

ANAIS DO XV ENCONTRO E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: 30 ANOS DO PPGEA - AVANÇOS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

Horacio Rodrigo Souza Rodrigues
Naraina Zerwes Gentil
Organizadores



Evento realizado pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação
Ambiental - PPGEA da
Universidade Federal do Rio
Grande - FURG de 08 a 11 de
novembro de 2023

**ANAIS DO
XV ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
30 ANOS DO PPGEA - AVANÇOS E DESAFIOS
DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA**

**ANAIS DO
XV ENCONTRO E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
30 ANOS DO PPGEA - AVANÇOS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL TRANSFORMADORA**

Realizado de 08 a 11 de novembro de 2023

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Reitor: Prof. Dr. Danilo Giroldo

Vice-reitor: Prof. Dr. Renato Duro Dias

Programa de pós-graduação em Educação Ambiental

Coordenadora: Profa. Dra. Tamires Lopes Podewils

Coordenadora Adjunta: Profa. Dra. Simone Grohs Freire

Comissão Organizadora

Alisson Ferreira Justamant	Letícia Nörnberg Maciel
Ana Carolina F. Guimarães Frantz Loose	Lindsey Machado de Oliveira
Andressa Bonilha da Silva	Lisiana Lawson Terra da Silva
Bruna Santos Bevilacqua	Lisette Eliana Torres Arévalo
Camilla Helena G. da Silva Rostas	Maria Cecília Madruga Monteiro
Carolina Manara Silveira	Marta Bonow Rodrigues
Cátia Maria da Silva Vieira	Michele Kauana de Melo Goularte
César Augusto Yaya Vargas	Naraina Zerwes Gentil
Flaviana Custódio Silvino	Paula Ferreira dos Reis
Flávio da Silva Mendes	Priscila Machado Graça
Guilherme dos Santos Serafim	Ramsés Mikalauscas Farherr
Horacio Rodrigo Souza Rodrigues	Renato Roniel Zêgo Rodrigues
Iván Francisco Ibarra Parada	Roberta Ávila Pereira
Jessica Lopes Teixeira	Sabrina Meirelles Macedo
Juliana Martello	Taís dos Santos Lopes Corrêa
Larissa Pinheiro de Avila	Tatiana Porto de Souza
Laryssa Louzada de Assis	Vanessa Aguiar Figueiredo

Organização do Original

Horacio Rodrigo Souza Rodrigues

Naraina Zerwes Gentil

Diagramação

Horacio Rodrigo Souza Rodrigues

Revisão

Naraina Zerwes Gentil

Canais de comunicação:

Site: <https://edeappgea.wixsite.com/xv-ede>

Email: edeafurg@gmail.com

Horacio Rodrigo Souza Rodrigues
Narina Zerwes Gentil
Organizadores

ANAIS DO
XV ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
30 ANOS DO PPGEA - AVANÇOS E DESAFIOS
DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA



RIO GRANDE / RG
2024

© Horacio Rodrigo Souza Rodrigues; Naraina Zerwes Gentil

2024

Diagramação: Horacio Rodrigo Souza Rodrigues e João Balansin

Diagramação da capa: Murilo Borges

Revisão: Naraina Zerwes Gentil

Ficha catalográfica

E56 Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (15 : 08-11 nov. – 2023 : Rio Grande, RS)
Anais do XV Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental: 30 anos do PPGEA - Avanços e Desafios de uma Educação Ambiental Transformadora [Recurso Eletrônico] / Organizadores Horacio Rodrigo Souza Rodrigues, Naraina Zerwes Gentil. – Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2024.

476 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>

ISBN 978-65-5754-246-0 (eletrônico)

1. Educação Ambiental 2. Educação Superior 3. Formação de Educadores Ambientais 4. Pedagogia I. Rodrigues, Horacio Rodrigo Souza II. Gentil, Naraina Zerwes III. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Os textos publicados nestes Anais – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Apresentação	10
Presentación	11
GT - 1	12
Trabalhos Completos	13
Ambientalização Curricular no Ensino Superior: contribuições para a formação de professores de Geografia da FURG	14
Educação estético-ambiental e arte-educação: reflexões iniciais de um estudo sobre o ensino na escola regular e específica	28
Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental	36
Educação Ambiental e inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: a escola como um lugar de pertencimento	50
A Formação de Educadores Ambientais sobre as práticas educativas em contextos de comunidades tradicionais	63
Educação Ambiental crítica e decolonial na formação em Pedagogia: contribuições do caso da desterritorialização de Itueta/MG	73
Educação Física Estético-Ambiental: possibilidades de um método para constituição do ser crítico e participativo	82
Percepção dos alunos do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental .	95
Reflexões acerca dos processos de constituição de sujeitos poetas na educação estético-ambiental	108
Resumos simples	120
A Educação Estético-Ambiental e a Educação Profissional: a curricularização estético-ambiental dos cursos profissionalizantes industriais do IFSul	121

Trilhas virtuais: uma ferramenta pedagógica atrativa, sensibilizadora e mobilizadora de reflexões estético-ambientais	122
As dimensões formativas da constituição de educadores/as ambientais: uma mirada a partir do Sul	123
O não-lugar dos Povos Tradicionais Pomeranos e da Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do Ciclo de Políticas	125
Resumos Expandidos	127
A parceria público-privada e as competências socioemocionais: nada de novo no projeto do capital	128
Vademécum ilustrado para potenciar la sensibilización en Educación Ambiental en torno a las plantas del Aula Viva Itauasuca	134
Aportes del Núcleo Interdisciplinario de Educación Ambiental a la participación e integralidad en temáticas ambientales de la región Este de Uruguay	139
Construcción de Educación Sexoaffectiva planteada desde la ética del cuidado en Educación Ambiental para futuros docentes educadores ambientales para posibilitar relaciones libres de violencia en el aula	144
Cartas Pedagógicas	149
A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e (trans)formação	150
Por que falo em luta e transformação social?	155
GT - 2	159
Trabalhos Completos	160
Plano de manejo da Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz: metodologias participativas para uma re-significação territorial	161
Plano de manejo participativo da Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz: avanços na superação do trauma coletivo de criação de uma unidade de conservação municipal	172
Panorama da dimensão educacional das comunidades integrantes do Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina (CASA)	185
Justicia ambiental en torno al agua en Uruguay: vínculo entre educación y justicia ambiental	198

Uma Perspectiva Crítica da Educação Ambiental nos conflitos familiares envolvendo casos de alienação parental nos Tribunais	211
Diálogos entre Educação Ambiental e Pedagogia Freireana: reflexões sobre a experiência de Estágio de Docência	223
Contribuições da Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública na promoção da participação social	231
A Educação Ambiental crítica e o desvelamento do discurso sustentável urbano: uma análise a partir da (in) justiça espacial	242
Resumos Simples	254
Questionários do Kahoot na prática docente: diálogos entre as questões ambientais e a sustentabilidade	255
Diálogos sudeadores entre os conflitos ambientais e educação ambiental de Base Comunitária	256
Disputas entre a educação ambiental de Base Comunitária e a Névoa neoliberal em uma perspectiva de sufocamento dos pulmões dos Brasis ancestrais	257
Aprendizajes desde la lucha colectiva en Uruguay: abordaje desde la Educación Ambiental Crítica - Movimiento Bilú Atit, Canelones, Uruguay	258
O colapso climático em Santa Catarina: sensibilizando com a imagética	259
Educação socioambiental através do Museu do Cerrado	260
La acción colectiva en la recuperación de bienes comunes y el rol de la educación ambiental en los procesos de gestión integrada. El caso de la zona costera del departamento de Rocha, Uruguay	261
Resumos Expandidos	262
Educação Ambiental e Cultura: relações para a construção de um Programa Municipal de Educação Ambiental	263
Aves, plantas y mujeres. Un aporte a la conservación de la avifauna desde la educación ambiental comunitaria rural y ecofeminista	267
Mulheres agricultoras e os comuns no combate à fome e à insegurança nutricional na periferia de Pelotas/RS	272
Educação Ambiental como ferramenta para a conservação	276
GT - 3	281
Trabalhos Completos	282

Educando com mel e dendê: o terreiro como aporte teórico para pensarmos a Educação Ambiental Crítica	283
Community Gardens: movimento social, ambiental e educativo	292
Raciologia e Racismo Ambiental: uma perspectiva crítica e confluyente a superação das desigualdades advindas do colonialismo	301
Trilhando o caminho da Ética Ambiental: narrativa de vida, (auto)compreensão e reflexão no Pampa gaúcho	312
Entre os -já e os xapiri: o embrenhar em relações socioambientais e(m) perspectivas epistemológicas desde as cosmologias mbya-guarani e yanomami	325
O Ser Humano Enquanto Natureza e uma Educação Ambiental para a Justiça Socioambiental frente à Crise	335
O ambiente e a educação do não-caminhar	344
Mudanças Climáticas sob a égide Neoliberal: Impossibilidades e caminhos a partir da contribuição da Educação Ambiental	356
Falta de acesso à água potável e os possíveis impactos na saúde da população de Mariana atingida pelo rompimento da barragem da Samarco	368
Exposição como refúgio: aproximações entre a Educação Ambiental do caminhar e a Psicologia peripatética	379
Impactos da injustiça socioambiental na saúde e a relação com o sofrimento psicológico	391
A Vulnerabilidade Socioambiental do Município do Rio Grande/RS Frente a Eventos Extremos	401
Perspectivas da Educação Ambiental e Educação Patrimonial para uma pesquisa com comunidades rurais no sul do Rio Grande do Sul	414
Educação Ambiental e o pensamento do Feminismo Interseccional: a práxis da interseccionalidade diante as opressões experienciadas nas múltiplas facetas femininas	424
As microintervenções ecosóficas em sua dimensão estética	437
Resumos Simples	449
Diálogo da importância do ensino e da preservação das plantas medicinais	450
Diálogo entre a Educação Ambiental e a educação assistida por animais no Ensino do Fundamental I	451

Educação Ambiental Freiriana: os fundamentos para uma pesquisa ecofeminista	452
Migração Ambiental: ensaio de pesquisa acerca da Psicologia Transcultural como práxis de Educação Ambiental Crítica	453
Ecossocialismo e Dialética das Juventudes: contribuições iniciais aos fundamentos da Educação Ambiental Crítica	454
Ecopedagogia ancorada na Educação Ambiental Crítica e na Teoria da Complexidade: perspectivas para o fazer pedagógico na pós-modernidade	455
Encontros possíveis na fronteira Brasil – Uruguai: por um devir ecosófico	456
Resumos Expandidos	457
A cotidianidade pós-covid 19 e suas implicações socioambientais	458
A nada ingênua Educação Ambiental: por uma prática da afetividade	463
Educação Ambiental: Temas Emergentes (Decolonialidade, Antirracismo, História Ambiental e Interseccionalidade)	468
Racismo Ambiental: Os Padrões de Beleza Instituídos e a Segregação da Mulher Preta	472

Apresentação

O Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, desde sua fundação, em 1994, tem como objetivo principal formar pesquisadores e docentes que contribuam com a produção e a promoção de conhecimentos dos mais diversos aspectos presentes no campo da EA. Nesse sentido, o Programa propõe-se a contribuir com a formação de profissionais em Educação Ambiental para as mais diversas áreas.

Ao longo de sua história, o Programa passou por diversas transformações, dentre elas, a oferta de doutorado a partir do ano de 2006 em três linhas de pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores(as) e Educação Ambiental Não Formal.

Dessa forma, a proposta desenvolvida no PPGEA subsidia-se em uma perspectiva interdisciplinar, integrando docentes de diferentes cursos e unidades de graduação que, juntos, compõem a nova estrutura institucional. Além disso, como fruto dessa aproximação com a formação inicial, construímos nos discentes o interesse pela área; estes, por sua vez, passam a participar de eventos relacionados ao campo, posteriormente ingressando no Programa como mestrandes (as/os) e doutorandes (as/os).

Tendo em vista essa trajetória histórica de 30 anos do PPGEA, o XV Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA tem como proposta para o ano de 2023 discutir os avanços e os desafios enfrentados para a existência de uma Educação Ambiental transformadora, dialogando a partir das seguintes questões geradoras:

- Quais são os atravessamentos para a formação docente?
- Quais as discussões vêm sendo levantadas a respeito da relação da EA com as mais diversas comunidades?
- Que interlocuções epistemológicas estão sendo construídas enquanto produção de conhecimento teórico?

Convidamos a todes (as/os) para que façam parte dessa história, participando do XV EDEA e contribuindo para a ampliação das discussões na área da Educação Ambiental através de suas experiências.

Presentación

Desde su fundación en 1994, el Programa de Posgrado en Educación Ambiental – PPGEA, de la Universidad Federal de Río Grande - FURG, tiene como principal objetivo, formar investigadores y docentes que contribuyan a la producción y promoción de conocimientos sobre los más diversos aspectos del campo de la EA. En ese sentido, el Programa pretende contribuir con la formación de profesionales en Educación Ambiental, para las más diversas áreas.

A lo largo de su historia, el Programa ha pasado por diversas transformaciones, entre ellas, la oferta de un doctorado a partir del año 2006, en tres líneas de investigación: Fundamentos de la Educación Ambiental, Enseñanza y Formación de Educadores y Educadoras, y Educación Ambiental No Formal.

De esta manera, la propuesta desarrollada por el PPGEA, se basa en una perspectiva interdisciplinaria, integrando docentes de diferentes cursos y unidades de grado, que, en conjunto, conforman la nueva estructura institucional. Además, como resultado de esa aproximación con la formación inicial, construimos interés en el área, entre discentes; que, a su vez, pasan a participar de eventos relacionados al campo, incorporándose posteriormente en el Programa como maestrantes (as/os) y doctorantes (as/os).

Teniendo en cuenta esa trayectoria histórica de 30 años del PPGEA, el XV Encuentro y Diálogos con la Educación Ambiental -EDEA, tiene como propuesta para el año 2023, discutir los avances y desafíos enfrentados para la existencia de una Educación Ambiental transformadora, dialogando a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las encrucijadas para la formación docente?
- ¿Qué debates se han levantado sobre la relación entre la Educación Ambiental y las comunidades más diversas?
- ¿Qué interlocuciones epistemológicas se están construyendo como producción de conocimiento teórico?

Invitamos a todes (as/os) a formar parte de esta historia, participando en el XV EDEA y contribuyendo a ampliar las discusiones en el campo de la Educación Ambiental a través de sus experiencias.

GT - 1

Diálogos sobre a formação de Educadores(as) Ambientais

Este Grupo de Trabalho tem como proposta discutir os processos formativos de educadores(as) ambientais e os variados espaços em que ocorrem – da Educação Básica à Educação Superior. Propõe-se reunir trabalhos que abordem as práticas e os saberes docentes referentes à Educação Ambiental, pensando os atravessamentos na formação de professores e seus fazeres educativos nos espaços formais de educação. Pretende, também, promover reflexões e debates acerca das identidades de educadores(as) ambientais e discutir as redes de aprendizagem que constituem tais sujeitos. Tendo em vista os 30 anos do PPGEA, convidamos, ainda, à submissão de trabalhos que abordam a trajetória de espaços formativos em Educação Ambiental.

Diálogos sobre la formación de Educadoras y Educadores Ambientales

Este Grupo de Trabajo tiene como propuesta discutir los procesos formativos de educadoras y educadores ambientales y los diversos espacios en los que se desarrollan – desde la Educación Superior hasta la Educación Básica. Pretende reunir trabajos que aborden las prácticas y saberes docentes relacionados a la Educación Ambiental, pensando en los cruces en la formación de las y los profesores y sus actividades educativas en los espacios formales de educación. Procura, además, promover reflexiones y debates sobre las identidades de las y los educadores ambientales y discutir sobre las redes de aprendizaje que constituyen tales sujetos. Con motivo del 30º aniversario del PPGEA, invitamos, también, a la presentación de trabajos que aborden la trayectoria de los espacios formativos en Educación Ambiental.

Trabalhos Completos

Ambientalização Curricular no Ensino Superior: contribuições para a formação de professores de Geografia da FURG

Elisângela de Felipe Rodrigues¹
Cláudia da Silva Cousin²

Resumo: O trabalho discorre sobre a Ambientalização Curricular como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no Curso de Geografia – Licenciatura de uma Instituição Federal de Educação. A pesquisa buscou compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura e sua contribuição para a formação de professores. Os resultados da pesquisa contribuíram para a constituição da seguinte tese: os diálogos de saberes docentes e ambientais são basilares para planejar e estruturar um processo de formação de professores, a partir dos princípios da Ambientalização Curricular na Educação Superior, sendo importante considerar as experiências e vivências do coletivo formador do curso.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular. Educação Ambiental Crítica. Ensino Superior. Formação de professores de Geografia.

Introdução

O trabalho constitui parte da tese de doutorado cujo tema foi a Ambientalização Curricular como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no Curso de Geografia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A pesquisa buscou compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura e sua contribuição para a formação de professores. A tese apresentou como problema de pesquisa: o que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? A pesquisa se justificou pela importância da Ambientalização Curricular para a constituição da Educação Ambiental no currículo do Ensino Superior, contribuindo para a formação de professores comprometidos com uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora (LOUREIRO, 2012).

A pesquisa foi tecida a partir da metodologia qualitativa de cunho Fenomenológico-Hermenêutico com base em autores, tais como, Bicudo (2011) e Merleau-Ponty (2018). A análise documental deu-se como os planos de ensino e Projeto Político Pedagógico (PPPC) do curso e, também foi realizada entrevistas narrativas com os professores formadores para compreender o que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, dialogando com a Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular (PMAC) de Mota (2020). Os

¹Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, lizafelippe@gmail.com

²Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, profclaudiacousin@gmail.com

Planos de Ensino e ao PPPC foram analisados através da técnica da Leitura Imanente (LESSA, 2014). Já, a análise das entrevistas narrativas foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No presente artigo abordamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e os principais resultados advindos da feitoria da investigação, para tanto no próximo seção será apresentado os caminhos metodológicos da pesquisa, na segunda seção a análise e resultados referentes ao projeto pedagógico do curso, aos planos de ensino e as entrevistas narrativas.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

O Projeto Pedagógico do Curso - PPC, os Planos de Ensino e as entrevistas realizadas com os professores do curso de Geografia – Licenciatura da FURG fazem parte da delimitação do corpus de pesquisa para buscarmos uma melhor compreensão sobre como se mostram o currículo e a formação de professores.

Para compreensão do problema de pesquisa foi utilizada a pesquisa documental que, segundo Gil (2017), abarca documentos institucionais como, por exemplo, o PPC e os Planos de Ensino do Curso. Na pesquisa documental, podem ser consultados:

Documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; documentos pessoais, como cartas e diários; material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; documentos iconográficos, como fotografias, quadro e imagens, e registros estatísticos (GIL, 2017, p. 29).

Para a análise documental do PPC e dos Planos de Ensino foi utilizada a técnica da Leitura Imanente que, para Lessa (2014, p. 68), constitui-se de uma leitura detalhada do documento, buscando elencar as ideias centrais de cada parágrafo e das relações entre eles, ou seja, a Leitura Imanente “é a conquista de uma relação com o texto na qual conseguimos dele extrair o que ele contém”. Cabe salientar que, essa técnica consiste na leitura de cada parágrafo do documento que é numerado, destacando-se a ideia central de forma mais clara possível, e seguindo-se para a leitura do próximo parágrafo, com mesma feitoria. Posteriormente, ao final de cada capítulo ou item do texto, deve ser realizado um resumo, que pode ser utilizado para compor o todo da leitura. Assim, realizamos a pesquisa documental do curso, a partir de documentos, tais como: PPC e os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias, que são compostas por disciplinas do

eixo da formação básica conceitual e metodológica, disciplinas para formação, compreensão e aplicação de geotecnologias e disciplinas do eixo para a formação profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014).

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas narrativas, tendo como suporte teórico-metodológico Jovchelovitch e Bauer (2002). Os sujeitos participantes da pesquisa perfazem um total de 12 professores formadores, que são responsáveis por disciplinas obrigatórias do curso de Geografia – Licenciatura. Tal critério de escolha se deve ao fato daqueles fazerem parte da orientação conceitual dos Estágios Curriculares Supervisionados – ECS, realizados nas escolas parceiras do curso. Os ECS são abordados na tese de Behend (2020) como significativos para se repensar as relações de Ambientalização Social entre a Universidade, os cursos de Licenciaturas e as Escolas.

As entrevistas narrativas foram analisadas e interpretadas com base na ATD, de Moraes e Galiazzi (2016). As entrevistas narrativas ocorreram através da plataforma de ambiente virtual, Google Meet, de forma gratuita, dado o caráter emergencial de Pandemia/Covid-19. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) entendem que “A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.” Ainda destacam aspectos significativos da entrevista narrativa:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história. - As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. - As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110).

Ao entrevistar os professores formadores do curso, os saberes docentes experienciais construídos no espaço-tempo da formação dos professores contribuíram, a partir do diálogo, com a construção de caminhos possíveis para ambientalizar o currículo e trazer para a guisa da discussão a perspectiva crítica da Educação Ambiental. A presente pesquisa usou, para análise e interpretação das entrevistas narrativas, a metodologia da ATD, por ser uma metodologia de cunho qualitativo que busca a compreensão e a constante reconstrução de conhecimentos acerca do tema proposto,

envolvendo a autoria da pesquisadora no processo da pesquisa, com suas reflexões, com a escuta sensível ao outro, com caminhos construídos durante o percurso da pesquisa. A ATD, que segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) é compreendida como inserida "no movimento da pesquisa qualitativa [e] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados".

Ainda para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 139), "o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias, a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa". Tal processo é estruturante para o início da escrita do metatexto, que segundo os autores é preciso arriscar, seguir a intuição de pesquisador, sendo fundamental avançar na pesquisa, ainda que se tenha dúvidas do que vai ser escrito. Nessa etapa da escrita, tem-se a produção de descrições que precisam ser contextualizadas, escritas com profundidade e densidade sobre o fenômeno estudado, com base na ATD, buscando a efetivação de intensas ancoragens, por meio da realidade empírica. Nesse momento, a subjetividade aflora, na medida em que se escuta e se compartilham as experiências dos sujeitos participantes da pesquisa, possibilitando ressignificar suas histórias de profissionalidade docente: compreensões coletivas do que é ser professor formador e de como suas narrativas estão relacionadas ao currículo, materializado na grade curricular do curso, além de suas implicações para o processo de constituição docente e do planejamento de um currículo ambientalizado.

Análise dos dados

O PPC do curso, segundo Bicudo (2011), é um registro institucional, fruto do diálogo tecido entre seus pares, a fim de estabelecer um planejamento em um processo de construção aberto a novas propostas. Conforme Veiga (1998), a construção do PPC tem como princípios uma educação com igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. O PPC, quando elaborado coletivamente, potencializa um processo contínuo de reflexão crítica acerca das instituições de ensino, tais como, as escolas e os cursos de licenciaturas. Já os Planos de Ensino são documentos que mostram a forma como é trabalhado pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura o desenvolvimento curricular.

A análise foi realizada a partir da reforma Curricular do Curso de Geografia – Licenciatura da FURG data do ano de 2014. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO

GRANDE, 2014). Segundo o PPPC, embora ainda não tivesse entrado em vigor a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual definia as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a reforma curricular do curso já objetivava atender à Resolução de 2015, dentre os quais destacamos a carga horária de Prática como componente curricular e a carga horária de Estágio Supervisionado, apresentadas no Capítulo V da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior. Ou seja:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Acreditamos que o Curso de Geografia – Licenciatura, em 2014, realizou uma nova reforma curricular com o intuito de estar em consonância com as DCN para a formação inicial e continuada dos professores. Dentre as diretrizes seguidas pelo curso, no Capítulo V da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, destaca-se que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Seguindo as DCN para a formação inicial e continuada de professores, entendemos que a reforma do curso de Geografia – Licenciatura buscou construir o QSL do Curso, conforme o PPPC: O Quadro de Sequência Lógica do curso aprofunda a formação para o entendimento e a posição propositiva em relações a temas que acompanham a história da disciplina como aqueles ligados as questões ambientais em diversas disciplinas obrigatórias como em Geografia e Meio Ambiente e destacadas na Política Nacional de Meio Ambiente (Decreto 4.281 de 25 de junho de 2002) e interseccionais relacionadas ao gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. A leitura interseccional nas análises dos processos gerais está contemplada em

disciplinas obrigatórias como Geografia da População e Geografia Cultural e nos recortes regionais em Geografia Humana do Brasil e Geografia do Rio Grande do Sul, bem como em disciplinas optativas como Geografia e Gênero (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014). Em consonância com a reforma curricular do curso de Geografia – Licenciatura da FURG e com as DCN para a formação inicial e continuada dos professores de 2015, entendemos também a importância de a Geografia dialogar com outros campos do conhecimento. A Geografia transita por áreas que abrangem as Ciências Humanas e as Ciências Físicas. Essa relação advém da constituição da Geografia enquanto campo do conhecimento que abarca os aspectos físicos, sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais do espaço geográfico. Isso enriquece a compreensão acerca do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. A seguir, o Quadro 1 apresenta uma síntese sobre o que se mostra de Educação Ambiental no PPPC de Geografia – Licenciatura da FURG.

Quadro 1: Elementos relacionados à Educação Ambiental.

Parte do documento	Trechos de destaques
Perfil do Egresso (1995)	Preocupação com os problemas socioambientais.
Reforma Curricular (2014)	Formação de professores em consonância com o Projeto Pedagógico da FURG (2011-2022), o qual expressa compromisso socioambiental.
Quadro de Sequência Lógica do Curso: Disciplina destacada	Formação para a compreensão das questões ambientais em disciplinais, tais como Geografia e Meio Ambiente.
Conceitos Geográficos	O entendimento de categorias filosóficas tempo, espaço, natureza e sociedade, importantes para o uso de conceitos geográficos, tais como: ambiente e geossistema.
Objetivo do Curso de Geografia – Licenciatura	A importância para os licenciandos de aprofundar a compreensão de categorias/conceitos da Geografia, para trabalhar de forma criativa em ambientes de escolarização.
Disciplina para a análise das dinâmicas socioambientais	Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia.
Análise das dinâmicas naturais e sociais costeiras e oceânicas	Disciplinas de Ambientes Sedimentares e Perspectiva em Meio Ambiente e Recurso.
Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia	[Características] a interdisciplinaridade, tão própria da Ciência Geográfica, assim como a integração teoria e prática.
Princípios Norteadores	[História do Pensamento Geográfico] Estes percursos com formações diversas marcaram a Geografia como uma ciência formuladora de esquemas interpretativos, com diálogo aberto com outros campos de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O quadro contém uma síntese sobre o que se mostra de Educação Ambiental com a disciplina de Geografia e Meio Ambiente, em destaque, como elemento central para trabalhar com a questão ambiental. Nesse processo de pesquisa, além dos Planos de Ensino, as entrevistas narrativas possibilitaram que tivéssemos uma melhor compreensão de como são percebidas e trabalhadas as questões ambientais pelos professores formadores que, provavelmente, tramam a sua formação acadêmico-profissional e as suas experiências com a formação de professores.

Cabe salientar que podemos constatar que com as entrevistas narrativas a questão ambiental emergiu em outras disciplinas que não apresentavam em seus planos de ensino elementos relacionados com a Educação Ambiental, pois sabemos que os Planos de Ensino nem sempre descortinam o trabalho pedagógico realizado na práxis. Dessa forma, é relevante a compreensão de currículo de Sacristán (2013), para o qual aquele é processo e práxis. Nessa construção de currículo, se leva em conta o currículo oficial, o interpretado, o realizado, o aprendido e o currículo avaliado. No caso da nossa pesquisa, poderíamos colocar, como exemplo: o currículo oficial como a ementa; o interpretado como são apresentados os objetivos e os conteúdos nos Planos de Ensino dos professores formadores; e o realizado como é a práxis do professor formador na “disciplina”. Nesse sentido, as entrevistas narrativas contribuem para mostrar como o currículo realizado é trabalhado, na prática, pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura. A seguir apresentamos, a partir da análise documental dos Planos de Ensino, o que se mostra de Educação Ambiental no currículo do curso de Geografia – Licenciatura.

Nesse sentido, levamos em consideração as disciplinas obrigatórias em que os professores formadores do curso também participam dos ECS. Tais disciplinas obrigatórias selecionadas são comuns à Geografia Licenciatura e Bacharelado, e específicas da Licenciatura, tais como Estágio em Geografia I, Estágio em Geografia II, Estágio em Geografia III, e Estágio em Geografia IV; Didática I e Didática II; Educação de Jovens e Adultos; Estudos Regionais; Estudos Avançados I e Estudos Avançados II, pois compreendemos que tanto as disciplinas comuns aos dois cursos, como as referentes especialmente à Licenciatura são significativas para o processo de formação de professores de Geografia. Nesse contexto, são pertinentes também as colocações de Teixeira e Torales (2014), quando ponderam que nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a presença da temática ambiental é menos expressiva do que nos cursos de Bacharelado. No caso desta

pesquisa, os cursos de Geografia Licenciatura e Bacharelado possuem disciplinas obrigatórias comuns para ambos os cursos, exceto as específicas para a formação de cada curso. O quadro abaixo apresenta o que se mostra de Educação Ambiental nos planos de ensino.

Quadro 2: O que se mostra de Educação Ambiental nos Planos de Ensino.

Disciplinas	Educação Ambiental
Geografia Física do Brasil	Ementa: Interdisciplinaridade, educação e conservação ambiental. Conteúdo: Mudanças climáticas e a questão ambiental no Brasil. Geografia, interdisciplinaridade, educação e gestão ambiental.
Hidrografia	Ementa: A água na natureza. Os oceanos. As águas superficiais. As águas subterrâneas. Caracterização das bases físicas desses ambientes, seus ecossistemas e as alterações decorrentes dos diversos usos pela sociedade. Conteúdo: Impactos ambientais e mudanças climáticas globais.
Cartografia Básica	Objetivos: Discutir as possíveis ligações entre a ciência cartográfica e a análise ambiental, dinâmica populacional, os sistemas de informações geográficas, etc.
Geografia e Meio Ambiente	Ementa: Histórico das questões ambientais. Da Geografia descritiva aos estudos socioambientais. Abordagem sistêmica na Geografia, problemas ambientais contemporâneos e Educação Ambiental. Objetivos: Proporcionar uma reflexão sobre meio ambiente e suas relações com a Geografia. Relacionar as questões ambientais, os estudos geográficos e a Educação Ambiental. Discutir o papel da Geografia frente os problemas ambientais na atualidade Conteúdo: A questão ambiental e os estudos Geográficos. Geografia, meio físico e sociedade. Geografia Física e Humana. História do Pensamento Geográfico e as questões ambientais do meio ambiente na Geografia. A relação sociedade e meio físico e os estudos geográficos contemporâneos. Geografia Socioambiental.
Biogeografia	Objetivos: Mudanças ambientais na escala geológica e ecológica e suas influências na distribuição da biota. Teorias biogeográficas, os padrões de distribuição: os grandes biomas terrestres, os impactos relacionados à ação antropogênica. A importância dos estudos dos biomas e das regiões biogeográficas para a conservação da biodiversidade e o planejamento ambiental. Conteúdos: Os grandes biomas terrestres e os ecótonos. Mudanças ambientais globais. Degradação dos grandes biomas e das paisagens naturais brasileiras. Biodiversidade. A convenção sobre Biodiversidade. A conservação da natureza no Brasil e as unidades de conservação. O papel de corredores de Biodiversidade.
Teoria da Geografia	Ementa: Apropriação, criação e realização geográfica do espaço, da região, do território, das redes técnicas, dos lugares e de outros conceitos geográficos para a relação Sociedade e natureza. Objetivos: Discutir algumas das formulações para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais, analisar alguns caminhos da organização da Geografia para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais.

	Conteúdos: abordagens dos sistemas naturais na Geografia Física e análise de sistemas e geossistemas.
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Conteúdo: O desvelar dos estágios das licenciaturas junto ao EJA e seu comprometimento junto ao contexto social, cultural, ambiental e econômico das escolas. Escolas da cidade de Rio Grande e sua experiência em EJA. CAIC\FURG e a vivência junto ao EJA
Estágio em Geografia I	Objetivos: Aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar, seus tempos, espaços, cotidiano, e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade ao qual pertence.
Estágio em Geografia II	Objetivos: Aproximar o/estagiário do cotidiano e da cultura escolar, possibilitando o estabelecimento de elos entre estudantes e escolas, aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade a qual pertence.
Estágio em Geografia IV	Conteúdo: Pesquisa sobre a memória, contexto e organização administrativa da instituição educativa: história da instituição, investigação sobre as comunidades que a escola pertence.
Geografia Cultural	Ementa: Identidades culturais; paisagens culturais; culturas e territórios; culturas e espaços geográficos; relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena. Conteúdo: Modo de Vida e Lugar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Por fim, é importante ponderar que a análise documental realizada a partir do PPC do curso e dos Planos de Ensino permitiram elaborar o diagnóstico necessário para discutir a Ambientalização Curricular.

As entrevistas Narrativas

Para dar início à pesquisa, alguns procedimentos formais foram organizados. Num primeiro momento, foi encaminhado um e-mail solicitando o agendamento de uma reunião com a direção do ICHI da FURG³ e com a Coordenação dos Cursos de Geografia⁴, para o dia 11 de março de 2021. Em consonância, também foi realizado o mesmo procedimento com a Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) da FURG⁵, para o dia 24 de março de 2021, para conversarmos acerca da pesquisa, dos objetivos e a sua contribuição para a própria instituição, para o curso de Geografia – Licenciatura da FURG, para a formação de professores e para a Educação Básica. Cabe destacar que, todas as reuniões ocorreram com o uso da plataforma do *Google Meet*.

Na sequência do caminho investigativo percorrido, depois dessas reuniões em nível institucional, foi agendada uma reunião virtual com os professores que compõem

³ Professor Dr. Éder Leandro Bayer Maier.

⁴ Professor Dr. Ulisses Rocha Rocha Oliveira.

⁵ Professora Dra. Sibeles da Rocha Martins.

o NDE do curso de Geografia. Nela, foi realizada a apresentação da pesquisa em sua totalidade e o convite para os professores formadores que tivessem interesse de participar da pesquisa. Posteriormente, após a submissão do projeto e a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a partir do processo CAAE nº 43322121.2.0000.5324, foram agendadas as entrevistas narrativas, conforme o dia e o horário sugeridos pelos entrevistados.

As questões das entrevistas narrativas foram estruturadas para compreender o que se mostra de Educação Ambiental no curso, dentre as quais destacamos a questão que convida os participantes da entrevista a conversar acerca da possibilidade de Ambientalizar o currículo de Geografia com base na Proposta Metodológica de Ambientalização Curricular de Ambientalização Curricular elaborada por Mota (2020). Neste sentido, foi fornecido um quadro esquemático para os entrevistados que seguiu abaixo.

Quadro 3: Princípios e Fundamentos de AC.

Princípios de Ambientalização Curricular	Fundamentos de AC
1- Sensibilização Estético-Ambiental	A-Estimulação da (re)conexão dos seres humanos à natureza, do olhar atento à diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras, potencializando a percepção sensível do meio ambiente e suas relações. B-Abordagem de uma Educação Ambiental conectada com os sentidos e os valores do ser-humano, baseados em concepções individuais e coletivas, vivenciadas e construídas durante a história de vida de cada um. C-Fortalecimento da sensibilidade humana, visando uma (re)transformação de comportamentos e um (re)aprender a perceber os acontecimentos do cotidiano, proporcionando um saber-agir em prol à uma vida planetária de qualidade. D-Resgate da sensibilização sobre as questões ambientais e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, potencializando os valores na busca do cuidado de si, do outro e do planeta.
2- Complexidade Biossistêmica	A-Compreensão de processos ecológicos vitais, influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia. B-Concepção sistêmica do meio ambiente, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanístico, democrático e sustentável. C-Diálogos sobre questões globais, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, considerando aspectos relacionados ao meio ambiente, tais como população, saúde, direitos humanos, degradação da flora e fauna. D-Abordagens pedagógicas que considerem a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, permitindo compreender a complexidade das inter-relações sociais.
3-Globalização e Pertencimento ao lugar	A-Compreensão do lugar para construir o sentimento de pertencimento, das suas condições naturais ou humanas e o que acontece no espaço onde se vive, para que se potencialize o sentido de cuidado, problematizando a globalização. B-Formação de cidadãos com consciência local e global, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações, fortalecendo os aspectos culturais do lugar e o pertencimento a ele.

	<p>C-Compreensão de como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global estão articulados, se traduzindo em experiências pessoais e coletivas.</p> <p>D-Discussões em que os sujeitos compreendam a importância de um pertencimento dialético ao lugar, despertando o ato do cuidar, em prol a uma transformação socioambiental</p>
4-Sustentabilidade e	<p>A-Realização de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade na instituição e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio e da saúde humana, na construção de sociedades sustentáveis.</p> <p>B-Estímulo à participação democrática em busca da construção de uma sociedade sustentável, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, do respeito, da responsabilidade e da sustentabilidade.</p> <p>C-Problematização das causas das questões socioambientais, pautada nos princípios da precaução e da prevenção, tais como a superprodução, consumismo, egoísmo, e preconceitos, na busca de uma sociedade mais sustentável e menos desigual.</p> <p>D-Percepção da diversidade de saberes e valores da sustentabilidade, utilizando diferentes linguagens e recursos midiáticos para a informação e socialização de ações e experiências ambientais em rede</p>
5-Justiça Socioambiental	<p>A-Valorização da diversidade de saberes científicos e populares sobre o meio ambiente, contemplando o diálogo acerca da interação, do cuidado e da preservação da nossa casa-de-vida comum.</p> <p>B-Reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos, do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida, visando à conquista da justiça socioambiental.</p> <p>C-Discussões acerca da natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental aos direitos humanos, à justiça, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, e de gênero.</p> <p>D-Reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade genética, de espécies, de ecossistemas, de religiões, de etnias, de identidades de gênero, orientação sexual e sexo biológico, de pensamentos e visões, de culturas, e à superação de todas as formas de discriminação</p>
6-Mudanças do Clima	<p>A-Estabelecimento das relações entre as Mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo e organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades.</p> <p>B-Problematização dos desafios ambientais causados pelas Mudanças do clima, a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, considerando a interferência do ambiente em uma vida de qualidade.</p> <p>C-Discussões que possam construir medidas para prevenir, evitar, minimizar ou solucionar as causas identificadas das Mudanças do clima com origem antrópica e suas consequências para o ambiente e a qualidade de vida dos seres vivos.</p> <p>D-Debates acerca dos efeitos que causam as Mudanças do clima, dos impactos causados por ela, sobre a vulnerabilidade e resiliência dos atingidos, e da promoção de ações para reverter a situação</p>
7-Pensamento Crítico-Reflexivo	<p>A reflexão crítica por meio de estudos filosóficos, científicos, econômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade, valorizando a participação, a cooperação e a ética.</p> <p>B-Potencialização do pensamento crítico-reflexivo que estimulem o sentimento de responsabilidade de cada um em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade socioambiental.</p> <p>C-Articulação crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais.</p> <p>D-Estímulo a debates crítico-reflexivos acerca das realidades locais, para que práticas ambientais possam emergir dos sujeitos a fim de transformar o lugar em que vivem em prol à melhoria do meio ambiente</p>
8-Ética Ecocidadã	<p>A-Desenvolvimento de uma consciência ética ecocidadã sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.</p>

	<p>B-Fortalecimento da cidadania e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias de participação democrática e da interação entre culturas, como fundamentos ao futuro da humanidade.</p> <p>C-Potencialização dos valores éticos, sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade.</p> <p>D-Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania</p>
--	--

Fonte: Mota (2020).

Com as entrevistas narrativas emergiram a produção de dois metatextos que se referem a contribuição da experiência docente para formação de professores e a importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular. Em relação aos elementos que constituem o metatexto, foram destacados os seguintes: as memórias que os constituem professores, o educar pela pesquisa como princípio formativo da docência e a importância do pertencimento na formação de professores. Para a formação docente, mostraram-se significativas as experiências da Educação Básica que os professores formadores trazem para a licenciatura. A experiência docente pode contribuir para a formação de professores comprometidos com uma Educação Ambiental Crítica e para a constituição de um processo de Ambientalização Curricular.

Cabe destacar que os PMAC se fazem presentes no fazer docente dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para a construção da Educação Ambiental Crítica na formação de professores. As entrevistas narrativas mostraram a necessidade de os professores participantes da pesquisa explicitarem, em seus Planos de Ensino, o que é feito na prática. Ainda, foi salientado como significativo para a construção do currículo a ser ambientalizado o diálogo de saberes para qualificar as discussões ambientais nos cursos de formação de professores e nas escolas.

Considerações Finais

Em síntese, podemos apreender que o PPC do curso está em consonância com o PPI da FURG (2011-2022), o qual mostra um compromisso com as questões socioambientais. Além disso, o PPC salienta a abertura ao diálogo com outros campos do conhecimento, o que possibilita transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso. Na análise dos Planos de Ensino, foi percebida a presença de elementos referentes às questões ambientais, tais como gestão ambiental, impactos ambientais, biomas, biodiversidade, modos de vida, lugar, dentre outros que compreendemos

serem relacionados à Educação Ambiental. Ainda com as entrevistas narrativas foi percebido que em outras disciplinas os professores relataram que trabalham com os Princípios da PMAC de MOTA (2020) elencando a discussão da Educação Ambiental com elementos que constituem o currículo e que possibilitam a discussão das relações sociedade e ambiente. Desta forma, concluímos que os resultados da pesquisa contribuíram para a constituição da seguinte tese: os diálogos de saberes docentes e ambientais são basilares para planejar e estruturar um processo de formação de professores, a partir dos princípios da Ambientalização Curricular na Educação Superior, sendo importante considerar as experiências e vivências do coletivo formador do curso.

