

## Convergências possíveis de potencialidades críticas: diálogos entre educação ambiental e direito<sup>1</sup>

*Bernard Constantino RIBEIRO<sup>2</sup>*  
*Vanessa Hernandez CAPORLINGUA<sup>3</sup>*

### Resumo

O conhecimento produzido em determinado lugar desempenha um papel fundamental na construção e manutenção da memória de um povo, uma cultura, uma outra organização social, enfim, de toda uma gama de sujeitos que através dos processos comunicativos estabelecem linguagens, falada, gestual, sensorial, sobretudo ligadas ao resgate do *ser* na coletividade. A temática, portanto, desta pesquisa reconhece a abordagem freiriana dos saberes tradicionais como fontes do conhecimento científico, porque para este último, houve uma diferenciação daquilo que foi apreendido para de certo modo traçar outros propósitos. Objetivamos com o presente artigo, compreender possíveis caminhos, a partir do conhecimento produzido pelos saberes tradicionais, que relacionem a Educação Ambiental e o Direito, de modo a possibilitar a busca da transformação da realidade socioambiental. A metodologia adotada foi a analética de Dussel, e os resultados apontam para a necessidade de uma decolonialidade do conhecimento científico nestes campos.

**Palavras-chave:** Ambiente. Conhecimento. Decolonialidade. Direito. Educação Ambiental.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre em Direito e Justiça Social pela FURG. Bacharel em Direito pela FURG. Graduando em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Jurista e pesquisador, membro do Grupo de Pesquisa: Direito e Educação Ambiental - GPDEA/FURG, Grupo de Estudos em Filosofias Emergentes - GEFE/FURG, e do Grupo de Pesquisa: SIDC - Sociedade da informação, liberdade de expressão e democracia constitucional/FMP-RS, cadastrados no DGP/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2618-922X>. E-mail: [bconstantinor@gmail.com](mailto:bconstantinor@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação Ambiental pela FURG. Bacharel em Direito pela FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG e da Faculdade de Direito – FURG. Líder do Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental GPDEA/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8617-1892>. E-mail: [vcaporlingua@gmail.com](mailto:vcaporlingua@gmail.com)

## **Possible convergences of critical potentialities: dialogues between environmental education and law**

*Bernard Constantino RIBEIRO  
Vanessa Hernandez CAPORLINGUA*

### **Abstract**

The knowledge produced in a place has a fundamental role in the construction and maintenance of people's memory, culture, social organization, that is, of a whole range of subjects who, through communicative process, establish spoken, gestural and sensory languages, mainly linked to the rescue of the being in the collectivity. Therefore, the theme of this research recognizes Freire's approach of traditional knowledge as sources of scientific knowledge, because, for him, there was a differentiation from what was apprehended to somehow trace other purposes. With this paper, we aim to understand possible paths, based on the knowledge produced by traditional knowledge, which relate Environmental Education and Law, in order to enable the search for the transformation of the social and environmental reality. The methodology adopted was Dussel's analysis, and the results point to the need for decoloniality of scientific knowledge in these fields.

**Keywords:** Environment. Knowledge. Decoloniality. Law. Environmental Education.

## **POSIBLES CONVERGENCIAS DE POTENCIALIDADES CRÍTICAS: DIÁLOGOS ENTRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DERECHO**

*Bernard Constantino RIBEIRO  
Vanessa Hernandez CAPORLINGUA*

### **Resumen**

El conocimiento producido en cierto lugar desarrolla un papel fundamental en la construcción y mantenimiento de la memoria de un pueblo, una cultura, una otra organización social, en suma, de toda una serie de sujetos que a través de los procesos comunicativos establecen lenguajes, hablado, gestual, sensorial, sobretodo vinculadas al rescate del ser en la colectividad. La temática de esta investigación reconoce el abordaje freiriano de los saberes tradicionales como fuentes del conocimiento científico, porque para el último, hubo una diferenciación de lo aprendido para delinear otros propósitos. Con el artículo pretendemos comprender posibles caminos, a partir del conocimiento producido por los saberes tradicionales, que relacionan la Educación Ambiental y el Derecho, para posibilitar la búsqueda de la transformación de la realidad socioambiental. La metodología adoptada fue la analética de Dussel, y los resultados señalan la necesidad de una decolonialidad del conocimiento científico en estos campos.

**Palabras clave:** Ambiente. Conocimiento. Decolonialidad. Derecho. Educación Ambiental.

## Introdução

Compreendemos que os estudos decoloniais latino-americanos, gestados no âmbito do grupo transgressor de teóricos sobre a modernidade/colonialidade (BALESTRIN, 2013), podem desmistificar problemas estruturalizados, e destacar as contribuições possíveis para uma transformação crítica, considerando a nossa historicidade, e os processos coloniais vivenciados no âmbito de uma modernidade tardia.

É preciso conectar pontos estrategicamente espalhados, que legitimaram a unidirecionalidade da narrativa histórica europeizada, que privilegia os vencedores e obstaculiza epistemológica e contemporaneamente as nossas compreensões em relação aos nossos problemas e as nossas soluções.

Assim, a presente investigação, de cunho teórico-crítico, se constitui a partir da necessidade de provocar uma reflexão acerca da importância de horizontalização e diálogo entre campos do conhecimento científico, como a Educação Ambiental, vinculada à grande área do conhecimento da Educação, em que se destacam questões e problematizações atinentes às relações produzidas no ambiente (REIGOTA, 2010).

Em outros termos, tem-se que os processos permitem aos indivíduos e a coletividade, a construção valorativa societária, bem como o desenvolvimento de habilidades, ações e aprendizagens que promoverão a manutenção e proteção do meio ambiente, de propriedade coletiva, imprescindível à realização e sustentação saudável da vida para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1999).

Assim sendo, o Direito, também como um processo, por meio do qual através de uma interpelação historiográfica, se identifica que não é algo finalizado, bastante e absoluto, é o que está por vir, que se conecta e se retroalimenta nas movimentações libertárias de classes e de coletividades que buscam ascender, por estarem alocadas em situações opressivas e exploratórias, que o contrasta cotidianamente, mas que fomenta a busca por novos feitos (LYRA FILHO, 2008).

