

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA: TECENDO A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE EM UMA ESCOLA¹ MUNICIPAL DE VILA VELHA – ES.

LODI, Maria Aparecida Vianna²

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Educação-ES

Eixo temático: Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente

Categoria: Comunicação

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo problematizar a ecoformação de professoras e alunos em espaços de convivência, potencializados com as experiências da IV Conferência Nacional Infanto-juvenil de Meio Ambiente (CNIJMA), visitas monitoradas, aulas de campo e saídas realizadas no cotidiano de uma escola municipal de Vila Velha/ES. Ancorada na Política Estruturante de Educação Ambiental, destaco também o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que evidencia uma Educação Ambiental dinâmica e permanente que possibilita a transformação social tanto coletiva quanto individual. Busquei pesquisar a ecoformação dessa coletividade pelo viés do Paradigma da Complexidade, que me apresentou as incertezas como um processo mediador da criatividade e uma rede de saberes e fazeres tecida pela amizade e solidariedade que envolveu esses sujeitos investigados. Ao trilhar os caminhos dessa pesquisa, optei por abordagens qualitativas inspiradas na fenomenologia-existencial proposta por Martin Heidegger, Michèle Sato e Paulo Freire. Além da pesquisa narrativa e da observação participante, encontrei nas narrativas das professoras e dos alunos a expressividade de um processo ecoformativo que instiga outras racionalidades comprometidas com a ética, a coletividade, a afetividade, a solidariedade, as transformações sociais e, principalmente, o respeito à outridade.

PALAVRAS-CHAVE: Ecoformação; Educação Ambiental; Fenomenologia; Narrativas.

¹ UMEF Reverendo Antônio da Silva Cosmo- Escola Parque, localizada no município de Vila Velha (ES).

² Mestra em Educação pela UFES. Educadora Ambiental. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Especialização em Avaliação de Sistemas Ambientais pela mesma instituição. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPPEA/UFES) coordenado pela Professora Dra. Martha Tristão.

INTRODUÇÃO:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(FREIRE, 2011)

Em nível da mais alta complexidade humana, a religião só pode ser amorosa.
(MORIN, 2011)

Os principais passos dessa pesquisa apresentam uma epistemologia no compasso da ecoformação, e esta se refere a uma corrente da Educação Ambiental que não apresenta como propósito a resolução de problemas ambientais, mas busca evidenciar uma aprendizagem transformadora, que cada indivíduo recebe a partir de sua relação direta e indireta com a natureza. É importante destacar que “[...] só sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital” (PINEAU, 2003, p. 158).

A problematização desta pesquisa expressa a ecoformação de professoras e alunos em espaços de convivência de uma escola municipal de Vila Velha/ES, potencializados com as experiências da IV Conferência Nacional Infanto-juvenil de Meio Ambiente³, aula de campo, saídas e visitas monitoradas, compartilhadas e vivenciadas. Inspirada na fenomenologia de Martin Heidegger, Michèle Sato e Paulo Freire, que nos proporciona uma reflexão diante de nossa relação de ser-estar no mundo. E completo essa trama existencial com esse mosaico epistemológico com o cuidado de si proposto por Foucault (EIZERIK, 2005). E assim, a Educação Ambiental nesse compasso fenomenológico volta-se para “[...] uma prática transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e corresponsáveis por um desenvolvimento que respeite as mais diferentes formas de vida [...]” (TRISTÃO, 2005, p. 169)

2- REFERENCIAL TEÓRICO:

Os espaços de convivência apresentados por Maturana (1998) me fazem entender que ele se apresenta em uma dinâmica no fluir das coordenações consensuais de

³ Política Estruturante de Educação Ambiental que tem como objetivo o fortalecimento da cidadania ambiental em um movimento que envolve a comunidade e a escola, tendo como base uma educação crítica, participativa, democrática e transformadora. Fonte: www.conferenciainfanto.mec.gov.br

ação, que se expressa no espaço das relações em que se dá a convivência. Ou seja, como somos sistemas determinados em nossa estrutura, estamos em constante mudança devido à nossa interação com o meio ambiente. E assim, na condição de processo histórico e evolutivo, estamos a cada instante em transformação.

