultura surda**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

IRAGORRY, A. A. De la herencia cotidiana al tesoro perdido: Nuevos desafíos en la educación ambiental para la conservación de la biodiversidad. **INCI**, Caracas, v. 26, n. 10, p. 429-433, out. 2001.

JACOB, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JUNQUEIRA, E. de S. G. **Os movimentos ambientalistas nas pesquisas em Educação Ambiental: análise de teses e dissertações**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

KASSIADOU, A.; SANCHÉZ, C.; CAMARGO, D. R.; STORTTI, M. A.; COSTA, R. N. **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, 2018.

KATO, D. S. **O conceito de ecossistema na produção acadêmica brasileira em educação ambiental: construção de significados e sentidos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

KATO, D. S. **Bionas para a formação de professores de biologia: experiências no observatório de educação para a diversidade**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. 211 p.

KATO, D. S.; CARVALHO, L. M.; SILVA, L. F.; SANTOS, R. J.; PEREIRA, B. B.; MATTIOLI, C. K. K. Environmental education in Brazil: Analysis of theses and

dissertations and aspects of interculturality and decoloniality (EArte - State-of-the-Art Project 1981-2016). *In: INVITATIONAL SEMINAR ON ENVIRONMENTAL & SUSTAINABILITY EDUCATION RESEARCH: challenges for environmental and sustainability education research in times of climate crisis*, 15., 2022, Ghent. **Proceedings** [...]. Ghent: SEDWISE, 2022. v. 1. p. 16-19.

KATO, D. S.; GALAMBA, A.; MONTEIRO, B. A. P. Decolonial scientific education to combat science for domination? **Cultural studies of science education**, Cidade, v. 18, p. 217-235, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-023-10165-4> Acesso em: 31 jul. 2024.

KAWASAKI, C. S. A trajetória de formação do educador ambiental: reflexões para a constituição do campo da educação ambiental. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 1., 2001, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: Unesp, 2001. p. 1-16.

KAWASAKI, C. S. **Cartografando o campo da pesquisa em educação ambiental: convergências e controvérsias na construção de um território híbrido**. 2019. Texto de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 143-157, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300008>

KAWASAKI, C. S.; MATOS, M. S.; MOTOKANE, M. T. O perfil inicial do pesquisador em educação ambiental: elementos para o estudo sobre a constituição de um campo de pesquisa em EA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 111-140, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p111-140>

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira - passado, presente e futuro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n. 12, p. 1958-1961, 1986.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUDO, K.; VOLET, S.; WHITSED, C. Development of intercultural relationships at university: a three-stage ecological and person-in-context conceptual framework. **Higher Education**, [S. l.], v. 77, n. 3, p. 473-489, 2 jun. 2018.

LATOURE, B. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. Tradução de Maryalua Meyer. São Paulo: Ubu; Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades, 2020.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9515> Acesso em: 31 jul. 2024.

LEFF, E. **Aventuras da Epistemologia Ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C.; ARAMBURO, F. G. **El pensamiento salvaje**. México: Fondo de cultura económica, 1964.

LIMA, A. S. A. **Cosmologia educativa**: a educação ambiental na vida dos Kaiabi do Xingu. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LIMA, G. da C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 135-153, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X1999000200010>

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Educação Ambiental: um olhar sobre Dissertações e Teses. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4047> Acesso em: 31 jul. 2024.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897> Acesso em: 31 jul. 2024.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 65-72.

LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica da Educação Ambiental no Brasil. In: Educação Ambiental no Brasil. **Boletim Salto para o futuro**. Ano XVIII. Boletim 01. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 3-12.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO C. F. B.; LIMA, M G. S de. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1672>

LOWAN, G. Ecological métissage: Exploring the third space in Canadian outdoor and environmental education. **Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education**, [S. l.], v. 23, p. 10-15, 2011.

LUCCAS, M. B. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil**: análise de dissertações e teses brasileiras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

MAGACHO, L. N. **Pesquisa em Educação Ambiental e movimentos sociais**: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: Editora da Unicamp. 2015.