Referências

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LESSA, Sérgio. **O Revolucionário e o estudo: por que não estudamos?** São Paulo. Instituto Lukács, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Injuí, 2016.
- MOTA, Junior César. **Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular – PMCA: Integrando a Educação Ambiental nos currículos da Educação Superior**. 2020. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2020.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TEIXEIRA, Cristina.; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. especial, n. 3, p. 127-144, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Rio Grande: CONSUN, 2011. Disponível em: <https://pdi.furg.br/images/stories/documentos/ppi%2011-2022.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura da FURG**. Rio Grande: Pró-Reitoria de Graduação, Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação, 2014. Disponível em: chi.furg.br/images/stories/imagens/cursos/geo/pppc_geo_lic2014-1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

Educação estético-ambiental e arte-educação: reflexões iniciais de um estudo sobre o ensino na escola regular e específica

Isabela Toledo de Andrade¹
Luciana Netto Dolci²

Resumo: Neste trabalho busca-se articular o conceito de Educação Estético-Ambiental (EEA) com a Arte-Educação (AE), com o objetivo de desenvolver um estudo acerca da linguagem do desenho no processo formativo do sujeito. As contribuições da conceituação da EEA e o trabalho da arte na educação são caminhos relevantes para compreender como as artes se constituem num permanente estímulo para que a imaginação crie novas possibilidades de ser e sentir-se. Para a produção de dados, serão realizadas entrevistas a partir da técnica de entrevista narrativa, que ocorre a partir de uma questão norteadora e estimula o participante a contar sobre episódios da sua história de vida.

Palavras-chave: Educação Estético-Ambiental. Arte-Educação. Desenho. Formação de Professores. Constituição do Sujeito.

Introdução/Justificativa

Este trabalho surge a partir de um projeto de pesquisa que tem como temática a “Educação Estético-Ambiental e Arte-Educação: um estudo sobre a constituição do sujeito a partir da linguagem do desenho”. Busco articular o conceito de Educação Estético-Ambiental (EEA) com a Arte-Educação (AE), com o objetivo de desenvolver um estudo acerca da linguagem do desenho no processo formativo do sujeito.

Sou formada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Assim, ao cursar como aluna especial as disciplinas de “Arte e Educação Estético-Ambiental” e “Abordagem sócio-histórica e a Educação Ambiental”, pude entender melhor o campo da EA e EEA. Além disso, pude fazer parte do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação (NUPEATRO), de modo que o início da escrita do projeto foi o encontro das minhas experiências pessoais com essas áreas, a linguagem do desenho e o interesse em entender o valor e a potência de um ato tão primário em nossas vidas.

A perspectiva de Educação Ambiental (EA) é transformadora, crítica e emancipatória, alinhada aos escritos de Carlos Frederico Loureiro (2012), nos quais enfatiza que o desenvolvimento humano é compreendido nas ações e relações. Nesse viés, o corpo passa a ser visto como a expressão material da dinâmica biológica, psicológica, cultural, social e econômica, em contextos específicos (LOUREIRO, 2012).

¹ Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, toledoporventura@furg.br

² Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, E-mail: Indolci@hotmail.com

Nesta perspectiva, Luciana Netto Dolci evidencia a EEA em sua tese, na qual abre uma série de reflexões e contribuições ao presente projeto. Dessa forma, pode-se dizer que a EEA é um processo de desenvolvimento do sujeito, desde sua sensibilidade intersubjetiva até a intrassubjetiva, e “ocorre a partir da construção dialética da Educação Estética e da Educação Ambiental em um contexto sócio-histórico que propicia ao sujeito, em sua práxis social, buscar relações ambientais mais adequadas” (DOLCI, 2014, p. 45).

Considerando a importância de discutir sobre as complexidades sociais e ambientais, na busca pela compreensão das realidades que acontecem à nossa volta, a questão de pesquisa que fomenta este projeto é: quais são as possíveis articulações da EEA e da AE na constituição do sujeito, a partir da linguagem do desenho, no ensino de artes na escola regular e específica?

Foi realizada uma busca na biblioteca virtual da FURG, por teses e dissertações que fizessem parte da EA e abordassem a linguagem do desenho. Encontrei apenas uma dissertação, intitulada “Desenhar é preciso: um estudo sobre a contribuição da linguagem do desenho como um fazer Educação Ambiental” (2011)³. Durante essa busca, foi possível encontrar outros trabalhos a nível de dissertação que aproximavam a Arte-Educação-Ambiental, mas nenhum desenvolvia os estudos por meio do desenho. Sendo assim, é possível notar que os estudos sobre esta temática são escassos, por isso é relevante a introdução de trabalhos que contribuam com este tema.

Há também uma carência na produção de trabalhos – teses e dissertações – que interligam a Educação Estética (EE) e a EA. Foram analisados, em dois artigos de 2015⁴ e 2018⁵ escritos por Dolci e Molon, vinte e cinco trabalhos, onde apenas um faz essa ligação entre as duas áreas, no entanto, nenhuma das produções explicitou o conceito de EEA (DOLCI, MOLON, 2018).

Acredito que as contribuições da conceituação da Educação Estético-Ambiental e o trabalho da arte na educação sejam caminhos relevantes para

³ DUTRA, Lidiane Fonseca. Desenhar é preciso: um estudo sobre a contribuição da linguagem do desenho como um fazer Educação Ambiental. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

⁴ DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental na Produção Científica de Dissertações e Teses no Brasil. **Ambiente & Educação**. Revista de Educação Ambiental. Vol. 20, n.2, 2015. ISSN – 1413- 8638. E-ISSN – 2238-5533.

⁵ DOLCI, Luciana; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656.

compreender que as artes se constituem num permanente estímulo para que nossa imaginação flutue, crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se (DUARTE Jr., 1991). Pois, ao propor novas realidades possíveis, a arte nos desperta para sentidos diferentes, que permitem perceber o quão distante nossa sociedade se encontra de um estado lúdico, estético e equilibrado (Ibid).

Fundamentação Teórica

Desenvolvida nas metodologias do trabalho docente-pedagógico das escolas de Santa Clara (Cuba), promovido pelo Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) (ESTÉVEZ, 2022), a EEA teve início na década de 90. A partir de então, este campo foi estabelecido como uma modalidade de educação em valores com orientação transversal, transcultural, transartística e transdisciplinar.

Dessa forma, diante das aproximações e trocas no decorrer desses anos, tornou-se possível o desenvolvimento da noção do conceito de EEA. Assim, como explicitado pela Luciana Dolci, “é o processo de desenvolvimento e emancipação das habilidades humanas por meio de experiências anteriores significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais” (DOLCI, 2014, p. 173).

Neste processo, a EEA se faz relevante pois trata de uma educação sensível, que pretende compreender os sujeitos e as inter-relações estabelecidas em seu entorno e no mundo. Ocorre assim, por meio da empatia, do autoconhecimento, da reflexão crítica e consciente das suas condições no mundo, dentro de um processo compartilhado pelos sujeitos envolvidos. Processo este que acontece por meio das linguagens artísticas e sensíveis, corporeidade e ludicidade, para atrair o foco da atenção do educando e provocar a significação das experiências através dos sentimentos (NETTO, DUARTE, 2022).

Paralelo a isso, na AE, pretende-se formar um conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte, pois considera-se que, para uma sociedade ser artisticamente desenvolvida, é preciso que uma produção artística de alta qualidade e uma alta capacidade de entendimento pelo público existam concomitantemente (BARBOSA, 1991).

Entretanto, vale ressaltar que a AE não pretende treinar alguém para se tornar artista e não objetiva significar a aprendizagem de uma técnica, mas, sim, propor uma educação que coloca a arte como uma das principais aliadas ao possibilitar o

direcionamento de um olhar sensível para o entorno que nos cerca. Para tanto, podemos pensar que existem duas etapas fundamentais em que o sujeito necessita da arte: na alfabetização e na adolescência (BARBOSA, 1991).

Sendo assim, existe uma alfabetização cultural que acontece antes mesmo das letras significarem algo, iniciada pela leitura social, cultural e estética do meio ambiente, que mais tarde dará sentido ao mundo da leitura verbal. Além de facilitar o desenvolvimento psicomotor sem estancar o processo criador, as artes plásticas desenvolvem a discriminação visual, que é essencial para a alfabetização, pois é a capacidade de diferenciação visual usada na apreensão do código verbal (BARBOSA, 1991).

De forma geral, o desenho integra um conjunto de atividades plásticas, a saber: a pintura, a modelagem, a escultura, a marcenaria, a colagem, a confecção de máscaras e de outros objetos que abrangem determinada faixa etária a partir da pré-escola. É ao desenhar que uma criança de dezoito meses, ainda descobrindo os limites do papel, traça suas linhas para fora dele e, gradativamente, percebe as bordas, as pontas, a existência desse campo, processo este que coincide com sua própria socialização (DERDYK, 2020).

O desenho manifesta a necessidade vital da criança em agir sobre o mundo que a cerca e, com isso, comunicar e intercambiar algo. Nesse processo, ela projeta seu esquema corporal, deseja ver através do desenho sua própria imagem refletida no espelho do papel e, assim, começa a diferenciar o que existe fora e dentro do papel, percebendo a existência de um paralelo entre o “eu” e o “outro” (DERDYK, 2020).

Durante a Revolução Industrial, a criação de técnicas mais sofisticadas na produção industrial exigia um maior conhecimento por parte dos trabalhadores, por isso a alfabetização torna-se determinante para o manuseio das novas máquinas. Hoje, o conhecimento humano é enorme e igualmente setorizado e especializado, entrelaçado ao advento da ciência que, para um maior domínio do conhecimento, fez necessário dividir o mundo em áreas distintas e especializadas. Portanto, as relações sociais, ao serem fundadas na produção de mercadorias, na exploração do trabalho, na apropriação privada e na expropriação dos meios de vida, necessitam da universalização de um padrão único de sociabilidade, culturas e valores (LOUREIRO, 2019).

A figura da escola surge como local para transmitir o conhecimento básico às

novas gerações, sendo essencial o domínio dos símbolos gráficos para habilitar a melhoria do desempenho no mercado de trabalho (DUARTE Jr., 1991). Ela continua como a principal maneira pela qual “a educação se realiza nos moldes configurados na modernidade capitalista, e é indispensável e estratégica nas lutas dos trabalhadores pela emancipação humana” (LOUREIRO, 2019, p. 20).

Assim, evidencia-se a fragmentação que ocorre na escola, diante da lógica de produção industrial que, ao impor conceitos desvinculados de situações vividas, não permite a existência de pessoas com uma visão integrada do todo da vida (DUARTE Jr., 1991). Em vista disso, a educação pela arte segue na direção do saber ambiental, que problematiza a administração setorial do desenvolvimento, ou seja, o conhecimento fragmentado em disciplinas, para construir um campo teórico e prático que se oriente a rearticular as relações da sociedade-natureza (LEFF, 2015).

Dessa forma, é possível entender que a escola será orientada no sentido do conhecimento objetivo, por desempenhar a função de preparar o sujeito para operar produtivamente no mundo, logo, “a *racionalidade*, o “saber objetivo”, tornou-se o valor básico da moderna sociedade” (DUARTE Jr., 1991, p. 31). Apesar da pretensão em separar a razão das emoções e dos sentimentos, será exposto adiante que ela é ilusória, pois é por meio das vivências, do sentimento das situações, que se dá o pensamento racional (DUARTE Jr., 1991).

Diante disso, o conceito central do ato educativo não é a mera transmissão de conhecimentos, pois apenas isto não é capaz de formar um suposto sujeito ecológico com um comportamento correto. Implica em uma contínua reflexão das condições de vida, para que na prática isso se evidencie no processo social e promova novas atitudes e relações na estrutura da sociedade (LOUREIRO, 2012).

As experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações que nos permitem explicitá-las. Dessa forma, os novos conceitos que aprendemos são compreensíveis por referência às experiências anteriores. “Este é então o mecanismo do conhecimento humano: um jogo (dialético) entre o que é *sentido* (vivido) e o que é *simbolizado* (transformado em palavras ou outros símbolos)” (DUARTE Jr., 1991, p. 21).

Segundo Dolci (2014), a EE tem a possibilidade de atravessar a limitação da capacidade subjetiva em estabelecida atividade artística, pois ela só tem sentido quando apresenta sentido para o sujeito. “Portanto, se houver um empobrecimento na qualidade e nos sentidos humanos, há também um esgotamento estético nas relações do sujeito com os outros sujeitos e com os objetos de criação” (DOLCI, 2014, p. 29).

O presente trabalho está relacionado ao ensino e formação de educadores/as, por entender que tratando-se da linguagem do desenho a escola surge como instituição formal primeira, de modo a promover e desenvolver o grafismo infantil. Assim, destaca-se que a educação escolar nos introduz no processo institucional de formação, sendo um lugar de possibilidade e passagem inicial de qualquer indivíduo em formação.

Metodologia

Inicialmente, será feito um levantamento de pesquisas sobre as duas temáticas desenvolvidas neste projeto – EEA e AE –, no intuito de averiguar o material já existente. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, modalidade de pesquisa que investiga as relações em um espaço mais profundo, de modo que abarca uma realidade não quantificável (MINAYO, 2009). Utiliza-se da abordagem sócio-histórica, pela preocupação em compreender os acontecimentos investigados, analisando-os na busca das suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2002).

Para a produção de dados, serão realizadas entrevistas a partir da técnica de entrevista narrativa, cuja coleta de dados se contrapõe ao modelo tradicional de pergunta-resposta. A partir de uma questão norteadora, a entrevista narrativa estimula o participante a contar sobre episódios da sua história de vida (SOUSA; CABRAL, 2015).

A fim de visualizar em que medida a EEA está presente na AE e vice-versa, pretende-se entrevistar professores que desenvolvem trabalhos a partir da linguagem do desenho. Serão entrevistados educadores de uma escola regular e de uma escola específica de artes, a fim de compreender o processo de formação de novos sujeitos.

Todas as entrevistas serão gravadas e transcritas integralmente. Após essa etapa, pretende-se analisar o material produzido através da Análise Temática de Braun e Clarke (2013), nas modalidades indutiva e dedutiva. O processo de análise temática indutiva objetiva identificar temas baseados nos relatos de cada participante, enquanto a modalidade de análise temática dedutiva visa identificar, analisar e reportar padrões no material produzido, partindo da literatura sobre os tópicos de interesse (CLARKE; BRAUN, 2013).

Resultados e discussões

Espera-se que a partir do projeto de pesquisa seja possível compreender de que modo a EEA se articula com a AE, a partir da linguagem do desenho, no ensino de artes na escola regular e específica proporcionando a transformação de atitudes e a formação de novos sujeitos.

Dessa forma, o próximo passo é compreender os pontos de partida a partir de produções já publicadas sobre as temáticas que envolvem a pesquisa (AE, EEA e desenho), e assim, observar as contribuições implícitas e explícitas da EEA no ensino do desenho em escola regular e específica. A fim de, articular os conceitos da EEA com a Arte-Educação no ensino do desenho, para refletir sobre as aproximações e os distanciamentos do ensino na escola regular e específica, buscando aprimorar a formação de educadores ambientais.

Considerações finais

Para a criança, o desenho é uma brincadeira, é vivência e experimentação. Com isso, nota-se que seus rabiscos podem ser indecifráveis para os adultos, mas provêm de uma atividade intensa do imaginário. Seu corpo está presente na ação, registrando todo impulso do sistema nervoso, motor e biológico, dado que, durante o fazer, a criança afirma seu corpo, ampliando e combinando possibilidades expressivas. A apreensão e o domínio corporal, bem como sua capacidade de encontrar apoios, ao entender os mecanismos corporais de equilíbrio, está relacionada à precisão do seu gesto no papel (DERDYK, 2020).

Portanto, o desenho mobiliza tanto a aquisição técnica e operacional, quanto a aquisição intelectual, produto da imaginação. Em um primeiro momento, o rabiscar corresponde a uma percepção direta tanto da natureza quanto da realidade cultural (DERDYK, 2020). Paralelo a isso, na brincadeira, a criança reelabora de maneira criativa as impressões vivenciadas que surgem a partir da sua imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018).

Proponho este projeto por acreditar no potencial de transformação que a AE e a EEA podem oferecer durante o desenvolvimento escolar dos sujeitos, contribuindo para um sentido mais integral da sua própria existência no mundo, além de, elucidar outras possibilidades de aprendizagem através da experiência.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The psychologist**, v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DOLCI, Luciana. **Educação estético-ambiental**: potencialidades do teatro na prática docente. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014.

DOLCI, Luciana; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental na Produção Científica de Dissertações e Teses no Brasil. **Ambiente & Educação**. Revista de Educação Ambiental. Vol. 20, n.2, 2015. ISSN – 1413- 8638. E-ISSN – 2238-5533.

DUTRA, Lidiane Fonseca. **Desenhar é preciso**: um estudo sobre a contribuição da linguagem do desenho como um fazer Educação Ambiental. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental

Micaela Nuñez¹
Leticia Chiglino²
Solana González³

Resumen: Este trabajo presenta la descripción y las reflexiones desprendidas del curso *Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental* dictado en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural del Programa de Posgrados de Facultad de Veterinaria, Universidad de la República (UdelaR). El desafío planteado en esta propuesta se centró en despatriarcalizar la Educación Ambiental Latinoamericana, desde el discurso hasta la práctica, generando espacios de encuentro planificados y dictados por duplas docentes de diferentes territorios latinoamericanos (Uruguay, Argentina, Brasil y Colombia) en los que se presentaron diversos ejes temáticos y perspectivas para aportar a dicho desafío y hacer el aporte/articulación desde los feminismos del sur.

Palabras clave: Educación Ambiental. Feminismos. Sur. Despatriarcalizar.

Antecedentes

Este trabajo se presentó como resumen en el XV Encuentro y Diálogos con Educación Ambiental (EDEA), del Programa de Posgrado en Educación Ambiental (PPGEA) de la Universidad Federal de Río Grande (FURG), el grupo de trabajo en el que fue presentado planteaba como eje temático: *Diálogos sobre la formación de Educadores (as) Ambientales [Educación Ambiental: Enseñanza y Formación de Educadores(as)]*. En este espacio presentamos la propuesta educativa realizada en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural del Programa de Posgrados de Facultad de Veterinaria, Universidad de la República (UdelaR) titulada: *Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental (EA)*. La propuesta se realizó mediante un curso de corta duración que se organizó en 6 encuentros semanales consecutivos de 3 horas cada uno, la modalidad fue mixta, realizando los encuentros sincrónicos por medio de la plataforma virtual Zoom, y en forma asincrónica por la plataforma Moodle. El curso totalizó una carga horaria de 60 hs, con 18 sincrónicas y 42 asincrónicas.

El curso se gestó en base a una militancia feminista y se realizó con la intención de continuar una propuesta que comenzaron las coordinadoras del mismo (Solana González y Leticia Chiglino) a partir del llamado de la Revista Tekoporá, titulado: *Reflexiones y Prácticas de Educación Ambiental desde/para Latinoamérica* (GONZÁLEZ *et al.*, 2022) tuvo como ejes centrales de la convocatoria, que los textos

¹ Médica Veterinaria, Fvet, UdelaR, micaelanunezcarvalho@gmail.com

² Dra. Educación Ambiental, Unidad de Educación, FVet., solanagonzalez@gmail.com

³ Dra. En Geociencias, CURE, UdelaR, letimuri@gmail.com

reflejaran aportes desde “abajo”, “desde el sur”, tomando las perspectivas teóricas descoloniales y despatriarcales; siendo los marcos teóricos centrales los feminismos, el diálogo de saberes, desde y para latinoamérica. Entonces el llamado de la revista se convocaba en el entendido:

que se hace urgente (re)pensar(nos) desde Latinoamérica, desde los movimientos sociales, lxs agraviadxs, desde quienes luchan contra los problemas que viven y sufren las injusticias ambientales y sostienen/perecen los conflictos socioambientales. En sinergia, la EA crítica desde/para la Justicia Ambiental toma la conflictividad ambiental como un espacio de trabajo y co-construcción, donde emerge la pedagogía de los conflictos y desde donde “crear otros mundos posibles”. Las luchas feministas y ecofeministas son quienes vienen dando fuertes discusiones para deconstruir los discursos, despatriarcalizando el saber y el poder en muchos campos de conocimiento. Han puesto en el centro “las bases materiales que sostienen la vida”, habilitando la voz a las demás disidencias, poniendo en tela de juicio en cada espacio vital la visibilización de las mujeres, y juntas al resto de las desigualdades e injusticias. La Educación Ambiental (EA) también debe despatriarcalizar(se), y nutrirse de las ideas de antigua y contemporáneas luchadoras como Gabriela Gabriela Merlinsky, Maristella Svampa, Vandana Shiva, Rita Segato, Yayo Herrero, Silvia Rivera Cusicanqui, Silvia Federici, entre tantas otras. Sumando a las discusiones académicas las luchas y experiencias de tantas lideresas como nuestras queridas Marielle Franco y Berta Cáceres, que desde este curso queremos mantener vivas como referencias para (re)pensar una EA desde el Sur. (GONZÁLEZ, et al 2022, p. 2)

En el marco del llamado se realizó un encuentro virtual con foco en los feminismos. El encuentro se realizó en el canal de YouTube Paralelo 30 Aptafurg emitido en directo el 13 junio de 2022⁴. Para este encuentro fueron invitadxs lxs siguientes participantes:

- Brasil: Carolina Alves (Geasur) y Simone Freire (PPGEA);
- Argentina: Catalina Gonzalez del Cerro (UBA);
- Colômbia: Mara Karidy Polanco Zuleta (Universidad Autónoma de Tlaxcala);
- Uruguay: Lucia Delbene (DAFNIA);
- Moderación: Letícia Chiglino y Solana González (UdelaR)
- Prof Carlos Machado (PPGEA); (FURG).

Como último antecedente, el 30 de noviembre del año 2022, en el marco de la jornada número 21 de la Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA) de la UdelaR, se realizó la Mesa: Interseccionalidad, participación y ambiente.⁵

Con las siguientes invitadas:

⁴ Fuente: [Perspectivas feministas do sul para \(re\) pensar a Educação Ambiental \(2\)](#)

⁵ Fuente: <https://www.youtube.com/live/TxYrz3URtqI?si=JQqtaETYDGdHJqN6>

- Malena Blanco. Publicista. Activista por los derechos animales. Co fundadora de Voicot.
- Siobhan Guerrero. Filósofa. Trabaja en la UNAM, en temas de transfeminismo y ecología Queer.
- Ivett Peña Azcona. Mujer indígena zapoteca y afrodescendiente. Doctora en Ecología y Desarrollo sustentable por el Colegio de la Frontera Sur. Cofundadora de Agroecólogas en Movimiento y red de investigadoras y activistas sociales.
- Alicia Migliario. Doctoranda en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la Udelar. Feminista y militante social. Integrante del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo.
- Lorena Rodriguez. Militante feminista y ecologista, integrante del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. Doctoranda en Estudios Sociales Agrarios. Investigadora, docente y extensionista rural en la Udelar.

Por otro lado, nombraremos quienes fueron y son las mujeres teóricas referentes e inspiradoras tanto para este llamado, como para la vida: Silvia Federichi, Silvia Rivera Cusicanqui, Brigitte Baptiste, Donna Haraway, Alicia Puleo, Greta Thunberg, Yayo Herrero, Judith Butler, Vandana Shiva, Bell Hooks, Rita Segato, Maria Galido, Veronica Gago, Gabriela Merlinsky y Maristella Svampa

Para continuar, en los siguientes apartados describiremos cuáles fueron los objetivos del curso, con qué metodologías se abordaron y cuáles fueron los temas presentados. Además, identificamos desde qué lugares venimos, desde dónde narramos, cómo fue la experiencia y cuáles fueron las elecciones para poder evaluar el proceso realizado por lxs participantes, para finalizar aportando algunas reflexiones y sentipensares.

Marco conceptual y metodología del curso

Como mencionamos en la sección anterior, la propuesta nace del llamado de la Revista Tekoporá: *Reflexiones y prácticas de Educación Ambiental desde/para Latinoamérica* (GONZÁLEZ, et al, 2022, p.2), que tuvo como ejes centrales de discusión desde “abajo”, “desde el sur”, descolonial y despatriarcal.

En este contexto, tomando el desafío de despatriarcalizar la EA Latinoamericana, es que este curso, buscó continuar y profundizar en esta línea,

poner en discusión y generar espacios de encuentro. Para eso se buscó ampliar la red de docentes, colegas y amigas vinculadas a la temática y en este marco, sucede la amorosa invitación por parte de las coordinadoras a docentes mujeres, que consideraban valiosas para el aporte, sobre feminismos y EA, y que podrían aportar a ésta búsqueda, a éstas discusiones, mediante presentaciones en este curso y es así que se termino de armar un programa enteramente diverso, del sur, de América Latina, de diferentes Países (Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia). Se logró traer otras perspectivas, experiencias, conceptos, historias, arte, marcos políticos y sentipensares (ROBAYO, 2021) para abordar estos temas en los diferentes encuentros. De esta manera logramos llegar a una propuesta sumamente enriquecedora para las discusiones que fueron apareciendo.

Si bien se invitaron a todas las mujeres que participaron en el encuentro de Paralelo 30, por motivos de agenda algunas no pudieron participar. A partir de la consulta a las mujeres que ya formaban la red, y a otras que nos fuimos encontrando en este año, es que se cruzaron más invitaciones. Para esta edición del curso el plantel docente de puras mujeres quedó conformado de la siguiente manera, serán presentadas en orden alfabético:

- Catalina González del Cerro, Doctora en Educación y Antropóloga Universidad de Buenos Aires, Investigadora del Colectivo Mariposas Mirabal Neuquén, Argentina.
- Eliana Arismendi, Docente Unidad Académica de Educación, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Licenciada en Biología, especialista en Educación Ambiental. Su tesis de maestría es sobre la Justicia Ambiental en torno al agua, desde los relatos de mujeres. Atlántida, Canelones, Uruguay.
- Gabriella Merlisky, Socióloga por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales de (UBA) Investigadora principal del Conicet y coordina el Grupo de Estudios Ambientales en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Sus investigaciones se centran en un cruce entre la sociología ambiental, la ecología política y las humanidades científicas. Buenos Aires, Argentina.
- Juliana Corrêa Pereira Schlee, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/ FURG). Río Grande, Brasil.

- Laryssa Louzada, Pesquisadora feminista e doutoranda em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG Ríó Grande, Brasil.
- Leticia Chiglino, docente e investigadora del Centro Universitario Regional del Este (CURE) /UDELAR Geóloga, Dra en Geociencias, el abordaje de la EA se basa en la puesta en valor de la geodiversidad, patrimonio geológico, geoconservación como una herramienta de empoderamiento, gestión y gobernanza del territorio por parte de las comunidades Treinta y Tres Uruguay. Co-coordinadora del curso.
- Lorena Rodriguez Lezica, integrante del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo del Grupo de Trabajo CLACSO Cuerpos, Territorios y Feminismos y docente de la Unidad de extensión FVET y del departamento de sociología Facultad de Ciencias Sociales. Guazubirá, Uruguay.
- Mara Karidy, Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Magister en Educación Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande. Licenciada en Educación en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad del Valle. Temas: Educación Ambiental, Feminismo del Sur, Formación Docente, Colombiana viviendo en Ciudad de México.
- Micaela Nuñez, Doctora en Ciencias Veterinarias Fvet, UdelaR. Integrante e investigadora del colectivo ¿Como duermen los animales del Uruguay?, libre ejercicio, Montevideo, Uruguay.
- Noelia Bortolotto, Docente e Investigadora (CURE/UDELAR), Sede Rocha Arqueóloga / Museóloga Feminismos Comunitarios Campesinos y Populares en Abya Yala Colectiva Feministas Oceánicas Rocha, Uruguay.
- Solana González, docente en la Unidad de Educación de la Facultad de Veterinaria (FVet), Universidad de la República (Udelar), Maestría en Ciencia Biológicas, Doctora en Educación Ambiental (PPEGEA, FURG), Integrante de la organización JULANA (Jugando en la Naturaleza). Trabaja en Educación Ambiental crítica para la justicia ambiental, particularmente en Escuelas Rurales como Observatorios Socio Ambientales. Montevideo, Uruguay; Co-coordinadora del curso.

El objetivo del curso se enfocó, a través de la diversidad, en conectar/articular estas dos potencias que son la EA y los feminismos. Se destaca la posibilidad que brinda el curso de encontrarnos para seguir tejiendo redes, para saber que estamos juntas, para seguir luchando ante las injusticias socioambientales (ASCELRAD *et al.*, 2009) y patriarcales. Otro objetivo fue continuar tejiendo esta red sorora, para Educación ambiental no androcéntrica y despatriarcal (PULEO, 2013; Segato *et al.*, 2021a) antiracista (Hook, 2013), descolonial (SEGATO, 2021) y anticapitalista (FEDERICI, 2018). Para así enriquecernos y enriquecer a quienes participaron de los encuentros, así como también seguir (re)pensandonos, (des)construyendonos, cuestionandonos, como educadoras, mujeres, docentes, feministas, amigas y personas.

Figura 1: Imagen que da la bienvenida al curso “Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental” en la plataforma Moodle, Facultad de Veterinarias, Universidad de la República.



Fuente: <https://hispanicsummerprogram.org/blog/2014/761/>

El curso se dictó en forma totalmente virtual, entre los meses de setiembre y octubre del 2023. Se implementó por medio de espacios de encuentros (sincrónicos) presenciales por medio de la plataforma Zoom, y en forma asincrónica por medio de la plataforma Moodle EVA-FVet. Se trabajó en torno a diferentes temáticas que presentaban las docentes, teniendo una parte más expositiva con contenido teórico, aportando conceptos centrales, para luego tener una discusión en subgrupos (salas Zoom) más reducidos e íntimo de trabajo. Al finalizar el trabajo subgrupal lxs participantes regresaban a la sala principal para compartir lo discutido. A medida que se fueron introduciendo los conceptos relevantes, lxs estudiantes comenzaron a

avanzar en la identificación de la teoría en la práctica. Los ejemplos prácticos fueron trabajados por las docentes a través de diferentes tipos de materiales (textos, videos, canciones, imágenes, poemas).

Los temas propuestos dentro del programa fueron los siguientes:

Tabla 1: Programa del curso Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental. Dictado en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural (FVet, Udelar), Uruguay, 2023.

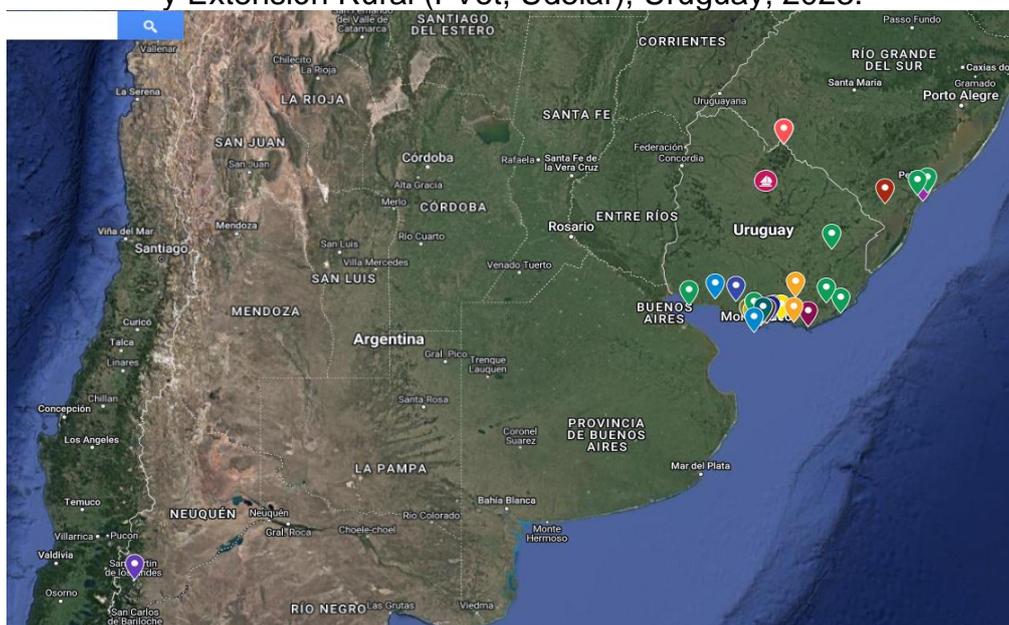
ENCUENTROS	DOCENTES
Aporte desde los Feminismos para (re) pensar la Educación Ambiental	Solana González y Leticia Chiglino
Ecofeminismos desde Uruguay.	Lorena Rodriguez Lezica
Educación Ambiental crítica: dominación de las mujeres y la Naturaleza	Laryssa Louzada
Género, extractivismo y conflictos ambientales	Gabriela Merlinsky
Normativa vs. realidad: ley de EA, feminismos y aulas en Argentina y Uruguay	Catalina González del Cerro, Solana González y Eliana Arismendi
Mujeres defensoras de sus territorios en América Latina	Juliana Corrêa y Mara Karidy
Encuentros feministas en Latinoamérica	Noelia Bortolotto y Micaela Nuñez
Cierre al curso	TODAS

Como se puede apreciar en la **Tabla 1**, la mayoría de los encuentros se planificaba y dictaba en duplas docentes. Todos los encuentros comenzaban con una canción elegida por las docentes, en su mayoría canciones de artistas mujeres y disidentes, activistas, contemporáneas de latinoamérica, armándose una hermosa playlist del curso⁶.

Antes de comenzar los encuentros se compartió un mapa para que cada participante colocara su presentación desde dónde (territorio) estaba participando. Como pueden observar en la **figura 2** lxs participantes están en 4 países diferentes (Uruguay, Argentina, Brasil y México) y en diferentes ciudades, en su mayoría mujeres (definidos por las autoras por medio de su nombre), aportando una gran diversidad al curso y reflejando la convocatoria del mismo. Totalizaron 21 participantes de 3 países con diversas formaciones (Veterinaria, Ciencias Biológicas, Geología, Magisterio, Gestión Ambiental, Ciencias Sociales, Arqueología, entre otras) y expectativas frente al curso.

⁶ Lista de canciones: [https://open.spotify.com/playlist/0F4lxitl7L3OVRDyqzXzlgCAMALEONICAS_-_ELIJO_LA_LIBERTAD_\[VIDEO_OFICIAL\]](https://open.spotify.com/playlist/0F4lxitl7L3OVRDyqzXzlgCAMALEONICAS_-_ELIJO_LA_LIBERTAD_[VIDEO_OFICIAL]); <https://www.youtube.com/watch?v=iSMdqpfWxGg>

Figura 2: Mapa de lxs participantes del curso Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental. Dictado en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural (FVet, Udelar), Uruguay, 2023.



Fuente: Elaborado por el equipo docente del curso: Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental

Resultados y discusiones

Para dar inicio al curso, fue propuesta una actividad grupal en la que se trajeron unos textos del libro Esperanza feminista de (DINIZ *et al.*, 2022, p 2), en los que trabajan 12 verbos y donde cada autora desde sus diferentes perspectivas y vivencias escribe unos párrafos de cada verbo. Para el ejercicio planteado, fue eligio el verbo *(Re) Crear*, por parte de las docentes y la actividad se centró en conectar con la propuesta, que es, (Re)pensar a la EA desde esta perspectiva feminista. Para esto se trabajó en modo grupal para pensar como, (re) creamos, como (re) pensamos a la EA, a los feminismos, a nosotrxs mismxs. La finalidad se centró en poder entender cómo nos encontramos en ese momento y poder luego hacer una mirada retrospectiva de cómo nos aportaron estos encuentros que mantuvimos en este tiempo. En este sentido lxs participantes se sensibilizaron y lograron conectar con su recorrido personal pensando en cómo y porqué llegaron a este curso.

En la **Figura 3** se puede apreciar las palabras que surgieron cuando se les sugirió que escriban 3 palabras que entiendan que define a la EA. En este sentido el interés se basó, en saber o tener una referencia de cuáles son los conceptos más arraigados o entendidos para este campo, para luego poder trabajar en base a los mismos.

Figura 3: Nube de palabras creada en el marco del curso Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental. Dictado en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural (FVet, Udelar), Uruguay, 2023.



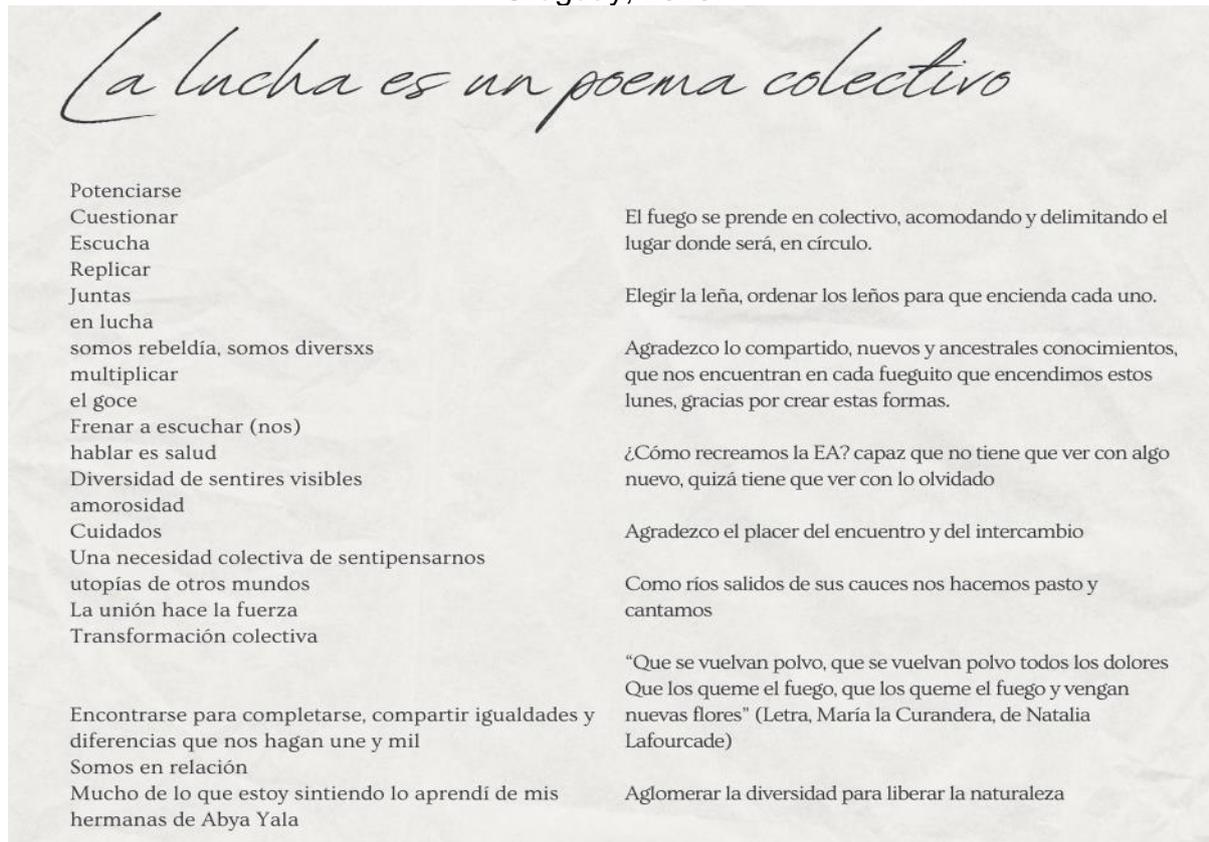
Fuente: Curso, perspectivas feministas del sur para (re) pensar la Educación Ambiental, "Elaborado por lxs autorxs"

En cuanto a la evaluación del curso, la misma se realizó de manera continua, durante el mismo lxs estudiantes pasaron por actividades virtuales individuales asincrónicas (ej. foros de discusión) así como por actividades grupales sincrónicas (encuentros zoom). Como trabajo final grupal se les consignó que, desde el marco de los contenidos vistos en el curso, generarán un material educativo o de difusión que permita visibilizar/problematizar la EA y los feminismos que entendieran relevante para ellxs. El material podía ser escrito, un audiovisual, un mapa, una pintura o dibujo, una música, o de otro modo que encuentren pertinente para poder expresarlo. El plazo para la elaboración del trabajo final grupal fue de un mes, luego de finalizado el curso.

Fueron entregados 15 trabajos de 21 participantes, todos los trabajos realizados superaron nuestras expectativas, nos conmovieron mucho, sobre todo por la sensibilidad, la estética y la coherencia que reflejaban en cuanto a lo abordado en el curso. Se pudieron apreciar las discusiones y las preguntas que surgieron a medida que avanzaban los encuentros. Las devoluciones que recibimos por parte de lxs participantes en el último encuentro, fueron muy alentadoras e inspiradoras, alimentaron el compromiso y el afecto para continuar en esta búsqueda que para algunas de nosotras recién comienza.

En el encuentro de cierre, propusimos realizar un “poema colectivo” titulado, *La lucha es un poema colectivo*, con lo que fue resonando, flotando y vibrando en ese momento tan particular que es el cierre, que son las despedidas. Dándole espacio a la siguiente creación.

