



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

POR OUTROS DIZERES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ENSAIO SOBRE A DESCOLONIALIDADE DA MÃE NATUREZA PELA COSMOVISÃO AFRICANA

Eleomar dos Santos Rodrigues; Jon Anderson Machado Cavalcante; José Maclecio de Sousa
Universidade Federal do Ceará – mazinhoufc@yahoo.com.br, jonsolrebel@yahoo.com.br,
maclecio@yahoo.com.br

Resumo:

Neste ensaio trazemos contribuições dos estudos da colonialidade ao campo da educação ambiental, identificando expressões de descolonização, sobretudo, da mãe natureza, na cosmovisão africana. Nesse viés, reunimos três eixos de reflexões que derivamos do diálogo que as nossas pesquisas acadêmicas favoreceram, assim tematizamos a educação ambiental dialógica na aproximação com a colonialidade da mãe natureza, de maneira que os fluxos conceituais entre esses estudos ocorreram por meio de revisões bibliográficas. Também abordamos por meio de leituras, alguns escritos que valorizam e visibilizam potências descoloniais na e da cosmovisão africana. Avançando nestas leituras de mundo, foram importantes as incursões bibliográficas e de campo que realizamos em nossas pesquisas de doutorado. Consolidando a trajetória desse trabalho, da cosmovisão africana emergem saberes descolonizantes a contribuir frente às situações diversas de opressão, subalternidade e degradação socioambiental decorrentes do avanço da modernidade como padrão hegemônico no planeta, causando diferentes formas de dominação e exploração violenta da mãe-natureza, justamente pelo viés colonializante com que concebem e tratam a vida e seus viventes. Os aspectos descoloniais de saberes, como as que estão presentes na cosmovisão africana, operam como epistemologias diferenciadas que valorizam e nos permite sentir como parte do todo, porque nos concebe como natureza. Nesse sentido, são dispositivos de libertação que fortalecem, animam e reinventam a educação ambiental crítica e dialógica. Dessa forma, entendemos que epistemologicamente, este escrito contribui para um debate frutífero que está ocorrendo principalmente na América latina sobre a produção de conhecimento, que leva em consideração e valoriza a pluralidade de saberes, aqui em questão os saberes da cosmovisão africana, particularmente mais ligados à natureza.

Palavras-chave: Educação ambiental, Descolonialidade, Cosmovisão africana.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de diálogos que realizamos a partir das nossas pesquisas de mestrado e doutorado em educação, onde buscamos conhecer e construir propostas a partir dos princípios da educação ambiental dialógica.

Pesquisas que realizamos junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Uma delas, já concluída, teve como objetivo interligar a educação ambiental e os referenciais afro-brasileiros através dos arquétipos e itan (mitos, histórias e canções) dos orixás¹. Dos estudos de doutorado que estão em fase de conclusão, um deles tem como objeto de investigação experiências de educação ambiental

¹ SANTOS, Eleomar dos Santos. **Orixás e (meio) ambiente:** a feitura de confetos no terreiro da sociopoética. UFC: Fortaleza-CE: 2011.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

realizadas na UFC, e os outros dois buscam pelos saberes indígenas junto ao povo Tremembé de Almofala-CE.

A partir destes contextos, dos nossos entendimentos sobre eles, das leituras e reflexões sobre esses campos de investigação/atuação, tecemos os três eixos temáticos deste ensaio - educação ambiental, colonialidade da mãe natureza e a cosmovisão africana - a fim de suscitar reflexões para caminhos possíveis de fortalecimento ou de re-invenção da educação ambiental crítica por meio das potências descoloniais presentes nesses saberes.

Como desdobramento, problematizamos situações-limites conceituais de educação ambiental, conformando o que Guimarães (2004) denomina ser uma “educação ambiental conservadora”, cujo problema central se dá na visão reducionista e fragmentada da realidade e da natureza que induz, restringindo-se a aspectos cognitivos e comportamentais, desconhecendo a complexidade como noção da nossa existência.