MATTIOLI, C. K. K. **O processo de desterritorialização nos (dos) desastres ambientais**: análise das pesquisas acadêmicas no banco de teses do projeto EArte no período de 1981 a 2012. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

MEDINA, N. M. Breve histórico da Educação Ambiental. *In*: PADUA, S. M.; TABANEZ, M. (org.). **Educação Ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Ministério do Meio Ambiente (MMA), Instituto de Pesquisas Ecológicas (IPÊ). Brasília: Pax, 1997.

MEGID NETO, J. Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MERÇON, J. **Interculturalidade, natureza e educação**. Afetos filosóficos. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais-projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, p. 1-18, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MILANI, S. E. O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 68, p. 55-65, 5 jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v40i68.3461>

MILLÁN, S. Q.; ARIAS-ORTEGA, K.; TRONCOSO, G. M.; TORRES, H.; MORALES, S.; PEÑA-CORTÉS, F. Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 36, n. 106, p. e3610603, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>

MIRANDA, E. O. **Corpo-território e educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

MOLANO, J. G. S. **Tecituras ambientais nas margens escolares para ensinos de ciências insurgentes**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2020.

MOORE, J. W. **Antropoceno ou Capitaloceno?** Natureza, história e crise do capitalismo. São Paulo: Elefante, 2022.

MORGAN, A. Developing geographical wisdom: Postformal thinking about, and relating to, the world. **International Research in Geographical and Environmental Education**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 336-352, 15 nov. 2006.

MOTOKANE, M. T.; KAWASAKI, C. S.; OLIVEIRA, L. B. Por que biodiversidade pode ser um tema para o ensino de ciências? *In*: MARANDINO, M. **Olhares sobre os diferentes contextos da biodiversidade**: pesquisa, divulgação e educação. São Paulo: GEENF/FEUSP/INCTTOX, 2010. p. 30-60.

MURILLO, L. M. M. Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. **Rev. Producción + Limpia**, Caldas, v. 8, n. 2, p. 94-105, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pml/v8n2/v8n2a10.pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

NASCIMENTO, E. C. M do. **Entrelaçando conhecimentos e saberes**: educação ambiental na Escola Indígena Marcolino Lili Aquidauana-MS. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NERY-SILVA, A. C. **Educação ambiental e políticas públicas nas dissertações e teses de educação ambiental no Brasil**: análise dos processos de elaboração e implementação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

NEVES, S. R. G.; GONÇALVES, T. M. Feiras de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 241-247, 1989.

NOGUEIRA, M. L. de S. L. S. **Práticas interdisciplinares em educação ambiental na educação básica**: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras

(1981-2012). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

OBJETO. In: DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023.

Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/objeto/#:~:text=Significado%20de%20Objeto&text=Tudo%20o%20que%20se%20oferece,contrato%2C%20uma%20demanda%20em%20ju%C3%A9ADzo> Acesso em: 31 jul. 2024.

O'FLAHERTY, J.; LIDDY, M. The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. **Environmental Education Research**, [S. l.], v. 24, n. 7, p. 1031-1049, 23 out. 2017.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 4, p. 1-18, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1791/pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v1i1.973>

PALMIERI, M. L. B. **Os projetos de Educação Ambiental nas escolas brasileiras**: análise de dissertações e teses. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

PAYNE, P. G. Framing research: conceptualizing, contextualizing, representation, legitimization. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PEDROSO, É. M. M. de M. **A abordagem da práxis educativa em dissertações e teses em Educação Ambiental Crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

PELEGRINI, S. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115-140, 2006.

PENAGOS, W. M. M. Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, Bogotá, n. 38, p. 185-203, jul. 2015.

PEREIRA, A. **A dimensão pedagógica dos terreiros e o racismo ambiental: Aportes das lutas antirracistas à Educação Ambiental crítica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PINHEIRO, B. C. S. **@Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, B. C. S.; NZINGA, A.; SANCHEZ, C. Patrimônio (i)material e cultura afro-brasileira: aportes das lutas antirracistas à educação ambiental crítica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 209-230, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/745> Acesso em: 5 nov. 2023.

