



De la educación ambiental crítica a la decolonial y feminista: evaluando desafíos.

Mara Karidy Polanco Zuleta¹

María Elza Eugenia Carrasco Lozano²

RESUMEN

El presente trabajo presenta una reflexión teórica sobre los fundamentos de la Educación Ambiental Crítica, una corriente brasileña de la educación ambiental que tiene sus fundamentos en la teoría y pedagogía crítica. Si bien consideramos que esta corriente es una de las más críticas para comprender y estudiar los conflictos socioambientales en Latinoamérica, creemos que debe avanzar en términos de comprender que el capitalismo no es un sistema aislado del racismo, el patriarcado y el colonialismo, por lo cual es importante empezar a vincular los estudios decoloniales y feministas a la educación ambiental crítica (EAC). Una educación ambiental evaluada desde los estudios decoloniales y los feminismos del sur.

Palabras Claves: Educación ambiental crítica, racismo ambiental, estudios decoloniales, feminismos.

De qué se trata la Educación ambiental crítica.

La educación ambiental crítica (EAC) es una de las corrientes de las educaciones ambientales que se desarrollan en Latinoamérica, tiene sus orígenes en Brasil y emerge de la pedagogía crítica, que tiene su punto de partida en la teoría crítica de interpretación de la realidad social. Teniendo en cuenta eso, la pedagogía de Paulo Freire se convierte en un referencial teórico y metodológico para esta. (Loureiro, et. al. 2009).

Para Carlos Loureiro, Eunice Trein, Marília Tozoni-Reis y Víctor Novicki, la educación ambiental crítica es una síntesis de propuestas pedagógicas que tienen como fundamento

¹ Doctoranda en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México). Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Contacto: mkaridy@gmail.com

² Doctora en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C. Investigadora Nacional, Nivel I de CONACYT, Investigadora y docente en la Universidad de Autónoma de Tlaxcala (México). Contato: elzacarrascalozano@gmail.com



criticar las sociedades capitalistas y la educación como reproductora de sociedades injustas y desiguales. Estos presupuestos educativo-pedagógicos garantizan las condiciones de construir una pedagogía histórico-crítica para la educación ambiental como propuesta de aproximación a saberes, que garanticen las condiciones necesarias para realizar prácticas sociales sustentables, desde el punto de vista social y ambiental. Además la educación ambiental desde la pedagogía crítica se compromete a formar ciudadanas y ciudadanos responsables ambientalmente cuyo compromiso social, histórico y político sea la construcción de sociedades sustentables. (Loureiro, et. al. 2009).

En este mismo sentido Carlos Loureiro (2004) expone que la educación ambiental transformadora enfatiza la educación como un proceso permanente, cotidiano y colectivo a través del cual actuamos y reflexionamos, transformando la realidad de la vida. Este autor, expone que esta educación ambiental se enfoca en problematizar pedagogías de lo concreto vivido, en el reconocimiento de las diferentes necesidades, intereses y modos de relación en la naturaleza que definen a los grupos sociales y el *lugar* que ocupan estos en la sociedad, como un medio para buscar nuevas síntesis que indiquen caminos democráticos, sostenibles y justos para todos.

Por otro lado, para Isabel Cristina Carvalho (2004) desde esta perspectiva, la formación se centra en las relaciones individuo-sociedad y, en este sentido, individuo y comunidad solo tienen sentido si se piensa en relación. Las personas se constituyen en relación con el mundo en el que viven con los demás y del que son responsables junto con los demás. En la educación ambiental crítica, asumir una posición de responsabilidad con el mundo es asumir la responsabilidad de sí mismas y mismos, con los demás y con el medio ambiente, sin dicotomizar y / o jerarquizar estas dimensiones de la acción humana.