Figura 4: Poema colectivo, creado entre participantes y docentes en el marco del curso: *Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental*. Dictado en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural (FVet, Udelar), Uruguay, 2023.



Fuente: Curso, *Perspectivas feministas del sur para (re)pensar la Educación Ambiental*, "Elaborado por lxs autorxs"

Consideraciones finales

A continuación, serán abordadas algunas reflexiones y sentipensares sobre los conceptos discutidos en los diferentes encuentros. Si bien aún no realizamos una puesta en común sobre lo vivido como equipo docente, realizaremos algunos comentarios como autoras y partes del curso, y desde los intercambios posteriores a la finalización de cada encuentro. En este sentido, estamos seguras como ya mencionamos, de que logramos construir una red de confianza, de trabajo y de alianzas que van a perdurar para seguir (des)construyendo nuestra formación y una

red que nos sostendrá tanto como educadoras ambientales, mujeres y disidentes, amigas, feministas, docentes y personas. Si bien existe incertidumbre en cómo seguirán los encuentros, sabemos que “nos tenemos”.

Analizando entonces algunos conceptos trabajados por las docentes durante los encuentros, se destacan algunos puntos claves, coincidiendo en la importancia de incorporar la perspectiva feminista a la EA. Comenzando con que la EA es entendida como, un campo de intervención política, emergente, interdisciplinario y transformador, que surge a raíz de la “crisis ambiental”, siendo la corriente crítica (LAYRARGUES y FERREIRA DA COSTA LIMA, 2014; FOLADORI, 2018), estas perspectivas se basan, sostienen y fundamentan, en la problematización del modelo productivo hegemónico moderno y en cómo estos programas de desarrollo profundizan las desigualdades socio-ambientales (LAYRARGUES y PUGGIAN C, 2016). “La crítica al desarrollo y el mito del crecimiento económico como gran relato homogeneizador irá abriendo paso a un nuevo espacio en el cual habrán de manifestarse diferentes perspectivas políticas y filosóficas acerca de la relación entre la naturaleza humana y no humana” (SVAMPA, 2016, p. 160). En ese marco es que nace la noción de “maldesarrollo”, con el objeto de explicar el fracaso global y sistemático de este modelo. (SVAMPA, 2016 p. 170) el cual provoca la crisis ambiental entendiendo que es, antes que nada, una crisis social.

Siguiendo con algunos puntos claves, entre otros, resaltados en la investigación de GARCÍA-TORRES et al. (2020, p. 23), donde son planteadas y analizadas, las cinco dimensiones “política, económica, ecológica, cultural y corporal [...]” de la Re-patriarcalización de los territorios con actividades extractivas; refiriéndose a los territorios como, espacios de “vida sociales, culturales y corporales [...]” y no solo como espacios biofísicos y geográficos, donde esta categorización servirá para comprender los cambios ocurridos en el entramado social de estos territorios, en cuales los proyectos extractivos e industriales explotan los mismos, poniendo en peligro a comunidades vulnerables (TRAN, 2021).

Nombraremos a continuación, las cinco dimensiones de la re-patriarcalización de los territorios que comentamos anteriormente, sin entrar en detalles en cada una de ellas: Dimensión política: tomas de decisiones masculinizadas; dimensión económica: conformación de estructuras laborales patriarcales; dimensión ecológica: ruptura de los ciclos de reproducción de la vida; dimensión cultural: profundización de representaciones y estereotipos sexistas y dimensión corporal: control social y

violencia machista (GARCIA-TORRES et al, 2020) Si la búsqueda está en seguir pensando la despatriarcalización de la EA crítica son fundamentales, ya que el campo de la EA crítica, asume, que no hay justicia social sin justicia ambiental y "No obstante", las mujeres son esenciales en los movimientos de justicia ambiental, no solo por ser víctimas, sino también como sujetos políticos capaces de transformar y resistir estas injusticias" (MORGAN, 2017 citado por TRAN, 2021, p. 68). Asimismo, se enfatizó en el curso que las mujeres se encuentran en la primera línea de defensa de los territorios, movilizándose en todo el mundo y siendo las defensoras del ambiente las protagonistas más afectadas. Estas mujeres defensoras se enfrentan a una violencia sistemática e incluso sufren asesinatos por su resistencia ante el avance del extractivismo salvaje y las corporaciones multinacionales; por otro lado, los movimientos ambientales son cada vez más sostenidos y liderados por estas mujeres (TRAN, 2021).

Por último, queda destacar la importancia de la interseccionalidad surgida en todos los encuentros y complejizada a medida que iba avanzando el curso. La misma, como concepto clave que traen entendido los feminismos y que provoca profundización en las desigualdades socio-ambientales y por lo tanto incremento de las injusticias sociales (MIGLIARO et al, 2020). Esta interseccionalidad explica cómo la raza, el género, las clases sociales y otras identidades interactúan creando experiencias que se superponen, que son complejas y que pueden ser tanto de privilegio como de opresión. Esta interseccionalidad determinará las maneras en la que las identidades son afectadas y pueden actuar o posicionarse ante las injusticias socio-ambientales (CRENSHAW, 2016, citado por TRAN, 2021, p. 69).

En resumen, se desprenden a nuestro entender diversos diálogos posibles entre los feminismos y la EA, algunos a destacar son: las críticas al modelo productivo actual, las utopías, de Re-crear y pensar mundos posibles, destacando el enfoque desde los conflictos ambientales (MERLINSKY, 2014), donde se articulan la justicia ambiental con la justicia social, así como la Re-patriarcalización y la Re-colonización de los territorios. La crítica a la transición energética contemporánea, a la cooptación de palabras por parte de los estados/gobiernos (SEGATO, 2013) y la importancia de la conexión entre el diálogo de saberes, academia y sociedad/comunidades, pero sobre todo el potencial de transformación/ transgresión que tienen tanto las perspectivas de los feminismos como la EA crítica.

¡Estamos juntas!

Dedicado a todas las lideresas ambientales.

“Hemos aprendido a luchar en diversidad. Hemos aprendido a luchar con música, con ceremonias, con espiritualidad. Donde nos acompañan nuestros ancestros y ancestras, nuestros Nahuales, nuestros espíritus. Eso es. Creo que eso es lo que nos alienta. Y saber que aquí no hay otro planeta de repuesto. Solo hay uno” Berta Cáceres.

Referencias

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental?** 2009.

DINIZ, Débora; GEBARA Ivone. **Esperança feminista**, Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, p. 2. 2022.

FEDERICI, Silvia. **El patriarcado del salario**. Críticas feministas al marxismo, v. 1. 2018.

FOLADORI, Guillermo. Educación ambiental en el capitalismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 2018, vol. 13, no 1, p. 48-57.

GARCIA-TORRES, Miriam, VÁZQUEZ, Eva, CRUZ, Delmy Y BAYÓN, Manuel. Extractivismo y (re) patriarcalización de los territorios. In: CRUZ, Delmy., BAYÓN, Manuel, (Coords). **Cuerpos, territorios y feminismos**. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas. Quito, México: Ediciones Abya Yala: Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo: Bajo Tierra Ediciones: Libertad Bajo Palabra. 2020. p. 23-43.

GONZÁLEZ, Solana.; CHIGLINO, Leticia.; MACHADO, Carlos.; CASTRO, Georgina.; SÁNCHEZ, Celso. Reflexiones y prácticas de Educación Ambiental desde/para Latinoamérica. Tekoporá. **Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales**. ISSN 2697-2719, v. 4, n. 2/1, p. 2-7, 22 dez. 2022.

HOOKS, bell. **Teoría feminista: de los márgenes al centro**. Madrid, España: Tinta limón. p. 259 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, vol. 17, p. 23-40. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; PUGGIAN, Cleonice. Convergências na ecologia política: quando a educação ambiental abraça a luta por justiça ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 2016, v. 11, n 2, p. 72-82.

MIGLIARO, Alicia, MAZARIEGOS, Dina, RODRÍGUEZ, Leticia; DÍAZ, Juliana. Interseccionalidades en el cuerpo-territorio. In: Cruz Hernández, D., Bayón Jiménez, M. (Coords) **Cuerpos, Territorios y Feminismos**. Compilación latinoamericana de

teorías, metodologías y prácticas políticas. Quito, México: Ediciones Abya Yala: Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo: Bajo Tierra Ediciones: Libertad Bajo Palabra. 2020, pp. 63-82.

MERLINSKY, Gabriela. La espiral del conflicto. Una propuesta metodológica para realizar estudios de caso en el análisis de conflictos ambientales. *In*: MERLINSKY, Gabriela (Comp.) **Cartografías del conflicto ambiental en Argentina**. Buenos Aires: CICCUS- CLACSO, 2014b, p. 61- 117.

PULEO, Alicia. **Ecofeminismo para otro mundo posible**. Ediciones Cátedra, 2013.

ROBAYO, Alejandro. **Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante**. Ciencia Política, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 41-71, 2021.

SEGATO, Rita Laura. Patriarcado, desposesión, colonialidad y el avance del frente estatal colonial en el mundo-aldea. **Revista de estudios críticos otros logos**, vol. 4. 2013.

SEGATO, Rita. **Las estructuras elementales de la violencia**. Prometeo libros, Bueno Aires, 2021a.

SEGATO, Rita Laura. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**, p. 1-293. 2021b

SVAMPA, Maristella. Entre la obsesión y la crítica al desarrollo *In*: SVAMPA, Maristella. **Debates latinoamericanos**. 1a ed, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa, 2016. p. 137-191.

TRAN, Delena. Defensoras ambientales en lucha contra la violencia mediante la no violencia. **Ecología Política**, Catalunya, 2021, n 61, p. 67-73.

Educação Ambiental e inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: a escola como um lugar de pertencimento

Emerson Veiga Pinheiro Freitas¹
Marina Torrano Carvalho²
Narjara Mendes Garcia³

Resumo: O presente artigo constitui-se na realização de um estudo interligando a Educação Ambiental e a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), através de relatos de experiências que visam o respeito a pluralidade e a diversidade cultural e individual dos alunos. O interesse por desenvolver esse artigo, surgiu a partir de vivências, por meio, de um estágio de monitoria, vinculado à Secretaria e Município da Educação (SMED) em uma instituição de ensino na rede municipal de Rio Grande/RS. A inclusão dos alunos com NEE possibilitou a identificação com o ambiente, a escola ao longo da pesquisa se transforma em um espaço de pertencimento para esses estudantes.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Inclusão. Pertencimento. Experiências.

Introdução

Consideramos que a escola pode ser um lugar de pertencimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Contudo, alcançar isto requer a contribuição de toda a comunidade escolar. Todos os membros da equipe escolar devem se unir e trabalhar juntos, o coletivo em harmonia pode criar e possibilitar um ambiente agradável, acolhedor e principalmente um lugar de pertencimento para todos os estudantes.

A ideia de iniciar esta pesquisa surge das nossas experiências, (Emerson e Marina) enquanto monitores da inclusão em uma instituição escolar na cidade de Rio Grande/RS. Estágio por meio da Secretaria de Município da Educação (SMED) que destinou as nossas caminhadas e vivências até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz. Ao longo das vivências, foi possível auxiliar e dar suporte a diversos estudantes, mas os alunos que serão apresentados através de nomes fictícios para a preservação de suas identidades, sendo ele Frederico para que seja interligado com a escola no qual iremos nos referir ao longo do artigo, atualmente frequentam sexto e sétimo ano do ensino fundamental. Os estudantes têm perfis diferentes, mais comum entre eles, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas

¹ Pedagogo. Mestrando em Educação Ambiental. Monitor da rede municipal de ensino. Integrante do grupo Ecoinfâncias. E-mail: emerson.freitas.2000@gmail.com

² Graduando em Pedagogia. Monitora da rede municipal de ensino. Integrante do grupo Ecoinfâncias. E-mail: marinatorrano21@gmail.com

³ Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Coordenadora do Grupo Ecoinfâncias. E-mail: narjaramg@gmail.com

também é relatado o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e um aluno com alteração parcial do corpo, usuário de cadeira de rodas.

Esta pesquisa é constituída através de relatos de experiências, um projeto que descreve com precisão vivências. O estudo teve foco em observar a relação social dos estudantes o meio ambiente em que foram relatados os comportamentos. Utilizando a metodologia humanística que fomenta e aproxima as atividades ao longo do estágio.

Foi escolhido esses três estudantes, pois, está relacionado com o tema principal da pesquisa, que surgiu das vivências que frequentamos ao passar do estágio. No decorrer das observações com os alunos, alguns professores não procuram aproximar os alunos dos demais integrantes da turma e faltavam recursos e materiais adaptados às dificuldades dos alunos, o que gerava um desconforto, em relação a inclusão dos mesmos.

É evidente que ainda são escassas as ações de formação inicial e continuada direcionada para a abordagem inclusiva dos professores na escola da sociedade contemporânea. Esse aperfeiçoamento ou especialização de professores não é a resposta para tudo. No entanto, muitas destas questões podem ser vistas de uma perspectiva diferente. Para garantir que os alunos não fiquem sozinhos com suas dificuldades, a formação inicial muitas vezes não dá suporte a todos esses aspectos relacionados a inclusão dos estudantes, são situações que se encontram em condições delicadas.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou a reflexão sobre o meio em que atuamos, as condições que temos a disposição e as inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos estudantes que acompanhamos. O objetivo deste projeto foi utilizar o espaço escolar e transformar em um lugar de pertencimento para todos os alunos em especial os que podemos transformar o cotidiano, a utilização excepcional da Educação Ambiental proporcionou momentos que podemos refletir o sistema escolar em crescimento. Essa educação ambiental escolar é baseada em perspectivas de transmitir ou construir conhecimentos permitidos que se desenvolvam pedagogicamente em diferentes aspectos que se complementam.

A abordagem metodológica desta pesquisa é de cunho qualitativo, buscando analisar os diferentes aspectos da Educação Ambiental incluindo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a partir da realidade experienciada junto a Secretaria de Município da Educação (SMED) na cidade de Rio Grande/RS, através

da coleta de dados a partir da pesquisa-ação que só é concebida quando os pesquisadores se envolvem ativamente de forma cooperativa e participativa, com o grupo de pessoas do fenômeno estudado.

Nas seções seguintes incluiremos conceitos e análises que permeiam nossa experiência com os alunos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), por meio da Educação Ambiental no espaço escolar. Dessa forma as seções seguintes são denominadas: “Inclusão escolar, suas leis, defesas e possibilidades”; “Educação Ambiental a partir de vivências, concepções e provocações”; “O lugar de pertencimento”; e por fim as “Considerações finais”.

Inclusão escolar, suas leis, defesas e possibilidades

A instituição de ensino desempenha um papel crucial na vida dos estudantes, desempenhando um papel relevante que promove o progresso cultural, social, intelectual e físico dos estudantes. São-lhe atribuídas muitas funções na vida do indivíduo, responsável pela educação formal, pela promoção dos valores culturais e sociais necessários à formação dos cidadãos.

É importante mencionar, aprovada em 1996, a LDB, define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação para estudantes brasileiros. Ela é composta por 92 artigos que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei nº 9.394/1996, dispõe sobre as instruções e fundamentos da educação nacional, a LDB garante que crianças com necessidades educacionais especiais possam frequentar escolas regulares, conforme descrito em:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

A compreensão das diferenças, das individualidades e o planejamento das ações educativas para atender a essas necessidades, com atividades inovadoras e em detrimento de uma atuação padronizada e excludente, são pontos imprescindíveis para que se contemplem efetivamente os direitos de aprendizagem. Além disso, o artigo 59 da LDB assegura os direitos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).

Escolas inclusivas estão sendo construídas. Depende do quadro legal que o suporta, mas só se fortalece através das práticas dos envolvidos, que o executam, e está intimamente relacionado não só com o saber fazer, mas também com a forma como este é visto.

Após a implementação da LDB, outras leis foram vigoradas no Brasil ao passar dos anos, a chegada da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que se torna um exemplo.

O ensino educacional brasileiro se deparou com uma conjuntura socioambiental mais diversa. Nos últimos dez anos o sistema de ensino nacional recebeu um aumento impactante do número de alunos com necessidades especiais matriculados em turmas regulares de escolas públicas. A LBI (2015), legislação esta que tem uma visão sistêmica aponta que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 18).

A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, mas será que todas essas leis estão sendo seguidas no cotidiano escolar? Essa tarefa implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

Na realidade, cabe à escola a função de receber e ensinar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais. O processo de ensino vinculado a aprendizagem deve ser adaptado às necessidades dos alunos. A escola tem a obrigação de receber a todos que procuram, indistintamente. Mas a escola não é o único fator essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, a parceria com a família e também com a participação das políticas públicas se torna prescindível para realizar uma Educação Ambiental Escolar Inclusiva. Conforme afirma Borges:

Acessibilizar o ambiental significa fazer uma discussão ampla sobre como as mudanças no ambiente afetam a vida das pessoas com deficiência e também, quais as políticas públicas ambientais que efetivamente são acessíveis e inclusivas, de forma a garantir a participação e o protagonismo destas pessoas no cenário de discussão da sustentabilidade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. E como fazer o inverso, ambientalizar o acessível? A inclusão das pessoas com deficiência é um aspecto importante da sustentabilidade, pois envolve vários fatores relacionados à saúde, educação e equidade por exemplo (BORGES, 2014, p. 147).

A presença de um aluno com deficiência no ambiente escolar, estruturalmente, apresenta muitos desafios na maioria dos ambientes educacionais. Para que a educação inclusiva se torne uma realidade e para que os alunos se tornem sujeitos desse processo, além de serem os principais beneficiários, é necessário ressignificar.

Portanto, a inclusão dos estudantes é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano das escolas brasileiras, desafiando os sistemas escolar por inteiro, necessitando a participação de educadores, colaboradores envolvidos no processo da educação, pais e os próprios alunos com deficiência. Para Mantoan (2015, p. 81), a formação necessária para a inclusão seria o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores,

coordenadores, merendeiras, auxiliares e monitores da escola, é uma saída para obter o sucesso.

Educação Ambiental a partir de vivências, concepções e provocações

A partir da transversalidade implantada na educação formal, podemos compreender a Educação Ambiental não somente no plano de ideias e na transmissão de informações, mas, por meio, da existência do ser, um processo de conscientização que se caracteriza pela ação com o conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2004, p. 28). O atributo ambiental na tradição da EA brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas.

Com essa definição podemos relatar nossas vivências no decorrer das oportunidades criadas pela relação social com os estudantes, os relatos que serão apresentados a seguir, constituem uma importante transformação do pensamento crítico dos pesquisadores. A escola é vista como uma organização social, que tem um funcionamento específico, desenvolve um sistema particular de relações entre os envolvidos, muitas das vezes não é reconhecido os pequenos detalhes que são capazes de transformar a vida humana. Essa mobilização dos atores sociais comprometidos em realizar propostas pedagógicas transformadoras e emancipatórias capaz de promover a cidadania socioambiental (BRASIL, 2012, p.01-02).

Vivências diferentes, mas com um mesmo objetivo, proporcionar a inclusão dos estudantes por meio da Educação Ambiental, superar os conflitos, crises e preconceitos a partir do meio ambiente em que convivem.

A primeira vivência introduzida pelo pesquisador, refere-se à participação de um estudante do sexto ano do ensino fundamental dos anos finais, que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudante que tem um certo limite em se relacionar com seus colegas. A atividade que foi elaborada em 2022, a partir da concepção que o estudante tinha sobre meio ambiente.

Quando foi questionado sobre o que ele entendia sobre meio ambiente, o aluno pensa, reflete o que poderia ser apresentado como termo meio ambiente retratou o sentimento que ele tinha em encontrar na escola o que seria a definição de meio ambiente. Por um momento acreditei que a pergunta não teria importância para esse aluno, mas quando percebo os sinais de que ele quer me expressar, através dos

pequenos movimentos e cochichos apresentados por ele, se manifesta por meio dos pequenas detalhes, mas ao final não consegue descrever o seu sentimento.

Após alguns dias, ele retoma a pergunta através de uma atividade que apresentei para ele como uma Educação Ambiental. Quando pergunto, o que ele consegue observar no espaço da escola que é prejudicial ao meio que ele pertence. E de uma maneira diferente ele consegue explicar o que sentia sobre meio ambiente. Proposta que envolve o ambiente em que podemos utilizar para proporcionar diferentes atividades. O Frederico (nome fictício), pede permissão para sair da sala de aula, e informa que acompanhasse os seus passos, os detalhes apresentados ao longo da caminhada retratam uma forma de se comunicar.

Ao chegar no espaço do pátio escolar, encontra uma sacola que estava no chão, e apresenta inquietações se esse material poderia prejudicar o meio ambiente. No ambiente em que foi presenciado a atividade, poderia ser encontrado diversos materiais que prejudicam o meio ambiente, mas ao andar mais um pouco ele encontra gravetos ao lado da lixeira.

Apresento uma folha com um desenho de uma árvore e ele pede para completar o desenho com os materiais que ele conseguiu encontrar no espaço. Após esse pedido, fico surpreso em receber essa proposta, diante da situação, completamos o desenho com os recursos apresentados.

Quando foi finalizado a atividade, o aluno relembra a pergunta que eu fiz alguns dias atrás, e fala que tem a resposta que não conseguiu responder no dia. Saímos da biblioteca, lugar onde era feito a atividade e voltamos para o pátio, quando chegamos, ele aponta para a árvore que a escola tem, e considera que esse é o sentimento que eu não conseguia dizer e transmitir aquele dia.

Descreve em seguida que essa planta é a forma que ele compreende o sentido da palavra meio ambiente. Também demonstra que o ser humano através do desrespeito com a natureza está maltratando o espaço em que vivemos e precisamos para sobreviver. Conforme Moser (2019, p.34), “logo, a Educação Ambiental está voltada para a reflexão e a superação da crise socioambiental ao contribuir com o respeito, a inclusão, e a qualidade de vida dos sujeitos através de um ambiente sustentável”.

Sendo assim, é imprescindível utilizar diferentes alternativas para conseguir desenvolver atividades com os estudantes, por meio, de metodologias que visam transformar o espaço em que é referência de educação.

A segunda vivência, aconteceu em 2023, já dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), atividade envolvendo a presença dos dois monitores, em parceria, conseguindo desenvolver o pensamento crítico dos pesquisadores, por meio da utilização de todo o espaço escolar, ação que foi contemplada por dois alunos do sexto ano, que ficam na mesma sala de aula.

Por vezes a utilização da sala de aula se torna cansativo para os estudantes, principalmente aqueles com NEE. Um aluno que é usuário de cadeira de rodas, se limita somente a um local de desenvolvimento, precisa de um monitor para se locomover nos lugares. A sala de aula, um espaço que por vezes é de difícil concentração. O outro aluno tem TEA, e é não verbal, as atividades acabam sendo sempre desenhos e apresentação de imagens.

A partir da entrada no PPGEA, desenvolvi inquietações pela utilização do ambiente, através da Educação Ambiental Crítica, de proporcionar o local de pertencimento aos estudantes. Discentes com perfis diferentes e que se aproximam pelo mesmo objetivo, o sentimento de identificação com o espaço de socialização.

Essa proposta, foi desenvolvida para os alunos a partir da criação de um mapa da escola, com o objetivo de identificar os principais ambientes que eles gostam de frequentar, conforme Wally (2020, p. 44), “Se a criança em situação de inclusão circula em um todo socioambiental a Educação Ambiental Escolar Inclusiva assume um caráter emancipatório e crítico em suas vidas”. A construção desse mapa, possibilitou a relação dos dois alunos e também a utilização da imaginação dos estudantes, a partir de momentos que eles lembravam dos lugares. Nessa escolha foram representados alguns lugares que são bem recebidos pelos estudantes como: Biblioteca, refeitório e o ginásio esportivo da escola. Ambientes que são frequentados por membros da equipe escolar, e que abraçam o sentimento de inclusão por esses estudantes.

O mapa foi construído com os alunos a partir de vivências que participamos juntos, ao longo do estágio. Momentos que são marcados por falas, comunicações, elogios e abraços, ao longo dos caminhos percorridos. Essa busca da identificação, em quebrar as barreiras do preconceito, os estudantes se realizaram em fazer todas essas viagens pelo espaço escolar.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora, ou seu espaço interno, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações

e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar (FRAGO, 1995, p.71).

A realização desses momentos, proporcionaram experiências nos diversos locais, dentre eles o espaço do ginásio que fornece equipamentos que chamam a atenção dos estudantes, o exemplo que foi utilizado é um colchão para a prática de movimentos dos alunos, que permitiu a explosão de sentimentos do aluno que é não verbal. A parceria dos dois alunos é um aspecto a ser notado, ao longo das experiências, vivenciamos uma relação de amizade intensa entre os estudantes. A aproximação das relações sociais moveu essas atividades com esses alunos.

Com essas duas vivências, modificamos o pensamento automatizado que é encontrado no espaço escolar, que por muitas vezes é limitado. Ao desenvolver essa pesquisa, as atividades proporcionaram diversas inquietações aos membros da escola. Tal proporção, conforme a primeira conferência intergovernamental sobre Educação Ambiental (TBILISI, 1977), a educação ambiental deve ser orientada para a comunidade e estimular o interesse dos indivíduos em participarem no processo ativo de resolução de problemas de acordo com as suas realidades específicas. Deve também inspirar iniciativa, responsabilidade e compromisso para a construção de um futuro melhor. Naturalmente, a educação ambiental também pode dar um bom contributo para a inovação dos processos educativos.

O lugar de pertencimento

Baseando-se nas necessidades dos alunos, na qual desfrutam do âmbito escolar de forma livre e igualitária, resolvemos abordar os ambientes nos quais os mesmos estão inseridos para que haja uma visão abrangente sobre a forma que é articulada a escola. Tendo em vista a carência ao seu entorno e a dificuldade de acesso para os estudantes que necessitam de um acompanhamento, assim como o aluno que nos referimos anteriormente com usuário de cadeira de rodas, iremos destacar agora o interior da escola e os espaços que frequentamos diariamente de acordo com a realidade do local.

A utilização do espaço tem sido resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação a função social como a compreensão dos processos de aprendizagem. Quando a atenção se concentra no ensino dos conteúdos procedimentais, a necessidade de revisar o tratamento do espaço se multiplica.

A busca pela construção de valores sociais a que se propõe a Educação Ambiental também é algo que se apresenta fortemente na Educação Inclusiva, interligando-as, uma vez que, ao possibilitar às pessoas com deficiências a oportunidade de inclusão há a citada construção de valores sociais no sentido de coletividade a que ambas se dispõem. (Wally, 2020, p. 46).

Nesse sentido, é notório ao entrar no colégio, o empenho para que todos sejam acolhidos da mesma maneira, porém, existe a dificuldade de acesso para alunos que precisam de cadeira de rodas ou andadores.

A estrutura da escola conta com espaços como refeitório, ginásio e biblioteca, nos quais iremos aprofundar a pesquisa por se tratar de ambientes utilizados com muita frequência no decurso da pesquisa pelos estudantes.

O pertencimento, portanto, induz às relações sociais, à participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, na sua relação com o espaço físico e também a outras questões relativas aos valores e referências adquiridas continuamente no processo de socialização. (VAZ; ANDRÉ, 2005, p. 3).

Diante disso, buscamos meios nos quais possamos proporcionar aos estudantes momentos que os levem ao questionamento da necessidade perante a educação ambiental com as ferramentas que nos é oferecida. Cada ambiente tem seu perfil, sua diversidade e seus relatos e momentos inesquecíveis.

Ao destinar atividades voltadas para fora da sala de aula, um dos espaços prediletos é o ginásio por seu amplo espaço e diversas possibilidades de experiências, contudo normalmente acaba sendo ocupado por esse grupo de estudantes quando está vazio ou apenas com uma turma em aula, por conta do excesso de barulho que incomoda durante muito tempo de repetição.

Por outro lado, adentramos o espaço da biblioteca, que por ser um ambiente silencioso e tranquilo com bastante referências de imagem e cores, chama bastante atenção dos alunos para que possam se reorganizar e desfrutar do conhecimento com variedade de opções que lhe é exposta.

Ainda convém lembrar do refeitório que está direcionado nos fundos da escola, onde é frequentado diariamente por todos os estudantes da instituição, no qual estabelecem vínculo direto com as atendentes/cozinheiras que permanecem em suas rotinas servindo e amparando os alunos. Assim como Sarmento (2002, p. 276) diz que o pertencimento surge pelas afinidades comunitárias, pelo estabelecimento de referências, valores de comportamentos e organização de funções que são essenciais à pertença comunitária.

Os alunos com NEE, que são relatados ao longo do artigo, demonstram pouca autonomia para utilizar as áreas mencionadas, então, aí surge as atividades que desenvolvemos através do processo de ludicidade e interações, sempre com responsabilidade e priorizando incluir todos os aspectos que motivam os alunos a continuar nesse desempenho educacional. Conforme Cousin (2020, p. 92-93), “pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas”.

Em suma, vale ressaltar a apropriação que tomamos para descrever os ambientes citados acima de forma na qual fosse voltado com um olhar atento para as adversidades e inquietações dos respectivos alunos destacados no presente artigo, assim contextualizando o exposto de antemão.

Considerações finais

No decurso do artigo buscamos apresentar as nossas vivências que surgiram ao longo dos nossos estágios no processo de monitoria dos estudantes com necessidades educacionais especiais, experiências que proporcionaram uma aproximação da Educação Ambiental, que resultou em diferentes relatos incluindo o espaço escolar. Ao acompanhar os alunos percebemos grandes momentos de diversão e de pertencimento ao meio ambiente em que convivem uma pequena parte do seu dia.

Fundamentado nas leis, abordamos os direitos que são assegurados para esses estudantes, princípios que são a base para uma educação mais inclusiva. A compreensão das diferenças, individualidades e principalmente da adaptação das ações educativas que buscam atender e incluir essas necessidades, a partir de atividades que promovem o pensamento crítico dos pesquisadores e dos estudantes que auxiliamos.

A identificação com o lugar que promove o conhecimento dos espaços que são pouco utilizados para desenvolver atividades de aprendizagem, visam a autonomia e emancipação dos estudantes. Uma construção social a partir de momentos de comunicação com diferentes pessoas que ajudam a criar um ambiente de pertencimento.

Complementamos que a inclusão desses estudantes se desenvolve a partir de práticas que vinculam a Educação Ambiental nas diferentes disciplinas ofertadas pelo

ensino escolar. Essas práticas, que colaboraram para o desenvolvimento do pertencimento ao espaço escolar. A transdisciplinaridade, permite e proporciona um ambiente livre e sem julgamentos, é entendido, que precisa de apoio e suporte de todos os envolvidos no sistema escolar, o coletivo faz parte de uma família que tem o objetivo de quebrar as barreiras do preconceito.

É possível compreender que a Educação Ambiental não pode ser confundida apenas como uma ferramenta ou estratégia de utilização temporal, um campo de diversidades, repleto de possibilidades, que busca restabelecer o nosso lugar na natureza. Se faz presente em todos os momentos que usufruímos o ambiente, visa a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e do coletivo em que apresentamos essa pesquisa.

Referências

- BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade & Acessibilidade: Educação Ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas.** Brasília: 2014.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão.** Lei nº 13146/15, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília, 2012.
- COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencimento Ambiental.** In: Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2010. Tese de doutorado.
- DECLARAÇÃO DE TBILISI. **Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental.** URSS, 1977.
- FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 117p.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental, intitulado Fundamentos da Educação Ambiental: retomando o debate.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Como fazer?** - São Paulo: Summus, 2015.
- MOSER, Carla Coutinho. **Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos**

professores em contextos socioambientais distintos. 2019. 142f. Dissertação (de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande/RS. 2019.

SARMENTO, M. J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável.** Educação & Sociedade, n. 78, p.265-283, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf> Acesso em: 10 de novembro de 2023.

VAZ, A. C. DE S.; ANDRÉ, B. P. Construindo identidades no espaço escolar: percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania, **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO**, 6., Rio de Janeiro, 2015. Rio de Janeiro: Didática e Avaliação, 2015.

WALLY, Priscila Virissimo Chagas. **Educação ambiental escolar inclusiva como processo da bioecologia do desenvolvimento humano.** 2020. 205f. Tese (de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande/RS. 2020.

A Formação de Educadores Ambientais sobre as práticas educativas em contextos de comunidades tradicionais

Priscila Machado Graça¹
Narjara Mendes Garcia²
Luciana Netto Dolci³

Resumo: Teoricamente buscou-se dialogar com teóricos críticos e dialógicos da área da educação e educação ambiental, tais como MOLON (2009), FREIRE (1996), LOUREIRO (2004 e 2015), LEFF (2001) entre outros, sob o viés da Abordagem Sócio-histórica. O trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância de problematizarmos acerca dos saberes referentes à Educação Ambiental, junto às ações desenvolvidas pelos professores. Ações que demonstrem os saberes ambientais propostos e praticados por eles, tendo em vista a possibilidade de que esses profissionais, reflitam sobre a sua forma de ser-e-estar no mundo e acerca do pertencimento que tem ou não a um determinado lugar. Trazemos uma breve descrição dos povos e comunidades tradicionais e versando sobre o conceito de culturas, seguindo com uma proposta de educação ambiental transformadora, pensando na importância de formações continuadas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Práticas Educativas. Formação Continuada. Comunidades Tradicionais.

Introdução

Neste trabalho, buscou-se dialogar com teóricos críticos e dialógicos da área da Educação e Educação Ambiental. Construindo um texto, amparadas nas teorias já estudadas, junto às teorias abordadas na disciplina de Abordagem Sócio-histórica e Educação Ambiental do Programa de Pós graduação em Educação Ambiental, expondo aqui as contribuições da disciplina para construção dessa escrita.

Iniciamos com o objetivo de refletir sobre a importância de problematizarmos acerca das ações desenvolvidas pelos professores, ações que demonstrem os saberes ambientais propostos e praticados por eles, visando a possibilidade de que esses profissionais, reflitam sobre a sua forma de ser-e-estar no mundo e acerca do pertencimento que tem ou não a um determinado lugar.

Nessa escrita, o lugar é visto como a comunidade onde residem e trabalham esses profissionais. Trazendo uma breve descrição dos povos e comunidades tradicionais, visando os estudos em e com comunidades envolvidas com a pesca artesanal e atividades rurais. Abordando teorias que apresentam conceitos sobre culturas e seguindo com a proposta de educação ambiental transformadora, na busca

¹ Pedagoga. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bolsista CAPES. E-mail: p_itty_machado@hotmail.com

² Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Coordenadora do Grupo Ecoinfâncias. E-mail: narjaramg@gmail.com

³ Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, E-mail: Indolci@hotmail.com

por uma educação ambiental crítica, consciente e respeitosa.

Concluindo com a proposta de pensarmos as potencialidades da formação continuada para a formação de educadores atualizando e ampliando seus saberes. Na busca de propostas que visem contribuir para um processo de aprendizagem e transformação da sociedade.

Contextualização

Iniciamos refletindo sobre as relações de pertencimento comunitário e para essa reflexão trazemos a autora Laís Mourão de Sá (2005) que versa sobre pertencimento e comunica que a educação é o meio que torna possível o sentimento de pertença. A autora aborda questões metodológicas voltadas para o individual e o coletivo, refletindo em como inserir o princípio do pertencimento na prática do educador ambiental.

Sendo assim, é pertinente trazer a compreensão do sentido de pertencimento para Cousin:

O Pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar. Ele possibilita compreender como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global se traduzem em experiências pessoais e coletivas. (COUSIN, 2010, p. 94-95).

Compreendo, que o se sentir pertencente está diretamente relacionado com a identidade das pessoas e ao conjunto de significados e sensações experienciadas por elas ao longo de suas vidas. Tendo em vista que os seres humanos são atores sociais historicamente construídos e que é importante destacar, que uma pessoa ao sentir-se pertencente a um determinado lugar, constrói sentidos e significados, tomando consciência de si, do local e da responsabilidade que possui perante esses lugares.

Seguindo para corroborar com o sentido de pertencimento, é importante falar sobre a percepção de lugar. Para isso, elencamos uma citação da autora Lívia de Oliveira (2014, p. 03) que diz que “o sentido de lugar implica o sentido de vida e, por sua vez, o sentido de tempo”. Compreendendo o lugar como construção social, problematizando que os seres humanos interagem no e com os lugares. E são esses lugares que permitem a construção e atribuição de inúmeros saberes, experiências e aprendizagens.

Avançando na discussão, informamos que ao falar de lugares, nos remetemos a realidade comunitária e aos estudos sobre os povos e comunidades tradicionais, desenvolvendo trabalhos em comunidades pesqueiras e rurais. Assim, é pertinente trazer para discussão as definições sobre dos Povos e Comunidades Tradicionais e a luta para que seus direitos sejam garantidos.

Posto isso, de acordo com o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Podemos defini-los como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto 6.040, art. 3º, § 1º).

O artigo do decreto permite compreender que entre os povos e comunidades tradicionais encontram-se aspectos específicos de modos próprios de ser e de viver, definindo assim a sua organização, as suas práticas econômicas, os conhecimentos necessários para a manutenção da vida no local e suas tradições específicas, permitindo que esses se desenvolvam e busquem o sustento de suas famílias.

Desta forma, é possível compreender, que os povos e comunidades tradicionais são grupos diferenciados culturalmente, grupos que possuem condições próprias para sobrevivência e manutenção da vida. Com condições sociais, culturais e econômicas específicas.

São comunidades e povos que mantêm conexão direta com as relações específicas do território e meio ambiente que habitam. Respeitando e buscando respeito referente aos princípios de sustentabilidade e sobrevivência da sua e das próximas gerações. Pensado sob os aspectos físicos, culturais e econômicos de sua comunidade.

Os saberes referentes a sustentabilidade não devem ser considerados como inatos dos seres humanos, esses são saberes construídos através de um processo que deve ser estabelecido a longo prazo, compreendendo que para que tenhamos um real desenvolvimento sustentável é necessário pensar além do atual modelo de desenvolvimento, que é o modelo de sociedade capitalista.

Pensar em sustentabilidade é de suma importância, pois nos permite ter um olhar para o cuidado e para a preservação dos seres humanos, das plantas, dos

animais, assim como de todo o planeta Terra. Segundo o autor Leff (2001, p.31):

O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada.

É possível compreender que para que ocorra uma mudança de conscientização necessária a todos (as) que integram a comunidade, essa só será possível por meio da Educação Ambiental e dos seus princípios de pensar o meio ambiente em sua totalidade, integrando as esferas políticas, sociais, econômicas e ambientais. Por consequência não podemos deixar de levar em consideração a diversidade de culturas existentes no nosso País, e principalmente é importante ter um olhar atento às problemáticas que envolvem as culturas as quais estamos diretamente ligados frente aos contextos que nos deparamos comunitariamente. Para que, a partir disso, possamos pensar em propostas e desenvolvê-las a fim de construir uma sociedade mais consciente e respeitosa.

Porém não se pode esquecer que mesmo com as suas especificidades esses povos são pertencentes e estão inseridos na sociedade como um todo, e como todos os seres humanos devem levar em conta questões sociais que envolvem suas vidas e influenciam no seu e no desenvolvimento das suas famílias. Tais como educação, trabalho, economia, convivência, religião, política entre outras questões que envolvem a vida em sociedade.

Desta forma, torna-se pertinente tratarmos no texto sobre os saberes comunitários e trazer à tona, discussões referentes às culturas existentes, visando que, não existe somente uma cultura universal, que a sociedade é permeada por múltiplas e diferentes culturas. Compreendendo que, os seres humanos estão em constantes transformações. Portanto, é possível observarmos aspectos culturais advindos da sua realidade e que se modificam conforme esses indivíduos vão se desenvolvendo e construindo novos saberes, assim como também vão interagindo com as demais pessoas e com outros ambientes. Portanto é importante refletir sobre o que nos diz Santos (1986, p.47):

O fato de que as tradições de uma cultura passam ser identificáveis não quer dizer que não se transformem, que não tenham sua dinâmica. Nada do que é cultura pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental.

Interpretamos que, buscar entender cultura é procurar entender os caminhos que levam ao desenvolvimento dos seres humanos, compreendendo o desenvolvimento das pessoas, das suas relações tanto no momento presente, quanto referente às suas perspectivas futuras. Pois quando o autor Santos fala sobre cultura, ele disserta sobre a humanidade em toda a sua riqueza e a multiplicidade de formas de existência (1986, p.07).

Sendo assim, é fundamental compreender os sentidos que uma realidade cultural possui para aqueles que nela vivem e os meios que os indivíduos possuem para construir a sua própria cultura, como também para resistir no que diz respeito à compreensão e reprodução dos aspectos culturais. Cultura essa que não deixa de levar em conta seus costumes, tradições, vivências e interações com diversos outros grupos sociais. Contribuindo com esse posicionamento, apresentamos a citação de Santos que nos diz, “cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também as relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes” (SANTOS, 1986, p.08).

Levando em conta essas problematizações, torna-se pertinente falarmos sobre questões que envolvem o papel do professor frente a valorização da Educação Ambiental nos espaços escolares. Pensando na importância de formações voltadas para área, a fim de aproximar ainda mais a teoria da prática. Pois muitas vezes a questão problematizada não é referente a falta de proposta que desenvolvam ações ambientais nas escolas, e sim são questões de falta de conhecimento perante esses ensinamentos. Visto que muitos professores desenvolvem ações ambientais em suas propostas sem ao menos compreender a potência de suas ações, frente a Educação Ambiental. Sem compreender que está propondo ações referentes a Educação Ambiental ao longo de suas práticas.