Estas áreas, dotadas de poder transformador, em comunicabilidade com outros conhecimentos não científicos e saberes tradicionais, auxiliam para alcançarmos uma transformação articulada, complexa, na concepção de Morin (2003) e atinente à realidade socioambiental em que estamos alocados, que revela o Brasil como um país periférico e não como centro (DUSSEL, 2012).

O conceito de campo aqui empregado, está adstrito à concepção de Pierre Bourdieu que o

concebe como a representação de um espaço que comporta tensões e confrontos entre classes (BOURDIEU, 1989), e ainda, a composição de certa independência, com legislação e regramentos característicos, que influenciam e se relacionam à um ambiente ampliado. Tal ambiente, é marcado pela disputa de posições por indivíduos que pretendem ou querem manter almeçadas posições (PEREIRA, 2015).

Deste modo, problematizamos em que medida o diálogo entre a Educação Ambiental Crítica<sup>4</sup>, e o Direito Insurgente<sup>5</sup>, podem se constituir como convergências possíveis de potencialidades críticas para transformar a realidade socioambiental dos sujeitos?

Objetivamos com o presente artigo, compreender possíveis caminhos, a partir do conhecimento produzido pelos saberes tradicionais, que relacionem a Educação Ambiental e o Direito, de modo a possibilitar a busca da transformação da realidade socioambiental.

Para tanto, buscamos especificamente, compreender a construção do conhecimento contra-hegemônico transformador, a dialogicidade entre a Educação Ambiental e o Direito, e por fim, as potencialidades de cada um desses campos do conhecimento científico.

A escrita deste trabalho está permeada por uma metodologia contra-hegemônica, irruptiva e, portanto, analética, definido como método analético, uma metodologia que busca entender e vincular a historiografia da história latino-americana, em relação a seus processos coloniais, que determinaram como se produziram inúmeras barbáries neste espaço, e de realização incompleta das promessas da modernidade, gestadas no âmbito europeu, e impostas com a utilização do epistemicídio e genocídio dos sujeitos e seus conhecimentos, conforme aborda Enrique Dussel (2011).

Portanto, o trabalho se subdivide em três grandes itens. No primeiro item propomos a reflexão acerca do conhecimento constituído, através da compreensão em torno da exposição de concepções contra-argumentativas, que tensionam algumas inflexibilidades que subsistem no conhecimento científico, mesmo depois das revoluções científicas, que expurgaram o absolutismo e a precisão estrita e inflexível, e a confirmação de que há falibilidade nas ciências.

---

<sup>4</sup> Entendida como uma educação que se relaciona à resistência, à resiliência, à luta, e à criação de novas saídas, ressignificações coletivas e desejos por mudanças efetivas que contraponham à desigualdade socioambiental e à injustiça ambiental (LOUREIRO, 2019).

<sup>5</sup> Como um contraponto ao Direito estanque, engessado e inflexível, por fomentar e reconhecer que a historicidade e conformação plural de juridicidades insurgentes (possibilidades outras de produção do Direito) marcam o nosso contexto, e que, portanto permitem que vislumbremos e lutemos por uma construção do Direito como fenômeno social, a ser (re)vinculado à realidade sociojurídica dos sujeitos (FAGUNDES, 2015).

No segundo buscamos apresentar reflexões sobre a Educação Ambiental e o Direito, que constituem uma leitura dessas epistemologias como conhecimento científico, dotados de poder de transformação socioambiental, em diferentes espaços e contextos.

No terceiro intentamos estabelecer que a Educação Ambiental Crítica, por ser contra-hegemônica e transformadora, em convergência com o Direito Insurgente, que está para além da formatação positivista estabelecida, podendo se constituir como potencialidades críticas, que se propõem a transformar a realidade socioambiental dos seres que compõem o ambiente, de modo a considerar que as questões impostas pela colonialidade epistêmica, determinaram problemas estruturais na nossa sociedade, como racismo, discriminação, desigualdades, pobreza e opressão.

Por fim, tecemos algumas considerações importantes que demonstram a necessidade deste diálogo horizontalizado entre a Educação Ambiental e o Direito, em especial em suas conformações contra-hegemônicas, para que se estabeleça na práxis, uma irruptividade para a transformação do ambiente eivado de injustiça ambiental, que nos circunda e nos constitui, como espaço enunciativo, convivial e de sobrevivência em meio às pluriversalidades (diálogos entre diferentes universalidades) (DUSSEL, 2016) e às múltiplas diferenças.

## **A compreensão do conhecimento constituído como passo elementar para o vislumbre de possibilidades**

Ao depararmos com a questão da importância do desenvolvimento da criticidade e da tomada de consciência do sujeito em relação à sua realidade, nos remetemos quase que instintivamente a Paulo Freire, que de certo modo desenhou a partir de sua práxis libertadora, sua preocupação com a produção do conhecimento e suas conformações, ou seja, de suas configurações no mundo real, e da sua importância para o sujeito compreender o mundo (FREIRE, 2013). É dizer, a importância de conceber horizontalmente o processo dialógico em torno da comunicabilidade e interdependência entre o conhecimento científico e o popular.

Quanto à essa práxis libertadora, Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Paulo Martins Pio consideram que:

[...] a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária. Portanto, a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o

conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431).

Existe uma diferenciação entre conhecimento científico e popular que mais atrapalha do que colabora no diálogo, na perspectiva freiriana, enquanto entre saberes de distintas origens. Dito de outro modo, tem-se que um se constitui como outro, a partir de um ‘caminhar’ diferente. O científico é reconhecido como tal por ter se constituído a partir da gênese do popular, do não cientificamente estabelecido. Algo que não está apreendido no campo da cientificidade, forçosamente surge de um lugar alheio ao mundo parametrizado, regrado e delimitado da Ciência propriamente dita.

O próprio Freire destaca que:

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer (FREIRE, 1995, p. 9).