Esta autora propone algunas ideas a tener en cuenta para realizar una educación ambiental crítica:

- Promover la comprensión de los problemas sociales y ambientales en sus múltiples dimensiones: geográfica, histórica, biológica, social y subjetiva; considerar el medio ambiente como el conjunto de interrelaciones que se establecen entre el mundo natural y el mundo social, mediadas por los conocimientos locales y tradicionales, además de los conocimientos científicos;



- Contribuir a la transformación de los patrones actuales de uso y distribución de los bienes ambientales hacia formas de vivir y relacionarse con la naturaleza más sostenibles, justas y solidarias;

- Formar una actitud ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas y políticas sensibles a la identificación de problemas y conflictos que afectan el entorno en el que vivimos;

- Involucrar a los sujetos de la educación en la solución o mejora de estos problemas y conflictos a través de procesos de enseñanza-aprendizaje formales o no formales, que abogan por la construcción significativa del conocimiento y la formación de una ciudadanía ambiental;

- Actuar en el día a día escolar y no escolar, provocando nuevos problemas, situaciones de aprendizaje y desafíos para la participación en la resolución de problemas, buscando articular la escuela con los entornos locales y regionales donde operan;

- Construir procesos de aprendizaje significativos, conectando experiencias y repertorios existentes con preguntas y experiencias que puedan generar nuevos conceptos y significados para quienes están abiertos a la aventura de comprender y dejarse sorprender por el mundo que los rodea;

- Situar al educador como, ante todo, mediador de relaciones socioeducativas, coordinador de acciones, investigaciones y reflexiones - escolar y / o comunitaria - que brinden oportunidades para nuevos procesos de aprendizaje social, individual e institucional. (Carvalho, 2004)

Por su lado, Carlos Loureiro y Philippe Layrargues (2013) exponen que la educación ambiental crítica, en definitiva, busca al menos tres situaciones pedagógicas: a) realizar un análisis coherente de la compleja situación de la realidad a fin de tener las bases necesarias para cuestionar las condiciones sociales históricamente producidas que implican la reproducción social <<y generan desigualdad y conflictos ambientales; b) trabajar sobre la autonomía y libertad de los agentes sociales frente a las relaciones de expropiación, opresión y dominación propias de la modernidad capitalista; c) implementar la transformación más radical posible del patrón social dominante, en el que se define la situación de degradación intensiva de la naturaleza e. en su interior, de la condición humana.



En este sentido, la EAC permite comprender de manera crítica las propuestas internacionales e institucionales sobre la misma, entre ellas el denominado desarrollo sostenible o sustentable, pues ha sido una de las propuestas más acogidas por varias instituciones, programas, corrientes e incluso investigaciones. Para contextualizar un poco, el desarrollo sostenible fue propuesto en 1987 en el informe titulado "Nuestro futuro común" por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, el cual define este como la satisfacción de «las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades». (UN, 2022). Sobre esto, Elmar Altvater considera que esta propuesta es una fórmula vacía, pues la solidaridad sincrónica y diacrónica entre las personas y las sociedades implica un distanciamiento con relación al principio del lucro (Gadotti, 2000). Es decir, este "desarrollo sostenible" implicaría una postura anticapitalista sobre los modos de producción y desarrollo de las economías de los diferentes países, cuestión que claramente los grandes acumuladores de lucro no estarían dispuestos a ceder.

Además, el término de desarrollo o la propuesta de "desarrollo" para los países "subdesarrollado" o "no desarrollados" fue o es una propuesta para la imposición de la modernidad y la colonialidad en los países del sur, en palabras de Walter D. Mignolo, "(...) Desarrollo fue otro término en la retórica de la modernidad para ocultar la reorganización de la lógica de la colonialidad: las nuevas formas de control y explotación del sector del mundo etiquetado como Tercer Mundo y países subdesarrollados" (Mignolo, 2008, p. 293). Esto nos permite entender como el colonialismo y la colonialidad son proyectos civilizatorios que abarcan también el uso de la tierra y los recursos naturaleza, es decir no solo el capitalismo está configurando lo ambiental sino también otros sistemas de opresión y dominación.