Assim, ao falar em compreender e realizar ações voltadas para Educação Ambiental nos espaços escolares, queremos nos referir a problematizações voltadas para reflexão da relação sociedade/natureza. Essas problematizações visam levantar questões pertinentes para o desenvolvimento de seres humanos críticos, capazes de questionar e se impor perante a sociedade.

Trazendo mais contribuições acerca dos os saberes relacionados aos educadores e as suas práticas no ambiente escolar. Práticas que são desenvolvidas em sua maioria no ambiente escolar, mas que vão para além dos muros da escola e que fazem parte do desenvolvimento dos educandos e das suas histórias de vida.

Assim pensando nessa elaboração, é possível compreender que estamos em constante construção e é preciso considerar a realidade de cada ser, aliada às suas redes de relações, redes que unem os seres humanos entre si, compreendendo a complexidade do ser-no-mundo (SAUVÉ, 2005).

Desta forma, a Educação Ambiental nesse contexto está alicerçada nos seus princípios e pressupostos de que “a EA se apresenta como uma educação voltada à construção de novas formas de ser, pensar e conhecer, construindo um novo campo do saber” (SATO; CARVALHO, 2015, p. 12).

A Educação Ambiental está presente em diversos espaços, lugares e tempos. E assim contribui na busca por humanizar as relações e ações presentes no ambiente escolar, trazendo o diálogo, a reflexão, a participação e o olhar sensível que visa essas relações, que tem cuidado com os indivíduos que estão envolvidos nesse contexto com intuito de potencializar e contribuir no processo educativo.

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento de habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação Ambiental também está relacionada à prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para melhoria da qualidade de vida (SATO, 2004, p. 23 e 24).

Que torna possível compreender que a Educação Ambiental vem se construindo como uma prática fundamental para a manutenção da vida. Encarando-a como um processo contínuo, que colabora para o desenvolvimento de habilidades e concepções que permitem a mudança de atitude dos seres humanos em relação ao outro e ao meio ambiente, qualificando assim suas relações e os ambientes.

Assim, pensar em educação ambiental, é pensar em “uma educação que pensa o ambiente em sua integralidade”, (LOUREIRO, 2004, p.74).

Acrescentando a discussão, versamos sobre dois pensamentos de Loureiro que nos permitem pensar educação e educação ambiental. O autor disserta dizendo que: “Educação Ambiental, é antes de tudo educação” (LOUREIRO, 2004, p. 15), informando também que:

A educação, além de intencional e dialógica, é teórica, ao exigir que conhecimentos e conceitos sejam produzidos e socializados, e é prática. É prática, pois o que aprendemos e conhecemos serve em primeiro lugar para possibilitar que atendamos a uma necessidade que temos. (LOUREIRO, 2015, p. 166).

Frente a isso, é possível compreender que toda a ação educativa deve possuir um intuito, que é direcionada para construção da igualdade e promoção da diversidade. Loureiro também ressalta, acerca da importância de os conhecimentos atenderem as necessidades humanas, o autor em seu discurso apresenta aspectos inerentes ao processo educativo como o diálogo, a intencionalidade, a teoria e a prática desses conhecimentos.

Desta forma, identifica-se que a Educação Ambiental está presente em diversos lugares e tempos. Que a Educação Ambiental nos propõe a prática de compreender o cotidiano dos indivíduos e provocar reflexões que potencializam a sua função social referente à sociedade e em busca da transformação dessa, visando o que ela pode vir a ser. E versando sobre a Educação Ambiental Transformadora, compreendemos que por meio dessa podemos estabelecer práticas pedagógicas mais conscientes e condizentes com a realidade social presente. Pois, a Educação Ambiental Transformadora segundo Loureiro nos: “permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade” (LOUREIRO, 2004. p. 16).

É importante perceber que escola não se faz sozinha, ela é composta por educadores que com as suas compreensões de mundo e com os seus direcionamentos pedagógicos constituem seus planos de ação. Para Loureiro (2004. p. 17), educar é “exercer ativamente a cidadania, construir democraticamente as alternativas possíveis e desejadas” Consequente a isso, está nas mãos dos educadores criar condições para uma educação significativa que favoreça o surgimento de uma outra sociedade. Gadotti afirma que:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho [...] (GADOTTI 1998, p.82).

À vista disso, é possível refletir acerca de que a escola e os profissionais da educação devem exercer um papel efetivo em suas relações com a comunidade a qual

a escola pertence e devem levar em consideração as especificidades dos indivíduos inseridos no ambiente escolar e a sua realidade comunitária. Assim como também, compreender, valorizar e problematizar no ambiente escolar as questões que envolvem o desenvolvimento e as ações realizadas pelos povos que desenvolvem ações tradicionalmente passadas geracionalmente, para assim valorizar e manter seus costumes junto as próximas gerações. Compreendendo também, a importância do desenvolvimento dessas culturas para a nossa sociedade como um todo e que a comunidade também deve sentir-se pertencente ao espaço escolar e valorizada por este.

Considerações finais

Perante as informações elencadas ao longo da contextualização desse trabalho, trazemos a formação de professores a fim de pensar em uma proposta que busque contribuir para um processo de aprendizagem e transformação da sociedade. Buscando assim, que os educadores compreendam como descrito por Molon (2009), que nos diz:

Busca-se a produção de práticas educativas potencializadoras da vida, comprometidas com a criação de formas novas de existência singulares e coletivas em contextos educacionais, formais e não formais, promovendo situações e experiências desafiantes que visem à participação e a cidadania (MOLON, 2009, p.170).

Refletindo que, sobre a prática educativa dos educadores e tendo a compreensão de que não devemos compreender a formação continuada como forma de transmissão de conhecimentos científicos e metodológicos, e sim como uma forma de construção de conhecimentos. Aqui refletindo sobre os ensinamentos de Paulo Freire (1996), é importante saber que educar requer compromisso humanizador, requer respeito, requer justiça, fazendo com que o educando aqui professores em formação, percebam-se como sujeitos e não como meros objetos. E assim como Freire, o autor Carvalho também nos incita a refletir sobre as práticas educativas e a educação:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobre tudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência (CARVALHO, 2005, p.06).

A autora Molon (2009) também nos fala sobre a importância das obras de Vygotsky, informando que ele trabalhou e acreditou em uma educação capaz de promover a superação das relações de dominação e de desigualdade social. O que ao longo do texto aqui escrito, fica evidenciado como luta e proposta, em busca de uma nova sociedade.

Com essas palavras finalizamos nossa escrita, salientado acerca da importância da formação de professores, de uma qualidade de ensino e de uma formação de construção de sujeitos capazes de compreender o seu valor e as suas contribuições para o desenvolvimento da nossa sociedade e do nosso planeta. Concluindo com uma citação de (REIGOTA, 1994, p.12), que diz que a Educação Ambiental “Deve procurar incentivar o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidades específicas”. Desta maneira, propomos uma Educação Ambiental empenhada na luta de seu projeto que busca estabelecer uma sociedade mais consciente e justa para todos.

Referências

BRASIL. Decreto nº6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Decreta a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em nov. 2023.

COUSIN, Claudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar**: formação dos educadores ambientais. Tese não publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA FURG. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/50-publicacoes-de-2010/1259-254tese-claudia-da-silva-cousin>. Acesso em nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. Introdução à pedagogia do Conflito. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980/1988.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e desafios. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. e LAMOSA, Rodrigo. **Educação ambiental no contexto escolar**: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet; CNPq, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 0, nov. 2004. p. 13-20.

MOLON, Susana I. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de. (orgs.) **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. (p. 141-172).

OLIVEIRA, Livia de. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (orgs.). **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1993.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: JR, Luis Antônio Ferraro (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. p. 245 – 255.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 5ªed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SATO, M. **Educação Ambiental**. 2ª. ed. São Carlos, SP: RiMa, 2004.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. Itinerários da Educação Ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M. CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago 2005.

Educação Ambiental crítica e decolonial na formação em Pedagogia: contribuições do caso da desterritorialização de Itueta/MG

Thiago Martins Santos¹
Angélica Cosenza Rodrigues²

Resumo: Este trabalho de cunho teórico tem como objetivo discutir o caso da desterritorialização da cidade de Itueta/MG, desencadeada pela construção da Usina Hidrelétrica de Aimorés, no final dos anos de 1990, e pensar em suas contribuições para processos formativos em um curso de Pedagogia comprometido com a justiça ambiental. Na discussão, tecemos relações entre produções dos campos da EA crítica, dos Estudos Decoloniais, da Ecologia Política e dos Estudos Territoriais, apontando a importância de a formação se envolver com questões regionais que são motivos de desigualdades, almejando transformá-las.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Decolonialidade. Formação de Professores.

Introdução

Itueta é um município localizado em Minas Gerais, próximo da divisa com o Espírito Santo. Sua formação territorial teve início com a chegada de levas de descendentes de imigrantes alemães e italianos, após a I Guerra Mundial, e com a vinda de desbravadores oriundos da Zona da Mata Mineira, nos anos de 1920. A antiga cidade surgiu em torno de uma Estação da Estrada de Ferro Vitória-Minas, à margem do rio Doce, e alcançou a posição de sede administrativa, em 1948. Itueta viveu um período de dinamismo cultural e econômico até a década de 1960, com o fim do ciclo da madeira e a migração de uma considerável parcela da população para o Norte do país. No final da década de 1990, iniciaram-se os primeiros contatos para a realocação da cidade, devido às implicações provenientes da construção da Usina Hidrelétrica de Aimorés (UHE Aimorés) pelo Consórcio Vale-Cemig. A realocação, motivada pela necessidade de deslocamento da linha férrea da Vale e inundação da várzea, foi finalizada com o término do reassentamento das 949 pessoas que viviam na Itueta “velha” e o início da geração comercial de energia pela UHE Aimorés, em 2005 (SANTOS, 2013).

Nesse cenário, cumpre dizer que a desterritorialização de Itueta – entendida a partir de Haesbaert (2007) como a desarticulação e o deslocamento compulsório do espaço vivido, bem como das identidades dos habitantes – e a reterritorialização – ou seja, a realocação e a retomada da vida em um novo espaço – estão marcadas por

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFJF), Universidade Vale do Rio Doce e Universidade Federal de Juiz de Fora, thiagomartinsantos.br@gmail.com.

² Professora orientadora do PPGE/UFJF, Doutora em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS/UFRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora, ar_cosenza@hotmail.com.

inúmeros conflitos e problemas ambientais. A força do processo de desterritorialização foi tamanha que ainda hoje, passados cerca de vinte anos da mudança da cidade, é possível ouvirmos de alguns moradores que a reterritorialização na “nova” Itueta ainda não aconteceu.

A cidade de Itueta está localizada a cerca de 150 Km de distância de Governador Valadares, município mineiro que possui duas universidades, sendo uma comunitária e uma pública. Em uma delas, o curso de Pedagogia se impõe, tomando em algumas disciplinas e projetos questões territoriais regionais como chaves de leitura para o fenômeno educativo. A desterritorialização de Itueta é tratada em uma disciplina como uma ação que venceu resistências e promoveu a dominação/exploração da natureza humana e não humana, não deixando outra alternativa além da realocação, apresentada como salvadora da cidade diante do discurso empresarial de “atraso” em que ela se encontrava.

O objetivo deste trabalho teórico é discutir o caso da desterritorialização da cidade de Itueta e pensar em suas possibilidades educativas de “sulear” (FREIRE, 1992) a formação em Pedagogia, via Educação Ambiental (EA) crítica e decolonial. Para fundamentar essa discussão, tecemos relações entre produções da EA crítica, dos Estudos Decoloniais, da Ecologia Política e dos Estudos Territoriais. Na primeira seção, caracterizamos a EA crítica e decolonial e, na segunda, discutimos as possíveis contribuições do caso para processos formativos no curso de Pedagogia, situado próximo ao contexto que está em discussão. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Caracterizando a Educação Ambiental crítica e decolonial

Neste trabalho, defendemos a concepção de uma EA crítica e decolonial que aponta os efeitos do capitalismo e da colonialidade sobre a natureza³ como elementos fundantes da crise ambiental. Essa visão de EA compromete-se com a análise das relações desiguais de poder e se solidariza com os grupos atingidos pelas injustiças ambientais provocadas pelo desenvolvimentismo, defendendo “que eles são produtores de modos de vidas que constroem saberes e conhecimentos transgressores à lógica moderna da ciência e, portanto, constroem epistemologias e

³ Segundo Krenak (2020, p. 17), “tudo é natureza”. Para o pensador indígena, fomos embalados com a história de que somos a humanidade e que, por isso, passamos a pensar que o organismo Terra é uma coisa e nós somos outra coisa; mas tudo está conectado e é interdependente.

concepções pedagógicas outras” (MENEZES *et al.*, 2019, p. 64).

Ao abordar o caráter crítico e decolonial da EA, Menezes *et al.* (2019) afirmam que é preciso situar as discussões no sul geopolítico, nas periferias do sistema-mundo capitalista, moderno e colonial, que vêm tendo a natureza dos seus territórios subtraída pelo capital. Nesse sentido, é papel da EA questionar a colonização, o colonialismo e a colonialidade da natureza dos territórios, por meio de um projeto decolonial de enfrentamento desses processos.

Menezes *et al.* (2019) assim definem os termos colonização, colonialismo e colonialidade:

A colonização está ligada ao domínio geográfico de uma determinada região, e com ela se estabelece o *colonialismo* – uma relação de poder da metrópole, que objetiva o controle e a dependência econômica das colônias. Já a *colonialidade* é um processo intersubjetivo, de introjeção dos costumes e modos de ser e viver do colonizador nos povos colonizados, através do apagamento e da negação das identidades e culturas originárias – ou seja, através do encobrimento do outro (MENEZES *et al.*, 2019, p. 65).

Neste trabalho, compreendemos colonialidade a partir de Quijano (2010):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social (p. 84).

A colonialidade é compreendida como um dos efeitos do colonialismo, caracterizada por uma estrutura de dominação/exploração que está vinculada ao processo de colonização das Américas. É um processo profundo e violento, difícil de ser desfeito. Podemos pontuar a existência de quatro eixos ou dimensões da colonialidade – poder, saber, ser e cosmogônica – a partir de Walsh (2012).

Segundo Walsh (2012), o primeiro eixo, a colonialidade do poder, refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação baseado na categoria raça, entre inferior e superior, com os brancos europeus no topo, seguidos pelos mestiços e, por fim, os indígenas e os negros na base. O segundo eixo é a colonialidade do saber, caracterizada pelas hierarquizações na produção de conhecimentos, nas quais o conhecimento eurocêntrico é hegemônico e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos ou europeus são desqualificados. A colonialidade do ser, o terceiro eixo, é a que se exerce por meio da inferiorização e desumanização das pessoas por conta de cor, raça, gênero e sexualidade. O último eixo, ainda pouco

discutido e refletido, é a colonialidade cosmogônica, que se sustenta no dualismo natureza-sociedade, descartando o mágico-espiritual vital nas comunidades afrodescendentes e indígenas. Nesse eixo, quem não entende os costumes dessas comunidades julga suas ações, taxando-as como primitivas e pagãs (WALSH, 2012).

Por meio dessa matriz quadridimensional da colonialidade, Walsh (2012) aponta a raça, o racismo e a racialização como elementos constitutivos e fundadores das relações de dominação e do próprio capitalismo, desde a colônia até o presente momento. Logo, a autora afirma que a decolonialidade se pauta na interculturalidade crítica que procura mudar a matriz colonial, cotidianamente conservada e reproduzida como podemos observar, por exemplo, nos currículos eurocêntricos das nossas escolas e universidades. Assim, compreendemos a EA crítica e decolonial como uma potência de enfrentamento ao sistema hegemônico capitalista, que enxerga a natureza como um recurso de poucos privilegiados e desconsidera as relações existentes entre pessoas e natureza, provocando desterritorializações como a ocorrida em Itueta.

Nesse sentido, Leff (2021a; 2021b) traz o debate sobre a Ecologia Política (EP) apresentando-a como campo de investigação teórica e como ação política em reação à crise ambiental. De acordo com o autor:

A ecologia política aborda as lutas sociais e as estratégias de poder para reapropriar a natureza. Suas fontes sociais emergem da desterritorialização dos *habitat*, à pilhagem de recursos naturais e à subjugação das culturas originais por potências coloniais modernas dominadoras. É possível rastrear esses processos até 500 anos atrás, desde a conquista e a colonização das regiões do “Terceiro Mundo” até estratégias atuais da economia global e da geopolítica de desenvolvimento sustentável. A ecologia política está inscrita na história de submissão e libertação de povos originários do sistema econômico global – desde a interrupção do meio de vida e a catástrofe ecológica produzida pela conquista, pela colonização e pelo domínio imperial até as lutas atuais para reterritorializar os seres culturais e construir o caminho deles à sustentabilidade (LEFF, 2021a, p. 343).

Leff (2021a, p. 348) considera que “a crise ambiental é a manifestação da crise do saber. A degradação ambiental é o resultado dos modos de conhecer o mundo que cresceram no esquecimento do ser e da natureza, distante das condições de vida e da existência humana”. O autor chama, assim, a atenção para a regionalização do saber da EP, que atrai o pensamento crítico aos territórios de vida ameaçados pelo capital (LEFF, 2021b). Nessa perspectiva, a EP dialoga com a EA crítica e decolonial ao explorar as estratégias de poder nos saberes que perpassam os interesses

individuais e os direitos coletivos, vislumbrando novas estratégias de poder, capazes de promover a construção de realidades regionais comprometidas com a vida de todos.

Suleando a formação em Pedagogia pela via da EA Crítica e Decolonial

Entendemos que o caso de desterritorialização em Itueta não é um caso isolado no Brasil contemporâneo. Por isso, convém pensarmos nas colonizações e colonialidades impostas pelo Consócio Vale-Cemig às populações de Itueta, desde o anúncio da construção da UHE Aimorés. É possível destacar algumas: dominação/exploração da natureza humana e não humana por um grupo de empreendedores do setor energético, que chegou e impôs suas regras e seu projeto de desenvolvimento; desvalorização dos saberes, práticas e modos de ser e viver do local; desconsideração dos sentidos de território e territorialidades vividos entre moradores e natureza; perda do rio Doce, das matas, dos quintais e das relações socioambientais e socioculturais que só eram possíveis na Itueta “velha”.

Algumas questões se colocam a partir desse caso: como a EA crítica e decolonial é capaz de contribuir com processos educativos em um curso de Pedagogia que discute caminhos de enfrentamento e de reterritorialização para a “nova” Itueta? O que os conflitos e os problemas ambientais deflagrados da desterritorialização podem denunciar e quais possibilidades educativas eles nos revelam? Sem respostas definitivas para essas questões, apresentaremos, a seguir, alguns apontamentos para esses problemas na formação docente.

Walsh (2017) afirma que há muito tempo deixou de querer mudar o sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal em seu todo e que sua aposta hoje é desafiar esse sistema, fazendo-o fissurar. Sua atual aposta é, portanto, pensar e agir nas periferias, fissuras e fendas do sistema que é onde as coisas habitam, brotam e crescem, em uma atitude de rebeldia de quem quer enfraquecer um muro até que ele desmorone. Segundo a autora, é nas periferias, fissuras e fendas que se começa a tecer o pedagógico e o decolonial, os quais juntos convocam conhecimentos invisibilizados e subalternizados, para desestabilizar práticas de conhecimentos dominantes existentes e atravessar as fronteiras de exclusão e marginalização. O ponto de partida dessa transformação social, via educação, é semear vida onde existe morte.

Nesse sentido, Walsh (2017) ilustra que nós precisamos resistir aos maus

governos criando os nossos; resistir ao lucro capitalista com economias desde os povos; resistir ao patriarcado criando comunidades entre mulheres e homens; resistir à colonialidade nos desclassificando; resistir à morte semeando vida. Por conseguinte, entendemos que, pela via da EA crítica e decolonial na formação de pedagogos, é possível provocar o grito que denuncia ações desterritorializadoras da natureza e estimular práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver às injustiças ambientais originadas dessas ações.

Ampliando o debate sobre práticas de decolonização na formação docente, Cadilhe (2020) sugere engajar os licenciados em eventos de letramentos, a partir de narrativas catalisadoras de reflexões e ações, e propõe letramentos outros como estratégia para acesso a memórias, narrativas e discursos de grupos que fazemos parte ou não. Essa sugestão vai ao encontro da proposta de Walsh (2007), que nos mostra a interculturalidade crítica como projeto político-epistêmico, construtor de um imaginário distinto de sociedade, permitindo-nos pensar e criar as condições para um poder social distinto, como também uma condição diferente, tanto de conhecimento como de existência.

À vista disso, Segato (2021) aponta quatro brechas decoloniais para uma universidade da Nossa América, argumentando ser possível converter o caráter eurocêntrico das nossas universidades para o caráter latino-americano:

[...] reflito sobre quatro brechas decoloniais que podem ser abertas na educação para democratizá-la, não em um sentido eurocêntrico, colonial-moderno e liberal da ideia de democratização, mas como resultado de uma crítica histórica realizada a partir da perspectiva e dos problemas do nosso próprio continente. É possível e, acima de tudo, estratégico falar dessas brechas na linguagem dos direitos. 1. à educação, ou seja, ao acesso e à permanência; 2. à educação em direitos humanos como parte inseparável de seus conteúdos; 3. à adesão ao pluralismo e respeito aos direitos dos membros da comunidade acadêmica, com suas diferenças, nas práticas institucionais das escolas e faculdades; 4. ao controle social dos conteúdos e métodos de ensino por parte das comunidades que a frequentam, contemplando sempre o estudo e a manutenção da memória das lutas e demandas coletivas que impulsionam o processo de democratização da educação. É central aqui a inspiração comunitária dos projetos e propósitos de uma universidade na qual a fidelidade ao valor comunitário promove projetos disfuncionais e adversos ao regime do mercado capitalista (SEGATO, 2021, p. 330).

À luz dessas reflexões, apontamos algumas possibilidades e brechas para um fazer crítico e decolonial no curso de Pedagogia em questão, a partir do caso da desterritorialização de Itueta trabalhado nele. São elas: a) a disciplina “Territórios e Cartografias da Cidade”, que compõe a matriz curricular, revela-se como

espaço/tempo propício para essa discussão; b) o aporte da LDB nº 9.394/96 que, por meio do princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, fundamenta as disciplinas e projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso; c) inspiração no Plano de Desenvolvimento Institucional, em que estão explícitas as áreas de pesquisa da universidade, como, por exemplo, “Ambiente, Território e Sustentabilidade”; d) o meio ambiente é tema transversal e assunto de ações diversas no âmbito do curso; e) no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a temática do território é marca notória, tendo em vista que uma parcela considerável do seu corpo docente fez a pós-graduação no Mestrado em Gestão Integrada do Território (GIT) ofertado pela universidade; f) as constantes atividades conjuntas realizadas entre o curso de Pedagogia e o Mestrado GIT; g) o forte interesse da/os licencianda/os pelo caso de Itueta, que apesar de ser uma cidade vizinha tem a sua história pouco conhecida e estudada.

Julgamos que a entrada da temática da desterritorialização pela via da EA crítica e decolonial é uma ação importante para que a/os licencianda/os compreendam os fenômenos territoriais regionais e seus efeitos nos processos educativos, favorecendo uma formação política e contextualizada, comprometida com a redução das desigualdades e a promoção da justiça ambiental.

Atualmente, essa entrada é favorecida pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2006 e nº 02/2015, mas caminha para ser interdita pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 que, na iminência de ser adotada pelo curso, abre poucos espaços para a formação a partir de questões regionais, restringindo o curso à instrumentalização para uma docência a serviço da controversa Base Nacional Comum Curricular (COSENZA, 2020; SILVA; ORTIGÃO, 2020; SANTOS; ARAÚJO; ARAUJO, 2021). Caso a aderência do PPC à Resolução CNE/CP nº 2/2019 seja consumada, será preciso o curso sair em busca de novas brechas e ampliar as fissuras e fendas existentes nessa política para continuar discutindo questões regionais que, sendo causas de desigualdades e injustiças, precisam ser problematizadas e enfrentadas na formação.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, discutimos o caso da desterritorialização da cidade de Itueta e suas possíveis contribuições para processos formativos de EA crítica e decolonial, em um curso de Pedagogia. Entendemos que casos como o de Itueta são pontos de partida de processos educativos implicados no combate às ações

desterritorializadoras da natureza e engajados na promoção de práticas insurgentes, voltadas à defesa de territórios ameaçados ou atingidos.

Assim, por meio do diálogo entre os campos teóricos da EA crítica, dos Estudos Decoloniais, da Ecologia Política e dos Estudos Territoriais abordamos a crise ambiental provocada pelo capitalismo e pelas colonialidades da natureza e defendemos uma formação docente que toma como conteúdo as questões ambientais regionais que são causas de problemas, visando transformar as relações de poder local e incentivar à justiça ambiental.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 56–79, 2020.

COSENZA, Angélica. Perspectivas das Políticas Públicas para Educação e Formação de Professores/as no Atual Contexto Político Brasileiro. **Pesquisa em Educação Ambiental (Online)**, v. 15, p. 20-38, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFF, Enrique. Ecologia Política: uma perspectiva latino-americana. In.: LEFF, Enrique. **Ecologia Política: da desconstrução do capital à territorialização da vida**. Trad. Jorge Calvimontes. Campinas: Editora Unicamp, 2021a. p. 327-392.

LEFF, Enrique. As relações de poder do conhecimento no campo da ecologia

política. In.: LEFF, Enrique. **Ecologia Política: da desconstrução do capital à territorialização da vida.** Trad. Jorge Calvimontes. Campinas: Editora Unicamp, 2021b. p. 393-427.

MENEZES, Anne. et. al. Educação Ambiental desde el sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. In: MONTEIRO, Bruno et. al. (Orgs.). **Decolonialidades na Educação em Ciências.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, Angélica Lyra de.; ARAÚJO, João Fernando de. Política Curricular de formação de Professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: análise crítica da BNC das Licenciaturas. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 4, 2021, p. 229-251.

SANTOS, Thiago Martins. **Itueta: da articulação à desarticulação de um território (1926-2005).** 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2013.

SEGATO, Rita. **Crítica da decolonialidade em oito ensaios.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Antônia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], 2020.**

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educacion. **Revista Educación y Pedagogia**, v. XIX, nº. 48, may./ago., 2007, pp. 25-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012, pp. 61-74.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In.: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** TOMO II. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.pp. 17-48.

Educação Física Estético-Ambiental: possibilidades de um método para constituição do ser crítico e participativo.

Flaviana Silvino¹
Luciana Dolci²

Resumo: o presente trabalho é um recorte do projeto de tese, com enfoque na construção de um método por meio da Educação Física Estético-Ambiental (EFEA). Tem como objetivo geral a construção de um método de EFEA e compreender como o método pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito crítico e participativo dentro das suas realidades sociais. Será uma Pesquisa Narrativa baseada nos estudos de Jean Clandini e Micheal Conelly (2011), de cunho qualitativo a pesquisa envolverá quatro métodos para a construção de dados, um diário de aula da pesquisadora, as Entrevistas Narrativas com os professores e/ou professoras, um Memorial e o relato de experiência dos alunos/as escolhidos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise se dará por meio da Análise Narrativa de Shütze (2013).

Palavras-chave: Educação Física. Educação Estético-Ambiental. Método. Formação de professores.

Introdução

Este projeto tem como temática a Educação Física Estético-Ambiental (EFEA), conceito criado em minha dissertação defendida em maio de 2022, deste modo busco a articulação entre a Educação Física e a Educação Estético-Ambiental a fim de criar um método que possa vir a ser aplicado nas aulas de Educação Física.

Justificativa: em pesquisas anteriores como o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pesquisei a violência nas aulas de Educação Física (EF) por meio dos responsáveis pelos alunos e alunas. Já na Especialização em Educação Física escolar, adentrei no assunto sobre resiliência nas aulas de Educação Física, ou seja, o quanto os alunos e alunas são capazes de suportar o seu cotidiano e no Mestrado eu pesquisei as metodologias pedagógicas das professoras e do professor em suas aulas de EF, com essa pesquisa obtive tais resultados que foram possíveis de compreender as suas metodologias, que estão divididas em metodologias privadas e metodologias públicas, ou seja, conforme o local de atuação, seus métodos sofrem alterações, que por fim, influenciam nas suas aulas e também em suas relações sociais públicas e privadas. O querer e o poder e vice-versa se tornam uma balança muito cruel para o aprendizado, perceba, que as metodologias estão imbricadas nas relações aqui destacadas como públicas e privadas, ou seja, influenciam na maneira de interação com o meio e com as pessoas, de modo que o pertencimento sofra

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande FURG. E-mail. flaviana_silvino@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail. Indolci@hotmail.com

alterações, assim como explana Cousin (2010) ao destacar que:

que o pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar. Ele possibilita compreender como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global se traduzem em experiências pessoais e coletivas. (p.94-95).

Desse modo, segue o conceito elaborado na minha dissertação:

Educação Física Estético-Ambiental é um processo de desenvolvimento das dimensões humanas por meio do olhar sensível, da corporeidade e da identidade motora da cultura corporal sendo um exercício de comunicação e também um ato político (SILVINO, 2022 p.103).

Neste projeto a ideia é construir um método de EFEA a partir dos dados coletados durante a futura investigação. No dicionário Michaelis on-line a definição de método refere-se ao emprego de procedimentos ou meios para a realização de algo, seguindo um planejamento; rumo. 2 Processo lógico e ordenado de pesquisa ou de aquisição de conhecimento. 3 Qualquer procedimento técnico ou científico. 4 Conjunto de princípios ou técnicas de ensino.

[..] ao analisarmos os relatos de experiências, visualizamos processos didático-pedagógicos empregados pelos docentes que priorizaram um constante movimento pela valorização das diferenças e, não menos importante, uma ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes, qualificando-os à leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua reconstrução crítica. Tais situações didáticas potencializaram a produção de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e, ao menos por alguns momentos, rupturas e sublevações que impulsionaram ações a favor da diferença, configurando uma Educação Física da multiplicidade. (NUNES, H. 2018, p. 141).

Tendo em vista que a investigação no mestrado se deu a partir de uma revisão bibliográfica realizadas nas plataformas como Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram encontrados apenas quatro trabalhos que apresentavam temáticas como: estética do pátio da escola; estética corporal; estética de museus. Deste modo, eles contribuíram para comprovação de que não há pesquisas ou trabalhos relacionados, sendo assim, o projeto apresentado é um recorte da minha dissertação na qual se mostra ser uma pesquisa inédita, ou seja, pioneira no campo da Educação Física e na Educação Ambiental e Estético-Ambiental já que se apresenta uma lacuna em relação a esta temática.

Na dissertação defendida evidenciaram-se duas categorias como: metodologia (técnica) privada e metodologia (técnica) pública. E resultaram destas duas primeiras categorias outras subcategorias que são: as relações privadas e as relações públicas. Entretanto, nas narrativas apareceram quase que sutil a questão da escolha dos nomes fictícios para serem identificados na pesquisa. Tornou-se um ponto bem simbólico. As análises que foram feitas primeiramente com as categorias metodologia (técnica) privada e metodologia (técnica) pública, depois para as subcategorias questão das escolhas dos nomes fictícios, percorrendo pela escolha do curso de EF e adentrei sobre os “uniformes que não cabem mais” e finalizei com as Cartas Narrativas.

Desse modo, a fim de dar continuidade ao estudo, pretendo com a futura investigação na escola com os professores/as de EF dos anos finais do Ensino Fundamental e com os alunos/as dos respectivos professores coletar os dados com o intuito de construir o método de EFEA. Neste sentido segue minha questão de pesquisa é: Como construir o método de EFEA e qual o impacto deste método na constituição do ser crítico e participativo dos alunos e alunas dentro das suas realidades?

Deste modo, a hipótese poderá vir a ser que por meio dos dados adquiridos no estudo, seja possível desenvolver um método de EFEA que possa favorecer na constituição do ser crítico e participativo dos alunos e alunas e conseqüentemente serem atuantes nas suas realidades sociais transformando o meio em que vivem.

Em relação aos objetivos o geral consiste em Construir o método de EFEA e compreender como o método pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito crítico e participativo dentro das suas realidades sociais.

Específicos:

- Articular conceitos e práticas a fim de criar um método de Educação Física Estético-Ambiental;
- Implementar o método EFEA nas aulas de Educação Física para os/as participantes;
- Analisar se houve algum impacto do método EFEA nos participantes.

Fundamentação teórica

A Educação Física integra os currículos das escolas brasileiras há menos de

dois séculos. Desde sua inclusão oficial com a reforma Couto Ferraz, em 1851, até a década de 1970, os escolares foram submetidos aos métodos ginásticos e, mais tarde, ao ensino esportivo. Na década de 1980, impactado pelo chamado “movimento renovar”, o componente viu surgir as propostas desenvolvimentista, psicomotora, crítico-superadora e crítico-emancipatória. As mudanças abarcaram o objeto, a função social e as bases epistemológicas. O exercício físico, enquanto objeto, deu lugar ao movimento e, mais tarde, à cultura corporal. A anterior preocupação com a melhoria da aptidão física foi substituída pelo desenvolvimento pleno dos domínios do comportamento e pela reflexão pedagógica da cultura corporal. Por sua vez, a anátomo-fisiologia saiu de cena para dar lugar à psicologia do desenvolvimento, ao materialismo histórico e à teoria da ação comunicativa. (BRACHT, 1999).

Após esta concretização de currículo e formação de profissional, a EF ainda sofre uma divisão dentro da sua ementa, e em 1987 ela é classificada em Bacharelado e Licenciatura, esta última, remete a uma disputa de campo profissional que ocorre até os dias de hoje. Vale ressaltar que me apoio no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino que está alicerçado na BNCC. Assim como é apontado no Referencial Curricular Gaúcho, considera-se ser de fundamental importância “[...] legitimar a Educação Física como componente fundante do ser social, cultural, emocional, afetivo e cognitivo” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.110).

A Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o desenvolvimento de práticas corporais, a partir de três elementos: movimento corporal como elemento essencial; organização interna pautada por uma lógica específica; e o produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou com o cuidado com o corpo e a saúde. Nesse sentido, a Educação Física apresenta o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para ampliar a consciência dos movimentos corporais, dos recursos para o cuidado de si e dos/as outros/as e, também, para desenvolver a autonomia, bem como a participação mais confiante e autoral na sociedade.

De acordo com a BNCC, o ensino da Educação Física na escola, passa a privilegiar oito dimensões do conhecimento: a EXPERIMENTAÇÃO refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. USO E APROPRIAÇÃO referem-se ao conhecimento que possibilita ao/à estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. FRUIÇÃO implica na apreciação estética

das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, além das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. CONSTRUÇÃO DE VALORES vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. ANÁLISE associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). COMPREENSÃO associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. PROTAGONISMO COMUNITÁRIO refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os/as estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social.

Cada prática corporal compõe uma UNIDADE TEMÁTICA, a qual é abordada ao longo do Ensino Fundamental, partindo do contexto comunitário e regional para práticas realizadas no Brasil e no mundo, dentre elas aquelas de matriz indígena e africana. A seguir estão apresentadas as seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Esportes de Aventuras.

A teoria Educação Física junto com as demais áreas de conhecimento, morais e intelectuais passam a formar um alicerce consolidado dentro das escolas. Entretanto, vem sofrendo algumas alterações curriculares nos últimos anos, com a redução de carga horária e até sendo dispensada em algumas instituições. A Educação Física oportuniza que o sujeito conheça, desfrute e se adapte sobre o saber corporal, sobre o movimentar-se, sobre se posicionar dentro da escola, sobre opinar em relação ao meio em que vive. Ela pode despertar interesses, sobre fazer atividades físicas, os jogos, os exercícios corporais, dando autonomia para este corpo que fala. Segundo a autora, cultura corporal se refere ao “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (SOARES, 1995, p. 94).

Assim, como a Educação Física Escolar, a Educação Ambiental também possui conhecimentos que contemplam os conceitos sociais, morais, éticos e estéticos. A EA apresenta como princípios básicos conforme art. 4º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental):

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo.

Portanto, com as aulas de Educação Física não seria diferente, se tornando assim, mais um espaço para debates e discussões, pois acredito que há necessidade de entender e aplicar o processo pedagógico. Neste sentido, a Educação Física abrangeria todos os fatores que cercam este indivíduo/a, resultando em atividades articuladas que envolvam a prática pedagógica da Educação Estético-Ambiental. (DOLCI e MOLON, 2015; 2018). Desse modo, verifico que ainda há pouca aproximação entre os profissionais de Educação Física com a área de conhecimento da Educação Estético-Ambiental, com o cotidiano e cultura dos discentes e com os locais que estão inseridos, não levando em consideração as diferentes relações sociais que os cercam.

Estético-Ambiental/ é a nova educação/ se avexe não, gente/ vou lhes passar a lição/ é coisa linda, garanto/ vai aquecer o coração./ Ela preza pelo outro/ valoriza os sentidos/ educa pela arte/ com êxitos obtidos/ com o cordel, o teatro/ todos comprometidos./ Comprometidos com arte/ com fazer acontecer/ ensina para a vida/ como ela deve ser/ através da educação/ a transformação fazer.
(SILVA, 2020).

Este lindo cordel retrata a minha percepção do que é a Educação Estético-Ambiental (EEA). Não poderia ser diferente, ela é advinda da Educação Ambiental, uma área do conhecimento muito ampla, que pode percorrer por diferentes áreas de ensino, a EEA vem ganhando espaço por estudos e pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas por diversos autores. Vale ressaltar que no livro “Experiências

didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional” (FREITAS; BRIZOLLA; MELLO; OLIVEIRA, 2020); Pablo René Estévez, ao escrever o prefácio do referido livro, afirma que existem quatro núcleos fundamentais de desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental: dois no Brasil, um no Chile e um em Cuba. Assim, no Brasil são os “núcleos: en la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), encabezado por las profesoras Elisabeth B. Schmidt y Luciana Netto Dolci; en la Universidad Federal de la Pampa, encabezado por las profesoras mencionadas y el profesor colaborador Wagner Terra” (FREITAS; BRIZOLLA; MELLO; OLIVEIRA, 2020, p.23-24).

O núcleo do Chile é formado “en la Fundación Agencia Latinoamericana para el Desarrollo de la Educación Ambiental (ALDEA, Chile), encabezado por los profesores Lurima Estevez Alvarez y Eduardo A. Quiñones Quiñones” (Ibidem). O quarto núcleo está localizado em Cuba, “y en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV) y la Filial de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) en Villa Clara, encabezado por el autor y el profesor Pedro R. Rodríguez Moreno” (Ibidem). Nesse sentido, é válido dizer que o professor Pablo René Estévez foi o autor que influenciou o surgimento desses quatro núcleos, motivando com pesquisas e práticas pedagógicas que a Educação Estético-Ambiental se multiplicasse e conseguisse preencher as lacunas existentes nessa área do conhecimento.

Aqui tive consciência de que o meu olhar é voltado para o que dizem os autores sobre a Educação Estético-Ambiental, enxergar o indivíduo como um todo, que faz parte de toda uma sociedade como acrescenta Dolci (2011) “o Estético Ambiental busca despertar as consciências adormecidas, com o intuito de (re)sensibilizar o ser humano, reavivar-lhe a capacidade de vivenciar a experiência de profunda interação com o todo que o cerca [...]”. (p. 136).

Desse modo, compreender que é preciso existir uma sistematização entre os eixos, o/a professor, a família, lembrando que enxergar os diferentes arranjos familiares é parte fundamental neste processo do saber sensível, e o outro eixo é o coletivo laboral são eles as engrenagens para que funcionem. Echeverri (1997) descreve “uma metodologia de Educação Estético-Ambiental centrada na dimensão da corporeidade no mundo da vida, na estetização dos conteúdos, na racionalidade emotiva e afetiva e na superação do cientificismo”. (p. 219). Outros apresentam a Educação Estético-Ambiental de modo implícito inserido nas possíveis consequências da Educação Estética.

Desse modo, Dolci e Molon (2018, p. 801) trazem o conceito de Educação Estético-Ambiental que “é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais”. Este conceito vai ao encontro com o que explana o professor Estévez (2003) ao relatar que “a atividade criativa é multifacética e rica por sua essência”. (p.51). Sendo assim, a Educação Física Estético-Ambiental poderá permitir uma amplitude na percepção deste ser social, ou seja, enxergá-lo como um todo a partir das suas vivências e histórias.

Ao apresentar as concepções acerca da Educação Física, percebo que existem pontos em que a EF é potente no que diz respeito à valorização dos atores sociais, tornando-os participativos, atuantes e com autonomia em suas ações e pensamentos, a fim de atingir a formação integral do indivíduo. Nesse sentido, constato que é uma questão central da Educação Física Escolar, sendo verificada como fundamental para a efetivação da Educação Estético-Ambiental. Assim, dando continuidade ao diálogo, apresento o entendimento de Educação Estético-Ambiental. Parafraseando Silva (2020) a autora fala que a EEA contribui para que se faça uma leitura da essência do ser humano no mundo. Por meio da percepção da corporeidade, atrelada a uma constante dialética e, ainda, para completar a autora pensa em uma Educação Estético-Ambiental, em que o professor poderá instigar as crianças a desenvolver e/ou aperfeiçoar o senso crítico, de forma lúdica, trabalhando ao mesmo tempo com as sensações e o senso crítico. (p.25). Para corroborar com o pensamento de Silva (2020), Duarte Jr (2000) expõe o saber sensível, ou seja, a Estesia que nada mais é que a arte de sentir.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada será uma Pesquisa Narrativa qualitativa, baseada nos estudos de Jean Clandini e Micheal Conelly, a Pesquisa Narrativa está relacionada a questão de interação, de troca, de partilha e, principalmente, o diálogo entre a/o entrevistada/o e a/o entrevistadora/o, assim como descreve:

processo narrativo o sujeito encontra-se implicado na série de eventos e acontecimentos evocados, ao passo que na descrição ele, na condição de sujeito, se encontra apartado do relato que adquire uma dimensão objetiva, descritiva e observacional. (2011, p.197).