A IV Conferência Infante-juvenil de Meio Ambiente (IV CNIJMA), realizada em 2013, apresentou-nos como temática mediadora **Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis**, com o objetivo de fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino, propiciando atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais. Essa Política Estruturante da Educação Ambiental no espaço escolar, junto com a COM-Vida ⁴, tende a potencializar as práticas educativas ambientais em um movimento dentro-fora da escola, para que essas possam atravessar os muros da escola.

O **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**⁵ (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG's, 1992), que destaca: “[...] *A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores [...]*” e assim podemos entender que todo processo educativo é direito do cidadão e que a educação se consolida na transformação, nas relações humanas, pois “[...] no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo.” (BRANDÃO, 2005, p.86). E diante desse contexto, a Educação Ambiental vem para despertar o pensamento crítico e inovador, promovendo uma consciência planetária, respeitando a diversidade cultural, os direitos humanos, além de estimular a solidariedade e a igualdade, diante da outridade.

E neste espaço inicio minha retórica com um questionamento: Que saberes e fazeres fenomenológicos podem ser proporcionados pela IV Conferência Infante-juvenil de Meio Ambiente (CNIJMA) na escola? Quais as contribuições epistemológicas o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global pode proporcionar a essas práticas educativas ambientais, em um movimento

⁴ É uma nova forma de ação na escola e uma das ações estruturantes para cuidar do Brasil. Sua proposta é consolidar, na comunidade escolar, um espaço permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola, que acompanha o conjunto de materiais voltados a subsidiar a Conferência Infante-juvenil.

⁵ Um evento não governamental importante no Brasil, que retrata um importante avanço na trajetória histórica da Educação Ambiental, foi o Fórum Global, que ocorreu paralelamente à Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, em 1992. Esse movimento foi articulado por representantes das ONG's e dos movimentos sociais de todo o mundo.

escola-comunidade-escola? Como tecer esses movimentos com a ecoformação de professoras e alunos?

Ao dialogar com Moreira (2002), entendo que, etimologicamente, fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece que se manifesta ou se revela por si mesmo. E devo destacar que “[...] existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros (MATURANA, 1998, p. 27)”.

Procurei, ao longo da pesquisa, destacar que o currículo fenomenológico-existencial pouco se envolve com o conhecimento científico e técnico que se apresenta imbricado nas disciplinas e matérias decorrentes do currículo tradicionalista. E assim importantes passos são dados para a contextualização do saber vivenciado pelas professoras e educandos, que se envolveram na escola pesquisada e diante de uma trama existencial, pois eles sempre “[...] são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido e atitude que caracteriza a investigação fenomenológica” (SILVA, 2011, p. 41). E assim completo que:

O currículo como fenomenológico, se contrapõe a qualquer determinação esmiuçada, já estabelecida e oferecida como prato-feito, que pulveriza, assimila e aniquila a identidade. Rejeita qualquer coisa que possa ser feito sob alienação, e sem a nossa existência. Um círculo deve ser circunstanciado num tempo perspectivado para o futuro, inscrevendo e referenciando nossa existência à materialidade; além de provocar nossa capacidade de ultrapassar fronteiras antes acenadas, reacomodando-a na perspectiva de um caminho pessoal, inédito – num percurso que possa oportunizar transpô-las (PASSOS e SATO (in SATO, 2001)).

E como toda trama fenomenológica-existencial envolve dinâmica, energia, passos, descompassos, harmonia e desarmonia, busco uma educação ambiental delineada por um movimento dentro-fora da escola, que se expressa em sala de aula, no pátio, na horta, no jardim, na praça, no entorno da escola e que o “[...] entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano [...]” (MATURANA, 1998, p. 15). E assim, Heidegger apresenta-me a interconexão entre a natureza, a experiência e o estado de cuidado, que constituem o ser-no-mundo. E essa proposta de abertura de ser-no-mundo, que se constitui em uma consciência, projeta-se em um alerta de estar-no-mundo capaz de contribuir para a transformação. Pois “[...] são as situações que a pessoa vai vivendo, relacionando-se com o mundo circundante e com as pessoas, que vão lhes possibilitando atualizar as suas potencialidades [...]” (FORGHIERI, 2012, p. 32).