Otra de las reflexiones críticas que discute la EAC es la de comprender los "problemas ambientales" como *conflictos*, pues estos evidencian tensiones de poder y de intereses sobre un recurso, territorio o fuerza de trabajo, y no simple problemas que con acuerdos y voluntad se logran resolver. En los territorios de conflictos socioambientales se vulneran los derechos de persona que han sido racializadas y empobrecidas, posibilitando con esto todo tipo de violencias como despojo, apropiación, destitución, desplazamiento, asesinatos, violaciones, entre otras situaciones de violencias de clase, raza, etnia o género, por lo cual, son más que problemas.



Para Isabel Carvalho y Gabriela Scotto (1995) los conflictos socioambientales son aquellos conflictos sociales que tienen elementos de la naturaleza como objeto y que expresan las relaciones de tensión entre los intereses colectivos/espacios públicos y los intereses privados/tentativa de apropiación de los espacios públicos, por lo cual un conflicto socioambiental es una lucha de intereses opuestos que disputan el control de los recursos naturales y el uso del medio ambiente común.

Como se puede observar, la EAC apuesta a una formación política y ambiental de personas que sean capaces de leer sus contextos locales, regionales, nacionales y globales cuestionando sus realidades y condiciones históricas, sociales, políticas y económicas, de tal manera que puedan analizar que las desigualdades y los conflictos socioambientales son producto de sistemas de opresión y de dominación como el capitalismo. Este es uno de los principales sistemas de opresión que ha producido pobreza, desigualdades, degradación cultural, social, ambiental y conflictos socioambientales denunciar su opresión debe ser obligación de cualquier educación y educación ambiental. Sin embargo, esta corriente no aborda otros sistemas de opresión como el colonialismo, el patriarcado y el racismo, por lo cual pareciera que solo el capitalismo ha sido el único sistema que ha generado desigualdades y violencias socioambientales, olvidando que estos otros sistemas de opresión han sido fundamentales para la instauración del capitalismo global.

Pensando una educación ambiental decolonial

Para Luciana Barrozo y Celso Sanchez, el diálogo entre educación ambiental, interculturalidad crítica y el movimiento por la justicia ambiental, desde la perspectiva de la descolonialidad, puede aportar elementos para la formación de sujetas y sujetos capaces de identificar la dimensión conflictiva de las relaciones sociales y ambientales que sustentan el racismo ambiental, lo cual puede permitir un posicionamiento y actuar sobre ellas. (Barrozo y Sanchez, 2015)

La EAC es una corriente que debería de comprender que el desarrollo económico de Occidente en el contexto de la colonialidad y del capitalismo, se sustentó y se sustenta en la explotación de la naturaleza y en la explotación de la fuerza de trabajo de personas usada por determinados segmentos burgueses de la sociedad, trayendo consigo mayores desigualdades raciales y socioambientales. (Barrozo y Sanchez, 2015). El capitalismo es un sistema que se sustenta con la mano de obra de personas racializadas y empobrecidas, por



lo cual analizar este en relación con el racismo es fundamental para su comprensión. Según la Declaração da Rede Brasileira de Justiça Ambiental del año 2007 de la Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) la injusticia ambiental es la condición de existencia colectiva propia de sociedades desiguales donde operan mecanismos sociopolíticos que asignan la mayor carga de daño ambiental del desarrollo a grupos sociales de trabajadores, población de bajos ingresos, segmentos discriminados por el racismo ambiental, poblaciones marginadas y más vulnerables de los ciudadanos. Para Selene Herculano (2006), el racismo ambiental es un tema que surgió en el campo de debates de los estudios de justicia ambiental, un clamor que inicio en el movimiento negro estadounidense que hace referencia a que las injusticias sociales y ambientales recaen en forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas.