Essa técnica de pesquisa de cunho qualitativa, denominada não estruturada, contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura das entrevistas, ordena as perguntas e as faz a partir de seu próprio vocabulário.

A forma oral de comunicar re-significa o tempo vivido, as coisas da vida, e concomitantemente a ela, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras. A partir deste olhar o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que de fato é real para ela. Desse modo, a intenção será provocar os sentidos dos participantes, o sentido de reviver e rememorar situações e seus olhares.

Nesta perspectiva, para auxiliar na construção dos dados, esta pesquisa estará dividida em quatro etapas, três estratégias das quatro técnicas que constituem esta metodologia serão: em um primeiro momento o **Diário de aula da pesquisadora**, ou seja, a observação das aulas de EF com duração de seis meses das práticas pedagógicas dos professores e professoras sendo um diário de aula para cada turma a cada quinze dias essa etapa junto com as demais será um importante pilar na construção dos dados. Deste modo, pensar a produção do diário de aula como um instrumento metodológico da prática educativa para mobilizar as narrativas num processo de pesquisa e formação se torna fundamental. Zabalza (2004, p.18) destaca ainda que os diários são instrumentos que se constituem em narrações feitas por professores. O segundo momento serão **as Entrevistas Narrativas (EN)** com os professores/ professoras participantes desta investigação, que provavelmente serão presenciais. O objetivo destas entrevistas é fazer com que o narrador ou narradora conte a sua história profissional. Nesse sentido, a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador/a começa a contar a sua história, conservando ele próprio/a, a fluência da narrativa, ou seja, sem interrupções ou indagações feitas pela entrevistadora durante a sua fala. Os dados obtidos nesta etapa farão parte da construção do método EFEA como já mencionado anteriormente.

Para implementação deste método da Educação Física Estético-Ambiental (EFEA), escolho trabalhar com uma escola pública municipal preferencialmente de zona periférica, vale destacar que escolas com essas características sempre foram o meu chão de trabalho como monitora ou bolsista. Ainda sobre os critérios, serão com alunos e alunas dos 6º ao 9ºano, devido à contemplação que os anos finais poderão oferecer para a produção dos dados. Até porque já tive uma experiência nos anos

iniciais na especialização em Educação Física escolar, deste modo quero avançar para os anos finais e junto com os professores que atuam na escola. A pesquisa será realizada com quatro turmas como já citado acima o 6º ano, o 7º ano, o 8º ano e o 9º ano, destas quatro turmas serão escolhidos três alunos (aleatoriamente) de cada turma, podendo ser de diferentes professores de Educação Física que atuam na escola.

Para que aconteça uma aproximação da pesquisadora junto aos alunos e alunas será obtida como estratégia uma atividade quebra-gelo, para que os envolvidos consigam relaxar, a forma de realizar esta atividade quebra-gelo dependerá do que os alunos me oferecerão durante o processo de observação. Deste modo, a terceira etapa será **um Memorial**, onde os alunos/as relatarão a sua própria história de vida, evidenciando fatos que considerem mais relevantes no decorrer de sua existência. A ideia do memorial faz com que a pesquisadora consiga compreender melhor o/a aluno/a participante. Nesse sentido, essa etapa se torna fundamental na composição do método EFEA. Na visão de Bolívar (2002), as histórias pessoais podem configurar-se como um meio para conhecer a prática, ao oportunizarem a compreensão com um método para aprender a partir da prática, possibilitando a revisão e a crítica tanto da ação como da prática, pois, ao repensá-la, existe a oportunidade de criar, de mudar e de explorar os limites da experiência. Após a realização dessas três etapas, será construído o método EFEA e assim aplicado para as turmas participantes. Então, o método só será construído a partir da realização destas três etapas, dependendo das necessidades e possibilidades que a escola oferecerá.

E a quarta etapa que descrevo será um **relato de experiência dos alunos/as escolhidos** conforme citado anteriormente por meio de vídeo ao final da execução do método aplicado pelos professores/as, esse vídeo terá duração de no mínimo dois minutos.

Após a construção dos dados será realizada a interpretação das narrativas. E assim, para a análise dos dados, será a Análise Narrativa (AN) é a interpretação dos dados, isso não significa certo ou errado, mas sim de realizar uma análise no sentido de abrir os sentidos. A Análise Narrativa proposta por Shütze permite que o pesquisador tenha acesso a algo fundamental à pesquisa que é a estrutura temporal e sequencial da biografia do narrador, sejam elas parte de processos maiores ou menores (SCHÜTZE, 2013). Isto é, a narrativa construída pelo entrevistado traz elementos para além do processo analisado e, são justamente esses processos

maiores e menores que contam sobre o sistema de relevância do entrevistado e como eles influenciam na forma como ele vive determinado fenômeno.

A AN delinea uma maneira bem didática de analisar os dados, primeiramente são cinco tópicos que constituem esta análise. Após a transcrição separa-se o material indexado do não indexado: O primeiro corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o que, quando, onde e por quê, ou seja, é ordenado (consequentemente é de ordem consensual, coletiva); o segundo, o material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo. Na etapa seguinte, utilizando o conteúdo indexado, ordenam-se os acontecimentos para cada indivíduo o que é denominado de trajetórias. O próximo passo consiste em investigar as dimensões não indexadas do texto. Em seguida, agrupam-se e comparam-se as trajetórias individuais; e o último passo é comparar e estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas. Além disso, depois de feita esta esquematização dos tópicos, a entrevista é dividida em três colunas, na primeira coluna colocamos a transcrição total e original, já na segunda coluna, faz-se uma redução do conteúdo (aqui entra a questão do sensível) e na terceira coluna, preenche-se com palavras-chave. Cabe ressaltar que nesta análise entra a interpretação do que não foi dito, do que não foi comunicado verbalmente.

Referência

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em. Acesso em 11/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 03: Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 11, 12 mar. 2004a.

COLETIVO DE AUTORES (SOARES, *et al.*) **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez, 1992, p. 62.

COUSIN, Claudia da Silva. Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário. **VII EPEA** - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho de 2013.

CLANDININ D. Jean, Connelly F. Michel. **Narrative Inquiry**: experience and story in

qualitative research. [Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa, trans. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEU/UFU]. Uberlândia: EDUFU; 2011.

DOLCI, Luciana Netto. **A influência do teatro no desenvolvimento do aluno**. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, PUCRS, 2003, p. 86.

DOLCI, Luciana Netto. MOLON, Susana Inês. Educação Estético-ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun. 2018.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 26 de dez.2021.

ECHEVERRI, Ana Patrícia Nogueira de. **Educação estético-ambiental e fenomenologia**. Problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade. 1997. 329f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1997.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A Educação Estética**: experiências da escola cubana. São Leopoldo. Nova Harmonia, 2003, p.40.

FREITAS, Diana Salomão de; BRIZOLLA, Francéli; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de. **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. ISBN 978-65-87199-13-9

MÉTODO. *In*: MICHAELIS, Dicionário on-line de português. 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 10/11/2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. Documento orientador curricular do território riograndino : ensino fundamental [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (org) [et al] . II. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

SILVA, Josineide Ribeiro da. **Educação Estético-Ambiental**: a literatura de cordel como prática docente no curso PROCORDEL / Josineide Ribeiro da Silva. – 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.

SILVINO, Flaviana Custódio. **Se faz sentir faz sentido**: narrativas de uma Educação Física Estético-Ambiental. / Flaviana Custódio Silvino-2022. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2022.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian;

PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

Percepção dos alunos do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental

Bruna do Sacramento Duarte¹
Cláudia da Silva Cousin²
Danielle Monteiro Behrend³

Resumo: Este artigo emerge da necessidade de compreender a gravidade da crise socioambiental que vivenciamos na atualidade, bem como essa é entendida pelos alunos na Educação Básica. Por isso, realizou-se uma pesquisa que originou um trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo geral situou-se em saber: qual a percepção dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental? A pesquisa foi realizada com duas escolas municipais na cidade do Rio Grande-RS. Os participantes da experiência foram alunos do 9º ano. A pesquisa desenvolveu-se, utilizando métodos mistos, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Após a triangulação das informações contidas nos dados, concluiu-se que há uma carência da Educação Ambiental na perspectiva crítica, em detrimento de uma visão conservacionista e/ou pragmática, nas escolas participantes da pesquisa,

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escola Básica. Percepção.

1. Introdução

Trabalhar com o tema Educação Ambiental na escola de forma a contribuir com a construção do pensamento crítico dos alunos⁴, para sua insubmissão, seu crescimento intelectual, pessoal, e acima de tudo coletivo, pode ser um caminho em direção à transformação da sociedade, à construção de uma vida digna e justa para todos cidadãos. Entende-se, assim, que para alcançar esse propósito de mudança cultural e social, as escolas da educação básica precisam dialogar com a Educação Ambiental Crítica, assim como, romper com as práticas pedagógicas pouco eficazes, relacionadas às macrotendências conservadoras e pragmáticas.

Nesse sentido, a presente pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso dialoga com as três diferentes vertentes citadas acima, que surgiram ao longo da história da Educação Ambiental no Brasil. A vertente conservadora, que aborda o ambiente de forma natural, biológica e física, de maneira comportamentalista e individualista. A vertente pragmática, que é conhecida como uma derivação

¹ Graduada em Geografia-Licenciatura, Mestranda em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, bbrunadduarte@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, profaclaudiacousin@gmail.com

³ Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, daniellefurg@yahoo.com.br

⁴ Ao usar a linguagem inclusiva, procuro “[...] escrever tomando cuidado ao escolher palavras que demonstrem respeito a todas as pessoas, sem privilegiar umas em detrimento de outras. Esse é o objetivo de quem usa a linguagem inclusiva” (FISCHER, 2020).

⁴ Ao usar a linguagem inclusiva, procuro “[...] escrever tomando cuidado ao escolher palavras que demonstrem respeito a todas as pessoas, sem privilegiar umas em detrimento de outras. Esse é o objetivo de quem usa a linguagem inclusiva” (FISCHER, 2020).

evolutiva da primeira. Ambas excluem de suas análises os aspectos políticos e sociais, promovem reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental, não contemplando, assim, em suas abordagens, a ênfase necessária para a transformação social, tal como faz a vertente crítica/transformadora, que possui em suas reflexões um forte viés sociológico e político, visando atender à democracia, à cidadania, à justiça ambiental, à participação e à emancipação dos cidadãos.

Desse modo, entende-se que as escolas da Educação Básica precisam estar dispostas a formar cidadãos emancipados e participantes, assim como, tornar o ambiente escolar acolhedor, um lugar que faça os alunos se sentirem pertencentes, com vontade e liberdade de dialogar com seus pares, professores, gestores, funcionários, monitores, visitantes, e que nessas conversas tenham opiniões críticas, políticas, de pessoas conhecedoras das complexidades do lugar vivido e do mundo.

A pesquisa se justifica pela gravidade da crise socioambiental que estamos vivenciando, em meio a quarta revolução industrial tecnológica-científica informacional, e, também, por saber da existência das diferentes macrotendências relacionadas à Educação Ambiental, que alargam a forma de ler e interpretar o mundo, dando um caráter político à educação. Com isso, o problema a ser desvendado, na pesquisa, buscou saber: qual a percepção dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa intentou compreender a percepção dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental.

Para tal, foram traçados os seguintes objetivos específicos: verificar se ocorre (ou não!) o diálogo com a Educação Ambiental nas escolas, a partir do Projeto Político Pedagógico; conhecer quais perspectivas de Educação Ambiental se mostram no currículo; analisar o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino e elencar possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental no componente curricular da Geografia; conhecer quais recursos didáticos os professores usam para transversalizar a Educação Ambiental no currículo; analisar se o diálogo com a Educação Ambiental está formando cidadãos políticos, conhecedores da realidade a qual pertencem, conscientes e críticos.

Para atender aos objetivos mencionados, a pesquisa traz, como fundamentação teórica, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1997); A Política Nacional de Educação

Ambiental – PNEA (1999); As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais – DCNS da Educação Básica (2013); A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018); Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG (2019). E, também, um diálogo com autores, que auxiliaram nas reflexões, sobre as diferentes vertentes da Educação Ambiental, bem como, a crise socioambiental.

Logo em seguida, na metodologia da pesquisa, encontram-se informações sobre o lugar da pesquisa, assim como, dos participantes da experiência, além dos métodos utilizados. Por fim, foi realizada a análise e a discussão dos dados da pesquisa e posteriormente as considerações finais com o anúncio dos resultados.

2. Fundamentação teórica

Diante da gravidade da crise socioambiental que estamos vivenciando, em meio à quarta revolução industrial tecnológica-científica informacional, e por desejar contribuir com o debate da Educação Ambiental na Educação Básica, surgiu a ideia de pesquisar sobre: a percepção dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental, visto que, no decorrer da história da Educação Ambiental no Brasil, formaram-se distintas vertentes de Educação Ambiental, em especial: a conservadora, a pragmática e a transformadora (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Até a década de 70 no Brasil, tínhamos uma Educação Ambiental com um viés somente biológico, que não incluía em suas análises os aspectos políticos e sociais. Com o decorrer do tempo e o agravamento da problemática ambiental, surgiu a Ecologia Política, que possuía uma contribuição das ciências humanas e sociais para o debate ecológico. Então, na década de 70, a Ecologia Política incorporou no debate “os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injustiças políticas dominantes na sociedade, as relações entre estado, sociedade e mercado” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 23).

Nesse sentido, em um momento inicial, tínhamos uma Educação Ambiental que chamamos de conservacionista, que procurava despertar uma sensibilidade humana para com a natureza, tendo por base a educação ecológica com viés biológico. Logo após, com as reflexões sobre a Educação Ambiental e o entendimento de que existiam diferentes pensamentos e maneiras de abordar esse assunto, já que começou a se ter uma melhor compreensão sobre as relações sociais, sobre os impactos socioambientais ocasionados pelo sistema de produção capitalista, além de, a percepção de que o modelo de modernização utilizado não seria mais inevitável,

surgiram outras vertentes. Assim, emergiu a vertente pragmática, que não se diferencia tanto da conservadora, pois não analisa as relações econômicas, de classe e sociais em sua totalidade, além de procurar resolver os problemas ambientais de forma prática, não tendo uma efetiva mudança. Essa vertente, visa solucionar as questões superficialmente, como por exemplo, procura organizar e direcionar corretamente os resíduos sólidos em recicláveis e orgânicos gerados pela sociedade de consumo, mas não visa a sua transformação, como, também, não visa acabar com o consumo exacerbado e exagerado. A macrotendência pragmática surgiu como uma derivação evolutiva da macrotendência conservadora, ambas excluem de suas análises as questões sociais, possuem um viés comportamentalistas e individualistas (Layrargues e Lima, 2014) não contribuindo para uma Educação Ambiental efetiva em sua essência.

Surgiu, também, a vertente crítica, sendo oposta às vertentes conservadora e pragmática, já que aquela visa à transformação, analisando as relações sociais, econômicas e de classe. A corrente crítica se propõe a solucionar os problemas socioambientais através das suas raízes, por meio da análise crítica do sistema de produção capitalista. Vejamos:

Assim como no Ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na macrotendência crítica da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social são introduzidos no debate (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33.).

Nesse sentido, entende-se que precisamos democratizar as informações, em busca da transformação social almejada, aquela que busca promover a emancipação humana. Assim como Freire (2001, p. 40), intentamos transformar o mundo, tendo em vista a “[...] necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas”. Para isso, acreditamos que a crise ambiental precisa ser analisada, dialogada e enfrentada em diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo a Educação Básica lócus basilar para introduzir o debate.

De acordo com Leff (LEFF, 2002, p. 194 apud COSTA, 2009, p. 133) “pela primeira vez, a crise ecológica atual não constitui uma transformação natural; é uma transformação da natureza induzida pela concepção metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo”. Ao pensar sobre essa transformação da natureza induzida pelos seres humanos, e que precisamos fazer algo para inverter essa

situação, compreendemos a Educação Ambiental Crítica como um potencial importante na construção desse diálogo nas escolas da Educação Básica, afinal,

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 206).

O diálogo com a Educação Ambiental Crítica precisa ocorrer de forma democrática, como um momento de aproximação, de aprendizado mútuo, uma conexão entre as pessoas envolvidas, mas para que isso possa acontecer, os professores não podem exercer um papel opressor, onde só eles possuem o poder da palavra. Para Mizukami (1986, p. 98): “A dialogicidade é a essência desta educação. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos”.

Nessa perspectiva, ao analisar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, encontramos que é preciso “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Na estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) para o Ensino Fundamental, temos a Educação Ambiental como um dos temas transversais a serem discutidos nas escolas a partir do meio ambiente. Nesse sentido, com a transversalidade, “pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (BRASIL, 1997, p. 29). Com isso, os temas transversais precisam estar presente em todas as áreas do conhecimento e, além disso, devem ter constância, pois são temas que geram assuntos que não se esgotam, assuntos que são importantes para serem dialogados no dia a dia, dada sua importância, seu impacto e, ao mesmo tempo, seu potencial multidisciplinar, que torna necessário transcender os limites curriculares e disciplinares. Gavidia (2002) ressalta que os temas transversais representam o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados.

Em 27 de abril de 1999, entrou em vigor a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) “como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os

níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2012, p. 1). A partir da PNEA tivemos a elaboração de outras Políticas Públicas, dentre elas as DCNS, que preconiza a EA na Educação Básica na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transversalidade.

Aos princípios e objetivos da Educação Ambiental nas DCNS para a Educação Básica, “Os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da Educação Ambiental na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC)” (BRASIL, 2013, p. 549).

Temos, ainda, a BNCC do Ensino Fundamental (2018), um documento de caráter normativo, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades, e define o conjunto de aprendizagens que os alunos devem aprender ao longo da Educação Básica. Na competência 7 da BNCC, encontramos, superficialmente, a Educação Ambiental, pois a escrita se refere à “consciência socioambiental”. Nesse contexto, apresenta-se um descaso da BNCC em relação ao diálogo com a Educação Ambiental, indo na contramão do que estabelecem as políticas públicas que tratam da Educação Ambiental em todas as modalidades e níveis de ensino. Quando a análise foi referente à transversalidade da Educação Ambiental na BNCC, “Ao contrário do que se almeja, observamos que as questões ambientais estão sendo tratadas na BNCC de forma reduzida, restringindo-se, basicamente, nas disciplinas de Ciências da Natureza e Geografia” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 82).

Após a implementação da BNCC, no ano de 2018, o município do Rio Grande – RS se envolveu em estudos, formações e capacitações, com o intuito da criação do currículo municipal. No ano de 2019, foi lançado o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino - DOCTRG, alinhado à BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho – RCG, datado de 2018. Esse alinhamento se tornou elemento obrigatório para a construção e a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs e Regimentos Escolares.

Acreditamos que uma escola que busque a emancipação e construção de seres pensantes, com poder de criticidade, almejando alcançar uma sociedade diversa, digna e justa para todos, pode transformar vidas e mundos. Nas palavras de Freire (1996, p. 84), “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nesse viés, buscamos, na pesquisa resposta para a seguinte indagação: qual a percepção dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre Educação Ambiental? Entendemos que analisar a percepção

ambiental dos alunos, ao chegar no final do Ensino Fundamental permite visualizar como foi trabalhado, percebido e significado esse assunto nas escolas, as suas contribuições na vida daqueles, além de, futuramente, pensar como podemos aperfeiçoar esse diálogo transversal.

3. Metodologia da pesquisa

Realizamos uma pesquisa de métodos mistos, que consiste numa abordagem de investigação que combina ou associa abordagens qualitativas e quantitativas. Esse tipo de pesquisa permite, segundo Richardson (2017), que o pesquisador defina a forma pelo qual a pesquisa será realizada.

No exercício investigativo em questão, foi escolhido o método 2 de Richardson (2017) que consiste em “iniciar com a coleta de dados e a análise qualitativa e, posteriormente, realizar a coleta e a análise de dados quantitativa e a interpretação de toda análise” (RICHARDSON, 2017, p. 76). Por isso, a pesquisa começa a partir de um conjunto de atividades previstas, sendo elas: análise documental do DOCTRG e a análise documental do PPP das duas escolas participantes da pesquisa. Nesta etapa, realizou-se o estudo para compreender como está organizado o componente curricular da Geografia nos Anos Finais e o que está previsto nesses documentos sobre a questão da Educação Ambiental nos currículos, ou seja, de que forma se mostra (ou não!), a partir da perspectiva disciplinar, interdisciplinar ou da transversalidade. Logo após, foi realizada a observação participante nas turmas que participaram da pesquisa, e, por fim, a aplicação de um questionário semiestruturado e impresso para os alunos que participaram da pesquisa.

A pesquisa foi direcionada para os alunos regularmente matriculados no 9º ano – etapa de conclusão do Ensino Fundamental. Consideramos que essa escolha metodológica permite chegar à compreensão do tema/problema de pesquisa, a partir do plano de triangulação das informações, baseado na interpretação dos resultados, tanto do espectro qualitativo quanto quantitativo.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da cidade do Rio Grande, localizada no litoral do extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. São elas: Escola A, situada na Querência (Cassino) e a Escola B, localizada no bairro Parque Marinha. Participaram da pesquisa a totalidade de 27 alunos, na faixa etária de 14 a 17 anos, regularmente matriculados nas turmas de 9º ano, sendo 15 alunos da escola A, e o grupo da escola B, somando 12 alunos.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na análise documental, onde realizou-se a partir da leitura imanente (Lessa, 2014), a análise do DOCTRG, seguida do PPP das duas escolas de Educação Básica do município do Rio Grande – RS. Ao utilizar a técnica da leitura imanente, buscamos saber se a Educação Ambiental está presente, e de que forma está representada, nesses documentos. Além das análises documentais, na sequência foi realizada a observação participante nas turmas em que se realizou a pesquisa, durante as aulas de Geografia. Richardson (RICHARDSON, 1989, p. 41), ao refletir sobre a contribuição da observação participante para a pesquisa, elucida que “Com a observação podem-se obter informações sobre fenômenos novos e inexplicados que, de certo modo, desafiam a nossa curiosidade”.

E, por último, com o uso do software Excel, foi elaborada a tabulação das informações quantitativas coletadas com o instrumento do questionário. As tabelas confeccionadas permitiram a elaboração de diversos gráficos e vários quadros, que mostram a totalidade das informações e, por conseguinte, possibilitaram a sua triangulação, tanto daquelas de caráter qualitativo, quanto com o aporte teórico que fundamenta a pesquisa.

4. Análise dos dados

Neste capítulo, faremos a discussão dos dados da pesquisa e o anúncio dos resultados.

4.1 A Educação Ambiental no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG)

Para entender como se mostra a Educação Ambiental no DOCTRG foi realizada inicialmente, a leitura imanente (LESSA, 2014) com o intuito de compreender como se apresenta o currículo da Geografia – Anos Finais em relação aos objetos do conhecimento e as habilidades que podemos vincular ao tema transversal da Educação Ambiental. A análise permitiu constatar que o DOCTRG está alinhado à BNCC e ao RCG, no que tange à área do conhecimento das Ciências Humanas, a partir das competências, dos objetos do conhecimento e das habilidades. O conjunto de Unidades Temáticas que compõem a Geografia são as seguintes: O sujeito e o seu Lugar no Mundo; Conexões e Escalas; Mundo do Trabalho; Formas de Representação e Pensamento Espacial; Ambiente, Natureza e Qualidade de Vida.

A análise do DOCTRG revelou que a área do conhecimento de Ciências

Humanas contém, nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Geografia, em todas as cinco Unidades Temáticas, objetos do conhecimento com habilidades que permitem transversalizar a Educação Ambiental no currículo. Destacamos a ênfase dada ao conceito geográfico – Lugar para realizar o debate da Educação Ambiental, visto que é possível afirmar que todas as Unidades Temáticas objetivam fazer a discussão do objeto do conhecimento em diferentes escalas, não restringindo-se aos círculos concêntricos, especialmente porque ampara-se nos conceitos geográficos de lugar, paisagem, região, território e espaço. O DOCTRG está em consonância com a BNCC, contudo, é importante pontuar que nesta, a Educação Ambiental não tem a territorialidade do seu espaço demarcado como importante para o desenvolvimento curricular, estando silenciado, conforme destacou Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018).

Compreendemos que a Educação Ambiental que está preconizada no DOCTRG dialoga com aquela proposta por Layrargues e Lima (2014), denominada de macrotendência crítica, por conter, nas habilidades das Unidades Temáticas, uma abordagem que possibilita considerarmos não só a natureza biológica, mas, também, a natureza interligada com o social, tendo, assim, um viés sociológico, político, econômico, cultural, crítico e, por conseguinte, ambiental.

4.2 A Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

Esta pesquisa compreende ser basilar realizar a análise do PPP das escolas, pelo seu importante papel. Compactuamos com Veiga (2002) o entendimento de que a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos e contextos de pertencimento. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-las adiante.

Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre a escola e o sistema de ensino (VEIGA, 2002). Explica-nos ainda que o PPP da escola é político e pedagógico: “É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983 apud VEIGA, 2002, p. 1).

A partir da compreensão que temos sobre o PPP da escola, em diálogo com Veiga (2002), pedimos autorização para a direção das duas escolas para realizar o

estudo e a análise desse documento, a partir da leitura imanente (LESSA, 2014). Em ambas escolas recebemos autorização para a realização da pesquisa pela gestão. Com isso, foi permitido o acesso ao PPP das escolas para a realização da sua leitura e análise. O objetivo dessa ação investigativa foi verificar como está prevista (ou não!) a Educação Ambiental nesse documento, bem como compreender quais perspectivas teórico-metodológicas estão presentes no currículo.

A análise do PPP das duas escolas investigadas, a partir da leitura imanente (LESSA, 2014) mostrou que ambas contêm ações de Educação Ambiental preconizadas em seu currículo, com o intuito de formar cidadãos críticos e conhecedores da realidade a qual pertencem. Um elemento que merece destaque em ambos os casos analisados é a relação com o conceito geográfico – Lugar, tornando-se esse um elemento basilar para promover o diálogo da Educação Ambiental de forma transversal. Esse elemento é importante, porque nos permite estabelecer relação com aquilo que também é preconizado no DOCTRG.

Contudo, a análise permitiu compreender que a Educação Ambiental que encontramos ainda está numa perspectiva pragmática e/ou conservacionista, segundo Layrargues e Lima (2014). Destacamos essa questão, por compreender que os PPPs, quando mencionam suas atividades sobre a Educação Ambiental, por exemplo, são aquelas vinculadas a ações pontuais desenvolvidas no mês de junho, em virtude do Dia do Meio Ambiente e, também, a criação de um Projeto de Meio Ambiente, entre outras específicas. Essas ações, com intencionalidade específicas, em sua maioria “não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30), já que o diálogo com a Educação Ambiental se dá através de ações individuais e comportamentais, tornando-se uma atividade separada e distante das outras, inviabilizando que o diálogo transversal se institua no currículo.

4.3 Observação participante

Com as observações, pudemos analisar os diálogos dos alunos com as professoras e colegas, compreender suas percepções, e também, conhecer suas dúvidas e indagações. A maioria dos alunos mostraram interesse em querer aprender o que não sabiam, e o que não recordavam sobre as questões socioambientais. Nessa perspectiva, faziam perguntas e questionamentos, instigando um diálogo na sala de aula, tendo como referência as perguntas do questionário.

4.4 Análise do questionário

Com a análise qualitativa dos resultados do questionário aplicado com os 27 alunos, percebemos que, em um primeiro momento, a maioria não recordaram em já ter tido diálogo sobre a Educação Ambiental na escola, mas no decorrer da análise das respostas foram refletindo o que se discute na Educação Ambiental e apontando, de diversas formas, que, de fato, está acontecendo um diálogo com a Educação Ambiental nas duas escolas pertencentes à rede municipal do Rio Grande – RS. No entanto, as informações apontam que esse diálogo com a Educação Ambiental não está acontecendo de forma transversal em todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares, afinal a maioria delas não transversaliza esse assunto nas suas práticas pedagógicas.

Já os componentes curriculares que abordam a Educação Ambiental transversalizam esse diálogo de diversas formas, a partir do uso de múltiplos recursos didáticos, como por exemplo: filmes, música, jogos didáticos, conversas, estudo do meio, etc. No entanto, independente da forma como o diálogo se dá, o que importa é a forma/vertente/macrotendência político-pedagógica utilizada pelos professores, dado seu caráter conservador e/ou crítico. Em um segundo momento, analisamos que a Educação Ambiental existente nas duas escolas se relaciona com as vertentes conservadora e pragmática, sendo assim, pouco crítica. A maioria dos alunos entrevistados não compreendem os seres humanos como parte da natureza, parte do estudo da Educação Ambiental, visto que relacionam a esse estudo apenas a natureza física, biológica, e não com as relações sociais, de classe, políticas, econômicas e culturais, sendo necessário intensificar esse debate nos currículos.

Compreendemos que os alunos possuem conhecimento local e global, mas, também, com uma percepção conservadora e pragmática da questão, pois quando questionados sobre os problemas socioambientais da cidade do Rio Grande, e se outros países influenciam nesses problemas, relataram apenas problemas a respeito do lixo, da poluição, da extração de recursos naturais, não enxergando os problemas mais críticos, relacionados à miséria, à fome, à desigualdade social, entre outros, que existem na cidade. Com isso, entendemos que a dimensão social que também é constitutiva da ambiental precisa ser trabalhada de forma crítica nos currículos escolares, para reverberar na formação de cidadãos conscientes, engajados e com responsabilidade ambiental.

5. Considerações finais

Após realizar a triangulação das informações contidas nos dados, entendemos que existe uma carência de Educação Ambiental política e crítica, nas escolas da Educação Básica que participaram da pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que quando abordarmos a temática Educação Ambiental, precisamos dialogar com a macro-tendência crítica, que é política e que luta pelas injustiças sociais, visando, assim, confrontar as desigualdades sociais causadas pelo sistema de produção capitalista. Faz-se necessária uma abordagem social, que transcenda ao debate que considera somente as questões naturais, ecológicas, biológicas e físicas, sendo promotora de um diálogo, transversal, com as diversas áreas do conhecimento, e não apenas em momentos específicos, mas no dia a dia dos alunos.

6. Referências

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? In: **Ambiente & Educação**, Rio Grande-RS, Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA, v. 23, n. 2, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FISCHER, André. **Manual prático de linguagem inclusiva: uma rápida reflexão, 12 técnicas básicas e outras estratégias semânticas**. Tecidas Consultorias 360. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.sindiupes.org.br/wp->

content/uploads/2021/05/2021_05_12_manual_fischer_atualizado-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 40-44.

GAVIDIA, Valentín. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: NIEVES, Alvarez María et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 23.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, V. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo**: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Documento orientador curricular do território rio-grandino**: ensino fundamental. Rio Grande: SMED, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2017.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

Reflexões acerca dos processos de constituição de sujeitos poetas na educação estético-ambiental

Raquel Laurino Almeida¹
Luciana Netto Dolci²

Resumo: Neste artigo, apresento reflexões teórico-metodológicas no intuito de compreender elementos envolvidos nos processos de constituição de sujeitos poetas e na formação de valores estético-ambientais, a partir do Projeto de Ensino “Educação para o sensível: o direito à palavra poética”. Para tanto, contextualizo o referido Projeto de Ensino e delinuo as bases que o fundamentam. A partir de análise teórica, no entrelaçamento entre a Educação Estético-Ambiental e a abordagem sócio-histórica, aponto o papel da alteridade e do poema na constituição de sujeitos poetas por meio da formação de redes intersubjetivas. Demonstro também que a arte poética pode se configurar como um *locus* para a formação de valores estético-ambientais, no enfrentamento de uma educação de caráter utilitarista e na contramão da degradação de valores inerente à crise socioambiental fomentada pelo capitalismo.

Palavras-chave: Constituição do sujeito. Poesia. Redes intersubjetivas. Educação Estético-Ambiental. Abordagem sócio-histórica

Introdução

O presente texto articula as reflexões proporcionadas pela disciplina “Abordagem Sócio-histórica e Educação Ambiental”, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação Ambiental, ao projeto de tese “A poesia não é um luxo: o direito à palavra poética e a constituição dos sujeitos na Educação Estético-Ambiental”.

Um dos objetivos do referido projeto de tese consiste em compreender os processos de constituição do sujeito, a partir da metodologia adotada no Projeto de Ensino “Educação para o sensível: o direito à palavra poética”, desenvolvido por mim como docente em escolas de ensino fundamental do município do Rio Grande. Assim, nesta oportunidade, busco tecer reflexões teórico-metodológicas a respeito dos processos de constituição de sujeitos poetas a partir das experiências do Projeto de Ensino, na interlocução entre a Educação Ambiental, a Educação Estético-Ambiental e a abordagem sócio-histórica. Neste cenário, a questão que se apresenta é: que elementos estão envolvidos nos processos de constituição de sujeitos poetas e na formação de valores estético-ambientais, no âmbito do Projeto de Ensino “Educação para o sensível: o direito à palavra poética”?

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Foi professora de língua portuguesa e educadora ambiental da rede pública do município do Rio Grande. Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

² Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora Adjunta no Instituto de Educação (IE) da mesma Universidade.

Um dos principais elementos em que tenho investido é no estudo da palavra poética junto aos/às estudantes. A arte, de modo geral, e a dança e a poesia, em particular, integram a minha base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 2001), pois acredito, com Vygotsky (1999b), que a arte é “uma das funções vitais da sociedade” (p. 9). De acordo com a abordagem sócio-histórica, que fundamenta este estudo, “não se pode realizar a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos afetivos” (MOLON, 2008, p. 59) ou, como diz Manoel de Barros (2015), “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (p. 125).

Atuei na rede básica de ensino durante onze anos, como Educadora Ambiental e Professora de Língua Portuguesa. Minha trajetória de formação acadêmica se deu no entrelaçamento da Educação Ambiental, dos estudos literários e da abordagem sócio-histórica, fundamentos basilares de minha práxis.

Desde que iniciei minha caminhada na docência, desassossegava-me o desinteresse dos/as estudantes e a observação empírica de que, para muitos, os conteúdos eram vazios de sentido, pois não dialogavam com o cotidiano destes sujeitos, não ressoavam seus anseios, sua vida. Foi então que, no último trimestre daquele ano, propus aos alunos e às alunas o trabalho com o gênero poemas.

Esta primeira edição de um projeto com poemas evidenciou o envolvimento, a vontade e a alegria com que os/as estudantes participavam e propunham ações. Pareceu-me que, finalmente, encontravam um espaço para se expressarem criticamente por meio da linguagem poética, além de vibrarem com os conhecimentos que emergiam durante as aulas. Desde então, tenho trabalhado há onze anos com poemas em uma perspectiva da Educação Estético-Ambiental, assumindo diferentes formatos de acordo com as turmas envolvidas e com a fluidez que os processos pedagógicos requerem sob a nomenclatura do Projeto de Ensino “Educação para o sensível: o direito à palavra poética”.

Para tanto, abordamos a palavra poética, tanto nos processos de leitura quanto de produção e socialização de poemas, em diferentes formatos e veículos: o tradicional livro, bem como fanzines, lambe-lambes, poesia virtual, seminários de leitura, saraus, etc. Eram estudados tanto autores consagrados pelo cânone, quanto escritoras e escritores que ficaram à margem deste, sobretudo enfatizando a produção periférica, de autoria feminina e de autoria de poetas negros e negras. O projeto de ensino é metodologicamente organizado por meio de aulas expositivas dialogadas, realização de pesquisas orientadas, saraus, seminários de leitura, debates, análise e

interpretação de textos e uso de multimeios.

Na seção Fundamentação Teórica, busco apontar, no entrelaçamento entre os referenciais da Educação Estético-Ambiental e da abordagem sócio-histórica, o papel da alteridade e da arte na constituição de sujeitos poetas por meio da formação de redes intersubjetivas. Na Metodologia, defino a natureza qualitativa da pesquisa, bem como seu caráter bibliográfico. Nos Resultados e Discussões, em um viés da Educação Ambiental, procuro demonstrar que a arte – mais especificamente a arte poética –, compreendida como um bem humanizador, pode se configurar como um *locus* para a formação de valores estético-ambientais, no enfrentamento de uma educação de caráter utilitarista e na contramão da degradação de valores inerente à crise civilizatória e socioambiental fomentada pelo capitalismo. Por fim, nas Considerações Finais, procuro sintetizar as reflexões propostas acerca dos processos de constituição de sujeitos poetas na Educação Estético-Ambiental.

Fundamentação Teórica

Corroboro com Guimarães (2004), para quem a educação assume um caráter essencialmente relacional: “A aprendizagem significativa, capaz de causar transformações, se dá na inserção do indivíduo no coletivo, atuando no processo de transformações sociais e sendo transformado pela experiência de novas relações” (p. 141).

Nesta perspectiva, a palavra literária, sobretudo na sua expressão poética, enquanto “Experiência, sentimento, emoção, intuição” (PAZ, 1982, p. 29), dispõe da potencialidade de se apresentar como uma ponte em direção à subjetividade do outro, no sentido de encontrar a alteridade na sua dimensão mais íntima e peculiar, tecendo, neste processo de leitura e escrita poéticas, redes intersubjetivas. Em termos poéticos, “Construir com palavras uma ponte indestrutível” (BENEDETTI, 2010).

Vygotsky (2001) afirma que os sujeitos se constituem por meio das interações sociais, as quais são mediadas simbolicamente pela linguagem, sublinhando o caráter sociointeracionista das relações humanas. Nessa perspectiva, Zanella (2007) destaca que, em Vygostky, o sujeito é concebido em um “movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas” (p. 28).

Molon (2003) destaca que “a alteridade aparece como fundamento do sujeito”, que se constitui “pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos” (p. 58), na dimensão intersubjetiva, que é a “dimensão da

relação com o outro” (p. 62). Além do papel da alteridade, destaco o papel da obra de arte literária neste processo de constituição de sujeitos poetas. O trabalho intenso com o gênero poema, no incentivo de que os estudantes os lessem e os produzissem, influenciou nossas criações poéticas. Vygotsky (2009) indaga a respeito da necessidade da obra de arte e ressalta o quanto esta influencia nossa subjetividade e a consciência social:

Para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza? (...) As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas (p. 12-13).

No que diz respeito à produção de obras poéticas, eu aprendi a ser poeta na experiência do que chamo de uma docência poética, assim como os/as estudantes produziram suas obras por meio da referida rede intersubjetiva que se formou com as ações do Projeto de Ensino. Sobral (2005), em uma perspectiva bakhtiniana, afirma que uma obra “resulta do relacionamento entre autor, interlocutor e tópico” (p.109), tratando-se não de uma lógica de equivalências, mas sim de correspondências, em que tais elementos dialogam entre si.

Para Vygotsky (1991), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (p. 59), o que sublinha a potência das interações sociais enquanto elemento estruturante da aprendizagem. Nessa medida, entendo a necessidade de olhar, em minha pesquisa de doutorado, para a minha práxis, no sentido de que me constituo como sujeito da pesquisa, enquanto docente das turmas e pesquisadora, bem como para a experiência dos/das estudantes. Esta escolha não é aleatória, mas é orientada pelos enlaces intersubjetivos tecidos por mim e pela comunidade em questão:

As relações intersubjetivas e as relações de saberes que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado trazem trajetórias de vida e de experiências que revelam a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social. (...) os sujeitos de pesquisa não se definem ao acaso, mas expressam significações construídas e compartilhadas antes de propriamente se tornarem parceiros de uma investigação, pelo menos para o pesquisador (MOLON, 2008, p. 59).

Na abordagem sócio-histórica, assume-se que é a experiência inter-relacional do sujeito que o constitui. Assim, busca-se olhar para “a experiência do sujeito nas suas relações intersubjetivas e nas suas práticas sociais” (MOLON, 2008, p. 59).

Nesta perspectiva,

os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas, (...) é a experiência que constitui o sujeito. Uma experiência necessariamente vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade e concretamente definida pelas condições efetivas de vida do sujeito (p. 59).

Debruçar-me, portanto, sobre estes movimentos é fundamental para compreender aspectos identitários e saberes da docência, na minha constituição enquanto professora educadora ambiental, assim como nas redes de aprendizagem que nos constituem. Neste cenário, a situação a ser pesquisada em um viés sócio-histórico não é criada artificialmente, mas emerge do próprio contexto de atuação. Deste modo,

estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (...)

Assim, as questões formuladas para a pesquisa (...) se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 1).

Este olhar para minha constituição como professora poeta e para a constituição dos sujeitos estudantes enquanto poetas é dinâmico, no sentido de que reconhece a historicidade do processo de constituição do sujeito, em um movimento em que olho para o que passou, mas também procuro entender as mudanças que se dão no presente em direção ao devir. “Vygotsky afirma a necessidade de se estudar a dimensão histórica, o que não significa analisar simplesmente os eventos passados, mas compreender o processo de transformação do presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro” (MOLON, 2008, p. 59).

