

# DA REFLEXÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ARRANJOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*José Maclecio de Sousa*

## Introdução

As pesquisas em educação pela amplitude do tema e pelas diferentes teorias (co)existentes (tanto complementares como também em intensa disputa epistêmico-ideológica) revelam matrizes de análises diversas, permitindo compreender a educação nos seus diferentes intentos e (a)diversidades.

Uma vez construídas e aprofundadas, as matrizes teóricas da Educação não engessam o processo de pesquisa, à medida que a Ciência renova o seu Estatuto, abrangendo demandas contemporâneas que ensejam estudos para além das análises reducionistas que enquadram a realidade educacional, por exemplo, em um circuito de explicações engessadas, visando retirar o caráter dinâmico próprio das relações sociais para dar conta da “totalidade” de eventos que circundam um dado fenômeno. Os estudos em educação, também, no intento de abrigar a complexidade, como paradigma emergente, não deve se esvair em esquemas explicativos intermitentes, cuja provisoriedade teórica é concebida de maneira tão líquida que a relatividade se expande, corroendo a relevância teórica de um estudo.

Essa compreensão permite dar plasticidade suficiente ao processo de pesquisa para que seja possível costurar, de modo consistente, um fazer metodológico através do diálogo. Nesse caso, optamos por aproximar as contribuições de Pierre Bourdieu e de Paulo Freire. Posto que Bourdieu e Freire aparecem tradicionalmente em vertentes ou versões da literatura

da educação brasileira não como pares possíveis, predominando as suas antíteses (de uma lado um crítico-reprodutivista, de outro um educador crítico popular). De outro modo, propomos uma relação conceitual.

Para a relação conceitual, a plasticidade relativa, vale lembrar, não é relativista. Identifica nesses autores, no encontro de suas principais categorias de análises, complementariedades que contribuem na compreensão de aspectos da educação ambiental.

## O Encontro Possível

A maneira pela qual foi realizado o encontro desses autores, entre a suas teorias, envolve relacionamentos conceituais que reescrevem seus contributos de maneira contextualizada e dialógica. Tanto considera o legado de suas obras, apreendendo conceitos de base em si, como o inscreve na ordem de estudos contextualizados, como os que realizamos na busca de compreender fenômenos e ambientes do campo da educação ambiental.

Dessa maneira, estabelecemos conexões que transpõem a mera revisão bibliográfica, aproximando Bourdieu a Freire no sentido metodológico de uma análise, ampliando o poder analítico presente em suas obras, quando entre eles, por exemplo, estabelecemos um cabedal teórico que reúne autorias diversas que dialogam com profundidade sobre uma realidade e tema latentes.

Quando pesquisamos a formação de estudantes em educação ambiental na Universidade<sup>1</sup>, percebemos em Pierre

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFC, com o título de “Formação de educadores na UFC: habitats para a educação ambiental”.

Bourdieu (2007) reflexões de ordem estrutural que dispõem os sistemas simbólicos de poder numa reflexão panorâmica de como a educação tende a manter o status de quem, por meio do capital cultural acumulado, contribui na conservação das relações e de suas forças subjacentes. Em contraposição, não se nega a força contrária, que perturba a ordem estabelecida, à medida que acumula poder simbólico, traduz a constituição de novos habitus. Nesse viés, a ordem contracultural da educação ambiental se estabelece.

O movimento ecológico tem [...] raízes histórico-culturais. Talvez nenhum outro movimento social tenha levado tão a fundo essa ideia, na verdade essa prática, de questionamento das condições presentes de vida. Sob a chancela do movimento ecológico, veremos o desenvolvimento de lutas em torno de questões as mais diversas: extinção de espécies, desmatamento, uso de agrotóxicos, urbanização desenfreada, explosão demográfica, poluição do ar e da água, contaminação de alimentos, erosão dos solos, diminuição das terras agricultáveis pela construção de grandes barragens, ameaça nuclear, guerra bacteriológica, corrida armamentista, tecnologias que afirmam a concentração do poder, entre outras. (GONÇALVES, 2006, p. 12).