Es decir, la mayoría del impacto socioambiental que producen los grandes proyectos extractivistas, transnacionales y empresas lo reciben poblaciones como campesinos, grupos indígenas, personas empobrecidas y comunidades afrodescendientes, ósea poblaciones racializadas y empobrecidas, mientras el lucro de estos proyectos se va a acumular a un porcentaje pequeño de la población del planeta. Por lo cual, es importante en el momento de analizar los conflictos socioambientales conocer quienes se benefician y quienes son afectados, para igualmente analizar las diferencias en las responsabilidades y reparaciones de estos, analizando y rebatiendo a profundidad la idea de que *“lo ambiental es asunto de todos”*. Dentro de la educación ambiental estos conflictos se vuelven herramientas pedagógicas con las cuales analizar y comprender la multidimensionalidad de la crisis socioambiental y cómo se vuelve un asunto político y económico más que ecológico y biologicista, herramientas pedagógicas para construir posiciones políticas frente a lo ambiental.

En otro sentido Cristian Abad Restrepo, haciendo una crítica a la Educación Ambiental Moderna, es decir, aquella que se basa “en una forma de relacionamiento con la Naturaleza donde ésta es vista como exterioridad a explotar” (Restrepo, 2020. p. 64). plantea que la crisis ecológica y civilizatoria no empezó con la industrialización, sino que comenzó con la conquista y la colonización, en sus palabras:

Muchos pensadores y pensadoras latinoamericanas al parecer han seguido los pasos de visibilizar el problema ambiental como resultado de la división sujeto/objeto, quienes repiten y respaldan la tesis de que la crisis civilizatoria comienza en el siglo



XVII y XVIII, como si el ego cogito fuese solamente una creación que nace sin contexto político global de aquel tiempo. Se olvida que la estructura colonial, basada en el ego conquiro (Dussel, 1992), es la condición de posibilidad para las “teorías provinciales” europeas como los de Bacon, Descartes, Kant y todos los contractualistas que se impusieron a la fuerza en los virreinos católicos, a la vez negando, silenciando, humillando y destruyendo el saber de los pueblos originarios y ancestrales a la vez que era enviado los minerales, alimentos y animales al norte global. (Restrepo, 2020, p. 66)

Así pues, una educación ambiental que reproduzca la comprensión que en la revolución industrial comenzó la crisis socioambiental está siendo eurocéntrica, pues en Abya Yala los conflictos por el territorio y los recursos de la Naturaleza empezaron con la colonización, de aquí la importancia de evidenciar el origen colonialista y moderno de la destrucción de la naturaleza. Para este autor “la modernidad ha creado y producido significados de la naturaleza-recurso que vienen desde arriba y son asumidos por el dispositivo colonial educativo-ambiental para profundizar la reproducción del capitalismo, del extractivismo y también del patriarcado” (Restrepo, 2020, p. 75)

Las anteriores ideas han venido emergiendo como parte de una nueva perspectiva que, a nuestra manera de ver, profundiza o lleva a un nivel más complejo, histórico y político la educación ambiental crítica, al trascender sus análisis y comprensiones a los estudios de la colonialidad-decolonialidad.

Pensando una educación ambiental feminista

Otra de las denuncias que hacemos a la EAC es el hecho que en su discurso no aparezca fuertemente una crítica al patriarcado como sistema articulado y fundamental para el capitalismo, mantienen sus mirada ciclope al denunciar solo este. Silvia Federici (2016), denuncia esta relación y entre el trabajo de producción y el trabajo de reproducción de la fuerza de trabajo, esta teórica menciona que

la devaluación y feminización del trabajo reproductivo fue un desastre también para los hombres trabajadores, pues la devaluación del trabajo reproductivo inevitablemente devaluó su producto, la fuerza de trabajo. No hay duda, sin embargo, de que en la «transición del feudalismo al capitalismo» las mujeres sufrieron un proceso excepcional de degradación social que fue fundamental para la acumulación de capital y que ésta ha permanecido así desde entonces. (p. 113)



Es decir, para que se diera la fuerza de trabajo publica que inicialmente estaba puesta sobre los varones, las mujeres realizaban un trabajo de reproducción en el ámbito privado que fue invisibilizado y no asalariado. La vida de las mujeres se confino al ámbito privado al servicio de los cuidados y de reproducir la mano de obra que necesito el capitalismo para instaurarse, por lo cual ya varias teóricas feministas y ecofeministas vienen denunciado que el capitalismo no hubiera podido constituirse sin el patriarcado.