De acordo com Vygotsky (1999b), a arte, como “técnica social do sentimento” (p. 315), pode promover, por meio da catarse, “a refundição das emoções” (p. 315), uma transmutação de sentimentos, a qual se reflete na malha social, em direção ao porvir: “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (p. 320).

Na mesma perspectiva sociointeracionista, Sobral (2005) destaca o

componente sócio-histórico inerente à concepção bakhtiniana do estético, o qual “resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor” (p. 108).

Situo minha práxis, portanto, na articulação com a Educação Estético-Ambiental, a qual visa uma “formación más integral de los educandos en las condiciones adversas de la crisis socioambiental contemporánea, con un impacto anestésico y antiestético sobre la condición humana” (ESTÉVEZ, 2022, p. 4-5). Nesta perspectiva, a arte aparece vinculada à educação em um “exercício crítico da realidade” (MOLON, 2008, p. 64), orientada para inaugurar e criar, a partir da intersubjetividade, novos sentidos, novos modos de estar e agir no mundo. Assim, o sentido estético emerge, em um viés crítico, por meio do trabalho, das relações ambientais que estabelecemos, dos sentidos que atribuímos ao real, “em uma relação não utilitária” (MOLON, 2008).

Metodologia

Este é um estudo de natureza qualitativa, o qual se organiza metodologicamente por meio de pesquisa bibliográfica, a partir de referenciais da Educação Ambiental, da Educação Estético-Ambiental e da abordagem sócio-histórica, no intuito de apresentar reflexões teórico-metodológicas a respeito do processo de constituição de sujeitos poetas a partir do Projeto de Ensino “Educação para o sensível: o direito à palavra poética”.

Resultados e discussões

Nos primeiros anos da docência, comecei, junto aos estudantes, a escrever poemas. Então, inspirada pelas vivências ocorridas no Projeto de Ensino, publiquei o livro de poemas *Sanga*. Com a publicação deste livro, descobri-me em um processo de constituição como um sujeito poeta a partir efetivamente do trabalho com o referido gênero textual nesta rede discursiva. De forma análoga, os e as estudantes, que, em sua maioria nunca haviam lido ou escrito poemas, constituíram-se sujeitos poetas na teia pedagógica tecida pelas ações desenvolvidas no curso do Projeto de Ensino.

Verifico que me constituí como um sujeito poeta, somente uma vez que vivenciei interações proporcionadas pela docência comprometida em assegurar aos estudantes o direito ao acesso à palavra poética e ao sentido estético. Na mesma

medida, a constituição dos/as estudantes como sujeitos poetas só ocorreu porque as interações propiciadas pelo Projeto de Ensino, mediadas pela linguagem poética, despertaram neles/as o desejo de criar poesia.

Esta constituição como poetas se dá não apenas devido à produção de poemas, mas à criação de uma atmosfera, a partir das ações do projeto, em que pudéssemos “viver em poesia”, ler poemas, trocar experiências de vida a partir e com os textos lidos, levar e trazer da família referências poéticas, formando uma rede intersubjetiva, cuja finalidade é fomentar a poesia na perspectiva da Educação Estético-Ambiental. Para Guimarães (2004), uma rede consiste em “um sistema de nós e elos capaz de organizar pessoas e instituições, de forma igualitária e democrática, em torno de um objetivo comum” (p. 150), sendo que um dos principais fundamentos de uma rede são os valores e objetivos compartilhados.

Nesta medida, fica evidente o impacto social deste Projeto de Ensino, sobretudo, nos momentos de socialização (leitura de poemas de escritores, escrita e leitura das produções dos/as estudantes, saraus abertos à comunidade escolar, colagem de lambe-lambe, publicação de fanzines, etc.), em que são tecidas redes intersubjetivas por meio da linguagem poética. Nestas redes – em que a interação entre os/as colegas, a professora e a comunidade se desenrola de maneira mais intensa – é que emergem questões relativas às relações socioambientais, em um processo dialógico, dialético e afetivo, surgindo aí, a oportunidade para a (trans)formação de valores estético-ambientais.

O referido Projeto de Ensino concebe o texto poético como um *locus* potente de encontro empático com o outro, a partir das diversas redes intersubjetivas que tece, no entrelaçamento discursivo entre os textos dos/as escritores/as lidos/as, os leitores/interlocutores (estudantes, comunidade escolar, sobretudo mães, pais e irmãos/ãs), a professora e os textos produzidos por mim e pelos/as estudantes.

De acordo com Pino (2006), o que está em jogo quando se debate sobre a formação do sentido estético é “a constituição *humana* de Homem” (p. 49). Sendo assim, a partir do pressuposto de que a Literatura se configura como um bem humanizador (CANDIDO, 2004) e, portanto, como um direito humano, reitera-se o potencial inerente à Literatura de desencadear um processo de humanização, isto é, a efetivação de valores que são imprescindíveis para nós como seres humanos, tais como:

O exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do

mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2002, p. 6).

Neste sentido, acredito ser necessário assegurar aos estudantes o direito à palavra poética, no enfrentamento uma postura utilitária hegemônica da educação, que visa ensinar para atender aos interesses do mercado e prescinde, em função disso, da construção destes valores a que se refere Candido (2002).

Vivemos uma crise civilizatória, de degradação de valores: “há um empobrecimento na qualidade e nos sentidos humanos, (...) um esgotamento estético nas relações do sujeito com os outros sujeitos e com os objetos de criação” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 788). Neste cenário, a Educação Estética desponta como um elemento indispensável para a formação humana, apresentando-se como “condição para a Educação Ambiental” (p. 801).

Assim, entendo a minha práxis na perspectiva de uma educação ambiental política, no sentido a que lhe atribui Reigota (2001), uma vez que procuro “questionar as opções políticas atuais e a própria educação escolar (...) preocupadas em transmitir conteúdos científicos” (p. 15) com um caráter utilitarista. Na mesma esteira da crítica ao utilitarismo, adverte Krenak (2020) que “a vida não tem utilidade nenhuma. A vida é uma fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária” (p. 108).

Compreendo, com Carlos Loureiro (2019), a necessidade de pensar a arte, em um contexto de Educação Ambiental, na sua dimensão política e no seu sentido emancipador, tendo em vista que o “componente estético contém potencialidade políticas significativas que não se encerram no indivíduo” (p. 67). Loureiro destaca também que a arte, nesta abordagem, não se restringe ao lúdico e à fruição, mas é comprometida com a transformação de valores, pois “traz a valorização pessoal junto ao sentido político da ação pessoal e coletiva na transformação da realidade. (...) a radicalidade artística que se faz com o povo e pelo povo é necessariamente anticapitalista e profundamente criadora no fazer educativo” (p. 69).

Para Loureiro, “a arte, em educação ambiental” persegue a “busca de sentidos que despertem a crítica, que valorizem as pessoas no que são em suas falas, auxiliando no pensar o mundo e o eu enquanto mundo através de linguagens distintas” (p. 68). Assim, a arte se constitui como um *locus* de possibilidades para a autocompreensão, para o entendimento do outro e do ambiente do qual somos parte integrante.

Para Vygotsky (1999b), a arte dispõe desta potencialidade de sublimar sentimentos e transformar a vida, de criar algo novo, o que ele denomina de “milagre da arte”: “(...) a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum. (...) a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (p. 307-8).

Assim, tenho concebido o trabalho com um vasto material relativo à linguagem poética enquanto movimento possível de criação e recriação de práticas, valores, sentidos e relações sociais, de transfiguração da própria vida, em um movimento contra hegemônico.

Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir seu modo de ser e vir a ser, seu devir. Na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sógnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e operar tais signos com fins artístico-estéticos. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar e permear alteridades, atribuindo aos processos novos sentidos, que promovem ressignificações nos seus processos criativos e imaginativos e nas práticas sociais e pedagógicas cotidianas (MOLON, 2008, p. 65).

Estas significação e ressignificação criativas fundamentam a Educação Estético-Ambiental, a qual consiste no “processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 801).

Para Estévez, a Educação Estético-Ambiental se constitui como “una modalidad de la educación en valores con una orientación transversal, transcultural, transartística y transdisciplinar” (p. 12). Assim, os valores fomentados neste viés propõem uma “interrelación dialéctica entre los valores estéticos y los ambientales”, estabelecendo consonância, portanto, com os valores apontados pelos estudiosos e teóricos supracitados, tanto do campo da Educação Ambiental, quanto da Estética.

Na terceira edição do projeto, em 2014, convidei um grafiteiro da zona oeste a ministrar uma oficina de grafitti aos estudantes. Ficamos camaradas e, recentemente, em uma conversa informal sobre arte, ele disse algo que me marcou: “Pelos minhas vivências, nunca fui muito de prestar atenção na natureza, sabes que na quebrada tudo é frescura, né?”. Percebi ali que minha luta nestes anos todos tem sido por uma educação orientada pelo sensível na *quebrada*, para que a arte não seja *frescura*, privilégio de poucos, mas sim direito de todas e todos. Nesse sentido, creio que tenho

buscado uma docência poética, estabelecendo bases para que as pessoas “vivam em poesia”, em consonância com a reflexão do professor Pacheco (2012), quando cita o poeta Murilo Mendes:

Escreveu Murilo Mendes que a educação deveria formar as pessoas para serem poetas a vida inteira. Pessoas que, não somente saibam fazer versos, mas que vivam em poesia, que percorram o curso da existência a poetizar os seus gestos. Porém, muitas escolas tendem a formar bonsais humanos, criaturas que ignoram que quem nunca se comoveu (...) talvez nunca tenha existido (p.13).

Assim, tenho observado que, ao longo do desenvolvimento do referido Projeto de Ensino, foi possível problematizarmos, por meio do texto poético, inúmeros elementos e valores que permeiam as relações socioambientais, em uma postura crítica e humanizadora, orientada pela educação para o sensível.

Manoel de Barros (2002) expressa poeticamente consciência da historicidade intrínseca ao humano, o qual, historicamente, refaz-se, renova-se, recria-se: “A maior riqueza do homem/ é a sua incompletude (...) Eu penso renovar o homem usando borboletas” (p. 74). Estas “borboletas” nos versos do poeta talvez sejam a transfiguração do senso estético de que fala Freire (1996), para quem o desenvolvimento da criticidade se atrela inexoravelmente à ética e à estética: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (p. 36).

Considerações Finais

A sociedade capitalista fomenta uma crise civilizatória e socioambiental caracterizada, dentre outros aspectos, por um acentuado empobrecimento estético e por uma educação de caráter utilitarista com ênfase em atender aos interesses do mercado. Diante disso, as reflexões ora propostas evidenciam que a arte poética dispõe da potencialidade de se configurar como um *locus* propício para a formação de valores estético-ambientais contra hegemônicos.

As experiências proporcionadas até então pelo Projeto de Ensino “Educação para o sensível: o direito à palavra poética”, pensadas na interlocução entre a abordagem sócio-histórica e as contribuições da Educação Ambiental e da Educação Estético-Ambiental, permitiram vislumbrar que estes valores podem ser constituídos por meio da formação de redes intersubjetivas, em que a alteridade e o poema

desempenham papel estruturante na aprendizagem e na constituição de sujeitos poetas.

Referências

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

BENEDETTI, Mario. **O amor, as mulheres e a vida**. Campinas: Verus, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

_____. **Direitos Humanos e Literatura**. Disponível em: <https://bibliasp.com.br/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2023.

DOLCI, Luciana; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656

ESTÉVEZ, Pablo René. Los fundamentos de la educación estético-ambiental. **Revista Ambiente & Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. v. 27, n. 01, Agosto, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho 2002.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jun. de 2023.

GUIMARÃES, Mauro. A formação crítica de educadores ambientais. In: **A Formação dos educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortes, 2019.

MOLON, Susana. Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**.

Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINO, Angel. A produção do imaginário e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para e-Book e-Books Brasil. 2001. Disponível em:
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, Andréa. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**; v. 19, n 2, p. 25-33, 2007.

Resumos simples

A Educação Estético-Ambiental e a Educação Profissional: a curricularização estético-ambiental dos cursos profissionalizantes industriais do IFSul.

Rafael Blank Leitzke¹
Danielle Müller de Andrade²

Palavras-chave: Educação Estético-ambiental. Profissionalização. Humanização.

Este resumo apresenta uma proposta de pesquisa de doutorado acerca de como os cursos do eixo de Controle e Processos Industriais (CPI) do IFSul estão desenvolvendo uma consciência humanística fundamentada nos conceitos da Educação Estético-Ambiental, junto a seus estudantes. Tal pesquisa busca compreender se, na busca de uma educação mais humanizada no mundo social e profissional, as habilidades de relacionamento interpessoais e a necessidade do desenvolvimento de uma consciência Estético-Ambiental faz-se presente em cursos da área industrial do IFSul no sentido da formação de cidadãos/ãs e trabalhadores/as possuidores/as de habilidades emocionais e cognitivas necessárias para enfrentarem os desafios sociais e profissionais do mundo contemporâneo. A Educação Estético-Ambiental, ao estimular o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e percepção estética humana e valorizar o estabelecimento de relações empático e respeitadas entre todas as formas de vida, apresenta-se como possibilidade de renovação dos processos educativos ao proporcionar uma formação mais integral aos/às estudantes, ou seja, uma formação cidadã e humanista do indivíduo que ultrapassa em muito o conceito do estético tradicionalmente restrito apenas ao domínio da beleza. O corpus de análise, constituído de documentos institucionais, observação dos espaços acadêmicos e de entrevistas com docentes e estudantes, será analisado por meio da Análise Textual Discursiva. Espera-se, com a pesquisa, contribuir para reconfigurar os ambientes formativos dos cursos do eixo CPI do IFSul, bem como para reformular os objetivos atuais dos referidos cursos, quais sejam, de preparar os/as estudantes para o mundo do trabalho, com senso crítico, visão de mundo, espírito inovador e com o foco quase que exclusivamente na funcionalidade dos produtos desenvolvidos, incorporando a dimensão estético-ambiental com vistas à formação de sujeitos sensíveis, criativos e que possam, desde uma perspectiva estético-ambiental, transformar a realidade.

¹ Mestre em Educação, IFSul Câmpus Pelotas, rafaelleitzke@ifsul.edu.br.

² Doutora em Educação Ambiental. IFSul Câmpus Pelotas – Visconde da Graça, danielleandrade@ifsul.edu.br

Trilhas virtuais: uma ferramenta pedagógica atrativa, sensibilizadora e mobilizadora de reflexões estético-ambientais

Lucas Becker Marques¹
Júlia Machado²
Danielle Müller de Andrade³

Palavras-chave: Ensino Médio, Educação Estético-Ambiental, Educação Física.

Este resumo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa intitulada A Educação Estético-Ambiental na formação de Técnicos/as em Meio Ambiente e educadores/as ambientais – Fase II registrada no IFSul sob número PE09220722/027. Trata-se das sensações, sentimentos e problematização de questões socioambientais decorrentes da realização de trilhas virtuais em aulas de Educação Física no Ensino Médio. A realização de trilhas virtuais foi uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental a partir do estímulo da sensibilidade e da percepção estética humana e do fomento a compreensão de fenômenos socioambientais. Participaram da pesquisa 25 alunos/as do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas, que foram convidados/as a relatar sua experiência por meio de um texto online, escrevendo suas percepções, sentimentos e temáticas socioambientais despertadas após percorrerem três trilhas virtuais, localizadas no Parque das Neblinas, em São Paulo. Tais trilhas estão disponíveis no YouTube e possibilitam o uso do recurso de girar as imagens em 360°, o que permite a cada aluno/a uma experiência singular e particular. Os resultados indicam não haver dificuldade para o acesso às trilhas e os/as alunos/as consideram a proposta pedagógica uma estratégia de impacto significativo para o desenvolvimento da sensibilidade e para o estímulo de reflexões sobre problemas socioambientais. A respeito das percepções estético-ambientais, os/as alunos/as relatam, em sua maioria, sensações e sentimentos agradáveis, sendo os mais frequentes a tranquilidade e o deslumbramento, além de, em alguns casos, remeter a alguma lembrança agradável. Sobre as questões ambientais destacadas pelos/as alunos/as estão o desmatamento, a preservação, a extinção de espécies e a questão do lixo na natureza. As trilhas virtuais, ao possibilitarem a imersão no meio natural, constituem-se ferramenta atrativa e potencializadora do desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental em contextos educativos.

¹Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente, Instituto Federal Sul-rio-grandense, lucasmarques.vg008@academico.ifsul.edu.br

²Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente, Instituto Federal Sul-rio-grandense, juliamachado.vg016@academico.ifsul.edu.br

³Doutora em Educação Ambiental. Instituto Federal Sul-rio-grandense, danielleandrade@ifsul.edu.br .

As dimensões formativas da constituição de educadores/as ambientais: uma mirada a partir do Sul

Sabrina Meirelles Macedo¹
Narjara Mendes Garcia²

Palavras-chave: Educação Ambiental Sistêmica; Dimensões Formativas; Formação de educadores/as ambientais.

O presente trabalho tem como temática a constituição das identidades de educadores/as ambientais, e teve por objetivo principal compreender quais são as dimensões formativas que constituem sua identidade, e quais são os fazeres e saberes que se atravessam neste processo. Tal tema foi objeto de uma investigação de doutorado defendida no ano de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). A principal questão que orientou a pesquisa foi: Como uma pessoa se torna um/a educador/a ambiental? Entendemos que pensar a constituição das identidades dos/as educadores/as ambientais e os processos de formação desses sujeitos é um movimento pertinente, tendo em vista o atual cenário de acirramento das crises socioambientais que vivenciamos. A Educação Ambiental se propõe a (re) pensar as relações entre os seres – humanos e não humanos - os ambientes e as estruturas sociais, culturais e econômicas que formam esses ambientes. Fundamentadas na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1966; 2011) de viés sistêmico e interacionista, buscamos compreender como as experiências vivenciadas pelas pessoas e os sentidos que atribuem a elas contribuem na constituição de suas identidades. As relações que se estabelecem entre as pessoas e os seus contextos ecológicos influenciam mutuamente no desenvolvimento das suas identidades e nos modos de ser e estar no e com o mundo. O recorte geográfico elencado foi a região Sul do Brasil (PR; SC; RS) e o país vizinho, Uruguai. A metodologia de construção de dados foi de cunho qualitativo, com o uso de questionário online, grupo focal virtual e entrevistas. A fim de compreender os dados utilizamos os pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). Ao todo 33 pessoas participaram da pesquisa, entre elas professores/as; coordenadores de centro de educação não-formal; agricultores; servidores públicos; estudantes; artistas. Após o processo investigativo elencamos quatro dimensões formativas que constituem a identidade de educadores/as ambientais: Identidades, Experiências, Miradas e Fazeres. Embora os participantes da pesquisa estejam circunscritos a um recorte geográfico específico, tais dimensões formativas são compartilhadas por educadores/as ambientais de qualquer território, não tendo aqui nenhuma pretensão de apontar uma identidade especificamente local.

¹ Doutora em Educação Ambiental (PPGEA-FURG); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ecoinfâncias (FURG) e do Grupo de Pesquisa em Educação Interdisciplinar (UNILASALLE – Canoas). sabrinameirelles@hotmail.com

² Doutora em Educação Ambiental (PPGEA-FURG); Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. narjaramg@gmail.com

Referências

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Trad. André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARMAZ, Katy. **A construção da teoria fundamentada:** um guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O não-lugar dos Povos Tradicionais Pomeranos e da Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do Ciclo de Políticas

Fernanda Seidel Vorpapel¹
Cláudia da Silva Cousin²

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Ambiental. Educação Básica. Formação de professores. Povos tradicionais.

A Educação Ambiental (EA) se mostra cada vez mais necessária e urgente nos espaços educativos formais e não-formais, ao passo em que os eventos climáticos, sociais e políticos estão na iminência de um colapso. As guerras no Leste Europeu e no Oriente Médio ilustram como as questões políticas e socioambientais estão se agravando, assim como, as queimadas e o garimpo ilegal na Amazônia, as enchentes que assolam a região Sul do Brasil, dentre outros exemplos. O trabalho intenta compreender como se mostra a discussão da valorização da cultura imaterial do lugar, em especial, do Povo Tradicional Pomerano e conseqüentemente da EA, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na trajetória da EA. Desse modo, problematiza essas questões, a partir, do campo das políticas educacionais-curriculares e o Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006). Bem como, discute o processo de constituição da BNCC. A pretensão em dialogar sobre os lugares ocupados pelas discussões na BNCC (BRASIL, 2017) e na trajetória da EA é justificada pela necessidade de compreendermos os interesses que circundam as políticas educacionais-curriculares, bem como, o “diálogo” que embasa a práxis pedagógica dos professores. Tendo em vista que a EA deve ser trabalhada, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEAs), Art. 8º “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades” (BRASIL, 2012, p. 3). A referência que fazemos às políticas no campo da educação, leva em conta que essas são produtos de acordos (nem sempre consenso da maioria), algo que pode ou não funcionar. As políticas, por vezes, são frágeis, são retrabalhadas, ensaiadas, aperfeiçoadas e moduladas a partir de complexos processos de influência, produção e disseminação, podendo ser recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001). A discussão, então, envolve a conjuntura econômica/social que afeta a política educacional em curso e os desafios que essa coloca para a formação de professores (NEPOMUCENO *et al.*, 2021). Destacamos que a menção aos povos tradicionais acontece com o mesmo silenciamento, a palavra “pomerano”, na BNCC, aparece somente uma vez e, assim como a EA, é referida na introdução do documento. Por fim, concluímos que as políticas educacionais-curriculares, por vezes, instrumentalizam uma formação reprodutora dos interesses de uma minoria, que ditam o percurso/interesses da educação brasileira.

¹ Professora da rede municipal de São Paulo das Missões – RS. Doutoranda em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, vorpagelfernanda@gmail.com.

² Professora do Instituto de Educação. Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, profaclaudiacousin@gmail.com.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHHCJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Mônica Andrade; FONSECA, Mariana Reis; et al. O não lugar da formação ambiental na Educação Básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/99zmHxYDybJXnLK58myPZ8f/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jul. 2023.

Resumos Expandidos

A parceria público-privada e as competências socioemocionais: nada de novo no projeto do capital

Kátia Silene de Ávila Leivas¹
Adriana Silveira Coronel²
Bruna Santos³

Palavras-chave: Formação de professores, Público-privado, competências socioemocionais, Educação Ambiental.

Introdução

Este texto, tem como intencional problematizar o papel das políticas públicas, especificamente no que refere à educação, produzidas pela atual gestão, numa parceria entre a Secretaria Municipal da Educação - SMEd e o Instituto Cidade Segura – ICS. A referida parceria deu-se quando o município do Rio Grande aderiu ao programa Virada da Paz, por meio do **Programa SEJA - Educação Socioemocional**, que assumiu a condução na formação continuada para os professores da rede municipal. Nossa investigação, se sustenta na realidade concreta das ações que vivenciamos na escola, na busca por compreender as mediações e as contradições que compõem a totalidade **em duas escolas públicas do município do Rio Grande/RS**.

Amparamo-nos na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, portanto estamos compreendendo que, as políticas educacionais ao longo de nosso tempo histórico, sofrem redefinições e estas seguem um caminho reformista, na “aparência”, com ideais para uma formação de uma cultura da paz, com possíveis soluções no ensinar pela prática, defendem que é preciso preparar para competitividade do mercado. Sabemos que este caminho de destruição da educação pública, se cristaliza com a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a qual determina com detalhes as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, retirando do professor e aluno a potência do processo criativo e criador. Também estas políticas e parcerias em questão, guiadas e garantidas pela BNCC, bem sabemos que, vão muito além de estabelecer novas estratégias

¹ Licenciatura em Pedagogia (FURG), Mestre em Educação Ambiental (PPGEA), Doutoranda (PPGEA) ktleivas@gmail.com.br

² Licenciatura em Pedagogia (FURG), Mestranda em Educação Ambiental (PPGEA), adrianacoronel@hotmail.com

³ Licenciatura em Pedagogia (FURG) < Mestre em Educação (PPGEDU), Doutoranda (PPGEA) brunasantosprofe@gmail.com

curriculares, afetam a ação pedagógica do professor, a gestão escolar e a criação de sentidos na escola, um dos instrumentos mais eficazes é o “**sistema de apostilamento**”. Estes mecanismos organizam as rotinas inferindo no calendário escolar, traçam os caminhos das práticas dos professores, enfatizando o alcance de metas e objetivos. Nós, coordenadoras pedagógicas, a partir desse entendimento e como forma de contextualizar nosso estudo, em duas localidades distintas: uma **Escola Urbana**, uma **Escola do Campo** localizada próxima ao perímetro urbano, pensamos ser importante provocar **reflexões críticas**, com o grupo de professores que estão participando das formações e efetivando esse programa em suas turmas, na busca pela compreensão do movimento real no concreto vivido, e desvelar as reais intenções dessa parceria em curso.

Nossa investigação contou com a participação de 15 professores, que trabalham com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, das duas escolas partícipes. Organizou-se um documento “**Google Forms**”, com 06 questões, sendo 5 questões dicotômicas (que só se pode escolher uma das opções) com respostas objetivas e 01 questão aberta para possível descrição. Tais questões, possibilitaram pensar com atenção e cuidado sobre a **estrutura, a organização e as implicações** na ação pedagógica do “**Programa SEJA**”. As respostas serviram de base para emergir as categorias de análise. A metodologia utilizada baseou-se no instrumento de pesquisa qualitativa, porque “ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2015, p. 21). Ou seja, em que importa mais o processo do que o resultado. Também amparadas em Bardin, na Análise de Conteúdo, a qual afirma que: “a Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo, que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 44), possibilitando assim, compreender e desvelar as reais intenções de um projeto em curso.

A aplicabilidade do Programa SEJA

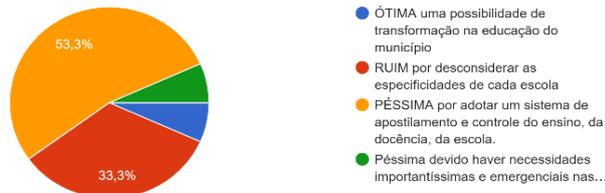
Como já anunciamos, a investigação teve como ponto de partida o **formulário “google forms”**, com questões que intencionavam provocar uma reflexão crítica, quanto à estrutura organizacional do Programa SEJA, quanto às possíveis implicações na ação pedagógica dos professores, assim como identificar se, foi possível transformações na totalidade da escola. Para tanto, elencamos seis questões das quais cinco são com respostas objetivas e uma com resposta descritiva. A seguir

trataremos da análise dos resultados, dando ênfase para a resposta que indica maior porcentagem, em cada questão.

Figura 1

1 - QUANTO A "PARCERIA" ENTRE PÚBLICO E PRIVADO ESTABELECIDA PELA SMED PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SEJA:

15 respostas

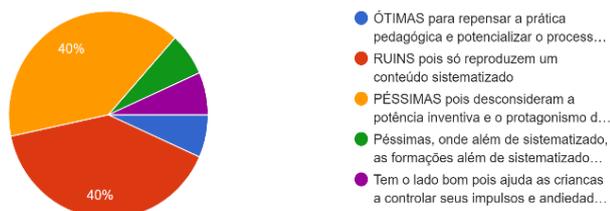


A **primeira questão** interroga sobre a “**parceria**” entre público e privado estabelecida pela SMED para implementação do programa SEJA, tivemos **53,3%**, das respostas, na alternativa **PÉSSIMA** por adotar um sistema de apostilamento e controle do ensino, da docência, da escola. Este resultado aponta que essas políticas de privatização via parcerias, afetam as condições e relações de trabalho, as quais são fortemente precarizadas, especialmente, quando temos uma gestão municipal que, em suas políticas educacionais reproduz o modo de produção, Marx e Engels (1987), apontam que a educação, na sociedade capitalista está a serviço do capital, assim nos ajudam a compreender como a classe dominante se utiliza da educação para impregnar sua ideologia. Portanto, é possível dizer que as atuais referências apontadas nas competências e habilidades firmadas pela BNCC, atendem a formação que promove a estrutura produtiva do capital.

Figura 2

2 - QUANTO AS FORMAÇÕES DO PROGRAMA SEJA FORAM:

15 respostas

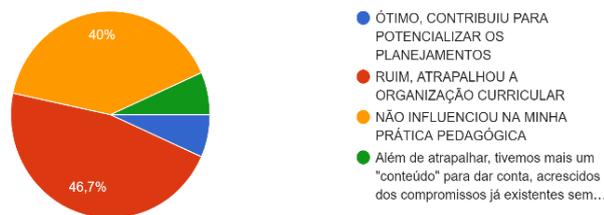


A **segunda questão**, problematiza pensar quanto **às formações do programa SEJA**. Tivemos um empate em duas respostas, **40%** para a resposta: **RUINS** pois só reproduzem um conteúdo sistematizado. E **40%** para resposta: **PÉSSIMAS** pois desconsideram a potência inventiva e o protagonismo do professor.

Assim podemos perceber que, no que se refere a formação de professores, o que está em curso é a imposição do projeto **uniformização** com a desarticulação na produção do pensamento crítico, por meio de um roteiro/aula, onde o professor passa a ser monitorado, são indicados os objetivos para atingir com os alunos, assim como a determinação do tempo de cada atividade, ou seja, não são respeitadas as singularidades de cada turma, e sim o rigor com o **tempo** previsto para que cada atividade seja cumprida.

Figura 3

3 - QUANTO A APLICAÇÃO PROGRAMA SEJA, "AGREGADO" a sua prática pedagógica.
15 respostas

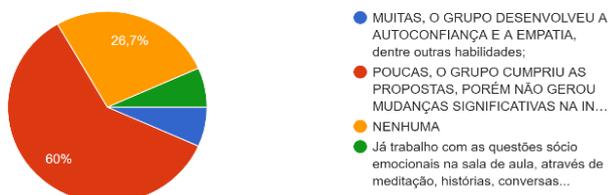


A terceira questão trata sobre a **aplicação do programa SEJA, agregado à prática pedagógica**, **46,7%** das respostas apontam como **RUIM** pois atrapalhou a organização curricular. Quanto às inferências que são feitas na organização curricular, por meio de tais parcerias entre público-privada, entendemos que estas resultam em uma relação de obediência da primeira para a segunda, ou seja, o setor privado acaba definindo os meios e fins, através das assessorias, das tecnologias educacionais e com os cadernos de apostilamento.

Figura 4

4 – QUANTO AO SEU GRUPO DE ALUNOS, PERCEBEU TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES, COM A IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA SEJA NA SUA ESCOLA?

15 respostas

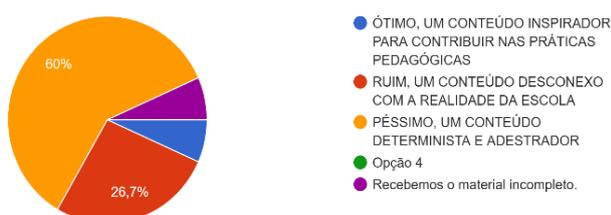


A quarta questão versa sobre: **o seu grupo de alunos, apresentou transformações nas relações com a implementação e desenvolvimento do programa.** Apresentou **80%** das respostas, as quais indicam que, embora o grupo tenha cumprido as propostas, não gerou mudanças significativas nas inter-relações. Diante deste resultado expressivo nas respostas, é possível dizer que os ideais privados que têm sido aplicados à educação precisam ser substituídos por um forte movimento de **recolocar** a educação pública para desenvolver processos que permitam aprender a participar, que vislumbre a democracia, o protagonismo e principalmente o combate a todo modo de exclusão.

Figura 5

5 – QUANTO AO MATERIAL DISTRIBUÍDO PARA PROFESSORES E ALUNOS:

15 respostas



Na questão **cinco**, foi perguntado sobre **o material distribuído para professores e alunos – “apostilamento”**. Tivemos **60%** das respostas foram para o item **PÉSSIMO, UM CONTEÚDO DETERMINISTA E ADESTRADOR**. Sabemos que estas parcerias, embora se apresentem com o propósito de pensar a prática pedagógica, ou até mesmo reelaborar as ações, porém, o que apresenta para o professor é um material que apenas reproduz conteúdo sistematizado do programa retirando a sua autonomia.

Considerações Provisórias

Ao longo deste trabalho buscamos dar visibilidade ao modo perverso que as políticas públicas educacionais. A intenção de uma reflexão como esta significa um processo de aprendizagem. Com isso, queremos dizer que as reflexões críticas que realizamos neste ensaio significam que poderão ser ressignificadas, reajustadas e transformadas. Não se findam nelas mesmas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2015
- INSTITUTO CIDADE SEGURA. Programa **SEJA, educação socioemocional para uma nova geração**. Disponível em:
<https://institutocidadesegura.com.br/noticias/novidades/seja-educacao-socioemocional-para-uma-nova-geracao/>
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo, 2019.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP (Tese livre docência), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **Mapeando as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. In: Encontro de pesquisadores em Educação Ambiental, 6. Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto, 2011.
- MÉSZAROS, Steván. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008.
- MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Vademécum ilustrado para potenciar la sensibilización en Educación Ambiental en torno a las plantas del Aula Viva Itauasuca.

Sharon Dayanna Rivera Ayala¹
William Leonardo Gómez Lotero²

Palabras clave: Ilustración naturalista. Sensibilización. Educación ambiental. Aula viva.

Introducción

La profunda crisis ambiental se deriva en gran parte de la fragmentada relación entre humano-naturaleza. El pensamiento globalizado instaurado en la humanidad considera al humano como un ser superior apartado de la naturaleza, relegando los procesos para el cuidado de la Tierra a un segundo plano.

En este sentido los procesos de educación ambiental a pesar de estar en auge en la actualidad no generan gran incidencia, bien sea porque no se llevan a cabo, su ejecución es incompleta o su cobertura es bastante restringida. Entonces la función sensibilizadora de la educación ambiental no se cumple, evidencia de ello es la deficiente postura crítica ante la crisis climática, esto deriva uno de los principales retos para los educadores ambientales, plantear estrategias para la sensibilización a través del desarrollo de afectividad, que permita replantearse la educación ambiental pragmática aplicando herramientas como las representaciones artísticas que permitan diferentes tipos de interacción humano-naturaleza, por esto se resalta el valor práctico del componente artístico que amplía las herramientas de expresión de los participantes contribuyendo a la sistematización de experiencias y sentires.

Justificación

El programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación ambiental tiene como objetivo la formación de profesionales que interactúen con diversas formas de comprensión del mundo bajo la perspectiva de construir colectivamente prácticas que aporten al cuidado de la diversidad biológica y cultural del país, dentro de este panorama al analizar el plan de estudios se encuentra que el eje titulado Educación

¹ Estudiante Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica Nacional, sdriveraa@upn.edu.co

² Docente Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica Nacional, wlgomezl@upn.edu.co

Ambiental solo posee una dimensión, educación ambiental para la sustentabilidad.

A partir de lo anterior, con el fin de repensar las prácticas de conexión entre la humanidad y la naturaleza, se considera en esta propuesta de investigación que el espacio denominado Aula Viva Itauasuca ubicada en el multi campus de la Universidad Pública de Kennedy, que nace desde la Licenciatura, este espacio se crea en el periodo académico 2019-2 con la primera cohorte de la licenciatura, quienes lo proponen como un espacio para el cuidado de la vida y la apropiación del territorio es idóneo para la implementación de la propuesta.

En la actualidad el Aula Viva Itauasuca es un espacio vivo en el que participan un grupo diverso tanto de personas como de seres, en el que la mentalidad trasciende más allá de lo antropocéntrico para reconocer las especies que habitan la zona, además de ser un espacio colaborativo pero libre en el que todos poseen la libertad de crear, conocer, sembrar y enseñar, se desarrollan talleres con la intención de integrar conocimientos con la vida que brota desde el aula y corresponder a la interdisciplinariedad que caracteriza a los docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

La ilustración que se pretende realizar en el aula viva será del tipo naturalista, por esto los resultados que se obtengan no serán completamente apegados a la realidad, sino que evidenciarán la percepción del artista. Sin embargo, es necesario especificar para diferenciar el concepto de ilustración científica basada en la definición que ofrece el ilustrador y biólogo de Universidad Nacional Autónoma de México, Albino Luna:

La ilustración científica es una disciplina que es el resultado de aplicar las técnicas de las artes gráficas y pictóricas a los requerimientos de algunas ciencias como la biología, la antropología, la zoología y la medicina. Esta actividad, que alcanza el calificativo de arte, tiene como propósito fundamental la creación de imágenes precisas de los objetos de estudio, bajo el rigor y los lineamientos de la ciencia. Dichas imágenes son el producto de todo un proceso de análisis de observación y en su carácter de ilustraciones son utilizadas como complemento de artículos científicos o para reafirmar los textos descriptivos de publicaciones especializadas (VÁZQUEZ; JIMENO SEVILLA, 2001).

El potencial para vincular la ilustración naturalista con la educación ambiental a partir de una propuesta constructiva y comunitaria permite sistematizar los conocimientos y saberes en torno a las plantas del aula viva. Con ello, se pretende orientar procesos de educación ambiental, ponerlos a prueba en un escenario

práctico, evidenciar los procesos de sensibilización y apropiación ambiental y establecer durante el desarrollo del trabajo nuevas categorías que puedan surgir de la reflexión de su aplicación.

Pregunta problema

¿Cómo a través de la ilustración naturalista comunitaria se potencializan procesos de sensibilización en educación ambiental en el aula viva Itauasuca?

Objetivo general

Potenciar los procesos de educación ambiental para el fortalecimiento de la sensibilización en torno a las plantas del aula viva Itauasuca, con los participantes del espacio, a través de la creación de un vademécum ilustrado.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos de los participantes del aula viva en torno a las plantas del espacio a partir de diálogos y procesos de ilustración.
- Analizar estrategias de ilustración naturalista en la apropiación del territorio del aula viva, como parte de una estrategia pedagógica para la construcción de una cultura ambiental desde la afectividad y sensibilización por el territorio.
- Recopilar las ilustraciones comunitarias para la creación de un vademécum ilustrado que visibilice las percepciones de los ilustradores por las plantas del aula viva.

Metodología

La estrategia metodológica se enfoca en la ilustración naturalista comunitaria, mediante la cual se busca valorar el espacio del aula viva y expresar la afectividad que se desarrolle frente los elementos ilustrados, esta incluye técnicas de observación y documentación que se desarrollarán en diferentes sesiones de ilustración guiadas, para las que se desarrollarán guías de trabajo que expliquen a los participantes los diferentes formas de ilustrar y entre las cuales elegirán con la que se sientan más cómodos para realizar. Los talleres de ilustración contarán con la participación de miembros del aula que conocen sobre las diferentes plantas que allí se encuentran y

mediante diálogos se resaltaré el valor e importancia de cada una de estas.

Se espera evidenciar mediante diálogos y la elaboración de ilustraciones la apropiación del territorio del aula viva, así como la percepción y emotividad estimulada a través de los talleres propuestos. Finalmente, las ilustraciones se integrarán en un vademécum ilustrado que se dejará a disposición del aula viva para quienes deseen consultarlo y conocer el territorio, así como los beneficios de la flora que se encuentra allí.

Para el desarrollo del proyecto se recurre a la investigación cualitativa propuesta por Sampieri que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ámbito natural y en relación con el contexto.

Se considera fundamental la implementación de la investigación cualitativa debido a que permite explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes durante los talleres ante la naturaleza, a través de diálogos abiertos que permitan escuchar las voces y opiniones de los estudiantes, para expresar cómo perciben la relación entre ilustración y conservación.

Para la implementación de los talleres con el enfoque de análisis cualitativo se recurrió a la metodología de clase GANAG de Jane Pollock (2001) es un acrónimo en inglés que consiste en:

- **G:** Establecer objetivos y proporcionar retroalimentación.
- **A:** Acceso a conocimiento previo, aprendizaje cooperativo y significativo a través de preguntas orientadoras.
- **N:** Información nueva, el aprendizaje es a través de la práctica y es cooperativo.
- **A:** Aplicación, aprendizaje a través de la práctica, utilizando preguntas orientadoras y representaciones no lingüísticas.
- **G:** Reconocer los esfuerzos y proporcionar reconocimiento.

Consideraciones finales

Se evidencia a partir de las referencias bibliográficas recolectadas que existe un potencial para vincular la ilustración naturalista con la educación ambiental, para orientar procesos de educación ambiental, someterlos a prueba en un escenario práctico, evidenciar los procesos de sensibilización y apropiación ambiental y establecer durante el desarrollo del trabajo nuevas categorías que puedan surgir de

la reflexión de su aplicación.

En desarrollo de un estudio piloto se obtuvieron algunas ilustraciones y mediante diálogos los participantes reconocieron el potencial de la ilustración en la sensibilización, mencionaban el vínculo emocional que se establece al ilustrar, ya que requiere constante y detallada observación, analizar sus formas, reconocer la variedad de colores para intentar recrearlos en la ilustración, así que se evidencia que el desarrollo de la investigación es viable y aunque algunos participantes puedan experimentar sentimientos de frustración al ilustrar, estos sentimientos se pueden dejar de lado con una correcta orientación.

Referencias

CARRIZOSA-UMAÑA, J. (2016). De la ilustración al ambientalismo. *Caldasia*, 38(2), IV-VII. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cal/article/view/60951>

CASTELLANO, M. (2020). Ilustración naturalista, botánica y científica: un oportuno lugar de encuentro. *Conservación Vegetal*, (24), 1–5. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/conservacionvegetal/article/view/13575>

MARZANO, RJ; PICKERING, D.; POLLOCK, JE (2001). **Instrucción en el aula que funciona**: estrategias basadas en investigaciones para aumentar el rendimiento estudiantil. ASCD.