Em seguida, vou ao encontro de Foucault (in EIZIRIK, 2005), que me apresenta o princípio do cuidado de si como forma de expressar a estética da existência, que se constituiu durante a antiguidade greco-romana permeando o campo da moral e da ética. Esse movimento se revela através do cuidado de si, não como uma atitude egoísta e solitária, mas uma prática social direcionada à consciência, quando se expressa em diversas ocupações de bem-estar com o corpo e com a mente, e até mesmo a atenção cuidadosa a um parente ou amigo, e que essa relação cuidadosa-cuidadora, torna-se potencializadora de vida.

Esse entrelaçamento entre razão e emoção me faz pensar em uma educação ambiental voltada para a complexidade, que se origina da palavra *complexus*, que significa *o que é tecido junto*, como nos lembra Morin (2011), envolvendo professoras, alunos e pesquisadora, "[...] pois ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...]" (Freire, 2011, p.75), e que o ser sujeito ocupa um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e consigo mesmo (MORIN, 2011, p. 66). E, mesmo diante da incerteza (Morin, 2005) para isso, é importante uma postura reflexiva diante do mundo com respeito, cuidado e esperança.

3-OBJETIVOS:

3.1- OBJETIVO GERAL:

- Problematizar a ecoformação de professores e alunos em espaços de convivência de uma escola municipal de Vila Velha/ES, potencializados com as experiências da IV Conferência Nacional Infanto-juvenil de Meio Ambiente, aula de campo, saídas e visitas monitoradas.

3.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender como os saberes ambientais locais tecem a cultura da sustentabilidade nas redes cotidianas;
- Investigar as atividades interdisciplinares e transdisciplinares promovidas pelos espaços de convivência com os sujeitos da experiência;
- Entender como a ética do cuidado de si permeia as redes dos sujeitos da experiência, que potencializam a cultura da sustentabilidade nos espaços de

convivência.

4- METODOLOGIA:

Apresento como instrumento básico para investigar o cotidiano dessa escola a **observação participante** proposta por Brandão (2003), ao destacar que o observador torna-se parte da pesquisa, interagindo intensamente com os sujeitos da pesquisa⁶. Brandão (2003) alerta também que a pesquisa não se refere ao indivíduo, mas ao coletivo do qual ele faz parte, seja de forma direta ou indireta, o que dá sentido à própria prática como pessoa e como educador. Além disso, enfatiza a outridade, ou seja, o “outro” que se encontra “do outro lado” de meu lugar cultural, com o qual compartilho diálogos, saberes e fazeres. E assim, entendo ao longo da pesquisa que:

O verdadeiro conhecimento científico nasce bem mais de integrações do tipo sujeito/objeto, parte/todo, objetividade/subjetividade, neutralidade/participação do que somos parte viva e ativa, como pessoas que sentem e pensam como cientistas que pensam e sentem (BRANDÃO, 2003, p. 49).

A particularidade da existência humana está na linguagem e nas emoções, e o entrelaçamento do *emocionar* e o *linguajar*⁷ Maturana (1998) chama de conversar, e **conversação**, a fluidez no conversar em uma rede particular de linguajar e emocionar. As relações se constituem nesse processo. O emocionar baseia-se no amor que constitui o domínio de nossas ações e interações recorrentes com o outro, fazem do outro um legítimo outro na convivência. E assim, entende-se que o “[...] amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos de social” (MATURANA, 1998, p. 23).

E para completar o delineamento desta pesquisa qualitativa, apresento a fenomenologia como método de pesquisa e o existencialismo inspirado em Martin Heidegger, Michèle Sato e Paulo Freire como referenciais teóricos, que apresento em forma de “inspiração fenomenológica” que “coloca entre parênteses” as subjetividades e intersubjetividades imbricadas nas experiências envolvendo docentes, discentes e pesquisadora, que expressam a ecoformação desse coletivo. E assim, a proposta da

⁶ Refiro-me as professoras e alunos que participaram da realização da Conferência de Meio Ambiente e formaram a COM-Vida na escola.