En este sentido, es común reconocer que Lucie Sauv  (2004) identifica una corriente de educación ambiental que se vincula con los ecofeminismos, esta corriente feminista de la EA que caracteriza esta investigadora denuncia las relaciones de poder en términos político y económicos enfatizando las relaciones de poder que los hombres ejercen sobre las mujeres en ciertos contextos, de aquí que esta corriente menciona la necesidad de integrar las perspectivas feministas a los modos de gobernanza, producción, consumo y organización social. En sus palabras:

En materia de medio ambiente, un lazo estrecho quedó establecido entre la dominación de las mujeres y las de la naturaleza: trabajar para restablecer relaciones armónicas con la naturaleza es indisoluble de un proyecto social que apunta a la armonización de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres. (p. 15)

Como se puede observar, esta corriente analiza la violencia que se ejerce contra la naturaleza y las mujeres, podría decir que cuestiona el patriarcado y el capitalismo como sistemas de opresión. Expone, por lo tanto, que sí se quiere nuevos tipos de sociedades, sociedades sustentables, es preciso nuevas relaciones entre seres humanos que logren trascender el machismo, la homofobia y la transfobia³. Además, puede combinar una posición crítica con enfoques afectivos espirituales que vienen desde los diferentes ecofeminismos, generando así un diálogo entre lo racional y lo afectivo, rompiendo así con la dualidad emocionalidad/racionalidad y con la racionalidad euroc trica, dialogando con otro tipo de cosmovisiones.

Sin embargo, estas denuncias no se encuentran en la EAC, de aquí la importancia de empezar a vincular a los estudios de las educaciones ambientales los estudios feministas, al

³ Y otras fobias que se den por género y sexualidades diferentes a la heterosexualidad y al cis-sexismo.



igual que los estudios decoloniales como se menciono en el apartado anterior. Superar la mirada ciclope de la EAC es uno de sus desafíos más imperantes, exige despatriarcalizar y descolonizar sus comprensiones y prácticas. Evaluar y revisar sus fundamentos centrales es importante para no reproducir ni el androcentrismo ni el eurocentrismo que atraviesa la educación en general, un desafío que consideramos inaplazable.

Educación ambiental crítica: evaluando sus desafíos.

Como podemos observar una educación ambiental que solo se centre en una comprensión desde el capitalismo es una educación eurocéntrica que podría estar reproduciendo discursos y violencias colonialistas, tanto epistémicas, como ontológicas, teóricas y metodológicas. Por ejemplo,

No se hace extraño que la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia o de cualquier país, regida por los diseños educativos de las convenciones y del discurso ambientalista moderno, hable de "la necesidad de producir energías más limpias y sostenibles, de reutilizar los subproductos de los procesos industriales, de mejorar la disposición de los residuos, prevenir y controlar la contaminación de la cadena productiva", en un contexto de plena destrucción de las fuentes de vida. Y no es porque en el actual contexto de crisis ecológica se tenga que hablar de "ser más amigables con el medio ambiente" y de la necesidad de políticas de cuidado, sino que dicha destrucción es constitutiva de la modernidad/colonialidad-capitalista, por eso necesita encubrir bajo estos discursos ecoeficientistas sus verdaderas intenciones. (Restrepo, 2020, p. 73)

Lo anterior nos invita a pensar y evaluar una educación ambiental que haga sus lecturas, análisis y propuestas en dialogo con los estudios decoloniales y feministas, que permita comprender cómo el racismo y el colonialismo fueron claves es la instauración del capitalismo como modelo económico hegemónico de la modernidad. Sí el diagnostico, el análisis y las propuestas que realice la educación ambiental, se hace desde la modernidad, la crisis ecológica, por ejemplo, es responsabilidad y culpabilidad de los individuos, por lo cual con un cambio de conducta individual podría ser suficientes, ya que se instaura la idea de que con pequeños cambios se solucionan grandes problemas, sin cuestionar en ningún momento las estructuras de poder y universalizando la concepción de individuo, como si todo



ser humano fuese igualmente responsable de los problemas ambientales (Restrepo, 2020, p. 17)