A tendência alternativa surge a partir da “educação ambiental crítica”, uma construção baseada nas inter-relações e na visão do todo, consubstanciada na integração teoria e prática, e, aprofundando a leitura de mundo acerca dos problemas ambientais, pautada na superação do modelo de sociedade hegemônico vigente, compreendendo os efeitos negativos da modernidade (LOUREIRO, 2007).

Indo além do reconhecimento e da defesa da educação ambiental crítica, com base nos princípios da educação ambiental dialógica (FIGUEIREDO, 2003), trazemos o caminho da descolonialidade da mãe natureza (WALSH, 2008) e assim desmontar a matriz colonial e eurocêntrica que se tornou hegemônica no pensamento moderno ocidental.

Dessa forma, entendemos que epistemologicamente, este escrito contribui para um debate frutífero que está ocorrendo principalmente na América latina sobre a produção de conhecimento, que leva em consideração e valoriza a pluralidade de saberes, aqui em questão os saberes da cosmovisão africana, particularmente mais ligados à natureza.

Para tanto, a busca é pelo reconhecimento e valorização de outras lógicas, racionalidades, modos de ser e de con-viver no mundo. Nesse sentido, optamos por focar na educação ambiental a potência descolonial da mãe natureza existente na cosmovisão africana.

EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: façamos silêncio, prestemos atenção, há tantos dizeres!

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Todos os dias, em vários lugares, milhares de pessoas se cruzam mas não se falam, pois não se conhecem, e nem ao menos se importam com isso.

Eu vejo ali na frente um mendigo barbado.

Ele simplesmente pára e grita:

- Aaaaaaaahhhhhhhhhh!!!

Um grito de liberdade para a multidão, pois ele não aguenta mais viver sozinho na escuridão! [“Silêncio na Multidão- Fernando Catatau].

Sim, há muitos dizeres. Carvalho (2004), Sato (2001), Grun (1996), Guimarães (2004), Reigota (2004), Loureiro;Layrargues (2013)... Podemos juntar outros mais e assim incorreremos pelas dezenas de artigos e livros que problematizam perspectivas muito (a)diversas de educação ambiental. Dentre as tantas, Sauvé (2008, p.18) uma vez relacionou: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sistêmica; científica; humanista; moral/ética; holística; biorregionalista; praxica; crítica; feminista; etnográfica; da ecoeducação; e a da sustentabilidade.

Loureiro; Layrargues (2013, p.54) afirmam que por ser “reflexo de um movimento histórico de cerca de quatro décadas, promovido por agentes sociais vinculados aos mais diferentes setores da sociedade”, discursos e práticas distintas, por vezes antagônicas, são expressões do modo como os grupos compreendem, produzem e apreendem a questão ambiental, atuando por meio da educação. Nesse viés, Carvalho (2004, p. 18) destaca que “É possível denominar educação ambiental a práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico”.

Reigota (2004), analisando algumas experiências de educação ambiental, identificou divergências que decorrem de noções e posturas reducionistas acerca do meio ambiente, ora correspondem a uma dimensão mais “biológica”, ora a uma mais “social”.

Ajudando a compreender limites e possibilidades de educação ambiental, Cascino (2003, p. 53) preocupa-se quando ela é encampada para a formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista, “Uma consciência restrita, portanto, a aspectos naturalistas, que considera o espaço natural “fora” do meio humano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações”.

Dessa maneira, reconhecemos e buscamos desconstruir situações-limites de educação ambiental. Muitas delas sinalizamos como conteúdos de uma educação ambiental conservadora, conforme definiu e problematizou Guimarães (2004):

A educação ambiental que denomino conservadora se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação [...] **Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa**, que vai para além da soma das partes como totalidade. **Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma**



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, 2004, p.26-27). [destaques nosso].

Noutro ângulo, encontramos identidades de educação ambiental crítica que se destacam com premissas e conteúdos políticos distintos da tendência conservadora ou liberal de educação ambiental. Quando muito próximas de grupos sociais, contextos e/ou movimentos socioambientais, as perspectivas de educação ambiental crítica trazem uma diversidade conceitual que amplia a nossa capacidade de compreender e intervir nas realidades, por meio da formação e experientiação de atitudes transformadoras. Uma vez que:

a Educação Ambiental Crítica não comporta separações entre cultura-natureza, fazendo a crítica ao padrão de sociedade vigente, ao modus operandis da educação formal, à ciência e à filosofia dominante, **a mesma deve ser efetivamente autocrítica [...] não pode haver oposição entre teoria e prática [...]** Posto nestes termos, **a Educação Ambiental Crítica é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação**, exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo “pontes” e saberes transdisciplinares. vinculando-os (LOUREIRO, 2007, p.3).