PIO, C. C. de S. **Um olhar sobre os trabalhos em educação ambiental que abordam ecoturismo**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PIRILAMPO. *In*: DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pirilampo/#:~:text=Significado%20de%20Pirilampo,a%20capacidade%20de%20emitir%20luz>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental** (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização). 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De caos sistêmico e de crise civilizatória: tensões territoriais em curso. **Territorium**, Sobral, n. 27 (II), p. 5-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35701/rcgs.v22n2.687>

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Cidade, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. *In*: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

RAMOS, B. M. **O desenvolvimento da educação ambiental popular: reflexões sobre a ecoformação de professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RÉDUA, L. de S. **Interculturalidade crítica na formação inicial de professores de ciências: saberes sobre a biodiversidade local**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

RÉDUA, L. de S.; FERREIRA, S. R.; GUIMARÃES, J. P. S.; CANDIDO, R. L.; BORBA, R. C do. N.; KATO, D. S. Educação ambiental e interculturalidade: mapeamento dos trabalhos dos bancos de dados SciELO e ERIC. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 11., 7-10 maio 2023,

Salvador. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2023. p. 785-800. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105324> Acesso em: 31 jul. 2024.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1995. 87 p.

REIS, D. A. dos. **Compreensões elaboradas pelo campo da educação ambiental sobre o tema mudanças climáticas**: análise de dissertações e teses brasileiras. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

REIS, D. A. dos. **A temática ambiental na formação inicial de professores**: análise de cursos de licenciatura em física de Instituições de Ensino Superior localizadas no estado de São Paulo. 2019. Dissertação (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

RENTERÍA-JIMENEZ, C.; DE LA CALLE, C. V. Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. **Revista Colombiana de Educación.**, Bogotá, n. 81, p. 311-336, abr. 2021.

RINK, J. **Educação Ambiental e Ambientalização Curricular**: tendências das pesquisas brasileiras. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 236-263, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300012>

RIVA, P. B da. **O diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular sobre peixes por pescadores e professores de escolas públicas localizadas na planície de inundação do alto rio Paraná**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RIVERA, J. C. A. S.; MENDOZA-ZUANY, R. G. Intercultural educational alternatives based on sustainability from Mexico: beyond school and cultural belonging. **Intercultural Education**, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 373-389, 4 jul. 2017.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7561>

ROJAS-MATURANA, M.; PEÑA-CORTÉS, F. Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 13, n. 2, p. 1207-1220, jul. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

ROMÃO, M. Z. **A educação ambiental para as crianças da Educação Infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

ROSA, C. I da. **Educação ambiental, intercultura e formação de professores(as): contribuições de Paulo Freire**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SAMPAIO, S. M. V de. Educação Ambiental e Estudos Culturais: entre rasuras e novos radicalismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623689216>

SANTOS, B. de S. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In: OLIVÉ, L. et al. **Pluralismo epistemológico**., La Paz: Muela del Diablo, 2014. p. 21-66. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44207/1/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20pensamiento%20abismal_31-84.pdf Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTOS, L. L dos. **Educação Ambiental no currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran/UFRR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Pará, Manaus, 2017.

SANTOS, M. El territorio: um agregado de espacios banales. **Boletín de Estudios Geográficos**, São Paulo, n. 96, p. 87-96, 2000.

SANTOS, R. J. dos. **Conflitos socioambientais e processo educativo**: análise das dissertações e teses em educação ambiental (1981-2016). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

SAUVÉ, L. Una cartografía de la educación ambiental. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 17-44, 2004. Disponível em: <https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio 2005.

SCHMITZ, J. T. M. **Olhares e trajetórias na Educação**: entrecruzando saberes interdisciplinares e práticas pedagógicas no município de Alfredo Wagner. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SCHRODER, B. Developing Intercultural Science Education in Ecuador. **Diaspora, Indigenous, And Minority Education**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 25-43, 10 jan. 2008.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios** – E uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, C. B. C da; VEIT, E. A.; ARAUJO, I. S. Feiras de Ciências no Brasil: panorama, resultados e recomendações. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 40, n. 2, p. 232-261, ago. 2023.

SILVA, D. dos S. **Ambientalização nas Instituições de Ensino Superior**: um estudo sobre teses e dissertações em Educação Ambiental no Brasil (1981-2018). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

SILVA, I. S da. **Educação Ambiental, intercultura e antropofagia cultural brasileira**: contribuições para a formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SILVA, I. S da. **Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal**: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA JÚNIOR, A. de A. **A liberdade na aprendizagem ambiental cigana dos mitos e ritos kalon**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SILVA, L. M. C. P.; RÉDUA, L. S.; KATO, D. S. Biodiversidade local, territorialidades e singularidades na formação de professores de ciências. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18554/ifd.v8i4.5941>

SILVA, M. C. B. e. **A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental** - teses e dissertações. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SILVA, N. C da. **O encontro entre a escola e a aldeia**: um percurso intercultural colaborativo entre duas educadoras sob o olhar das concepções do ser indígena e da sua relação com o meio ambiente. 2020. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2020.