Assim, na interface das contradições, tanto dos domínios científicos quanto da vida em sociedade, a questão ambiental emerge como um campo de disputas simbólicas.

A questão ambiental na verdade diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. Nela estão implicadas as relações sociais e as complexas relações entre o mundo físico-químico e orgânico. **Nenhuma área de conhecimento específico tem competência para decidir sobre ela, embora muitos tenham o que dizer.** A não ser que se acredite que cabe aos cientistas e técnicos decidir sobre o devir da sociedade. Por esse caminho a senda está aberta em direção ao totalitarismo

se se [sic] entende o conhecimento técnico-científico como o racional absoluto: se alguém discorda dessa racionalidade é tido como irracional e por aí se produz **simbolicamente** e politicamente o louco. A questão ambiental é assim mais que urn **campo** interdisciplinar pois nela se entrecruzam: o conhecimento técnico-científico, o de normas e valores e estético-cultural regidos por razões diferenciadas, porém não dicotômicas. Ela requer urn campo de comunicação inter-subjetiva não viciado e não manipulável para se fazer de modo efetivamente racional. Ela requer também, ou fundamentalmente, democracia. (GONÇALVES, 2006, p. 14. Grifos nossos).

O encontro conceitual entre Bourdieu e Freire, ocorreu numa trama tecida através de pressupostos dialógicos (FREIRE, 2006). Assim, constituindo-se nas possibilidades de diferentes saberes e linguagens, que embora aparentem intensas distinções, possam ressignificar-se quando elaboram saberes parceiros (FIGUEIREDO, 2003), o que potencializa formatações e conteúdos novos, recriando a práxis educativa. Com essa compreensão, o sentido deste estudo pauta propostas que possam desvelar para além dos arremedos conceituais.

Em Freire (1992), o campo de disputa simbólica que envolve a educação ambiental, além de apontar um campo de forças, depreendido a partir de Pierre Bourdieu, encontra potencialidades nos engajamentos e nos relacionamentos dialógicos. Neles, a percepção contributiva aparece como estruturante. Nessa perspectiva, a inovação educativa que o ambiental transporta, não pode sucumbir à cultura arraigada na dominação e na reprodução das injustiças socioambientais. Assim, os encontros possíveis, que transformados em convivência, podem tecer novas relações entre os sujeitos da história, mudando o rumo da história do grupo. Convivência dialógica, em que:

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico não é invadir, não é manipular, é não slonganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” [...] **o diálogo é o encontro amoroso** dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos [...] Este **encontro amoroso não pode ser, por isto, mesmo, um encontro de inconciliáveis.** (FREIRE, 2006, p. 28, grifos nossos).

Projetar a proposta do estudo em questão, a partir da dialógica freireana, refletida em sua dimensão ambiental, significa reconhecer a diversidade e adversidades porque passam as experiências de educação ambiental, quando se consolidam através de atividades em seus cotidianos, e que fazem surgir identidades variadas, contidas e desenvolvidas pelo conjunto de classificações, denominações, formuladoras de concepções diferentes de educação ambiental, apresentando vocábulos e sentidos identitários heterogêneos (LAYRARGUES, 2004). Entendimento necessário para a percepção contributiva que cada abordagem proporciona e o que advém de seu dever.

A perspectiva do estudo reflexivo e dialógico permite ainda desvelar contradições que possam figurar nos processos de educação ambiental, e, como tais, emergem como conteúdos resignificadores das práticas. Pois, o campo da educação ambiental participa, desde sua origem, alinhado a movimentos contraculturais.

## Das Teorias, o Encontro em Bourdieu

Consideramos as contribuições teóricas de Bourdieu (2004) quando compreende que as relações de lutas simbólicas nas produções culturais conformam campos de forças. Para o autor, “Todo o campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (2004, p. 22). Tal conceito se aplica ao panorama em que trabalhamos.