⁷ Maturana (1998), em seu livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, considera termo “linguajar” e “não linguagem”, reconceituando essa noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento e evitando, assim, a associação com uma “faculdade própria da espécie, como tradicionalmente se faz.

pesquisa narrativa em Educação Ambiental (Tristão, 2013) tem o poder de revelar histórias da vida social e transformá-las junto com os praticantes do processo, a se verem coautores de suas invenções cotidianas.

E para completar o movimento da pesquisa, realizei as entrevistas semiestruturadas com os alunos (delegado e suplente) e professoras envolvidos na COM-Vida e na Conferência de Meio Ambiente na escola, realizadas com o tempo de 35 minutos. Considerei também importantes os registros fotográficos como uma rica fonte de linguagem por expressar uma variedade de saberes e como fonte de narrativa. Além dos textos, desenhos e xilogravura elaborados pelos alunos envolvidos nas aulas de campo, saídas e visitas monitoradas. E principalmente o interesse, a abertura e a disponibilidade em participar da pesquisa, expressos nos sujeitos da experiência⁸.

A pedagogia de Paulo Freire ganha cenário nessa pesquisa, com bases epistemológicas educacionais voltadas para a *formação de sujeitos sociais emancipados* (Tristão, 2009), que pudessem através de sua história vivida e vivenciada no trabalho, na rua, no bairro e na escola religar os diversos saberes de seu cotidiano, contextualizá-los e assim estar preparado para intervir de forma crítica e transformadora. E assim, um novo cenário na história da educação que vem articulada com uma diversidade cultural tanto científica quanto popular, considerando os saberes globais e locais. E assim, apresenta-se a narrativa da professora de História:

A Conferência de Meio Ambiente contribui, pois vem alertar sobre as posturas adequadas em relação às práticas devidas e possíveis para o ambiente escolar e para além dos muros da escola. Possibilitou uma retomada de consciência e aprofundou os saberes por meio de novos conhecimentos, novas pesquisas, novas leituras que irão interferir a curto, médio e longo prazo no cotidiano e nos fazeres da minha ação como mediadora desses saberes. A prática pedagógica não pode se desvincular da teoria. Os novos saberes conduzem à verdadeira ação que transforma o indivíduo (E/professor), o outro (aluno) que sofre a interferência e a sociedade (toda a comunidade escolar).

5- DESENVOLVIMENTO:

Envolver o coletivo da pesquisa nesses espaços de convivência nos leva a pensar que “[...] a escola passou a ser mais um contexto da rede de relações, de significados, pois compartilha a socialização do saber com outras instâncias comunicativas” (TRISTÃO, 2008, p. 89). As visitas monitoradas, as saídas e as aulas de campo são atividades

⁸ De acordo com Larrosa (2004), esse sujeito se expressa por sua abertura e disponibilidade para a transformação, diante do que nos passa, toca e acontece.

que estão entrelaçadas, proporcionando uma trama existencial capaz de expressar convivência e transformação de saberes e fazeres, potencializadores da educação ambiental, que atravessam os muros da escola, por isso denomino de *trilhas fenomenológicas*. Saberes e fazeres que se expressam na narrativa do aluno do sétimo ano, que foi o **suplente** da Conferência de Meio Ambiente na escola:

[...] não tínhamos uma horta, nós fizemos a horta. As aulas de campo. O trabalho que a gente fez com a UNICEP⁹ foi um trabalho muito bonito. E sobre a coleta de lixo, a garrafa PET que foi para a União de Cegos para eles fazerem vassoura para manter a instituição. Essa foi uma das mais importantes [...].