Otra perspectiva inaplazable para tener en cuenta en el momento de hablar de educación ambiental son los estudio y teorías feministas, pues para varias de estas el patriarcado tiene su gran soporte en la división sexual del trabajo y el trabajo doméstico, por ejemplo, para Silvia Federici

El trabajo doméstico es mucho más que la limpieza de la casa. Es servir a los que ganan el salario, física, emocional y sexualmente, tenerlos listos para el trabajo día tras día. Es la crianza y cuidado de nuestros hijos —los futuros trabajadores— cuidándoles desde el día de su nacimiento y durante sus años escolares, asegurándonos de que ellos también actúen de la manera que se espera bajo el capitalismo. Esto significa que, tras cada fábrica, tras cada escuela, oficina o mina se encuentra oculto el trabajo de millones de mujeres que han consumido su vida, su trabajo, produciendo la fuerza de trabajo que se emplea en esas fábricas, escuelas, oficinas o minas. Esta es la razón por la que, tanto en los países «desarrollados» como en los «subdesarrollados», el trabajo doméstico y la familia son los pilares de la producción capitalista. La disponibilidad de una fuerza de trabajo estable, bien disciplinada, es una condición esencial para la producción en cualquiera de los estadios del desarrollo capitalista. (2013, p. 56)

Para ir cerrando, es preciso evaluar los fundamentos y prácticas de todas las educaciones ambientales y en este caso de la EAC, ya que esta no puede pretender ser crítica denunciando solo al capitalismo, invisibilizando o negando que hay otros sistemas como el racismo, el colonialismo y el patriarcado, que se articulan y sustentan entre sí, pues se queda en una visión crítica sesgada y podría estar reproduciendo ideas eurocéntricas y androcéntricas.

A manera de conclusión

Los desafíos que se plantean para la EAC parten de la evaluación en clave feminista y decolonial a los fundamentos de esta, que, si bien son críticos, se quedan cortos en términos de denunciar el androcentrismo y eurocentrismo. Por lo cual se hace pertinente evaluar nuestras comprensiones, análisis y prácticas que reproducimos cuando estudiamos o



hacemos educación ambiental, desde sus políticas educativas, curriculares como estrategias comunitarias.

REFERENCIAS

Barrozo, L. A., & Sánchez, C. (2015). Educação Ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: Entrelaçando possibilidades. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8, 1-12.

Carvalho, I. C. D. M. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 13-24.

Carvalho, I., & Scotto, G. (1995). Conflitos sócio-ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Ibase.

Declaración da Rede Brasileira de Justiça Ambiental del año 2007 de la Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA).

Federici, S. (2016). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Editorial Abya-Yala.

Gadotti, M. (2002). Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI.

Herculano, S., & PACHECo, T. (2006). Racismo ambiental, o que é isso. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE.

Loureiro, C. F. B. (2004). Educação ambiental transformadora. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 65-84

Loureiro, C. F. B., & Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Trabalho, educação e saúde, 11, 53-71.

Loureiro, C. F. B., Trein, E., Tozoni-Reis, M. F. D. C., & Novicki, V. (2009). Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. Cadernos Cedes, 29(77), 81-97.

Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, 287-324.



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN EVALUACIÓN 2022

Debates en evaluación y currículum

Naciones Unidas (23 de Mayo 2022). Asamblea General de las Naciones Unidas presidente del 65° período de sesiones.

<https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>

Restrepo, C. A. (2020). Descolonización de la Madre Tierra: la cuestión crítica del territorio y de la educación ambiental relativa a la defensa y reproducción de la vida. Revista FAIA-Filosofía Afro-Indo-Abiyalense, 7(32).

Suave, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação. Porto Alegre: Artmed.