Em primeiro lugar, porque, a educação ambiental emerge como partícipe de um movimento contracultural, no qual “A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer, explicita uma crise da cultura ocidental.” (GRUN, 1996, p. 21). Tal argumento evidencia a composição de um campo, como visto em Bourdieu (2004), pois demonstra tensões provocadas por relações simbólicas de poder. Assim vemos: “a educação se vê forçada a fazer”. Esta reflexão relaciona de um lado uma educação historicamente estruturada na inexistência do componente ambiental – “A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna”. (GRUN, 1996, p.21) – de outro, expõe o movimento de estruturação nessa estrutura, reivindicando que tal dimensão passe a existir nela, transformando-a.

Nessa dialética, à medida que se aperfeiçoam as estratégias de entrada, em confronto e demandando a transformação da estrutura de sua inexistência, as estratégias de conservação tendem a refrear o desmonte que esse movimento requer do estado mantido das coisas, havendo a disputa. Das palavras de Carvalho (2004, p.124), identificamos a “hibridéz da educação ambiental” versus a “retidão disciplinar”, que em nossas interpretações correspondem respectivamente ao capital sim-

bólico transformador versus o capital simbólico preestabelecido conservador. Isso caracteriza o padrão de campo de forças, onde:

O capital simbólico é um crédito, é um poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo. (BOURDIEU, 2004, p. 166).

Por isso, não à toa lidamos com diversas adjetivações de educação ambiental. Para cada adjetivação emergente, há em si e em relação a outras, um capital simbólico que a define e a consolida, com seus respectivos agentes de produção e reprodução.

Re-nomear completamente o vocábulo composto pelo substantivo Educação e adjetivo Ambiental (como por exemplo, com a Ecopedagogia) ou designar uma outra qualidade nele, mesmo que para enfatizar uma característica já presente, embora ainda pouco expressiva entre os educadores ambientais (como por exemplo, a Educação Ambiental Crítica, que evidencia os vínculos existentes entre a Teoria Crítica e a Educação Ambiental), pode significar dois movimentos simultâneos mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente sejam bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p. 8).

Assim sendo, o sentido reconstruído percebe no registro das experiências, os esquemas de percepção atinentes a uma gênese social, o “habitus” delas depreendido, pois:

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Todavia, sem solidificar as contribuições e sem torná-las impenetráveis explicadoras da realidade pesquisada, não se pretende as intenções de esgotamento, acusação ou rotulações. As informações que alcançamos, revelam-se historicamente situadas e apontam para possíveis (des)caminhos das práticas de educação ambiental.

Portanto, refletimos sobre a disposição dos agentes no mundo social – mas, não simplesmente a posição como uma determinação. Local fixo e acabado em que se encontram, ou que naturalmente pela força do destino irão se encontrar, tornando a realidade social manipulável e previsível. Mas, o “habitus”, um posicionamento e uma disposição em relação aos condicionantes sociais dos agentes, que por sua vez, em relação a um dado campo, se inclinam para a sua manutenção ou transformação, sendo, pois, composto por lutas simbólicas de poder, que envolvem tanto a “pluralidade potencial das estruturações possíveis” – o que “comporta uma parcela de indeterminação e fluidez, e, ao mesmo tempo certo grau de elasticidade.” (BOURDIEU, 2004, p.161) – quanto os “capitais simbólicos” que conformam os grupos, a partir dos agentes.

## Das Teorias, o Encontro em Paulo Freire

Com a perspectiva freireana, remetemos ao empoderamento dos sujeitos em relação aos conflitos que lhes tocam, de que participam, e, que, por conseguinte, podem atuar na busca por resolvê-los, protagonizando os mesmos. Mas, a condição de protagonistas, direta ou indiretamente em relação a questão ambiental, demanda e demarca padrões de relações sociais diferentes das do quadro de dominação social existente. O que se defronta aos pressupostos oportunizados pela educação libertadora.

A educação libertadora opõe-se à dominação pela iluminação da realidade, mostrando o que ela realmente é – uma cultura de dominação onde as pessoas têm o poder de enfrentar a manipulação. Isto estimula as pessoas a saberem o que é escondido de nós e de que modo nós cooperamos na negação da nossa própria liberdade. (FREIRE, 1986, p. 206).