SILVA-ROSA, P. R. da. Algumas questões relativas a feiras de ciências: para que servem e como devem ser organizadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 223-228, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7086/6557> Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, Z. R. da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru**: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVEIRA, R. M da. **Geografia das cores**: práticas pedagógicas libertárias e ecologistas em educação nos cotidianos escolares. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SKEWES, J. C.; HALISKI, A. M. **El buen vivir**: interculturalidades e mundialización, uma mirada desde América Latina. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOUSA, M. S. R de. **Imaginário social de semiárido e o processo de construção de saberes ambientais**: o caso do município de Coronel José Dias - Piauí. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

SOUZA, H. A. L. **A “Ética Ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em Educação Ambiental no Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes** – resistir à barbárie que se aproxima. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

STENGERS, I. **Uma outra ciência é possível**: manifesto por uma desaceleração das ciências. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

STEVENSON, R.; BRODY, M.; DILLON, J.; WALS, A. E. J. **International handbook of research on Environmental Education**. New York: AERA; London: Routledge, 2013.

STIBBE, A. Environmental education across cultures: Beyond the discourse of shallow environmentalism. **Language and Intercultural Communication**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 242-260, 15 nov. 2004.

STUMPF, B. O. **Educação Ambiental indígena e interculturalidade**: reflexões a partir de percepções Mbya Guarani. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TAMAIÓ, I. A política nacional de educação ambiental. *In*: Educação Ambiental no Brasil. **Boletim Salto para o futuro**. Ano XVIII. Boletim 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 21-29.

TAROZO, L de F. P. S. **Ideias sobre serviços ecossistêmicos e sua relação com percepção ambiental em dissertações (1981-2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

TEIXEIRA, C. **O professor em processo de formação continuada em educação ambiental: um estudo a partir de teses**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRAWITZKI, H. **A Ecopedagogia na produção acadêmica nacional em EA: uma análise de dissertações e teses (1987-2012)**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

TREIN, E. A Perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental. *In*: Educação Ambiental no Brasil. **Boletim Salto para o futuro**. Ano XVIII. Boletim 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 41-45.

TSING, A. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: IEB/Mil Folhas, 2019.

TSING, A. **O cogumelo no fim do mundo**. Tradução de Jorge M. Barreto e Yudi Rafael. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

UHLENWINKEL, A. Enabling educators to teach and understand intercultural communication: The example of “Young people on the global stage: their education and influence”. **International Research in Geographical and Environmental Education**, Londres, v. 26, n. 1, p. 3-16, 2016.

URBANCIC, A. C. **Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir de artigos, teses e dissertações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

VALENTIN, L. **A formação continuada de professores em Educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

VEIGA-NETO, A. Crise e as crises ambientais. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2015. p. 25-34.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y descolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, La Paz, v. 3, p. 30, 2009.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-277, 2010. Disponível em:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-24892010000100013&lng=pt&nrm=is&tlng=pt Acesso em: 31 jul. 2024.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Gloval**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C.; MIGNOLO, W.; LINERA, Á. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

WILLIAMS, L.; CLAXTON, N. Recultivating Intergenerational Resilience: possibilities for "scaling deep" through disruptive pedagogies of decolonization and reconciliation. **Canadian Journal Of Environmental Education**, [S. l], v. 22, p. 58-79, 2017.

XIMENES, A. K. P. B. **Saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Caucaia - CE**: contribuições e diálogos com a educação ambiental dialógica. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ZAKS, A. J. B. F. **Narrativas de resistência**: ensinamentos do caso Guarani e Kaiowá para uma educação ambiental intercultural. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ZANE, A. C. **Educação Ambiental e Direito**: análise da produção acadêmica (teses e dissertações) em programas de pós-graduação em Direito. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

ZUPELARI, M. F. Z. **O debate modernidade/pós-modernidade e a crise socioambiental**: um estudo sobre teses e dissertações em Educação Ambiental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.