Em sintonia, trazendo ressonâncias e aprofundando os tantos dizeres sobre educação ambiental, apresentamos com Figueiredo (2003) a proposta de uma educação ambiental dialógica, justamente pelas opções que o autor nos encoraja a fazer:

Compreendemos, portanto, que a relevância dessa proposta de formação ambiental dialógica se define por **considerar, devidamente, os saberes populares e seus contextos de vida**, ao clarificar e **contribuir com a potencialização dos movimentos populares, enquanto grupos-autores de ecopraxis social transformadora**. As especificidades das culturas passam a ser adequadamente valorizadas e relacionadas dialogicamente (FIGUEIREDO, 2008, p.7). [destaques nosso].

Como alternativa de enfrentamento e transformação de situações de opressão, subalternidade e degradação socioambiental, decorrentes do avanço da modernidade como padrão hegemônico no planeta, a educação ambiental dialógica, em consonância ao que Paulo Freire (1987) propõe na sua crença do *ser mais* como vocação ontológica humana, se pauta na construção e fortalecimento de relações horizontalizadas nas sociedades, concebendo que não existem “ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46).

É um caminho de educação que necessita do diálogo com os saberes que cada povo, comunidade e grupo social a partir da sua realidade, da forma de pertencer e tipo de relação que mantêm enquanto natureza. Mas, ao refazermos ou pensarmos esse mesmo caminho a partir da outra direção, é também, e ainda mais importante, um processo de aprendizagem em que os saberes endossem um viés



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

descolonizante, ainda pouco conhecido e trabalhado como parte da educação ambiental crítica.

Nesse sentido, tecemos considerações sobre o que vem a ser a colonialidade da mãe natureza e assim apreendermos nuances de descolonialidade nos e dos saberes presentes na cosmovisão africana, reverberando possibilidades a partir da educação ambiental dialógica.

COLONIALIDADE DA MÃE NATUREZA

Para dialogar em torno desse necessário viés descolonial na e para a educação ambiental dialógica, apresentamos o que Catherine Walsh (2008) descreve como os eixos imbricados da e para a consolidação da matriz colonial: a colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Mãe Natureza. A categorização em quatro facetas indica a amplitude dessa matriz, a se ramificar em várias direções e âmbitos da existência.

De acordo com Walsh (2008), a colonialidade do poder representa um modo de classificação a incidir nos indivíduos e povos, e em suas expressões culturais e sociabilidades. Ela consiste em uma hierarquização, nos mais diversos âmbitos da experiência humana e de vida pautada em parâmetros raciais, reforçadores de um modelo antropocêntrico, masculino e branco (QUIJANO, 2005).

No entanto, Walsh (2008) aponta que essa categoria vai além, pois ela fortalece a intersecção de todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, etc. Esse sistema de classificação formou uma hierarquia e divisão de identidade racializada, até então inexistente, com o branco (europeu ou europeizado masculino) por cima, “abaixo” os mestiços, e finalmente os índios e negros nos últimos degraus.

A segunda face da colonialidade a emergir na estruturação das relações frente ao mundo, é a do saber. Nesse sentido, Walsh (2008) aponta, em consonância com o parâmetro do masculino-branco, a referência exclusiva da racionalidade ocidental europeia. Com isso, institui-se a justaposição entre saber e modernidade, definidora de práticas educacionais, epistêmicas e de instituições representativas da matriz colonial em nossa contemporaneidade.