Assim, a inserção do ambiental na educação segue, inevitavelmente, acompanhada pelas contradições da própria sociedade, de onde as disputas simbólicas produzem diversos efeitos dissonantes. Muitos ruídos podem ser observados no que diz respeito à educação ambiental. De onde a fuga ou a eliminação do outro não faz dos conflitos, mobilizadores de mudanças coletivas. Contudo, numa perspectiva de superação, a inovação educativa que o ambiental transporta não pode sucumbir à cultura arraigada na dominação e na reprodução das injustiças socioambientais.

Nessa direção, as contribuições de Paulo Freire para a educação ambiental tecem novas relações entre os sujeitos da história mudando o rumo da história vivida pelo grupo. Pois, o encontro com as Teorias de Freire, fortalece princípios no-

vos de convivência ambiental, em que a convivência pede que os ruídos entre os sujeitos sejam reordenados através dos diálogos, que no sentido freireano assume a feitura da dialógica:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico não é invadir, não é manipular, é não slonganizar [sic]. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” [...] **o diálogo é o encontro amoroso** dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos [...] Este **encontro amoroso não pode ser, por isto, mesmo, um encontro de inconciliáveis**. (FREIRE, 2006, p. 28, grifos nossos).

Por isso, no tocante a educação ambiental:

É preciso compreender que mais que ciência, as políticas públicas em EA podem ser construídas através de inúmeras vozes [...]. Isso implica dizer que nada assevera que a questão ecologista esteja assegurada por uma minoria militante, e que nossa luta política está longe de estar finalizada. Ainda que na árdua tarefa, não é preciso abandonar a esperança, nem a poesia para se combater o apartheid étnico, o fanatismo religioso, ou a dominação da indústria bélica, mesmo que certas ideologias do capital mostrem que a luta esteja perdida antes mesmo de se começar a proteger a Terra. (SATO, 2006, p. 94).

Através do diálogo, do amor e da esperança na convivência humana, se estabelece o encontro com Paulo Freire na Perspectiva Eco-relacional (FIGUEIREDO, 2003), de onde:

[...] pensando nos termos de multidimensionalidade do humano, é que propomos a “amorização” como

liame, integrando esses elos. O eco-relacional significa, essencialmente, respeito e reconhecimento do direito e da importância do outro ser um autêntico outro. (FIGUEIREDO, 2003, p. 50).

Sato (2006) em um de seus escritos, também reverbera a importância desse contributo:

Ciências e poesias necessitam romper com a dicotomia do espírito e da matéria, permitindo que os sujeitos da Educação Ambiental (EA) pensem com os corações, ou seja, permitam unificar a racionalidade na sensação, oferecendo simultaneamente, o estranhamento ao lado do maravilhamento [...]. Na combustão da chama que acende e apaga os diversos campos de saberes da EA, é preciso evocar a educadora ou o educador ambiental em sua nudez, no ímpeto do silêncio ou do vanguardismo, sem se deixar dividir pela grosseira dualidade filosófica do sujeito e objeto – na ruptura do individualismo à construção do coletivismo. A dominação do capital, a crise do petróleo, as corrupções em todos os níveis, a escassez da água, a miséria e a pobreza não estão em esconderijos – saem das cavernas e estão explicitamente apresentados. (SATO, 2006, p. 92-95).

Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 48) não somos determinados. “É exatamente por isso que, ao lado da tarefa “reprodutora” que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalisticamente cruzar os braços”. Por isso, das representações inquietantes, os passos a mais, no sentido de fortalecer os processos de transformação da realidade ambiental, dos quais nos sentimos participantes, são: o da “criatividade”, permitindo surgir novas referências e metodologias; o da “participação ampliada”, possibilitando adesão e apropriação da temática, dando a ela, a devida visibilidade; e o do “convite”, permitindo as mediações e a continuidade

do processo para grupos diversificados, em seus respectivos lugares de convivência. Assim sendo:

Com a dialógica, torna-se possível uma ruptura com uma lógica que gruda o sujeito ao concreto, de tal modo que não permite abstrações para deslumbrar-se diante do mundo de possibilidades e perceber que a pedra no caminho não é obstáculo intransponível, mas um trampolim. Por outro lado, possibilita romper com a semiotização associada à ênfase nos imaginários midiáticos, mundo digitalizado, elimina a idéia da representação como pura realidade. Re-inverte esse processo que consolida o conceito, o abstrato, as palavras ocas como o real, na busca do concreto pensado, da ação refletida, da palavra carregada de vida, das narrativas, dos causos, das metáforas como portadoras de vivências ricas do mundo dos sujeitos críticos, atuantes e eco-relacionados. Retoma-se, dessa maneira, a relevância das relações contextualizadas e conscientes, dos vínculos essenciais que se pautam na solidariedade, no reconhecimento do contexto imediato e na relevância do outro na constituição de sua ascensão humana e democrática. (FIGUEIREDO, 2003, p. 14).

Desse modo, a superação dos conflitos persiste como meta/trabalho, que envolve muitas mãos e não se encerra nas palavras tingidas destas folhas. Mas, através delas, são como expressões que convidam à produção de saberes parceiros, dos quais:

Seres distintos se encontram no encontro dialógico; seres que se reconhecem em suas ricas e enriquecedoras diferenças; entrelaçam saberes e tecem novos saberes de interface, de fronteira, saberes sem dono, saber compartilhado e por isto mesmo saber parceiro. Este saber rompe com a lógica impositiva de uma única episteme, de uma hierarquização de saberes e conhecimentos, pois que democratiza a gestação do conhecimento e reconhece a diversidade como o que habilita gerar informação, conhecimento e sabedoria. (FIGUEIREDO, 2010, p. 20).

## Considerações Finais

O aporte teórico-metodológico de uma pesquisa contribui no estabelecimento e estruturação do percurso de estudo pretendido, legitimando critérios e ampliando a capacidade de análise do/a cientista social/educacional. No que se refere ao campo da Educação, cuja Seara de matrizes apresenta múltiplas categorias de base, a fundamentação do trabalho exige apropriação do legado dos teóricos para a compreensão das versões históricas de como se constituíram os sistemas educacionais e suas implicações ideológicas, também no como se legitimam ou permanecem as estruturas simbólicas vigentes e suas resultantes políticas.

Não se deve enquadrar o campo estudado, concebendo as matrizes teóricas como grades aprisionadoras da interpretação da realidade. São lentes, bússolas, que indicam ou desvelam versões dos fenômenos com grande profundidade, sendo capazes de transitarem por pesquisas para além do tempo em que se originaram.

A validação científica de uma dada obra em um processo de análise abriga variáveis, que envolve desde o modo como se concebe o que venha a ser Ciência, e, que constitui o papel do/a cientista diante dos desafios socioambientais que o refere, como também as singularidades do tema/problema/recorte estudado, além, do paradigma fundante.

Nesse sentido, optamos por estudos de ordem conceitual com diversidade teórico-metodológica que seja capaz de refletir a questão da educação ambiental de maneira qualificada. Nesse intento, percebemos como relevante as aproximações dialógicas/teóricas/científicas entre as contribuições de Pierre Bourdieu e Paulo Freire, com uso de outros referenciais a fim de persistir na construção do aporte teórico-metodológico no processo de fazer Ciência da Educação.

## Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. O problema é a questão. In: Figueiredo, João B. A.; Silva, Maria Eleni Henrique da. (Org.). *Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II: Reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2009.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica*. Fortaleza: UECE, 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *A dialogicidade de Paulo Freire na educação ambiental dialógica*. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos\\_experiencia/A%20DIALOGICIDADE%20DE%20PAULO%20FREIRE%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DIAL%20GICA.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/A%20DIALOGICIDADE%20DE%20PAULO%20FREIRE%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DIAL%20GICA.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional*. In: <<http://www.entrelugares.ufc.br/artigos/joao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba – CE (Brasil)*. Tese. São Carlos: UFSCar, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.



\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos de meio ambiente*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GRUN, Mauro. *Ética e educação ambiental: A conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. *Educação: Teoria e Prática*, v. 9, n. 16, jan.-jun.-2001 e n. 17, jul.-dez - 2001.

SATO, Michèle. Isto não é um texto. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 40. Madri, 2006.