Jacinto O. Peñalongo destaca que Freire se preocupou em sua teoria-prática (práxis) ser aplicada para a realidade em que estava inserido (PEÑALONZO, 1996). Numa explicação mais detalhada, isso significa que a sua intencionalidade era demonstrar que a realidade, o sujeito, o conhecimento, científico e popular, e sobretudo a cotidianidade fazem parte de um espectro elíptico que gira em torno “[...] do ser *em* e o ser *com* o mundo” (PEÑALONZO, 1996, p. 574, grifos do autor).

É inconcebível que o conhecimento científico seja utilizado de modo imperioso e exclusivista, na medida em que apaga e condiciona o saber popular à um não lugar, um espaço em que aquilo que não está cientificamente provado, ou estabelecido, ou formatado, está fadado ao esquecimento e à não continuidade. Não há como pensar sobre o conhecimento de uma forma geral, sem pensar para quem ele serve e o que ele pretende.

O que se tem percebido nos últimos tempos é uma sobreposição do conhecimento científico perante o conhecimento popular. Porém, o esforço de Freire não foi no sentido de acirrar qualquer possível disputa entre ambos, mas de unir forças para que um outro conhecimento produzido a partir do diálogo, não fosse encaixotado em um molde desprovido de sensibilidade, de crítica à miserabilidade do humano e de não percepção do que afeta nossa vida no cotidiano.

Para ilustrar bem o caminho a ser defendido nesta reflexão, em que nos debruçamos um pouco sobre tal tema, oferecemos a exposição de uma leitura acerca de um livro que trata da questão do conhecimento popular. O livro se chama “A natureza me disse” de autoria de Francisco Lucas da Silva (SILVA, 2007). O autor<sup>6</sup> é uma pessoa engajada com a natureza<sup>7</sup>, e tem no seu conhecimento partilhado muito da vida e da realidade de seu povo.

A autora que fez a apresentação da obra, que pede para ser chamada de Ceíça Almeida, destacou alguns pontos interessantes como: “Para conhecer é preciso selecionar informações, eger algumas como mais importantes, articulá-las entre si, imputar significados a elas. Conhecimento é tratamento de informações” (ALMEIDA, 2007, p. 7).

Nesse sentido, há que se perceber que o conhecimento se difere do saber na medida em que trata este para dar lhe novos significados, numa permanente tarefa de modelagem do mesmo. Ao passo que o intelectual não designa necessariamente um sinônimo de cientista e acadêmico.

Nas palavras de Ceíça Almeida, tem-se que o:

Intelectual é, mais propriamente, aquele que faz da tarefa de transformar informações em conhecimento uma prática sistemática, permanente, cotidiana. [...] é aquele que manipula, constantemente a mesma interpretação, inserindo-a num campo maior, observando suas transformações, dialogando com ela, pensando sobre ela em outros contextos próximos e distantes (ALMEIDA, 2007, p. 8).

E ainda, “Sem nenhuma pretensão de desmerecer a ciência, e mesmo reconhecendo seus avanços e progressos, é oportuno proceder a uma autocrítica desse modo de conhecer” (ALMEIDA, 2007, p. 9).

Precisamos destacar que a Educação Ambiental, quanto o Direito, enquanto categorias de análise a serem definidas no segundo item, possuem limites que lhes atribuem efetividade, ou mesmo aplicabilidade, todavia, é importante que exista abertura e reconhecimento, por parte destes campos do conhecimento dos saberes outros, alheios à cientificidade, pois, conforme já mencionado, há interdependência e comunicabilidade entre os diferentes conhecimentos. A crítica de Almeida (2007) se concentra nesta situação.

---

<sup>6</sup> O mesmo, “Dotado do conhecimento básico das letras e números, Chico Lucas é “Doutor” em muitas artes e tantas singularidades que é só dele. Conhecedor da pesca, da agricultura, da construção de canoas e barcos a motor; entendedor da medicina natural, ecologia, cosmologia, arqueologia, e tantas outras razões de intelecto” (SOUZA, 2016).

<sup>7</sup> Conceito delimitado em função da ênfase dada à vivência e pertencimento do mesmo àquele espaço.

Entendemos que para estabelecer nossa discussão, é preciso demonstrar a intencionalidade a que nos propomos, através dos conceitos que entendemos ser pertinentes e articulantes com nossa leitura de mundo.

Concebendo o ambiente a partir de uma leitura de mundo localizada, bem como de sua concepção científica pautada na inteireza (ALMEIDA, 2006), e problematizadora, reconhecemos que ele é um espaço onde se dão todos os tipos de relações, sejam humanas, não humanas, etc. Neste espaço, se entrelaçam e interagem múltiplas ações, caracterizando assim uma dimensionalidade complexa que envolve diferentes seres (REIGOTA, 2010).

A Educação Ambiental como uma proposta de reflexão sobre a conduta humana de degradação ambiental para chegarmos à um comportamento ético de transformação das relações com os seres no espaço, desvinculado de uma apropriação mercadológica e quantificadora da natureza, permite que vislumbremos caminhos, opções, que podem retardar, transformar ou até mesmo manter questões atinentes à justiça ambiental, de asseguramento não discriminatório, proporcional, acesso justo e equitativo, acesso à informação e a constituição de sujeitos coletivos (LEROY, 2014), e injustiça ambiental. É dizer, tanto a justiça ambiental – valoração positiva –, quanto a injustiça ambiental<sup>8</sup> – a valoração negativa –, se entremeiam na discussão sobre as vertentes teóricas da Educação Ambiental, que serão brevemente referidas no próximo item.

Ela se afigura como ponto de resistência e de conscientização do ambiente como um corpo constitutivo da complexidade humana, alinhando-se à uma discussão de fundo, no que se refere as possibilidades de transformação de paradigmas impostos e inseridos por um viés mercadológico, implementado nas economias e democracias latino-americanas.

Seguindo por um aprofundamento na reflexão, em relação ao agir do indivíduo na sociedade, a Educação Ambiental surgiu para fomentar e desenvolver a questão da consciência ambiental, da responsabilidade, da iniciativa e do esforço a ser empregado para mudar a realidade socioambiental (TBILISI, 1977), que passa pelo indivíduo, que o é em sociedade, conforme aborda Loureiro ao tratar sobre a educação (LOUREIRO, 2019).