Dessa maneira, a ciência moderna tem a concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. Trata-se de um saber que se coloca como modelo que tem suas bases no eurocentrismo como ‘senhor’ monopolizador da razão, do conhecimento, do pensamento e que descarta e diminui a existência de outras racionalidades epistêmicas diferentes ou alternativas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

É possível identificar a colonialidade do saber de modo bastante expressivo nas práticas educacionais formais e informais de muitos Estado-nação. Isso decorre das referências epistemológicas e metodológicas predominantes da razão moderna que tanto moldam as relações institucionais educativas, os critérios de validação na e da produção do conhecimento e os saberes considerados, em decorrência, cientificamente legítimos por reproduzirem a lógica da racionalidade moderna.

Como efeito, gera-se uma subalternização de saberes outros, calcados em lógicas distintas, a negar uma pluralidade equânime do conhecimento (WALSH, 2008). Assim, observamos a colonialidade do saber de modo substancial na proposição da Educação Ambiental “conservadora” em sua fragmentação da realidade, centralidade no indivíduo, na cognição, na disciplinaridade, na descontextualização e distanciamento entre sujeito e saber.

Passamos agora a outro eixo da colonialidade, a do ser, com conexões com as demais já apresentadas. Ela remete à ontologia decorrente do eurocentrismo moderno, eminentemente antropocêntrico, produtora de estereótipos e definidora de critérios de humanidade, pelos quais, inferioriza, subalterniza e desumaniza o ser diferente do parâmetro branco europeu. Tornando-o invisível suas racionalidades e a dignidade de sua humanidade. Nisso, encontramos a essencialização da diferença e, conseqüentemente, anulação da alteridade. Se os saberes são classificados em função da lógica moderna-colonial, seus autores também o são.

Com isso, chegamos à face na qual desejamos contribuir em sua identificação e, principalmente, superação em um viés descolonial: a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza. Walsh (2008) dedica-se à elucidação desse aspecto da matriz colonial que:

encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenária entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma (p. 138).

Entendemos essa colonialidade direcionada para a dessacralização ou restrição da expressão do fenômeno do sagrado na territorialidade (relação com o espaço) e da temporalidade (relação com o tempo). Aspectos esses que incidem perversamente, conforme Walsh (2008), em comunidades e movimentos ancestrais, cujas cosmovisões tem seus saberes desqualificados e seu ser confrontado seja militar ou pedagogicamente.

Sobre o conceito de *cosmovisão*, trazemos a exposição de Pérez Morales (2008, p.22) que a entende como:

a forma de pensar-agir, de conviver no mundo que tem cada cultura. Ela não é algo estático, pois se renova e se atualiza permanentemente por meio de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

suas práticas, de seus princípios, de sua cultura, de sua educação; isto é, a forma como uma cultura pensa o mundo e vive nele, como constrói suas relações com os outros, com a natureza, com seus ancestrais, etc., portanto, é uma forma particular e característica que tem cada cultura de compreender o mundo que vive.

Com isso, percebemos que a colonialidade da Mãe Natureza, vista de forma imbricada às demais, origina-se com a consolidação do antropocentrismo reinante nas sociabilidades, na ciência e nos modos de produção industrial. Parte da separação entre razão e mundo, natureza e cultura, a colonialidade volta-se para a própria existência e as cosmovisões reflexos das múltiplas experiências de vida e do viver. Diante disso, empenha-se em universalizar uma experiência particular (europeia moderna) com o questionamento de outros modos de sacralização dos povos, a inserção da dualidade sagrado/profano, ocidental-europeu e a exaltação da mitificação da ciência moderna.

Acerca dessa exaltação, Boaventura de Sousa Santos (2007) nos alerta que o pensamento moderno ocidental consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, separados por um traçado imaginário, mas não menos concreto em suas repercussões coloniais.

Essa divisão é de tal ordem que um lado se sobrepõe ao outro a ponto de invisibilizá-lo ou mesmo de fazer com que sua realidade “pareça” inexistente, ou seja, significa não ser relevante ou compreensível. Então, tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo “real”. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social se baseiam na invisibilidade daquelas entre este e o outro lado da linha.

De um lado, há o pensamento hegemônico do parâmetro branco europeu que exerce, pela colonialidade, seus domínios e do outro lado ‘os outros’, os que sofrem a desqualificação e subalternidade.