VÁZQUEZ M.; JIMENO SEVILLA H. D., **Historia de la ilustración científica**. [Resumen de presentación de la conferencia]. Academia mexicana de ilustración científica, museo universitario del Chopo.

Aportes del Núcleo Interdisciplinario de Educación Ambiental a la participación e integralidad en temáticas ambientales de la región Este de Uruguay.

Natalia Verrastro¹
Estela Delgado²
Cecilia Laporta³

Palavras-chave: Educación Ambiental. Interdisciplina. Coproducción. Diálogo de saberes.

En términos generales la EA es una praxis educativa y social que tiene como objetivo construir valores, conceptos, habilidades y actitudes que permitan la comprensión de la realidad de la vida y el desempeño lúcido y responsable de los actores sociales (de forma individual y colectiva) en el entorno. Sus proyectos deben establecer procesos participativos de acción consciente e integrada, fortaleciendo el sentido de responsabilidad ciudadano y pertenencia a una localidad determinada. Es un elemento estratégico en la formación de una amplia conciencia crítica de las relaciones sociales y de producción que sitúan la inserción humana en la naturaleza (LOUREIRO, 2000). La educación como práctica situada inmersa en la vida cotidiana, en la historia y en las preguntas urgentes de nuestro tiempo, aumenta la especificidad de la EA: comprender las relaciones sociedad-naturaleza e intervenir sobre los problemas y conflictos ambientales (DE MOURA CARVALHO; PARADEDA MUHLE, 2017). De este modo contribuye para la formación de individuos y grupos sociales capaces de identificar, problematizar e intervenir en relación a las cuestiones socio ambientales, teniendo como horizonte la formación de una ciudadanía ambiental. Este tipo de enfoque implica una refundación de los sistemas educativos; propiciando la descolonización de los conocimientos, permitiendo la valoración y visibilización de alternativas al desarrollo, que ponga fin a las asimetrías territoriales, que indague en la heterogeneidad de las culturas y los ecosistemas y que desarrolle una ética del cuidado de la vida (CORBETTA, 2015).

Particularmente en Uruguay la EA está enmarcada en el Plan Nacional de

¹ Magister en Manejo Costero Integrado, Departamento Interdisciplinario de Sistemas Costeros y Marinos del Centro Universitario Región Este, Udelar, natalia.verrastro@cure.edu.uy.

² Doctora en Ciencia Biológica, Departamento Interdisciplinario de Sistemas Costeros y Marinos del Centro Universitario Región Este, Udelar, edelgado@cure.edu.uy

³ Especialista en Manejo Costero Integrado, Núcleo Interdisciplinario de Educación Ambiental del Centro Universitario Región Este, Udelar, ceciliaporta@gmail.com.

⁴ La investigación tiene la participación de más autoras.

Educación Ambiental (PLANEA, 2014), el que fue elaborado en forma participativa por la Red Nacional de Educación Ambiental (ReNEA) atendiendo a la Ley General de Educación Nº 18.437 (artículo 40, literal B, numeral 2) y la Ley General de Protección del Ambiente Nº 17.283 (artículo 11), referidas al desarrollo de la EA del país. La ReNEA está integrada por tres ámbitos, el de la Educación Formal; en el cual la Udelar integra por medio de la RETEMA (Red Temática de Medio Ambiente); la educación no formal (integrado por la sociedad civil organizada, ONGs, etc) y el gubernamental (municipios y ministerios). El plan define que,

La EA es una herramienta pedagógica, ética y política orientada a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que posibiliten transitar hacia un desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida basados en la equidad y la justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultural. La EA impulsa la construcción de un saber ambiental que rescate, construya y proponga modos apropiados de relación entre la sociedad y la naturaleza contextualizados en cada territorio desde una perspectiva que va desde lo local hasta lo global en uno y otro sentido. La EA propende a la participación ciudadana activa, responsable y consciente en la toma de decisiones y la gestión de su ambiente valorizando la dignidad y la identidad individual y colectiva. La EA integra una conjugación de saberes, conocimientos y destrezas diversas, académicas y populares (PLANEA, 2014. p 8).

Sumado a las características holísticas y políticas en las perspectivas de EA, su rol pedagógico debería estar articulado y potenciado por los procesos de investigación y extensión, ya que, al enseñar, divulgar y en ese proceso también se genera conocimiento. La educación está transitando un proceso de Ambientalización curricular (KITZMANN; MOTA, 2017; KITZMANN; ASMUS, 2012); donde se busca a diversos niveles, construir un nuevo saber, el saber ambiental, en donde se fundan conocimientos, se proyectan valores y se internalizan saberes (DEL MOREL; ROSSI, 2012). Un saber ambiental que cuestione los conocimientos ecológicos de la sustentabilidad y las bases sociales de la democracia y la justicia; que sea una construcción y comunicación de saberes poniendo en tela de juicio las estrategias de poder y los efectos de la dominación que se generan a través de la formación de detención, apropiación y transmisión de conocimiento (LEFF, 2003).

Para el abordaje de las problemáticas ambientales en sus territorios es indispensable considerar su complejidad (MORIN, 2004) y por tanto requiere un enfoque interdisciplinario. En el desarrollo de aproximaciones o enfoques interdisciplinarios en la universidad, constituyen un gran desafío ya que se ha transitado durante muchos años con énfasis en la especialización y perfeccionamiento

en temas específicos de cada área de conocimiento En particular, en la Universidad de la República (Udelar), la Segunda Reforma Universitaria, apostó a la integración de las funciones universitarias, generado cambios epistemológicos en cómo (“y desde donde mirar”) pensar la docencia, la extensión, y sin duda la investigación (AROCENA, 2012). La reforma fue clave para renovar la enseñanza, al incorporar curricularmente la extensión, dónde es esencial que los equipos universitarios colaboren en procesos interactivos donde se de-construya el lugar del saber único y se reconozca la existencia de otros saberes además del académico. Contribuyendo así al uso socialmente valioso del conocimiento, dónde el diálogo de saberes o coproducción de conocimiento (ORLANDO FALS BORDA,1969) con los actores sociales participantes es la meta a alcanzar

Este proceso fue acompañado por la descentralización de la Udelar en todo el país, lo que llevó a este espacio de educación formal, a vincularse con otros colectivos, así como a pensar desde y para los territorios en donde se instalaba. Específicamente en la región Este la instalación del Centro Universitario Regional del Este (CURE) con sus 3 sedes (Maldonado, Rocha y Treinta y Tres) permitió a la radicación de un importante número de docentes e investigadores de muy variadas disciplinas y áreas del conocimiento, que comenzaron a desarrollar la integralidad de sus funciones en vinculación directa con los mencionados territorios. Este proceso permitió que el CURE se constituya en un ámbito académico donde conviven miradas, enfoques, aproximaciones, metodologías y lenguajes de un amplio espectro de disciplinas del conocimiento y su interacción permitió la generación de propuestas de investigación, docencia y extensión, multidisciplinarias, interdisciplinarias e incluso transdisciplinarias.

En este marco, se inicia en 2020 la experiencia del Núcleo Interdisciplinario de Educación Ambiental desde el Este, que busca promover el desarrollo de la EA desde y para los territorios del Este del Uruguay, a través de un abordaje interdisciplinario con la participación de las comunidades locales, instituciones educativas y gubernamentales. Inicialmente constituido por 33 docentes universitarios de diferentes disciplinas que realizan la integralidad de las funciones universitarias. Actualmente, el Núcleo cuenta con 85 integrantes de 20 disciplinas diferentes (uruguayos y extranjeros), con amplio interés en el desarrollo de la la integralidad de las funciones universitarias favoreciendo la investigación, enseñanza y extensión en EA, a través de la incorporación de sus fundamentos a sus líneas de trabajo. De forma

de profundizar en los diferentes campos y fundamentos de la EA, poniendo en valor las visiones desde el sur que aporten a la reflexión y al pensamiento crítico, para repensar y transformar nuestras prácticas y propiciando procesos de curricularización de la EA en las carreras de grado y posgrado del CURE, a partir del diseño de propuestas integrales e interdisciplinarias que permitan la incorporación de prácticas de comunidades, centros educativos no universitarios y gobiernos departamentales. Buscando generar y promover espacios de diálogo de saberes para la elaboración de estrategias de EA vinculadas a la gestión y manejo integrado de bienes comunes de la región Este de Uruguay.

Entre los principales resultados del trabajo de estos 3 años de desarrollo del Núcleo de EA desde el Este, son de destacar: el diseño e implementación del primer curso curricular de grado en EA en Udelar; la iniciativa el Núcleo te Conecta (estrategia de encuentro a partir de la elaboración de una base de datos interactiva dónde las personas y/o instituciones se registran a través de especificar sus intereses y temas de trabajo en EA); el Seminario EA y Emociones; Encuentros de Diálogos con la Pesca; generación de espacios de diálogo de saberes entre los diferentes ámbitos de la educación formal (universitaria y no universitaria), no formal y gubernamental de los territorios del Este y el avance en la integración del área social y artística al desarrollo de cursos y prácticas de EA universitarias, incorporando su conexión con la educación patrimonial.

Referências

- AROCENA, R. (2012). Una perspectiva de la segunda reforma universitaria. *Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo*, 9.
- CORBETTA S. (2015). Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental - Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix. academia.edu
- DE MOURA CARVALHO Y PARADEDA MUHLE (2017). Educación ambiental: o problema das classificações e o cansaço de árvores. En: *Ciudadanía, meio ambiente e sustentabilidade*. Org. Marcia Maria Dosciatti de Olivera (et al). Caxias do Sul, RS. ISBN 978-85-7061-846-7
- DEL MORAL, A., ROSSI, E. (2012). Ambientalizar el currículo escolar. La educación ambiental como una posibilidad para repensar nuestras prácticas educativas. Buenos Aires. La Crujía Ediciones. 139p.
- FALS BORDA, O. (1969). La crisis social y la orientación sociológica: una réplica. *Revista Aportes* N° 13, pp. 62-76 citado en: Cataño, Gonzalo (2008) "Orlando Fals

Borda: sociólogo del compromiso”. En Revista de Economía Institucional, Vol. 10, N° 19, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

KITZMANN, D.I.S., ASMUS, M. L. (2012). Ambientalização Sistêmica – do currículo ao socioambiente. Currículo sem fronteiras. 12(1): 269 – 290

KITZMANN, D., MOTA, J. C. (2017). Ambientalização sistêmica nas instituições de educação superior. En: Figueiredo, M. L. Silveira Guerra, A. F., Feijó de Andrade, I. C., de Lima, L. C. de Arruda, M. P. de Menezes, R. M. Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários. São José/SC.

LEFF, E. (2003). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. Polis. Revista Latinoamericana, (5).

LOUREIRO, C (2000). Teoría Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. En: Sociedade e meio Ambiente a educação ambiental em debate. São Paulo, Cortez Editora.

MORIN, E. (2004). La epistemología de la complejidad. Gazeta de Antropología, 2004, 20, artículo 02 - <http://hdl.handle.net/10481/7253>

PLANEA. (2014). Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento marco. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable. Disponible en: <http://www.reduambiental.edu.uy/wp-content/uploads/2014/07/PLANEA-12-7-2014.pdf> Último ingreso: 14/8/2020.

Construcción de Educación Sexoafectiva planteada desde la ética del cuidado en Educación Ambiental para futuros docentes educadores ambientales para posibilitar relaciones libres de violencia en el aula

Ana Maria Riaño Betancourt¹
William Leonardo Gómez Lotero²

Palabras clave: Educación Sexoafectiva. Ética. Educación ambiental. Cuidado.

Contextualización

Esta propuesta investigativa está enfocada en el diseño de un material didáctico basado en un estudio teórico-práctico para plantear una iniciativa enfocada en hablar sobre Educación Sexoafectiva y su relación con la Educación Ambiental para licenciados en formación en la sede del Tintal de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde este material didáctico pueda ser un insumo para planeación de talleres sobre Educación Sexoafectiva desde la ética del cuidado, explicar y debatir aquellas relaciones que se establecen bajo violencias de género que se suelen normalizar y mimetizan en las diferentes dinámicas educativas, así como aquellas violencias que se le ocasionan al ambiente.

Contribuyendo a un pensamiento crítico que les permita tener plena seguridad de sus derechos y responsabilidades al momento de relacionarse consigo mismos, con los demás y con el entorno para que se logre dejar de hablar solamente de sexualidad desde casos de riesgo y de prevención de igual modo hablar del ambiente como una problemática, sino promover espacios de diálogos en el que temas como la expresión sexual, lo erótico, el amor, relaciones interpersonales, la pareja y el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que nos permita establecer un dialogo positivo con la sexualidad desde el cuidado del propio, del otro y del entorno, por ello la conexión con la Educación Ambiental.

Justificación

En el ámbito de la educación ambiental, se observa una evolución desde una perspectiva conservacionista centrada en la preservación de los aspectos bióticos y

¹ Estudiante Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica Nacional (UPN – Colombia), amrianob@upn.edu.co

² Doctorando y Magíster en Educación Ambiental (PPGEA - FURG) y Docente de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Pedagógica Nacional (UPN - Colombia) wlgomezl@upn.edu.co

abióticos hacia un enfoque que reconoce las complejas relaciones entre la naturaleza y el ser humano, destacado desde la Conferencia de Estocolmo en 1972. Esta evolución ha impulsado la promoción de la ética del cuidado y su aplicación a través de la educación sexoafectiva, lo que fomenta la comprensión y el reconocimiento de uno mismo y de otros en relación con el entorno natural.

El filósofo Leonardo Boff (2002) enfatiza que el cuidado no debe ser solo una acción aislada, sino una actitud que se conecta con la totalidad de la existencia. Esta perspectiva, contraria al materialismo, busca restaurar el sentido de pertenencia del ser humano a la Tierra y promover el cuidado no solo de uno mismo, sino también de los demás y del entorno.

La subdirectora General de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini (2021), subraya la importancia de proporcionar educación integral en salud y sexualidad para evitar que los derechos de los jóvenes se vean vulnerados. Ejemplos concretos, como el de Anesu Mandenge, demuestran la falta de Educación Sexual en instituciones de educación superior y resaltan la necesidad de abordar la educación desde la infancia para permitir que los jóvenes se conozcan a sí mismos y a los demás.

En contextos como Colombia, con deficiencias en la administración pública y culturas conservadoras, se evidencia la carencia de educación sexoafectiva y sexual en todas las etapas formativas. Esto resalta la necesidad de incluir la educación sexual en los planes de estudio y formación de docentes. La formación docente, como plantean Bustos Herrera, Monroy Villa y Velandia Guevara (2014), debe centrarse en el reconocimiento de la propia sexualidad y en la promoción de actitudes saludables y responsables hacia uno mismo y los demás.

Pregunta problema

¿Qué tipo de puentes y brechas epistemológicas se han tejido a partir de las concepciones de los estudiantes en formación de la licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional alrededor de la Educación Sexoafectiva y la Educación Ambiental?

La pregunta de investigación se origina a partir de la observación de tensiones en las relaciones entre estudiantes de la licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, tanto en espacios de ocio como en ámbitos académicos. Se destaca la carencia de contenidos relacionados con derechos reproductivos, educación sexual y educación sexoafectiva en el programa académico de la

licenciatura. La ausencia de formación en educación sexoafectiva se vincula con la aparición de violencias basadas en género en las universidades, posiblemente arraigadas en una cultura machista y en la falta de diálogo y formación sobre estos temas.

La presencia de diferentes formas de violencia de género en la sociedad se ha normalizado en gran medida debido al silencio y al miedo a ser juzgados o señalados. Además, se explora cómo la vulneración de la mujer en aspectos socioeconómicos se convierte en un factor determinante en muchos hogares, contribuyendo a la dominación de género. Esto no solo afecta a las mujeres, sino también a la naturaleza, víctima de un materialismo inmediato.

La conexión entre la dominación de la mujer y la dominación de la naturaleza se relaciona con una corriente de la educación ambiental propuesta por Lucie Sauvé, que analiza y denuncia las relaciones de poder en los grupos sociales. En este contexto, se destaca la importancia de promover la formación en educación sexoafectiva en maestros en formación de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, con el objetivo de construir relaciones libres de violencia y fomentar un diálogo sobre estos temas críticos.

Objetivos General

Comprender las relaciones que emergen de las cuestiones sexoafectivas desde la ética del cuidado para fortalecer los procesos de Educación Ambiental.

Específicos

- Investigar los conocimientos y las fuentes de información en materia de educación sexoafectiva que tienen los docentes en formación.
- Indagar e interpretar las concepciones que tienen los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental acerca de la Educación Sexoafectiva y Educación Ambiental.
- Diseñar un material didáctico como insumo para clases de Educación Sexoafectiva desde el aula.

Metodología

La estrategia metodológica para esta investigación cualitativa consistirá en la utilización del paradigma de la teoría crítica, junto con una investigación documental

y bibliográfica. Asimismo, se llevará a cabo la entrevista semiestructurada con estudiantes y docentes de la licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, empleando la técnica de análisis de contenido de Bardin (2000).

En cuanto a la recolección de información, se utilizará la metodología GANAG propuesta por Jane Pollock (2001). Esta metodología permite seguir un circuito de cinco momentos que resultan muy fructíferos, ya que facilitan la reflexión sobre lo discutido en las sesiones programadas. Además, proporciona una retroalimentación constructiva de las reflexiones que se pretenden abordar.

Resultados finales

Se espera que a partir de las entrevistas y conversatorios se pueda reflexionar acerca de la urgente formación en temas de educación sexoafectiva y sexual para poder estar preparados al momento de abordar todos los diferentes tipos de violencias que se puedan presentar con sus futuros estudiantes.

El material didáctico que se pretende construir busca apoyar a docentes y padres de familia a las diferentes maneras en las que se quiera empezar a hablar de las dudas y experiencias que tengan sus niños y adolescentes acerca de su sexualidad, procurando que el contenido sea adecuado a su edad.

Referencias

BARDIN, L. (1986). **Análisis de Contenido**. Ediciones Akal.

BOFF, L. (2002). **O cuidado essencial: Ética do humano compaixão pela terra**. Editora Trotta. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Cuidado-Esencial-Boff.pdf> (Obra original publicada em 2002)

BUSTOS HERRERA, J., MONROY VILLA, D., VELANDIA GUEVARA, I. (2014). A formação de professores em relação à educação para a sexualidade na primeira infância dentro do curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Pedagógica Nacional. Trabalho de conclusão de curso, **Universidade Pedagógica Nacional**. Repositório da Universidade Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2436>

ECHEVERRI CABALLERO, L. F.; BERNAL VILLADA, C. M. (2015). **Violência de gênero, algumas abordagens teórico-referenciais**. Revista de Investigaciones, 15(25), 160–169. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i1.40>

GIANNINI, S. (2021, 8 de novembro). Os jovens pedem educação sobre sexualidade, e eu os escuto. **UNESCO**. <https://www.unesco.org/es/articles/los-jovenes-piden-educacion-sobre-sexualidad-y-yo-les-escucho>

Relatório mundial sobre educação integral em sexualidade (Relatório da UNESCO). (2021). **UNESCO**.

http://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a05da647-bc7e-4e2d-8231-54f8582cc236?_=379607eng.pdf&to=72&from=1

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1972). **Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano**. Em Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>

OSPINA DÍAZ, J. M.; MANRIQUE ABRIL, F. G. (2007). **Práticas e comportamentos sexuais em estudantes universitários**. *Avances em Enfermagem*, 25(2), 101–111. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/26163>

SAUVÉ, L. (2005). Um mapeamento das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação ambiental - Pesquisa e desafios** (pp. 17-46). Porto Alegre: Artmed. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf

Cartas Pedagógicas

A Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e (trans)formação

Caroline Cruz Alvariz¹
Claudia da Silva Cousin²

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Ensino Remoto Emergencial. Saberes docentes e ambientais. Educação Ambiental Transformadora.

Estimados(as) participantes do XV EDEA, esperamos que esta carta lhes encontre bem! Sabemos que os tempos são difíceis, pois recentemente vivemos uma pandemia cujas consequências ainda sofremos, pois herdamos o seu passivo, contudo, agora estamos diante de duas guerras que reverberam de forma catastrófica e impactam o ambiente em sua totalidade. Esses cenários conflitivos levam-nos a refletir sobre a importância da Educação Ambiental e o papel político que está possui. Mesmo diante desse contexto de crise, entendemos que é necessário esperar, como nos ensinou Paulo Freire. Por isso, gostaríamos de compartilhar com vocês neste evento que comemora os 30 anos do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, as aprendizagens tecidas com a pesquisa desenvolvida no contexto da pandemia COVID-19 neste programa.

A modalidade Carta Pedagógica, proposta neste evento, mobilizou-nos a compartilhar a experiência docente na Educação Básica, convidando-os ao diálogo sobre o potencial pedagógico do pensamento freireano. Assim, por meio da escrita desta *Carta Pedagógica*, temos a intenção de compartilhar a experiência docente de atuação como professora e pesquisadora no Curso de Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. A articulação da experiência no ensino e a pesquisa através da proposição das Cartas Pedagógicas, com base no pensamento freireano, podem ser compreendidas como um importante instrumento de (trans)formação docente.

O estudo investigou a seguinte questão: como a Educação Ambiental perpassou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no município do Rio Grande – RS? Por conseguinte, buscamos compreender como os

¹ Mestre em Educação Ambiental, PPGEA/FURG, carol.alvariz@hotmail.com.

² Doutora em Educação Ambiental Professora do PPGEA/FURG, Orientadora. E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com

saberes docentes e ambientais emergiram nas práticas educativas planejadas pelos professores de Geografia da Educação Básica no município do Rio Grande. O problema de pesquisa levou-nos a intentar conhecer as práticas educativas voltadas para a Educação Ambiental, mobilizadas pelos professores de Geografia das redes públicas de ensino, durante o ERE; discutir como a Educação Ambiental foi trabalhada no Ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; analisar o papel da Educação Ambiental no contexto pandêmico; compreender quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores de Geografia, durante o ERE.

A escolha metodológica deu-se a partir da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009), sob a perspectiva Fenomenológica (BICUDO, 2011). A produção dos dados foi realizada através de Cartas Pedagógicas (FREIRE, 2019) e a análise dos dados foi feita por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os sujeitos da experiência foram professores da rede pública da Educação Básica do município do Rio Grande – RS, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), com ênfase no ensino da Geografia, com o objetivo de conhecer as práticas educativas mobilizadas durante o ERE.

Dessa forma, entende-se a escola como esfera do saber institucionalizado e instância social que participa e convive diretamente com as diversas problemáticas que perpassam a realidade. Corroborando com Loureiro (2009), a Educação Ambiental transformadora é aquela que tem conteúdo emancipatório, vinculada ao fazer educativo, implicando em mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO, 2009). Nessa perspectiva, é importante que a Educação Ambiental seja compreendida não apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas sim como um instrumento possível de transformação social para se atingir a mudança ambiental (LOUREIRO, 2009).

Entendemos que Educação Ambiental é uma vertente essencial para refletir sobre o comportamento humano e o fortalecimento dos sujeitos (LOUREIRO, 2004), compreender a dinâmica dos ecossistemas e, mais importante, buscar soluções às problemáticas socioambientais decorrentes da atividade humana materializada no espaço geográfico. Assim, o papel da Educação Ambiental vai além da compreensão de seus princípios e pressupostos teóricos, assumindo, ainda, uma posição teórica

estratégica, bem como, uma prática pedagógica que situa as devastações ambientais de diversas magnitudes, ajustando os olhares dos educandos ao saber sustentável e contra a atuação nociva nos ecossistemas que são integrantes (JACOBI, 2003).

Diante dos vários desafios que surgiram no contexto de ERE, a questão curricular foi uma preocupação que acompanhou a prática docente. O currículo das instituições de ensino não é algo imutável, estático, e deve ser entendido como uma produção humana. São composições em permanentes rearranjos, acordos, reacomodações, disputas de forças e de poder no espaço escolar (ARROYO, 2014; SACRISTÁN, 2013). O currículo, também, serve para imaginar o futuro, uma vez que reflete a pretensão de que os alunos aprendam, mostra-nos aquilo que desejamos para ele e de que maneira podemos melhorar. De acordo com Sacristán (2013), o currículo é a estruturação da condição lógica de ensinar, sendo assim, toda instituição defende um currículo, que é transmitido de inúmeras maneiras.

Dessa forma, durante a pandemia do Covid-19, devido a emergência do ERE, o currículo precisou ser pensado, para levar em conta as múltiplas realidades escolares e, nesses tempos de inovações e incontáveis mudanças, foi crucial que fosse mais aberto e flexível, favorecendo uma aprendizagem mais ampla. Considerando as possibilidades da educação, reconhece-se que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade.

Sendo assim, a formação de professores, como muitos autores se referem (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; MORIN, 2017), é um grande desafio da educação contemporânea. A formação é a base do processo educativo, sendo que as concepções e as práticas que ela promove com os futuros educadores reverbera na Educação Básica como uma aprendizagem significativa, ou em práticas tradicionais de ensinar e aprender.

Para dar conta da complexidade social, é imprescindível, na constituição docente, a produção de saberes que se tornem cada vez mais competentes e ativos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que o professor compreenda a importância dos saberes docentes para a melhoria de sua prática em sala de aula, já que as dinâmicas que transformam a sociedade são rápidas, com novos conhecimentos e informações surgindo a todo instante. “Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação” (NÓVOA, 2016, p. 1).

Em função disso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimentos que

o instrumentalize na sua ação pedagógica para que possa, assim, contribuir com a formação do discente para atuar na sua realidade, de uma sociedade com múltiplos desafios e em constante transformação. Layrargues (2014) destaca que a construção de um projeto alternativo de sociedade e contra-hegemônico passa pelo balizamento de referências teóricas, epistemológicas, metodológicas, além de fundamentos e diretrizes para saber se situar na realidade em movimento (LAYRARGUES, 2014). A Educação Ambiental, numa perspectiva crítica, aliada ao ensino de Geografia, amplia a percepção do aluno para além dos problemas ambientais. A Educação Ambiental potencializa, na Geografia, a problematização de conceitos na perspectiva do enfrentamento das situações desafiadoras da realidade vivida e na transformação concreta, culminando na melhoria das condições de vida dos sujeitos.

Portanto, a partir desse compartilhar dialógico que tecemos nesta carta pedagógica que vos envio, entendemos que a necessidade constante de formação e conhecimento reverbera na tomada de consciência, tanto nas relações de ensino e de aprendizagem, quanto na práxis social, que se materializa por meio de uma relação dialógico-problematizadora. Isto significa que, quando o ser humano questiona o seu “estar no mundo”, seu “lugar no mundo”, ele também questiona o porquê, mas não sozinho, e sim entre outros sujeitos, na organização, mesmo que incipiente e tímida (FREIRE, 2011; 2006). Ao se questionarem, os sujeitos se (re)posicionam e se auto-organizam para (des)organizar o que está posto e a própria história (FREIRE, 2011). Finalizamos a escrita, convidando-os a esperar.

Um afetuoso abraço!

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Prefácio. *In*: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Orgs.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias. Prefácio. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Revisada e ampliada. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

NÓVOA, Antônio. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, [s.l.], v. 142, p. 13-15, 2016. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionovoa> . Acesso em: 22 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Por que falo em luta e transformação social?

Kelly Varnes¹

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Práxis. Docência. Transformação.

Estimada(s) pessoas(s) participantes do XV EDEA,

É com alegria que escrevo esta carta com o intuito de socializar as compreensões da realidade que vivencio e que, muitas vezes, me desassossegam. Sinto que as palavras que se agrupam aqui num ligeiro digitar por receio de que o corpo não acompanhe a inquietude do pensamento, desacomodam o que há tanto estava adormecido em um recanto protegido da minha consciência um tanto quanto inconsciente.

Freire (2019) nos diz que “o enfrentamento com o mundo é ameaça e risco. O homem substitui o envoltório protetor do meio natural por um mundo que o provoca e desafia” (p.27). Penso que as inquietações são muito bem-vindas, pois nos mostram que a incômoda acomodação da alienação está se desacomodando e nos causando a tal da “dor de ideia” que Rubem Alves (1999) traz no livro “O amor acende a lua”.

Neste momento, digo que, para mim, esta carta representa a continuidade do movimento do enfrentar, do sentir a dor de ideia e consentir a vez e a voz que é conquistada como instrumento de luta e transformação social. Por que falo em luta e transformação social? Porque sou mulher, mãe, trabalhadora, pesquisadora, professora da rede pública, educadora ambiental, e esperançosa numa sociedade humana e justa.

Desta maneira, trago ao diálogo o meu lugar de fala – a escola – para problematizar com vocês a partir da Educação que está imbricada neste espaço, principalmente na rede pública. Para tal, considero importante destacar que tenho por compreensão, que o Ser Humano e a Natureza não se dissociam, pois ambos são Natureza e que, nada está fixo ou parado, mas que tudo está em constante movimento e numa incessante inconclusão. Entendo que o Ser Humano se desnaturaliza à medida que conhece e, a Natureza se significa através do Ser Humano.

Compreendo que somos, primeiramente, natureza e, depois, seres sociais e

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora da rede pública do Município de Rio Grande e do Estado do Rio Grande do Sul. Kellycosta1079@gmail.com

políticos. Freire (2019) nos diz que “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (p. 51). Não há um ser humano sem outro ser humano, não há ser humano sem a natureza, não há sociedade sem a mediatização do mundo.

Não há possibilidade de uma sociedade justa e igualitária sem a Educação de qualidade que produza conhecimentos para a humanização dos sujeitos e para a transformação da realidade. Não há transformação da realidade e Educação justa e igualitária sem que sejam criadas as condições necessárias para que isso se efetive.

Ao apontar a essencialidade da Educação justa estar conectada com a criação das condições necessárias para tal, enquanto trabalhadora da área da Educação compreendo que a práxis docente é, intencionalmente ou não, motivadora. Assim, destaco a importância da formação docente problematizadora e crítica, pois entendo que sem práxis consciente e sem o esperar é “impossível” a emancipação política e humana.

Acometida pelo espírito freiriano que permeia minha práxis, entendo a importância da problematização dos espaços escolares e das relações que se estabelecem a partir deles, com ênfase à docência. É importante que se repense e se problematize, se todo docente é um educador ambiental? Se a resposta for negativa, temos um problema. Como será possível transformar a sociedade, o mundo, se não corroborarmos com a construção de sujeitos conscientes, críticos, ativos e responsáveis consigo e com os outros?

Embasando-me em Freire (1994) na afirmação de que é necessário que os educadores ambientais problematizem a transformação da realidade no contexto imediato dos estudantes e busquem mudanças sem ficar esperando que as transformações aconteçam. Entendo que nós, docentes, não podemos nos abster do compromisso ético e social que assumimos quando escolhemos essa profissão.

Moacir Gadotti (2012) nos diz que o “verdadeiro processo de educação não pode ser estabelecido a não ser através de uma análise das necessidades reais da população” (p.131). Assim, penso que a formação docente necessita se alicerçar na realidade e produzir conhecimentos socialmente úteis que formem docentes para trabalhar com sujeitos reais, com problemas reais e com necessidades reais. Gadotti também nos diz que os ambientes formais – escola e universidade - são usados como armas da sociedade capitalista, pois esses ambientes formais tendem a reforçar a injustiça social formando seres humanos para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Essa divisão entre manual e intelectual, entre o que manda e o que executa é típico da sociedade classista e, a universidade, muitas vezes elitista, corrobora com tais condicionamentos. Poderíamos nos questionar de que maneira a universidade respalda esses condicionamentos?

Gadotti (2012) traz problematizações acerca destes condicionamentos e eu me apoio nele ao dizer que a universidade corrobora com tais condicionamentos todas as vezes que ela insiste em problematizar apenas a qualidade do ensino baseando-se na quantidade do ensino. Em todas as vezes que instrumentos de avaliação são usados para “medir” o conhecimento, sendo que o conhecimento medido é apenas sobre o que foi produzido de maneira conteudista e reprodutiva.

Não estou dizendo que os conteúdos não são importantes, de maneira alguma, mas compreendo que a politização dos sujeitos também é muito importante e isso não é determinado por esses instrumentos de avaliação. Paulo Freire (2019) nos diz que “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis” (p.176); e assim digo que nós, professores, críticos seremos quando nossa formação for motivadora da politização, tanto nossa quanto dos estudantes.

Freire (1982) afirma que “é preciso refletir criticamente sobre a realidade, posicionar-se curiosamente diante do mundo e que o diálogo implica a problematização do próprio conhecimento”. Paulo Freire nos ensina que não podemos estar no mundo de luvas nas mãos *constatando*, apenas. Precisamos reconhecer que vivemos numa incessante luta de classes e que é necessário se auto-reconhecer como um sujeito de possibilidades para que assim, sejamos capazes de compreender que precisamos superar nossas situações-limites e caminhar em busca do inédito viável através de intervenções reais, concretas e transformadoras.

Aprendi com Freire (2019) que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Deste modo, compreendo que, apesar da educação não ser uma força imbatível a serviço da transformação social, sinto que ela é, sim, uma das motivadoras para tal transformação.

A conscientização dos sujeitos de que eles têm uma função social muito importante e que em comunhão de ações críticas os problemas ambientais podem ser amenizados e até evitados. No chão da escola, na práxis do professor educador ambiental, nas ações conjuntas no âmbito escolar e na fé nos seres humanos é que está o esperar sem esperar de uma nova sociedade. Sociedade justa, digna e livre.

Com meu afeto freiriano por uma Educação Ambiental crítica e transformadora,

Kelly Pinheiro Varnes Costa

Referências

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Edição Português. Novembro, 1999.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e Cidadania**. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). Educação Popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GT - 2

Pensando a Educação Ambiental Não-Formal: análise e compreensão das dinâmicas educacionais extramuros

Este Grupo de Trabalho busca refletir sobre as questões socioambientais nos espaços não formais e informais de Educação Ambiental. Destacam-se, aqui, discussões sobre a relação da Educação Ambiental em comunidades diversas, por meio de ações e processos formativos direcionados à sensibilização do coletivo. Além disso, objetiva-se compreender a constituição, as dinâmicas e os sujeitos da Educação Ambiental Não-Formal, construindo coletivamente um espaço de reflexões contemporâneas acerca das questões socioambientais que permeiam a sociedade. Dessa forma, este GT pretende estabelecer diálogos entre trabalhos que têm em seu horizonte as utopias concretizáveis, por meio da construção coletiva de relações socioambientais justas.

Pensar la Educación Ambiental No Formal: Educación Ambiental, análisis y comprensión de las dinámicas educativas extramuros

Este Grupo de Trabajo busca reflexionar sobre las cuestiones socioambientales en espacios no formales e informales de Educación Ambiental. Se destacan aquí, discusiones sobre la relación de la Educación Ambiental en comunidades diversas, por medio de acciones y procesos formativos dirigidos a la sensibilización del colectivo. Además, se busca comprender la constitución, las dinámicas y los sujetos de la Educación Ambiental No Formal, construyendo colectivamente un espacio de reflexiones contemporáneas sobre las cuestiones socioambientales que permean la sociedad. De esta forma, este GT pretende establecer diálogos entre trabajos que tengan como horizonte utopías realizables, a través de la construcción colectiva de relaciones socioambientales justas.

Trabalhos Completos

Plano de manejo da Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz: metodologias participativas para uma re-significação territorial

Júlia Westphal Barros¹
Brenda Lima Costa²
Rodrigo Cambará Printes³

Resumo: A educação ambiental não formal e dialógica utilizada na gestão pública de forma participativa em uma unidade de conservação pode ser revolucionária. Dessa forma, uma equipe do Laboratório de Gerenciamento Costeiro da FURG em parceria com a Prefeitura de Sapiranga (RS), iniciou a criação de um Plano de Manejo participativo em uma Unidade de Conservação Municipal de Uso Sustentável, a Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) do Morro Ferrabraz. Em todos os processos para a criação do PM a premissa foi construir diálogos entre o conhecimento acadêmico/jurídico e o etnoconhecimento, seguindo a Instrução Normativa n° 07/2017 do ICMBio. Ao final, sua construção foi feita de tal forma que a sua concepção foi um momento de recriação da UC, de reflexão dos moradores e repactuação para a gestão do território.

Palavras-chave: Plano de Manejo. Metodologia participativa. Gestão Ambiental Pública. Pactuação.

Introdução

A educação ambiental não formal e dialógica, praticada com base em técnicas de gestão participativa, capaz de envolver a população local no processo de gestão de uma unidade de conservação, tem uma contribuição inestimável e pode ser revolucionária (PRINTES, 2002).

Na esteira dessas ideias, uma equipe do Laboratório de Gerenciamento Costeiro da FURG, em parceria com a Prefeitura de Sapiranga (RS), envolveu-se na construção de um plano de manejo participativo em uma unidade de conservação municipal de uso sustentável, a Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) do Morro Ferrabraz.

As atividades iniciaram em agosto de 2023 com uma etapa de mobilização em oito comunidades locais, no Morro Ferrabraz, quando foi realizado, simultaneamente, um diagnóstico socioambiental e foram escolhidos representantes para a oficina principal de elaboração do Plano de Manejo (PM), a qual ocorreu de 25 a 29/09/2023, em Sapiranga. Durante a oficina, na qual todos os elementos básicos de um PM estratégico foram pactuados, participaram 02 representantes de cada comunidade (ao todo 18), mais 10 agricultores que se apresentaram através de um edital público, membros do conselho consultivo da UC, servidores da Prefeitura de Sapiranga,

¹Acadêmica de Gestão Ambiental, FURG, juliawestphalbarros@gmail.com

²Acadêmica de Gestão Ambiental, FURG, brendacostatga@gmail.com

³Orientador, Laboratório de Gerenciamento Costeiro/Instituto de Oceanografia/FURG, cambara7@gmail.com

representantes do esporte/turismo, bem como da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do RS (EMATER), totalizando 41 participantes e 08 moderadores.

A ARIE do Morro Ferrabraz foi criada pelo Decreto Municipal nº 5900 de 2016 (SAPIRANGA, 2016), e seus limites retificados pela Lei Municipal nº 6781 de 2021 (SAPIRANGA, 2021). Porém, mais de cinco anos após a sua criação, a UC ainda não possuía um Plano de Manejo, o que dificultava a sua gestão.

A equipe da FURG estava alinhada e decidida a realizar um PM participativo, no qual as principais decisões fossem tomadas por consenso, com o envolvimento das comunidades. Optou-se pelo modelo estratégico de plano de manejo, com menos ênfase em diagnósticos e maior enfoque na definição do propósito da UC, seus recursos e valores fundamentais (RVF), zoneamento consensuado e pactuação de normas, seguindo a Instrução Normativa ICMBio 07/2017.

Metodologias

Durante a fase de mobilização, ficou claro que, para a maior parte dos moradores, a criação da ARIE do Morro Ferrabraz foi realizada sem os devidos esclarecimentos a respeito da motivação, do porquê da escolha da categoria Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) e o que isto acarretará, no futuro, para o seu modo de vida. Neste contexto, a construção de um PM participativo para a ARIE tornou-se desafiante. As principais adversidades enfrentadas foram: a) dificuldade de convencer a comunidade de que o PM ainda não estava pronto; b) descrédito da comunidade em relação aos técnicos da Prefeitura e da Universidade; c) notícias falsas ou tendenciosas referentes ao projeto que eram espalhadas ao longo do processo; c) mesmo após o envolvimento da população, garantir que interesses pessoais não fossem colocados acima de interesses coletivos.

Com metodologias participativas, buscamos construir um clima de diálogo entre o conhecimento acadêmico/jurídico e o etnoconhecimento, praticando a escuta ativa e a comunicação não violenta. Ao invés do enfrentamento, acolhimento; ao invés do academicismo, valorizar o conhecimento local; ao contrário de seguir um método rigoroso e universal, valorizar o fator cultural. Segundo Alencar e Gomes (1999), é de grande relevância considerar e valorizar os costumes de determinados grupos, os elementos que são formadores daquelas comunidades. Acreditamos que isto possa e deva ser levado para dentro da gestão ambiental pública.

Em todas as reuniões de mobilização e durante a oficina principal de

construção do plano de manejo, foram evocadas as quatro premissas do neozapatismo (BARROS, 2020): a) falar e escutar; b) caminhar perguntando; c) mandar obedecendo; e) construir um mundo de muitos mundos. A primeira não requer explicação; a segunda é o mesmo que adaptar o método ao contexto (BORRINI-FEYERABEND *et al.*, 2007); a terceira está ligada ao princípio constitucional de que todo o poder emana do povo (Artigo 2º da CFB de 1988); a quarta é uma metáfora do respeito à liberdade de pensamento e manifestação individual.

Tecnicamente, foi seguido a Instrução Normativa nº 07/2017 do ICMBio para orientar os elementos que o PM da ARIE do Morro Ferrabraz deveria ter e isso foi agregado a metodologias participativas bem consolidadas (BROSE, 2001). Para Cordioli (2001), o processo participativo permite uma interação interdisciplinar e multissetorial, facilitando o surgimento de soluções mais criativas e ajustadas a cada realidade. Desse modo, reduz-se a possibilidade da elaboração de projetos dissociados do mundo real. A não-participação na construção de um plano de manejo resulta em pouco comprometimento e autoidentificação das comunidades para com ele, que tende a tornar-se um documento inócuo na gestão cotidiana do território.

A oficina ocorreu durante cinco dias (25 a 29/09/2023), na parte da tarde. Os representantes participavam em conjunto na plenária onde se realizavam as explicações gerais. Em certos momentos, todos eram separados em grupos menores para debater os assuntos específicos, previstos nas atividades do dia (Figura 1).