Segundo ele:

A educação é uma dimensão indispensável do tornar-se humano. Por isso, sabendo ou não desse estatuto ontológico, em que o indivíduo só o é em sociedade, tanto se

---

<sup>8</sup> Consideramos importante destacar a compreensão adotada em torno desse tema, sendo que para tanto, nos utilizamos da definição condensada por Jean Pierre Leroy, da ocasião do Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado na UFF em 2001, UFF. “Entendemos por injustiça ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis” (LEROY, 2014, [s.p.]).

fala da educação como condição para qualquer transformação social. Contudo, enquanto um processo de socialização e aprendizado, é sempre oportuno lembrar que, ao mesmo tempo em que é indissociável dos movimentos transformadores, é igualmente elemento da reprodução das relações dominantes, uma vez que se realiza em sociedades determinadas e atende a certos fins quando é instituída (LOUREIRO, 2019, p. 21).

Nesse sentido, entendendo que também existe uma complexificação dos problemas ambientais, elegemos Edgar Morin, para possibilitar uma importante apreciação sobre a questão de como essa complexidade se desenvolve.

Ele vai dizer que no princípio da complexidade “[...] procura-se estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e seu observador” (MORIN, 2003, p. 30), permitindo assim que consideremos que a ciência do geral somada à ciência do indivíduo, situa nossa cientificidade, pautada em uma ética do saber produzido.

É preciso situar a humanidade, o ambiente em que o fenômeno é gerado. O todo que temos está numa parte. São distintos, mas não são separados (MORIN, 2003). O que de tal modo nos possibilita constatar que as contradições existem e não devem ser superadas, devem permanecer contrárias, pois complementam e dão vida à interação, e à expansão e retração que caracteriza o espectro da complexidade. Mais do que produzir ciência, devemos também visualizá-la eticamente, através de uma ética do bem-viver, abordada por Alberto Acosta (ACOSTA, 2016).

Este autor a define como uma proposta contramajoritária de viver no mundo em que nos encontramos atualmente, marcado pelo caos, pelas desigualdades sociais e pelo domínio do capital sobre tudo aquilo que o contraria. Há alguns anos ele vem trabalhando com a categoria bem-viver ou como é dito nos países latino-americanos de língua espanhola *buenvivir*, *buen vivir*, *vivir bien*.

Tendo como pauta esse *buenvivir*, nos deparamos com a ideia de preocupação com a natureza, e seu futuro, a partir de um compromisso natural do ser humano com o que é de todos, e com o que é constitutivo de si mesmo. Advém das práticas comunitárias, e da percepção e comportamento dos povos originários, em maioria da região andina e amazônica, com um enfoque que pensa sobre a imprescindibilidade de se criar relações solidárias, complementares e de reciprocidade da natureza com as pessoas (ACOSTA, 2016).

Ao passo que se entende que o princípio da complexidade adotado em Tbilisi, possibilitou uma virada epistemológica, em relação ao que se produz no conhecimento científico (TBILISI, 1977).

Nesse sentido, percebemos uma abordagem complexa da relação entre a sociedade e o ambiente. A organização que se constitui e reconstitui, é ordem e desordem ao mesmo tempo. A

cada momento está ocorrendo, ordem, desordem, há uma interação. Uma complementação e antagonia. Uma autonomia e dependência (MORIN, 2003).

No mesmo sentido analisa-se que o Direito,

[...] enquanto um produto da modernidade, está marcado por traços coloniais que permitem a manutenção do *status quo* para grupos historicamente elitizados, ou seja, é um mecanismo de controle social, especialmente orientado a conter, delimitar e comandar certos comportamentos sociais, a fim de manter a pacificidade. Tal pacificidade está baseada, em consonância com o que foi mencionado, na garantia da ordem e da “tranquilidade social” a certos grupos, que controlam através do jogo do poder importantes decisões de repercussão no *locus* social (sociedade civil e sociedade marginalizada civilmente) (RIBEIRO, 2018, p. 10-11, grifos do autor).

Nesse sentido, partindo dos pressupostos freirianos de comunicabilidade entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais, precisamos perceber que é preciso transparecer a intencionalidade por detrás da investigação empreendida, bem como a inteireza que se constitui no ambiente.

Voltaremos àquilo que Almeida (2006) compreende como uma compreensão de Morin de que o todo está na parte, e a parte está no todo, para não analisarmos os nossos problemas, redundando nos equívocos e arbitrariedades dos métodos estritamente positivos e inflexíveis, sendo necessário que abstenhamos por seguir pelo caminho de distanciamento da compreensão, apenas pelo prisma de visualização da relação do sujeito-objeto.

No intento de transformar, pensamos em possibilidades para mudar o nosso mundo, através de uma crítica contundente à nossa realidade, enfatizando as epistemologias que se apresentam no nosso horizonte compreensivo.

## **Reflexões sobre a Educação Ambiental e o Direito**

Philippe Pomier Layrargues delinea em seu texto “*Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica*” (LAYRARGUES, 2012) os rumos da Educação Ambiental e as questões de fundo que lhe entrecruzam, tendo em vista que assume uma postura de concepção da Educação Ambiental para além de uma configuração tecnicista e um postulado teórico.

Ele a concebe como um devir pedagógico-crítico que pode orientar a consciência humana num outro caminho, alternativo ao que está posto. Sua postura ideológica, portanto, como aborda de modo claro e preciso, é contra-hegemônica, e por este motivo sua construção argumentativa e

epistemológica é marcada por retomadas e adequações de questões teóricas e práticas no campo da Educação Ambiental, de modo a situar o leitor que pode haver similaridades e diferenças importantes entre as correntes que pensam sobre o ambiente.

O que se vislumbra segundo o autor, é que a Educação Ambiental brasileira vivencia “[...] um período de *crise de identidade*” (LAYRARGUES, 2012, p. 398, grifo do autor). Em síntese, tal período está marcado por um choque entre teoria e prática, que de certo modo quer afastar a questão da vivência da realidade, da crítica anticapitalista, e, da dificuldade em transpor o pensamento e ação pragmática hegemônica que se reverbera e se mantém, perpetrada pela mídia através da abordagem informal da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2012).