Esses espaços de convivência possibilitam um processo de aprendizagem através do qual as pessoas aprendem a viver de acordo com a comunidade na qual estão inseridas, ou seja, uma maneira “[...] através da qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2011, p. 100). E assim, o **delegado**¹⁰ que representou a escola na Conferência de Meio Ambiente relata sobre os aprendizados partilhados nos espaços de convivência da escola, que expressa a rede de saberes e de amizades tecidas:

[...] na escola eu sempre procuro não deixar o meu rastro de lixo, nos locais da escola. No recreio até com os meus amigos, sempre quando eles jogam algum lixo no chão, eu até converso com eles nossa linguagem assim de brincadeira, assim, eu cuido da escola e mantenho a minha relação de amizade com eles. [...]

A cultura da sustentabilidade apresenta-se ainda direcionada para o desenvolvimento sustentável, ou seja, expressando uma racionalidade de mercado comprometido com o meio ambiente, mas excludente e devastador. Ao contrário de uma concepção da sustentabilidade, que evidencia a ética ambiental, a compreensão humana entende a diversidade biológica e cultural e, principalmente, cultiva a Paz.

A ecoformação nos faz refletir sobre os processos de cuidado de si, do outro e do mundo, pois, presentes no mundo, estamos existencialmente interligados, e cada um de nós carrega em nossa matriz ética a receptividade e a abertura à diversidade, que expressa o respeito a outriedade.

⁹ União de Cegos D. Pedro II, uma Instituição sem fins lucrativos, com objetivo de atender deficientes visuais de diferente faixa etária e que desenvolve um Projeto Cego Faz, através do qual faz coleta seletiva de garrafas PET para a fabricação de vassouras ecológicas na comunidade próxima a escola.

¹⁰ Refiro-me ao aluno do nono ano eleito Delegado durante a Conferência de Meio Ambiente na Escola, que junto com o suplente, participaram das reuniões da COM-Vida, das aulas de campo, saídas, visitas monitoradas e do Mutirão da Sustentabilidade.

É necessário e urgente compartilharmos em diversos espaços de convivência um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar, capaz de contextualizar saberes e fazeres locais e planetários tecendo todas as redes complexas que constroem a vida. Portanto, precisamos de mentes abertas ao novo paradigma que chega, pois a abertura, a disponibilidade, a sensibilidade, o cuidado de si e a amorosidade são mediadores de práticas educativas ambientais, que expressam a responsabilidade, o comprometimento e a transformação do coletivo envolvido em todo processo educativo.

6- CONCLUSÕES OU INCONCLUSÕES?

Sem pensar em concluir, mas trilhar novos caminhos em busca de saberes e fazeres fenomenológicos, que potencializam a prática da Educação Ambiental nos espaços de convivência, capaz de envolver escola-comunidade-escola. E que o entrelaçar entre o linguajar e o emocional seja o mediador diante do novo paradigma que se abre. E as incertezas interlocutoras da afetividade, da criatividade e da amorosidade, que tecem a sinergia de nossa existência.

Mas, para isso, é preciso enfrentar a cegueira epistemológica, imersa ainda em paradigma antropocêntrico, mecanicista, fragmentário, racional e excludente, buscando intensamente uma reforma de pensamento que nos possibilite novos saberes e fazeres diante do que nos passa, nos toca e nos acontece. E assim, como seres aprendentes, estamos inseridos em um processo dialógico e recursivo, tecendo uma rede de relações pelo viés da amizade, do cuidado e da outridade, envolvendo eu-outro-mundo. Ensinar também a importância de uma identidade terrena (Morin, 2005) ancorada na esperança, no reencantamento de práticas pedagógicas, que possam nutrir uma Educação Ambiental transformadora, coletiva e aprendente, mesmo diante de tantos desafios do cotidiano que nos deixam à deriva.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: JUNIOR, L. A. F. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais.** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: A Secretaria, 2012.

FORGHIERI, Yolanda C. Psicologia **Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG'S. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro: 1992.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.

SATO, Michèle. **Debatendo os desafios da Educação Ambiental**. In: I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro 17-21/maio/01.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e coletivo, o pensado e vivido. IN: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

_____, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

_____, Martha. **Um olhar sobre a Educação Ambiental no Brasil**. IN: Processo formador em Educação Ambiental a distância, módulo 1 e 2: Educação a distância, educação ambiental – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental. IN: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, Oct/Dec. 2013.