POTÊNCIAS DESCOLONIAIS DA MÃE NATUREZA EM COSMOVISÕES AFRICANAS

O mundo não é acidental, o mundo foi se fazendo ocidental. Tudo no mundo muda, desde que se mude o pensamento do mundo, desde que se pronuncie outras palavras, desde que se acredite nos diferentes e nas diferenças que existem no mundo - Eleomar dos Santos Rodrigues.

Então, em face da colonialidade da mãe natureza, como parte fundante do grave quadro ambiental que nos envolve, compreendemos que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a educação ambiental, em especial a educação ambiental dialógica, fortalece resistências e confrontações necessárias na medida em que traz da perspectiva crítica uma *autocrítica* que problematiza traços “conservadores” do processo educacional, e promove, pelo e no diálogo, uma relação de equidade entre as distintas cosmovisões em um movimento descolonial a incidir sobre as intersecções de suas múltiplas faces, do Poder, do Saber e do Ser natureza, sendo importante forma de enfrentamento do quadro de dominação, subalternização e hegemonia que nos referimos.

Quando falamos de hegemonia, fazemos referência ao que Sodré (1988) considera como um conceito que implica na extin o da pluralidade das outras forças em proveito da força de quem domina. Então há nessa rela o aquele que exerce a domina o e aquele que está sujeito a ela. Essa pode se estabelecer por uma rela o política e econ mica apoiada por um aparato material que o sustente ou por um processo mais perverso e duradouro que implica em manipular as mentes, as ideias, o imaginário e as culturas. Dessa forma mesmo que o imperador pade a, o império continua a existir. Com esse paralelo, entendemos que a colonialidade se institui como hegemonia a persistir mesmo diante da independência de ex-col nias, o que   bastante presente nos contextos latinoamericano e africano.

Desmontar essa matriz colonial, em decorrência, requer superar a matriz eurocêntrica e a hegemonia do pensamento moderno ocidental, através de alternativas que sejam baseadas em outras lógicas, racionalidades, modos de ser e de con-viver no mundo. Exige, portanto, pautar-se em diálogos com outros pensamentos e cosmovisões que re-façam a re-liga o humano-natureza e do mundo bio-físico e espiritual. Envolve experienciar ensinagens e visibilizar saberes que reconheçam a mãe natureza como condi o de todas expressões do viver.   urgente, dessa maneira, outras formas de convivência em que o maior legado seja a pluralidade de saberes e o desejo maior de re-integra o com a natureza.

Dentre outras possibilidades, optamos por focar a potência descolonial da mãe natureza existente na cosmovisão africana. Essa escolha segue do propósito de visibilizar saberes subalternizados, não hegemonicamente circulantes, em específico, nas práticas educacionais, sobretudo, por representarem outros tipos de dizeres ambientais. Nesse sentido,   o nosso exercício de diálogo junto a outras lógicas e racionalidades, assim como sinaliza Figueiredo (2003), como fundamento de uma educa o com horizontes emancipatórios. E decorre da identifica o da riqueza de elementos  ticos e políticos catalisadores de deslocamentos da hegemonia colonial.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Assim, trazemos uma ilustração do diálogo com outras matrizes que se diferenciam do pensamento eurocentrado, através de uma estória do orixá Iroco:

A natureza do Orixá Iroco, na tradição religiosa afro-brasileira, é uma das mais delicadas e interessantes. Para alguns, a árvore é o próprio orixá; para outros, é o lugar habitado pelo orixá, ou seja, seu assento. Nesta árvore se acredita que habitam diferentes divindades. Os mitos sobre o orixá o colocam simultaneamente como orixá da árvore e árvore orixá no qual residem vários tipos de encantados. A árvore, portanto, se transforma em orixá e o orixá se transforma em árvore. Nesta árvore se depositam oferendas, ela interfere na vida das pessoas e ajuda os devotos que lhe prestam homenagem. O povo ioruba e o povo de terreiro a considera uma árvore sagrada. **Logo vemos que a árvore aqui é mais que árvore, é ligação entre o céu e a terra; logo há uma relação de grande respeito com a árvore.** Há, portanto uma lógica no mínimo inaceitável para o pensamento eurocentrado, pois o mundo bio-físico e espiritual não se separam (MARTINS; MARINHO, 2010, p.39-41).