Diferencia, portanto, a questão do senso comum acerca da Educação Ambiental e do senso crítico<sup>9</sup>, que muitas vezes fica adstrito apenas à academia, ao saber acadêmico. Sempre destacando que tal esforço crítico de revisitar, reler e reanalisar a produção neste campo, deve permear a trajetória acadêmica do educador ambiental (LAYRARGUES, 2012). Ou seja, deve haver uma postura crítica do educador ambiental, na medida em que se produz um conhecimento que tem de ser voltado para a realidade do seu público.

Posto isto, o autor apresenta as três grandes correntes, que ele designa como macro-tendências da Educação Ambiental, quais sejam: a conservacionista, a pragmática e a crítica. As duas primeiras se apregoam às questões de responsabilização individual, e de ações formalísticas, respectivamente, e a última concentra-se na reflexão em torno dos limites das primeiras, e como se alcançar a transformação positiva da realidade socioambiental (LAYRARGUES, 2012).

Todas elas estão preocupadas com a questão do ambiente, todavia, as intencionalidades a que cada uma se propõem, é que nos permitem que se faça a diferenciação de cada uma, haja vista que designam posturas ideológicas distintas, e até de certo modo complementares (LAYRARGUES, 2012).

O foco dado por Layrargues transpassa a questão do dado teoricamente, vai além, porque permite inferir e convergir propostas contra-hegemônicas que de fato podem mudar a realidade das pessoas e do ambiente. Ele explana sobre as três correntes, mas categoricamente se vincula macro-tendência da Educação Ambiental Crítica.

Em suas palavras:

---

<sup>9</sup> Aqui compreendido na linha de argumentação de Paulo Freire como alheio e amorfo à realidade dos sujeitos espoliados.

Por sua vez, a *macrotendência Crítica*, por conceber o problema ambiental associado ao conflito social e incluir no debate a compreensão dos mecanismos da reprodução social e de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do Capital, por lutar contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, por politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade e por buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental, sua própria natureza parece ser a expressão político-pedagógica que mais se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo (LAYRARGUES, 2012, p. 408, grifo do autor).

Muito mais do que produzir uma Educação Ambiental meramente técnica, torna-se imprescindível lutar e possibilitar uma Educação Ambiental transversal, humanizada e pedagogicamente crítica, para alcançar o ambiente e os seres que lhe compõem.

Assim, nessa perspectiva dialógica, nos aproximamos da questão do Direito, que pode ser concebido criticamente, revisitando suas conformações epistemológicas. Francesco Carnelutti em seu texto, *Arte do direito: seis mediações sobre o direito*, consegue demonstrar que o Direito tem um propósito não apenas regulatório, mas também de provocar “adivinhações” que são pertinentes ao ordenamento do mundo, assim como a arte (CARNELUTTI, 2001).

O autor ao se referenciar à arte, compara a função dela e do direito, que existem para coordenar o mundo, prover os caminhos. Esse provimento conecta momentos e contextos vivenciados e vindouros, e demanda o estabelecimento de pontes que permitam vislumbrar, enxergar o seguinte, utilizando-se do exemplo de que o pintor adivinha ao pintar o retrato de sua mãe, revelando assim o mistério da arte (CARNELUTTI, 2001).

No mesmo sentido, referindo-se à figura do juiz e de seu labor, assevera:

[...] quando escruta no rosto do acusado a verdade de sua vida para saber o que a sociedade deve fazer dele, não faz mais do que adivinhar. A dificuldade e a nobreza, o tormento e o consolo do direito, como da arte, não podem representar-se melhor do que com essa palavra! Adivinhar indica a necessidade e a impossibilidade do homem ver o que vê somente Deus (CARNELUTTI, 2001, p. 10).

As suas inserções durante esse pequeno excerto da obra completa dão a dimensão da profundidade do Direito, enquanto um paradigma que possibilita caminhos. No mesmo sentido, através da explicação por comparações, o autor destaca que o caminhar e o pensar envolvem escolhas. Caminhos estão intimamente conectados com escolhas.

O texto segue com percursos metafóricos. Mas, o que se sobleva nesta abordagem é sem dúvida a questão metafórica do Direito como armação do Estado. Reside nele a força de sustentação do Estado, a linha, “[...] o vínculo que os mantém unidos em um só conjunto” (CARNELUTTI, 2001, p. 15), ou seja, que dá coesão à questão do estabelecimento de um Estado, território, povo e soberania. Entretanto, diferente da armação que protege a construção momentaneamente, que de certa maneira se findará, o Direito, ao contrário perdurará, porque é de sua natureza permanecer e se adaptar (CARNELUTTI, 2001).

O Estado e o Direito são coisas distintas, mas que se ligam mutuamente. Cada um serve ao seu propósito. Porém, como adverte o autor, “O Estado perfeito será, ao contrário, o Estado que não necessite mais do Direito; uma perspectiva, sem dúvida muito distante, imensamente distante, mas certa, porque a semente está destinada indubitavelmente a transformar-se em árvore carregada de folhas e de frutos” (CARNELUTTI, 2001, p. 19).

Importa considerar o que tal citação explica. Reside no fato de que, apesar do Direito pretender ser contínuo e adaptativo, a perfeição deveria suprimi-lo, e, por conseguinte, estar-se-ia diante de uma pacificidade e coesão social inquestionável, inquebrantável e totalizada. Se percebermos bem, assim como destaca o autor, é praticamente impossível que isto exista, ao menos em nossa era.

Ao passo que destaca genialmente que o Direito, “[...] pois, não consiste no ordenamento senão no que ordena, quer dizer que une ou, de uma maneira mais realista, que liga; e, portanto, é uma força” (CARNELUTTI, 2001, p. 19).

Roberto Lyra Filho segue nesta mesma linha, porém, seu enfoque se detém a aprofundar brevemente sobre a questão do Direito e da Lei. A questão da tradução dos próprios termos, e do papel de cada ator social na construção do Direito como um fenômeno e não um fim em si mesmo (LYRA FILHO, 2008).

Comumente, quando se pretende abordar o Direito, numa perspectiva dogmática, se recorremos aos manuais e às jurisprudências para que se possa compreender e entender os fenômenos sociais que incomodam o grande sistema. É necessário salientar, entretanto, que não existe somente um viés ou uma única direção nesta área do conhecimento.