Percorrendo esses dizeres, sem querer concebê-la como outro padrão hegemônico, atentamos para aspectos da cosmovisão africana, geralmente relegada ao um plano inferior pelo modelo hegemônico por ser mais ligada a elementos simbólicos da terra e do céu.

A sacralidade da natureza insere vinculações interespecies, de modo a tornar a vida não apenas um espaço e um tempo de realização do humano, mas da multiplicidade de viventes e de suas relações vitais.

Tais conexões implicam em descolonialidades expressas em disposições éticas e políticas decorrentes, sobretudo, da menor dissociação entre os ambientes físicos e humanos. Nesse sentido, percebemos e acreditamos que ela proporciona uma relação mais integralizada, respeitosa e harmônica entre o mundo bio-físico e espiritual, por não endossar fragmentações e hierarquizações condizentes com a faces da colonialidade.

Assim, ao dispensar a dicotomização humano/natural, sensível/inteligível, compreendemos que, a visibilidade do potencial interpretativo/simbólico dessas linguagens e lógicas, é uma tentativa, por parte da educação ambiental, de re-conhecer e validar a existência de outros modos de pensar e agir o mundo. O que reflete, portanto, a premissa descolonial de que o mundo é diverso de epistemologias, cuja pluralidade de formas de conhecimento vão muito além da hegemonia moderna de cientificidade, merecendo um cuidado epistêmico maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indo além do reconhecimento e defesa da educação ambiental crítica, com base nos princípios da educação ambiental dialógica, trazemos o caminho da descolonialidade da mãe natureza como proposta para desmontar a matriz

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

colonial e eurocêntrica que se tornou hegemônica no pensamento moderno ocidental.

Para tanto, a busca é pelo reconhecimento e valorização de outras lógicas, racionalidades, modos de ser e de con-viver no mundo. Nesse sentido, optamos por focar na educação ambiental a potência descolonial da mãe natureza existente na cosmovisão africana.

Uma vez que a colonialidade da mãe natureza é parte fundante do grave quadro ambiental que nos envolve, a educação ambiental, em especial a educação ambiental dialógica, fortalece resistências e confrontações necessárias na medida em que traz da perspectiva crítica uma *autocrítica* que problematiza traços “conservadores” do processo educacional, e promove, pelo e no diálogo, uma relação de equidade entre as distintas cosmovisões em um movimento descolonial a incidir sobre as intersecções de suas múltiplas faces, do Poder, do Saber e do Ser natureza, sendo importante forma de enfrentamento do quadro de dominação, subalternização e hegemonia que nos referimos.

Nesse sentido, percebemos e acreditamos que a cosmovisão africana nos proporciona saberes importantes quando concebem e promovem uma relação mais integralizada, respeitosa e harmônica entre o mundo bio-físico e espiritual, premissas importantes na superar situações de opressão, subalternidade e degradação da mãe natureza atuais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, histórias, formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

- FIGUEIREDO, João Batista de A. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba- CE (BRASIL)**. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2003.
- FIGUEIREDO, João Batista de A. formação “ambiental” dialógica do educador numa Perspectiva Eco-relacional. In: Anpedsul. **VII Seminário de pesquisa em educação da Região Sul: pesquisa em educação e inserção social**. Itajaí-SC: UNIVALI, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação, saúde**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013
- MARTINS, Cleo; MARINHO, Roberval. **Iroco: orixá da árvore e a árvore do orixá**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- PÉREZ MORALES, Patricia. **Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramento de Paulo Freire na província de Chibanzo no Equador**; São Paulo: s.n, 2008
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1^a. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, b. s. e MENEZES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo, SP: Cortez, 2010
- SATO, Michèle. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: **CONGRESSO PRÓ MAR DE DENTRO**. 1., 2001,[s. l.]. Anais... Rio Grande: FURG; Pró Mar de Dentro, 2001.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO; Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Ed. Vozes. Petrópolis; Rio de janeiro. 1988.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insrgencias politico-epistêmicas de refundar el estado. **Revista Tabula Rasa**. V.08: p.131-152, julio-diciembre, 2008. Bogotá-Colombia, 2008.