É nítido e imprescindível que este modelo possua divergências, tensões, inconformidades, para que haja o exercício dialético de se apresentarem problemas e possíveis soluções, que podem partir tanto de um prisma normativo positivista, quanto de um prisma social não positivista, em um possível diálogo. Assim o concebemos como:

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1979, p. 42).

A solução pode não estar no mundo do Direito propriamente dito. Daí a necessidade de diálogo com outros campos do conhecimento científico como a Educação Ambiental. Uma dialogicidade epistemológica crítica, empreendida para transformá-las.

No processo formativo de juristas, aprendemos que ao Direito foi conferida a capacidade de regular as relações sociais, visando à promoção da resolução de conflitos e de manutenção da pacificidade entre os indivíduos e a coletividade.

Do mesmo modo, tal paradigma assumiu o caráter sancionatório e coercitivo que o individualiza e o distingue das demais ciências sociais aplicadas. O intento de engessamento da criatividade dos indivíduos para resolver questões pessoais de menor complexidade e de orientação das condutas daqueles, nem sempre logra total êxito, pois a dinâmica social, é algo que não pode ser amplamente apreendida e totalmente normatizada, pois envolve processos alheios ao mundo jurídico e que precisam ser resolvidos fora deste campo.

Por acreditarmos, na potência dessa possível convergência, pretendemos relacionar como a Educação Ambiental e o Direito podem ser potencialidades críticas para transformar positivamente a realidade socioambiental dos seres em nosso ambiente.

## **A Educação Ambiental Crítica e o Direito Insurgente: potencialidades críticas**

A dialogicidade que se pretende quando se aborda uma Educação Ambiental Crítica, com um Direito Insurgente, possibilita encontrar outros caminhos, conectando resiliências, resistências e transformações comprometidas, em relação ao enfrentamento das adversidades e às problemáticas que se apresentam na realidade socioambiental em que estamos alocados. A transformação virá se assumirmos o compromisso de nos ressignificar, de pensarmos com outro e não pelo outro, de nos

aproximarmos com abertura e reconhecimento, de nos manter impermanentes, no sentido de movimentar-se dessa palavra.

Para tanto, para que possamos articular tais potencialidades, precisamos demonstrar que existe uma metodologia adequada à toda a articulação empreendida nesta investigação, haja vista que, propugna uma compreensão articulada de nossos problemas, por meio de uma metodologia criada e gestada no âmbito de nossa historicidade, que estão fortemente conectados com a questão da modernidade tardia/colonialidade permanente que vivenciamos no Sul (DUSSEL, 2011).

Deste modo optamos por trazer para este espaço, o filósofo Enrique Dussel, que nos oferece a seguinte colocação:

As ciências políticas (desde a sociologia, o direito, as chamadas ciências políticas, etc.), a pedagógica, história, ciências da comunicação, economia, etc., todas elas não podem usar o modelo indicado para as ciências fáticas ou naturais. Em dito modelo há que introduzir o momento dialético (5.2), para saber situar cada feito em seu contexto ou totalidade condicionante, e o momento **analético** (5.3) para poder saber detectar as interpelações disfuncionais que lança continuamente o oprimido desde a exterioridade ou da utopia do sistema constituído, tendo em conta a liberdade do agente (DUSSEL, 2011, p. 248, tradução livre, grifo nosso)<sup>10</sup>.

Assim, o convergir de propostas irruptivas, contra-hegemônicas e transformadoras, encontra guarida em uma perspectiva questionadora, que tem sido recebida e apropriada pelas mais diversas pesquisas na área da educação, qual seja, a decolonialidade.

A decolonialidade ou pensamento descolonial, como um caminho desestabilizador da ordem colonial, tenciona essa questão a partir do confronto entre hierarquizações e manipulações de conceitos-chave em relação à construção da identidade e subjetividade dos sujeitos com a multidimensionalidade do agir e não agir humano frente a situações traumatizantes e inibidoras de resposta imediata. É dizer, foram constatadas através da realidade fática, condutas de resistência, resiliência e autogestão do viver e do resistir na sociedade neocapitalista atual (RIBEIRO, 2018, p. 49).

Numa perspectiva colonial do Direito, é possível perceber como se estruturaram os procedimentos, as institucionalidades, os meandros burocráticos e as formas de resolução de conflitos, calcados numa generalização e abstração dos problemas sociais, que são vislumbrados por meio de um prisma que universaliza e relativiza aquilo que foge à formatação padrão deste paradigma jurídico tradicional. Esta questão, por conseguinte, atingiu de modo evidente o espaço

---

<sup>10</sup> No original “Las ciencias políticas (desde la sociología, el derecho, las llamadas ciencias políticas, etc.), la pedagógica, historia, ciencias de la comunicación, economía, etc., todas ellas no pueden usar el modelo indicado para las ciencias fáticas o naturales. En dicho modelo hay que introducir el momento dialéctico (5.2), para saber situar cada hecho en su contexto o totalidad condicionante, y el momento analéctico (5.3) para poder saber detectar las interpelaciones disfuncionales que lanza continuamente el oprimido desde la exterioridad o la utopía del sistema constituído, teniendo en cuenta la libertad del agente” (DUSSEL, 2011, p. 248).

ambiental, na medida em que se determinou verticalmente a condição dos povos tradicionais diante do controle estatal sobre a natureza, por exemplo.

Em uma análise crítica a este paradigma, estruturado sob aquela perspectiva, contudo, compreendemos que existem fragilidades e fracassos que comumente passam despercebidos, por não transmitirem a generalidade, a abstratividade e a validade universal de suas respostas às demandas dos membros da sociedade.

Está à margem da compreensão jurídica dogmática novas demandas sociais por direitos não previstos, que dão conta da pluriversalidade do mundo (DUSSEL, 2016), que tencionam a questão entre direito e moral, e as especificidades culturais de povos e sujeitos historicamente subalternizados pela colonialidade epistêmica, ou seja, para tal grupo, dogmático, não fazem parte da construção do discurso normativo do Direito questões que não estão devidamente positivadas, escritas, documentadas, registradas.

Ademais, constatamos que a constituição de um modelo, paradigma ou ordenamento, passa pela construção do discurso que sustenta tal delineamento, haja vista que há sempre uma interdependência entre a teoria e a prática, e suas ramificações no processo dialógico estabelecido socialmente.

Carlos Frederico Bernardo Loureiro destaca:

Há um outro eixo revolucionário e emancipatório que pode ser realmente chamado de *Educação Transformadora*, em que a dialética forma e conteúdo se realiza plenamente, de tal maneira que as alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência (LOUREIRO, 2003, p. 39, grifo do autor).

Neste sentido, nos alinhamos ao sentido exarado pela macrotendência da Educação Ambiental Crítica, por possibilitar uma transformação profunda, se concebermos que a questão colonial tem atravessado também o campo da educação.

Por conseguinte, o Direito sob um viés contra-hegemônico e insurgente, segundo Lucas Machado Fagundes, pode reconhecer suas limitações, anacronismos e frustrações, que poderão auxiliar na convergência de abordagem múltipla em relação aos problemas sociais constituídos e que venham a se constituir, através do exercício da subjetividade do Outro, intencionalmente subalternizado (FAGUNDES, 2015).

Articulam-se, portanto, juridicidades insurgentes que compõe releituras possíveis, calcadas na teoria da libertação de Dussel, que se debruça sobre a questão da exclusão, invisibilização,

ocultamento, silenciamento de determinados sujeitos, para possibilitar uma crítica à questão do sistema de direito. Ele assim assevera, “A situação crítica que interessa à Ética (e esta, à Política) da Libertação se apresenta quando certos cidadãos são excluídos não-intencionalmente do exercício de novos direitos que o “Sistema do direito” não pode, todavia, incluir” (DUSSEL, 2015, p. 128).

Ademais, em relação ao monismo jurídico, considerado como uma apresentação unívoca e bastante de si mesma do direito, que determina o que é e o que não é direito, ou pode vir a ser (WOLKMER, 2001) que se incrustou em países latino-americanos colonizados, execrados e destruídos, epistêmica e empiricamente por Portugal e Espanha.

Tais releituras, contribuem para a progresso, no que tange à adoção do pluralismo jurídico comunitário participativo, que busca possibilitar fomentar a multiplicidade de sujeitos e atores populares que reivindicam através de uma conformação democrática interna e não estatal, a participação na construção das suas formas de sobrevivência ao modelo capitalista imposto socialmente (WOLKMER, 2007) em alguns espaços do Sul Global (SANTOS, 2010), que se insurgiram para transformar a realidade negativa vivenciada.

Precisamos recordar aquilo que Miguel Lanzellotii Báldez considera como insurgência no âmbito do direito, que destaca:

Direito insurgente, enfim, é conceito mais amplo e subordinante das ações alternativas, de uso (alternativo) ou propriamente dita (direito alternativo). Conceito que não pode confinar-se nas especulações e no ensaísmo do mundo acadêmico, cuja importância não deve, porém, ser minimizada, este conceito de direito insurgente encontra sua razão de ser nas lutas concretas da classe trabalhadora e na crítica permanente às estruturas da sociedade capitalista” (BALDÉZ, 2010, p. 195-196).

A Educação Ambiental numa concepção crítica e transformadora deve estar permeada por um diálogo transversal, que dê conta de questionar, tencionar e constranger temas estruturais, como injustiça ambiental e justiça ambiental. De outra forma, se impõe a imprescindibilidade de assumirmos uma postura contra-hegemônica, com compromisso epistêmico e honestidade intelectual.

Na medida em que trabalhar com uma outra proposta de conformação da Educação Ambiental, do Direito, pelo viés decolonial, demonstramos uma opção por não desenhar uma genealogia estruturante do positivismo jurídico, e de como seus processos de inserção e evolução condicionaram milhares de pessoas ao domínio do poder estabelecido, quase nunca pautado por uma justiça, perpetrado pela colonialidade epistêmica.

Esta tarefa já foi empreendida pelos neopositivistas, que corroboram na perpetuação de um paradigma jurídico, que mantêm interferência no campo ambiental, através do Direito Ambiental, que na concepção de Paulo de Bessa Antunes, “[...] é, portanto, a *norma* que, baseada no *fato ambiental* e no *valor ético* ambiental, estabelece os mecanismos normativos capazes de disciplinar as atividades humanas em relação ao MA” (ANTUNES, 2010, p. 5, grifos do autor).

Sendo assim, a crítica reside na afirmação de que o Direito Ambiental não logrou êxito em estabelecer um diálogo transformador com a Educação Ambiental Crítica, uma vez que não há uma apropriação das proposições irruptivas, contra-hegemônicas e transformadoras pelo paradigma jurídico-ambiental. Percebemos assim uma interpretação unidirecional acerca de princípios que podem colaborar para uma transformação, porém, apenas proveniente do Direito ensimesmado e descolado do fenômeno social e não dialógico com outras matrizes.

Ademais, não há como desvencilhar a questão do racismo ambiental, como uma questão importante a ser observada, visto que, conforme aborda a parlamentar Dani Monteiro, “Por isso a gente define como racismo ambiental, porque se usa a inferiorização do outro para se negar direitos básicos [...]” (MONTEIRO, 2020, citada por CARVALHO; SCHMIDT, 2020).

Assim, subjaz uma convergência negativa à problemas constituídos no âmbito do espaço ambiental vertiginosamente marcado pelo racismo, que operacionaliza opressão, controle e afetação desproporcional de problemas ambientais.

Citamos ainda como exemplo, a utilização intencional do paradigma jurídico-ambiental, por aqueles que detém os meios de produção, para expulsar e até mesmo descaracterizar comunidades remanescentes de quilombo. Ou seja, o uso do Direito para prejudicar, é corrigido, ressignificado, restaurado, quando se há a atuação jurídica de um ator/uma atriz deste cenário, no intuito de reversão, e conseqüentemente declaração/reconhecimento da titularidade das terras destes povos.

A historicidade dos povos espoliados está ligada a processos estruturantes de opressão, subalternização e invisibilidade. Um verdadeiro epistemicídio, que está sendo diuturnamente ressignificado e até mesmo reconstruído, através de uma utilização do positivado para legitimar a barbárie, a impunidade e a ingerência das decisões do capital nas vidas humanas.

## Considerações Finais

Em que pese existam estes campos do conhecimento científico, compostos por orientações e mesmo, em alguns casos, determinações expressas de como deve se agir (*dever ser*), comportar diante de determinadas situações, precisamos conceber a necessidade de se trabalhar uma

decolonialidade do conhecimento científico. É dizer, constatarmos que, a limitação epistemológica do Direito, fechado em si mesmo, bem como da Educação Ambiental não crítica, não contribuem para uma decolonialidade do conhecimento, que apreende fortemente a questão da interpretação complexa da realidade, e de suas interações, confluências e defluências, que se traduziram e se traduzem no ambiente.

Desse modo, podemos interpretar que a Educação Ambiental Crítica, como um aprofundamento politizado e ético da educação, assume uma imprescindibilidade nuclear no processo dialógico entre sujeito e ambiente. Ou seja, para além de uma mera contemplação e de um olhar conservacionista, desejamos uma Educação Ambiental que transite num caminho de educar pela experiência, pela vivência, e não apenas pela ‘metodificação’, neologismo criado para designar que alguns métodos pré-estabelecidos podem não funcionar ou servirem para transformar.

O ambiente por comportar relações dos mais diversos tipos, é um campo fecundo para que se desenvolvam as mais diferentes formas de abordagem do ser. Sendo assim, é possível perceber que embora seja o humano um ser dotado de consciência, não cabe a ele exclusivamente rejeitar a coexistência com outros seres, determinando sua finitude. A sua educação tem de se constituir com um olhar crítico, eticamente estabelecido e continuamente flexível para reescrever sua interação com o espaço, que deve ser partilhado e não mercantilizado, degradado e envenenado.

Do mesmo, o Direito Insurgente, contribui para vislumbrarmos a possibilidade de se produzir uma ciência normativa, pautada em processos dialógicos com outros saberes, para de fato lograr o intento de realizar uma justiça socioambiental. Através do emprego de uma intencionalidade comprometida em transformar a realidade socioambiental, podemos ressignificar processos aberrativos e até mesmo esdrúxulos, no que se refere à um processo constitucional coerente, que permeia todo o ordenamento jurídico brasileiro, em relação à constituição e resguardo material de direitos, que são deturpados ou mesmo mal interpretados juridicamente.

Um conhecimento que não se pautar por trazer questões problemáticas no âmbito social para dentro de suas discussões, precisa se reinventar e se ressignificar.

## Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ALMEIDA, M. C. X. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA; E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Narrativas autobiográficas**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

ALMEIDA, M. C. X. Apresentação para pensar bem. *In: SILVA, F. L. A natureza me disse*. Natal: Flecha do Tempo, 2007.

ANTUNES, P. B. **Direito Ambiental**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

BALDÉZ, M. L. Anotações sobre Direito insurgente. **Captura Crítica – Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito**, n. 3, v. 1, jul-dez., 2010. Disponível em: <http://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2013/02/Direito-Insurgente-Baldez.pdf> . Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília, 1999. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 4 mar. 2021.

BALESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, p. 89-117, maio-agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CARNELUTTI, F. **Arte do direito: seis meditações sobre o direito**. Campinas: Bookseller, 2001.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000200428&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200428&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 mar. 2021.

CARVALHO, D.; SCHMIDT, F. Racismo ambiental: por que algumas comunidades são mais afetadas por problemas ambientais? Futuro depende do fim da desigualdade. **ECOIA UOL**. Publicado em: 3 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoia/reportagens-especiais/racismo-ambiental-comunidades-negras-e-pobres-sao-mais-afetadas-por-crise-climatica/>. Acesso em: 2 mar. 2020.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. México: FCE, 2011.

DUSSEL, E. Agenda para um Diálogo Inter-filosófico Sul-Sul. **Filosofazer**, n. 41, jul/dez, 2012.

DUSSEL, E. Direitos humanos e ética da libertação: pretensão política de justiça e a luta pelo reconhecimento dos novos direitos. **Revista InSURgência**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 121-136, jan./jun., 2015.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abril 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 mar. 2021.

FAGUNDES, L. M. **Juridicidades insurgentes**: elementos para o pluralismo jurídico de libertação latino-americano. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis: UFSC, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Crítico, radical e otimista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.1, n.1, fev. 1995. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1183/3/FPF\\_OPF\\_07\\_068.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1183/3/FPF_OPF_07_068.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Brasília, n. 14, p. 398-421, ago./dez., 2012.

LEROY, J. P. **Conferência de abertura do 2º SIBSA com Jean Pierre Leroy**. ABRASCO. Publicado em: 13 de outubro de 2014. [s.p]. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/movimentos-sociais/conferencia-de-abertura-do-2o-sibsa-com-jean-pierre-leroy/7094/#:~:text=Dizíamos%3A%20“Entendemos%20por%20injustiça%20ambiental,tradicionai s%2C%20aos%20bairros%20operários%2C%20às>. Acesso em: 2 mar. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Revista Ambiente e Educação**, v. 8, n. 1, p. 37-54, Rio Grande, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEÑALONZO, J. O. O corte epistemológico de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (org.). **PAULO FREIRE**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. Disponível em: [https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337/pdf\\_97](https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337/pdf_97). Acesso em: 5 mar. 2021.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, F. L. **A natureza me disse**. Natal: Flecha do Tempo, 2007.

SOUZA, E. F. **A natureza me disse (resenha)**. GRECOM – Grupo de Estudos da Complexidade. Natal: UFRN, 2016.

RIBEIRO, B. C. **Direito e decolonialidade:** prefigurações contra-hegemônicas e insurgentes em Abya Yala (América Latina). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: FURG, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TBILISI. **Declaração de Tbilisi**. Geórgia, 1977. Disponível em:  
<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>. Acesso em: 1. set. 2020.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico:** fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alga Omega, 2001.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 05/03/2021  
Aprovado em: 26/11/2021