Figura 1: Realização de plenária geral e de pequenos grupos durante a elaboração do PM.



Fonte: os autores.

Desta forma, os instrumentos utilizados para a aplicação desta metodologia na criação do Plano de Manejo do Morro Ferrabraz foram:

Moderador: É a pessoa que catalisa as ideias que aparecem ao percorrer da oficina, facilita o processo metodológico, motiva e estimula o trabalho coletivo, garante a orientação e direção do projeto, sensibiliza os participantes para os aspectos necessários, utilizando sempre os instrumentos de comunicação mais apropriados.

Visualização: Registro visual de todos os processos e contribuições elaborados em conjunto, para que os dados estejam sempre acessíveis para todos os participantes.

Visualização móvel: Facilita a capacidade de compreender e recordar assuntos debatidos, registra e valoriza as ideias, opiniões e sugestões dos grupos, servindo como instrumento de melhoria na comunicação.

Trabalho em grupo: Pequenos grupos que se estabelecem para discutir e aprofundar ideias de maneira intensiva para que possa aumentar a eficácia da discussão em plenária.

Sessões plenárias: Lapidam as ideias geradas nos pequenos grupos, momento de socialização dos resultados e tomadas de decisão referente ao tema debatido.

Debate ativo: Trocas de ideias e experiências de forma contínua, onde todos têm o mesmo poder de voz.

Condução compartilhada: Inclui os participantes nos resultados. Dividindo a responsabilidade com todos sobre os passos que se queira dar, submetendo qualquer decisão a plenária.

No viés deste trabalho, as atividades primordiais para garantir a eficácia da técnica foram:

- a) Demarcar os atores e os conflitos existentes no local;
- b) Visitas às comunidades locais para entendimento da sua realidade;
- c) Liderança comunicativa, construtiva e demonstrada de forma visual para todos;
- d) Divisão e coordenação de atividades com a população, para que seja de conhecimento geral as ações realizadas e as tomadas de decisão;
- e) Técnicas de dinâmica de grupos, proporcionando a cooperação e a formulação de ações conjuntas, ou seja, trazendo a comunidade como parte integrante das soluções;
- f) Incentivo a conscientização e ao senso de responsabilidade das comunidades;
- g) Troca de experiência, ideias e conhecimento, priorizando sempre o respeito mútuo.

A partir destas premissas, as principais metodologias utilizadas durante a construção do PM do Morro Ferrabraz foram: mapa falado, tempestade de ideias, café mundial, estudo dirigido de texto, trabalho coletivo em pequenos grupos com moderadores, plenárias gerais de pactuação, registro visual dos processos para a valorização e memória do que foi construído (Drumond et. 2009; Brown et. al.,2010; Brose, 2001).

Além disso, foram utilizadas técnicas coletivas e individuais para captar as diferentes percepções e situações da comunidade (PEREIRA, 1998). Uma das técnicas utilizadas foi a “matriz de condição atual/tendência” para análise e compreensão dos problemas existentes na realidade de cada Recurso e Valor Fundamental da ARIE. Foi realizado um fluxograma com ameaças/oportunidades/necessidade de dados/programas para cada tópico. Outra técnica empregada foi a “eleição de prioridade”, na qual apresentam-se as demandas

existentes e o grupo vota naquelas que avalia como mais importantes (PEREIRA, op. Cit.). Da mesma forma, os participantes elegeram os programas de manejo e a necessidade de dados para o planejamento da ARIE.

Resultados e discussão

A partir das demandas levantadas de forma dialógica na oficina, foram obtidos todos os subsídios necessários para a elaboração do Plano de Manejo coerente com as limitações ambientais e as necessidades das comunidades.

Durante os debates da oficina foram definidos quatro Recursos e Valores Fundamentais (RVFs) para a ARIE: Recursos Hídricos, Biodiversidade, Esporte/Turismo/Lazer e Modo de Vida. Após isso, os participantes indicaram a condição atual e as tendências de cada RVF (**Tabela 1**).

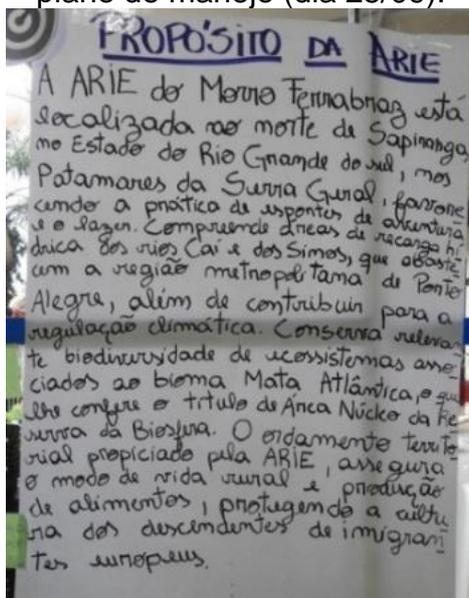
Tabela 1: Demonstração da atividade condição atual/tendência realizada na oficina.

CONDIÇÃO ATUAL	TENDÊNCIA
Os participantes descreveram com base na sua visão qual a condição atual dos RVFs.	Os participantes descreveram com base na sua visão qual a tendência destes recursos caso não haja intervenção.
Exemplo: Falta de suporte público.	Exemplo: Redução dos agricultores.

Fonte: os autores.

O propósito da ARIE foi repactuado para além do que já estabelece o decreto de criação (Figura 2). Foram construídas, além disso, cinco declarações de significância, que são como declarações de amor pelo território. Foram elas: a) Agricultura, fonte de vida; b) Patrimônio histórico/cultural; c) Turismo, esporte e lazer; d) Belezas do Morro e Meio Ambiente.

Figura 2: Novo propósito da ARIE pactuado durante a oficina de elaboração do plano de manejo (dia 25/09).



Fonte: os autores.

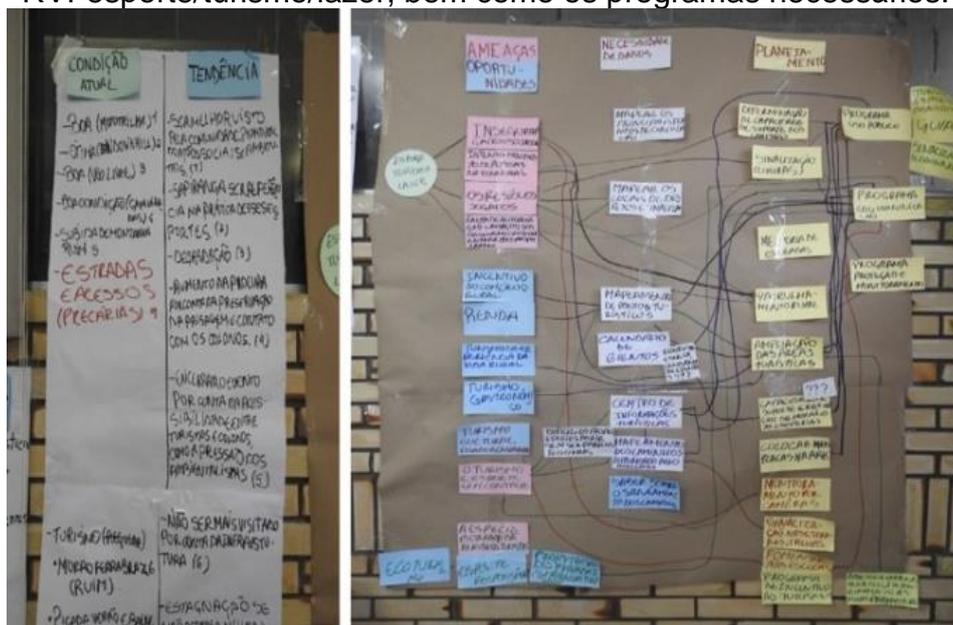
Os participantes realizaram também sua avaliação quanto às ameaças, oportunidades, necessidade de dados e programas para cada RVF, conforme exemplificado na **Tabela 2** e na **Figura 3**. Além disso, elegeram os programas de manejo e necessidades de dados para os planejamentos prioritários (Figura 4).

Tabela 2: Demonstração da atividade de ameaças, oportunidades, necessidade de dados e programas realizados na oficina.

Recurso e valor fundamental	Ameaças	Oportunidades	Necessidade de dados	Programas
Biodiversidade.	Parcelamento irregular das terras.	Possibilidade de sistema agroflorestal.	Diagnósticos específicos.	Programa Educomunicação.

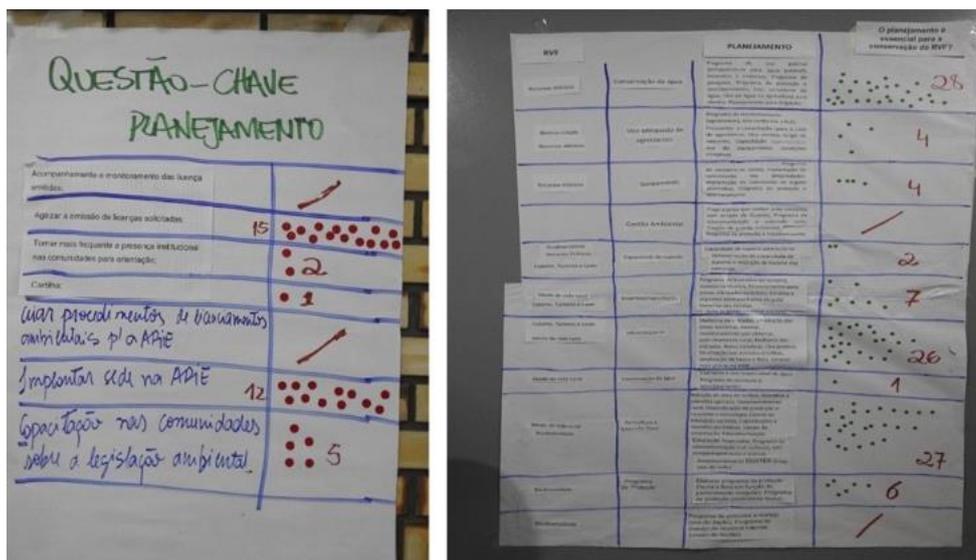
Fonte: os autores.

Figura 3: Resultados referente à avaliação da condição atual e tendência do RVFesporte/turismo/lazer, bem como os programas necessários.



Fonte: os autores.

Figura 4: Resultado da atividade de priorização dos programas/planejamentos.



Fonte: os autores.

Nos últimos dois dias da oficina as comunidades se integraram aos técnicos para produzir o zoneamento num mapa previamente elaborado no programa Quantum Gis, que foi projetado numa tela com um data show. Após este momento, pactuaram as normas específicas para cada zona, utilizando o método café mundial, e discutiram as normas gerais em plenária.

Através da oficina, as comunidades se apropriaram do conhecimento técnico

da ARIE e agregaram diretrizes nas normas necessárias para cada zona e programa estabelecido. Assim como suas necessidades também foram contempladas devido à possibilidade que a metodologia traz, do diálogo assertivo entre conhecimento científico e o saber popular, que promoveu o conhecimento prático esclarecido a todos.

Considerações finais

O objetivo principal do projeto foi alcançado, pois, através do enfoque participativo, as comunidades construíram um novo entendimento do que é ARIE do Morro Ferrabraz, de qual o seu papel na gestão dela e de como pode ser a sua relação com o Poder Público.

Ao invés de ter sido feito em escritório, o plano de manejo foi construído de tal forma que a sua concepção foi um momento de reflexão sobre o protagonismo que cada morador pode e precisa ter para que ocorra um ordenamento territorial que conserve a biodiversidade e proteja os valores e o modo de vida tradicional.

Merece registro a importância que teve a participação das autoridades ambientais locais durante todo o processo, desde a mobilização até o último dia da oficina, o que deu maior credibilidade ao documento que estava sendo pactuado e serviu para aproximar os gestores dos *stakeholders*.

A descontinuidade administrativa relacionada a mudanças de governo municipal, devido às próximas eleições, é uma ameaça a este processo de construção participativa de plano de manejo que precisa estar no radar. Porém, até neste ponto o envolvimento da comunidade local poderá contribuir para que o plano de manejo não seja descumprido ou invalidado por algum indivíduo ou grupo.

Contudo, através do enfoque participativo, o projeto proporcionou o real entendimento do papel das comunidades, não só na ARIE, mas na sociedade, e seus direitos e deveres. Foi de suma importância para promover as reflexões necessárias para as estratégias de organização e elaboração do Plano de Manejo, pois além de um diagnóstico participativo, também proporcionou o envolvimento dos participantes para análise dos programas, planejamentos e das normas de uso do solo.

Contudo, devido às abordagens participativas, a ênfase da transparência com a população referente a todo material construído e todas as tomadas de decisão, se construiu um Plano de Manejo fidedigno, sem conflitos, confusão e desordem. Configurou-se como um mecanismo educacional, teve aprovação de todos os

participantes da oficina, onde enxergaram as demandas da ARIE, assim como as oportunidades de desenvolvimento social e econômico.

Referências

ALENCAR, E.; GOMES, M. A. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. Lavras: Editora da UFLA, 1999.

BARROS, I.S. F. de Notas de leitura sobre o livro “Mandar obedecendo”: As lições políticas do neozapatismo mexicano, de Carlos Antonio Aguirre. **Revista Mouro** Ano 11 Mouro 14 (2020) ISSN 2175-4837. Disponível em: https://revista.mouro.com.br/index.php/Revista_Mouro/article/view/81. Acesso em: 26/10/2023

BRASIL. INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE - ICMBio. **Instrução Normativa Nº 7/2017/GABIN/ICMBIO, de 21 de dezembro de 2017**. Estabelece diretrizes e procedimentos para elaboração e revisão de planos de manejo de unidades de conservação da natureza federais.

BROSE, M. **Metodologia Participativa: Uma introdução a 29 instrumentos**. Porto Alegre: Tomo Editorial 2001. 312p.

BROWN, Juanita. The world café: **Shaping our futures through conversations that matter**. University of Texas, Austin: 2010.

BORRINI-FEYERABEND, G.; FARVAR, M.T.; NGUINGUIRI, J.C.; NDANGANG, V.A. **Co-management of Natural Resources: Organising, negotiating and learning-by-doing**. 2007. GTZ and IUCN, Kasperek Verlag, Heidelberg (Germany). Disponível em: https://conservation-development.net/rsFiles/Datei/CoManagement_English_Auflage2.pdf. Acesso em: 26/10/2023.

CORDIOLI, S. **Enfoque participativo no trabalho com grupos**. Markus Brose (Org). Porto Alegre: Tomo Editorial 2001. 25p.

DRUMOND, M.A.; GIOVANETTI, L.; QUEIROZ, A. **Técnicas e ferramentas participativas para a Gestão de Unidades de Conservação** (2a Ed.). GTZ. 2009.

KRAPPITZ, U. ULLRICH, G. J., de SOUZA, J.P. **Enfoque participativo para o trabalho em grupos**. Recife: Assocene, 1988. 138p.

SAPIRANGA. 2016. **Lei Municipal nº 5.900, de 13 de mai. 2016**. Dispõe sobre a Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz - ARIE, e dá outras providências. Câmara Municipal de Sapiranga, Sapiranga - RS, 13.05.2016. Disponível em: <<https://sapiranga.cespro.com.br>. Acesso em: 27 out. 2020.

SAPIRANGA. 2021. **Lei Municipal nº 6.781, de 11 de ago. de 2021**. Altera, atualiza e consolida a legislação que dispõe sobre a Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz e dá outras providências. Câmara Municipal de Sapiranga,

Sapiranga - RS, 11.08.2021. Disponível em: <<https://sapiranga.cespro.com.br>.
Acesso em: 27 out.2021.

OLIVEIRA, M. L. R. **Reflexões sobre o uso de metodologias participativas como instrumento de trabalho em comunidades rurais.** Em Extensão, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 30-51, jan. / jun. 2015.

PEREIRA, J. R. **Diagnóstico rápido participativo emancipador: a base para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos da reforma agrária.** Viçosa-MG: Editora da UFV, 1998.

PRINTES, R.C. Plano **de manejo participativo da Reserva Biológica do Lami.** Porto Alegre: SMAM 2002, 102 p. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/280600933> Plano de manejo participativo da Reserva Biológica do Lami. Acesso em: 26/10/2023.

Plano de manejo participativo da Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz: avanços na superação do trauma coletivo de criação de uma unidade de conservação municipal

Rodrigo Cambará Printes¹
Fabiana Dallacorte²
Iuri Buffon³

Resumo: Buscamos envolver a comunidade local no processo de construção do plano de manejo (PM) de uma unidade de conservação (UC), através da educação ambiental não formal, visando superar o trauma causado pela criação da UC. Identificamos 08 comunidades em 5.761 ha. Realizamos 05 reuniões pré-oficina de elaboração do PM, em 05 localidades, de 07 e 11/08/2023. Escolhemos 02 representantes de cada comunidade e outros 10 foram selecionados por edital, totalizando 41. A oficina ocorreu de 25 e 29 de setembro de 2023 em Sapiranga. Usamos metodologias participativas para integrar a equipe técnica com os representantes e eles entre si, organizar as demandas e hierarquizar níveis de decisão. Foi seguida a IN ICMBio nº 07/2017, para construir um PM estratégico. Todos os elementos do PM foram decididos por consenso.

Palavras-chave: Unidade de Conservação. Trauma. Plano de Manejo.

Introdução

Se por um lado a implementação de uma nova unidade de conservação pode promover a conservação da biodiversidade, por outro, as comunidades locais precisarão adequar seu modo de vida a uma nova realidade, o que pode levar a conflitos de interesses em relação ao uso dos recursos naturais e do território. Neste contexto, a inclusão da população local no processo de planejamento e gestão da unidade de conservação, através da educação ambiental não-formal, é o único caminho para a gestão do conflito e deverá buscar, simultaneamente, a conservação da biodiversidade e a melhoria da qualidade de vida dos moradores.

A ARIE do Morro Ferrabraz foi criada pelo Decreto Municipal nº 5900 de 13/05/2016 (SAPIRANGA, 2016), tendo seus limites retificados pela Lei Municipal nº 6781 de 30/07/2021 (SAPIRANGA, 2021). Porém, mais de cinco anos após a sua criação, a UC ainda não possuía um Plano de Manejo, o que dificultava a sua gestão.

Conflitos não devem nos surpreender. Eles estão presentes na vida cotidiana da sociedade e são inerentes ao sistema social, podendo ser encontrados em todas as esferas e relações humanas. De acordo com Acselrad (2004), conflitos ambientais envolvem grupos sociais com diferenciadas formas de apropriação, uso e significação

¹ Doutor em Ecologia, Conservação e Manejo de Vida Silvestre, FURG/Instituto de Oceanografia/Laboratório de Gerenciamento Costeiro, E-mail: professor.cambara@furg.br

² Bióloga, Mestre em Engenharia Ambiental.

³ Tecnólogo em Saneamento Ambiental, Especialista em Educação para Sustentabilidade.

do território e surgem quando um dos grupos tem a continuidade desses modos de vida ameaçada por impactos indesejáveis de outros grupos. Ainda, segundo este autor, o conflito ambiental pode ser desencadeado por uma "disputa por apropriação de uma mesma base de recursos ou de bases distintas, mas interconectadas por interações ecossistêmicas" (ACSELRAD, 2004, p. 26).

O conflito socioambiental pode expressar formas de tensão no processo de reprodução dos modelos de desenvolvimento, envolvendo populações tradicionais, recursos naturais, entre outros (ZHOURI; LASCHEFSKI, 2010). Estes autores afirmam que "os conflitos ambientais surgem das distintas práticas de apropriação técnica, social e cultural do mundo material". Eles propõem três modalidades de conflitos ambientais: *distributivos*, *espaciais* e *territoriais*. Os conflitos ambientais distributivos são aqueles provenientes das desigualdades em torno do acesso e utilização dos recursos naturais. Os conflitos ambientais espaciais são aqueles em que a atividade econômica situada em um determinado local prejudica outro grupo social em outro local, em decorrência dos efeitos e impactos ambientais derivados daquela atividade econômica. Por fim, os conflitos ambientais territoriais ocorrem quando há sobreposição de diferentes modos de ver o mundo e interesses de grupos sociais distintos, em um mesmo espaço territorial (ZHOURI; LASCHEFSKI, 2010).

Embora a criação e gestão de uma UC sejam regradas por legislação específica, principalmente pela Lei Federal nº 9.985/2000, Sistema Nacional de Unidades de conservação (SNUC) (BRASIL, 2000 a), que regulamenta o Artigo 225 da Constituição Federal de 1988, o qual garante o direito coletivo ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, ocorrem conflitos durante a implementação e gestão destes espaços, relacionados ao uso dos recursos naturais e ao regramento quanto à ocupação do território.

Vários fatores interferem e propiciam o surgimento de conflitos socioambientais em espaços protegidos, normalmente relacionados à maneira em que é realizada a criação e implantação das unidades de conservação (UC). Diante disso, o surgimento das UC pode ser como catalisador e fortalecedor de impactos nos núcleos receptores, que por sua vez, podem desencadear conflitos entre diferentes grupos desta mesma área (SILVA, 2011). Em razão disso é possível afirmar que a mera criação de uma UC não é suficiente para garantir a conservação da biodiversidade de uma região; pelo contrário: o ato em si da criação da UC pode até acirrar ou sublinhar antigos conflitos latentes de uma comunidade envolvendo os recursos naturais do território.

No Brasil, a participação da população na gestão das UC está prevista no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Lei Federal 9985/2000). Ela deve ocorrer antes do ato de criação da UC, através de consulta pública, demonstrando de forma clara a localização e as possíveis categorias de UC (BRASIL, 2004). Sucessivamente a UC deve implantar um conselho gestor com os principais atores sociais envolvidos na gestão do território e elaborar o seu plano de manejo. O conselho e o plano de manejo são as principais ferramentas para a gestão de uma UC.

Metodologia

A questão fundamental para o desenvolvimento deste trabalho foi identificada logo no início das atividades de mobilização da população para participação do plano de manejo da ARIE do Morro Ferrabraz, em agosto de 2023. Ela está relacionada ao processo de criação da UC, em 2016, o qual não foi considerado suficientemente claro para a maior parte dos moradores, o que gerou insegurança quanto ao futuro da agricultura, silvicultura, turismo e outras atividades econômicas que ocorrem naquele território. Havia uma falta de entendimento e clareza por parte dos *stakeholders* quanto ao que se poderia ou não fazer após a criação da área de relevante interesse ecológico (ARIE). A mesma insegurança foi transferida para o plano de manejo e qualquer equipe que tentasse envolver os principais interessados na construção deste documento encontraria grandes dificuldades e desafios. A esta insegurança e seu contexto denominamos trauma de criação da UC.

A partir da determinação dessa questão foi possível intervir com base em métodos participativos e destravar o processo de gestão, visando elaborar o plano de manejo (PM) da UC.

Tendo em vista o território relativamente grande da UC (5.761 ha) e a sua geografia montanhosa, as comunidades que habitam a região da ARIE do Morro Ferrabraz, em Sapiranga, RS, se organizaram em pequenas vilas, situadas nos vales, onde estão as igrejas, salões comunitários, etc. Foram identificadas 08 comunidades de moradores no território da ARIE, com a ajuda da SEMAPE (Secretaria do Meio Ambiente e Proteção Ecológica/Prefeitura de Sapiranga). A equipe de planejamento optou por realizar cinco reuniões, uma em cada dia da semana, de segunda a sexta-feira, das 19h às 21h, tendo em vista que havia locais onde era possível reunir mais de uma comunidade (Tabela 1). Esta fase foi chamada de mobilização pré-oficina principal ou diagnóstico participativo e ocorreu entre 07 e 11/08/2023. Nestas reuniões

as comunidades foram ouvidas a respeito do que pensam da ARIE do Morro Ferrabraz e o que esperavam do plano de manejo.

Num primeiro momento, após uma exposição inicial sobre a ARIE e o plano de manejo estratégico, cada comunidade foi separada em pequenos grupos e respondeu a duas perguntas orientadoras: 1) qual sua visão atual da ARIE? 2) Qual sua expectativa em relação ao PM? Num segundo momento, os principais conflitos de uso e expectativas quanto ao ordenamento territorial foram explorados, utilizando a técnica do mapa falado (Brasil, 2011; Brose, 2001). Essas reuniões viabilizaram um diagnóstico das percepções das comunidades sobre a UC e expectativa em relação ao plano de manejo. Além disso, mobilizaram os atores para a oficina principal e elaboração do plano de manejo, que foi realizada entre 25 e 29/09/23, para a qual deveriam eleger representantes, sendo dois por comunidade e mais um suplente.

Tabela 1: Locais e datas das reuniões preparatórias para a oficina principal de elaboração do plano de manejo da ARIE do Morro Ferrabraz

Local	Data de reunião
Picada São Jacó	07/08/23
Ferrabraz	08/08/23
Picada Verão	09/08/23
Bela Hu, Picada Cachorro e Alto Ferrabraz	10/08/23
Karemer-Eck e Picada dos Nabos	11/08/23

Fonte: os autores, 2023.

Após a fase de reuniões preparatórias, nas quais foram escolhidos os(as) representantes das comunidades para a oficina, a Prefeitura de Sapiranga, após ser demandada por um grupo de agricultores, lançou um edital público com mais 10 vagas, visando ampliar a participação deste grupo na oficina principal. Foi então elaborado o *Guia do Participante*, um manual com orientações gerais sobre a ARIE do Morro Ferrabraz e os elementos que compõem um plano de manejo no modelo estratégico. O guia foi então disponibilizado em formato digital, duas semanas antes da oficina, e entregue impresso no primeiro dia da sua realização.

Para a elaboração do PM da ARIE do Morro Ferrabraz, foi adotada a abordagem estratégica estabelecida pela Instrução Normativa do ICMBio nº 7/2017,

a qual prevê a realização de uma oficina, com participantes que tenham amplo conhecimento sobre a área, para construir todo o conteúdo do Plano de Manejo.

A oficina de elaboração do plano de manejo da *Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz* foi realizada de 25 e 29 de setembro de 2023, no Hotel das Rosas, em Saporanga/RS. Os oito pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) lançaram mão de diversas metodologias participativas (BROSE, 2001; CHAMBRERS; GUIJT, 1994) para envolver 41 atores-chave no processo (Tabela 2) Esta oficina, assim como a etapa anterior, foi viabilizada com recursos de Fundo Municipal do Meio Ambiente.

Tabela 2: Entidades que participaram da oficina de elaboração do plano de manejo da ARIE do Morro Ferrabraz

Entidade	Número de participantes
Conselho da UC	04
Prefeitura de Saporanga	05
Comunidades	17
Agricultura/ edital	10
Esporte e lazer (trilha de moto, bicicleta e <i>camping</i>)	03
EMATER	02
Total	41

Fonte: os autores.

Resultados e Discussão

Foi identificada, na fase de mobilização nas comunidades, que para a maior parte dos moradores da ARIE do Morro Ferrabraz a UC foi criada, em 2016, sem que fossem realizados os esclarecimentos necessários sobre os motivos da criação e sem uma explicação do que a categoria escolhida (área de relevante interesse ecológico) acarretaria para o seu modo de vida e atividades econômicas. Isto gerou um trauma que impedia e ainda dificulta a gestão da UC e que estava inviabilizando a construção participativa do plano de manejo da ARIE.

De fato, resgatando memórias e documentos do processo de criação da UC, verificamos que havia desde os anos 1980, uma preocupação do Poder Público local com a conservação do Morro Ferrabraz. Nos anos 1990 a região passou a ser área

núcleo da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica do RS, o que reflete a sua relevância internacional para a proteção da biodiversidade (MARCUIZZO et al., 2003; BRASIL, 2000 b). Porém, foi a ameaça de instalação de uma linha de transmissão no Morro Ferrabraz, em 2016, que precipitou a criação da unidade de conservação. Visando inviabilizar este empreendimento a ARIE foi criada, mas os moradores, segundo eles mesmos, não foram suficientemente esclarecidos sobre o que estava acontecendo. A linha de transmissão foi inviabilizada, com efeito, mas ficou um trauma coletivo naquela comunidade, pelo modo apressado como a UC foi criada. Esta é uma questão fundamental que apareceu nas oficinas de mobilização/diagnóstico nas comunidades locais e que precisava ser pelo menos reconhecida por nós para poder destravar o processo de elaboração do plano de manejo da UC. Algumas vezes precisamos até pedir desculpas (pelo que não tínhamos feito) e dizer que estávamos de certa forma recriando a UC, ao fazer o seu primeiro plano de manejo de forma participativa.

Além do trauma coletivo de criação da UC, encontramos mais uma barreira de aceitação que merece registro. Não podemos esquecer que, embora tenha ocorrido há quase 150 anos, a Revolta dos Muckers (1873-1874), o primeiro movimento messiânico do Brasil (22 anos antes de Canudos, Bahia), ocorreu exatamente ali no Morro Ferrabraz, onde fica a UC. O desfecho sangrento daquela situação, devido à falta de habilidade política das lideranças da época, protagonizado por ninguém mais do que o exército brasileiro, deixou marcas na memória coletiva, está, por assim dizer, no DNA cultural daquelas comunidades, como não poderia deixar de ser, embora seja um assunto a ser evitado, como normalmente ocorre com as situações traumáticas. Os descendentes dos *muckers* ainda estão lá, estivemos com eles em diversas reuniões. Percebe-se até hoje uma desconfiança acima do normal em relação ao governo, ao discurso oficial (ao qual estávamos alinhados, enquanto Universidade Federal), às tentativas de políticas públicas de ordenamento territorial, a qualquer intervenção do poder público nas questões do uso da terra na propriedade privada e, indiretamente, nos costumes da comunidade. A legislação ambiental, sem dúvida, vai intervir diretamente na propriedade privada, como no caso do Código Florestal (Lei Federal 12651/2012), que determina a necessidade de cada proprietário rural estabelecer área de preservação permanente e reserva legal, ou da Lei da Mata Atlântica (11.4128/2006), que vai estabelecer restrições para o manejo florestal. A criação de mais uma camada de proteção, com a Área de Relevante Interesse Ecológico, nesta lógica, apenas criou mais insegurança e tensão naquela região.

Devido a isso, ao longo da oficina principal foram usadas diversas metodologias participativas (Tabela 3) para integrar a equipe técnica com os representantes das comunidades, e eles mesmos entre si, além de organizar as demandas e hierarquizar os níveis de decisão. Desta forma, a elaboração do plano de manejo, que poderia ser um processo frio, técnico, cartesiano, passou a ser uma re-pactuação e uma re-significação da unidade de conservação. Além de um instrumento de planejamento e gestão, um plano de manejo assim construído traz propriedades emergentes, pois valoriza saberes, cria vínculos, avança na superação dos traumas envolvendo a criação da UC e aponta caminhos para o entendimento.

De acordo com a IN ICMBio 07/2017, um plano de manejo na abordagem estratégica deve incluir os seguintes elementos (BRASIL, 2017): a) declaração de propósito; b) declarações de significância; c) recursos e valores fundamentais; d) subsídios para interpretação ambiental; e) questões-chave; f) avaliação das necessidades de dados e planejamento; g) zoneamento; h) normas gerais; i) atos legais e administrativos.

Ainda segundo o roteiro metodológico do ICMBio que seguimos (Brasil, 2017) o modelo estratégico de plano de manejo apresenta algumas vantagens, tais como: comunicação aos diferentes públicos sobre o que é mais importante para a UC; concentra esforços nos recursos e valores fundamentais para a proteção, cruciais para atingir o propósito da UC e manter a sua significância; garante uma coerência quanto aos planos e decisões, além de contribuir com programas e ações subsequentes para atingir o propósito da UC e outros objetivos; serve de base para o desenvolvimento de planos ou programas posteriores e retifica planejamentos anteriores; descreve as diretrizes políticas para os recursos e valores fundamentais; Identifica as condições, ameaças e problemas em relação aos seus recursos e valores fundamentais; Identifica e prioriza planos, estudos e ações de manejo que são necessárias para a unidade; Identifica as diferentes zonas de manejo e respectivas ações de manejo que visam atingir o seu propósito.

O propósito da ARIE do Morro Ferrabraz, foi construído e definido como (Sapiranga, no prelo):

A ARIE do Morro Ferrabraz está localizada ao norte de Sapiranga, no estado do Rio Grande do Sul, nos patamares da Serra Geral, favorecendo a prática de esportes de aventura e o lazer. Compreende áreas de recargas hídricas dos rios Caí e dos Sinos, que abastecem a região metropolitana de Porto Alegre, além de contribuir para regulação climática. Conserva relevante

biodiversidade de ecossistemas associados ao bioma Mata Atlântica, o que lhe confere o título de Área Núcleo da Reserva da Biosfera. O ordenamento territorial propiciado pela ARIE assegura o modo de vida rural e a produção de alimentos, protegendo também a cultura dos descendentes de imigrantes europeus.

Após a definição do propósito, foram construídas declarações de significância e definidos quatro recursos e valores fundamentais (RVF): Recursos Hídricos, Biodiversidade, Esporte/Turismo/Lazer e Modo de Vida. Na sequência, os participantes definiram as condições atuais e tendências de cada RVF. A seguir foi feita uma análise do tipo oportunidades e ameaças, necessidades de dados e/ou informações geográficas, e demandas de planejamento (Figura 1). A Tabela 3 sintetiza as metodologias utilizadas para obtenção de cada um dos elementos do plano de manejo estratégico.

Tabela 3: Metodologias utilizadas para obtenção dos elementos do plano de manejo estratégico.

Objetivo	Método	Referências
Definição de propósito da UC	Tempestade de ideias e trabalho em grupos	Drumond <i>et al.</i> (2009)
Declarações de significância da UC	Tempestade de ideias e trabalhos em grupo	Drumond <i>et al.</i> (2009)
Definição dos recursos e valores fundamentais (RVF)	Tempestade de ideias e trabalho em grupos	Drumond <i>et al.</i> (2009)
Análise de cada RVF para definir ameaças, oportunidades, necessidade de dados e planejamento	Café mundial	Brown <i>et al.</i> (2010)
Definição e detalhamento dos programas de manejo	Café mundial	Brown <i>et al.</i> (2010)
Priorização das necessidades de planejamento	Votação	Estes autores
Definição de questão-chave e prioridades de planejamento	Votação	Estes autores
Zoneamento	Estudo dirigido sobre zonas, projeção de mapas, discussão em plenária	Estes autores
Definição das normas para cada zona	Café mundial	Brown <i>et al.</i> (2010)
Definição das normas gerais	Discussão em plenária	Estes autores

Fonte: os autores

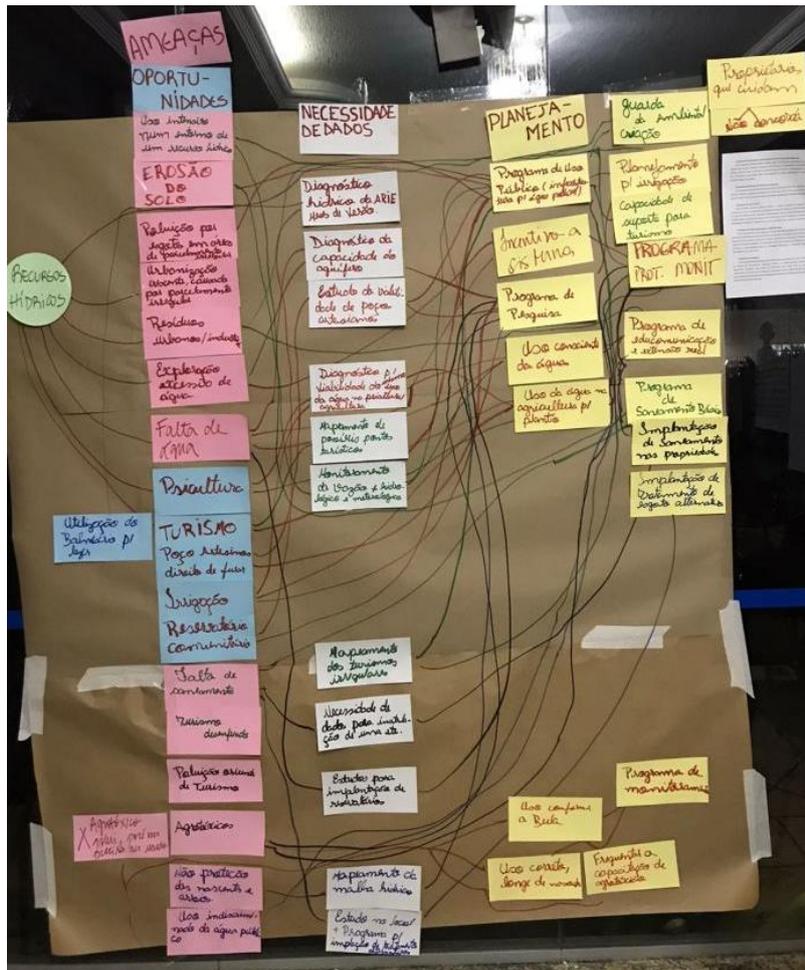
A análise de cada RVF (Figura 2) trouxe diversos elementos cruciais para o plano de manejo. Durante a após a oficina esta análise foi transformada em diagramas utilizando o *software* Microsoft Visio (Figura 3)

Figura 1: Análise de um dos recursos e valores fundamentais pelo método café mundial.



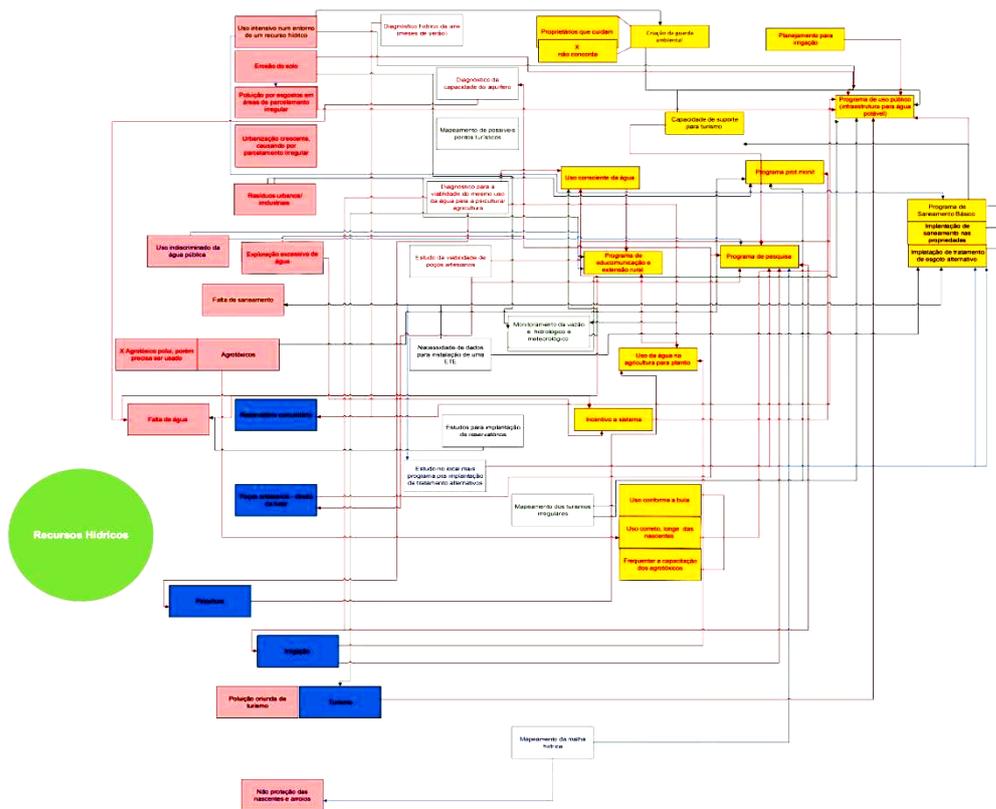
Fonte: Wa Ching.

Figura 2: Análise do RVF recursos hídricos.



Fonte: Wa Ching.

Figura 3: Diagrama da análise do RVF recursos hídricos.



Fonte: os autores, 2023.

As necessidades de planejamento para cada demanda, visando à proteção de cada um dos RVF, foram organizadas em programas específicos, conforme a sua área de gestão. Assim foram elaborados cinco programas: a) **Programa de Educomunicação e Extensão Rural:** tem como objetivo a criação de uma estratégia de comunicação e ferramentas adaptadas aos diversos públicos envolvidos com a gestão da UC; b) **Programa de Proteção e Monitoramento:** objetiva detalhar ações para minimizar as ameaças e conflitos com relação aos recursos minerais e naturais, identificados no diagnóstico; c) **Programa de Uso Público:** visa propor projetos e ações voltados ao fortalecimento da estrutura de turismo, considerando a visitação dos atrativos naturais e culturais existentes na UC, quer em caráter turístico, recreativo ou pedagógico; d) **Programa de Pesquisa:** este programa deverá detalhar linhas de pesquisa e estudos para a UC, considerando as lacunas de conhecimento, ameaças, conflitos e potencialidades identificados no diagnóstico; e) **Programa de Manejo dos Recursos Naturais:** este programa deverá detalhar ações para o manejo de recursos naturais, como, por exemplo, controle de espécies alóctones e/ou invasoras, entre outras.

Considerações finais

Ao final do processo de construção participativa foram construídos os seguintes elementos do plano de manejo estratégico: **1)** O propósito da UC, já definido no seu decreto de criação, mas que foi repactuado; **2)** Cinco declarações de significância: a) agricultura, fonte de vida; b) patrimônio histórico/cultural, fazeres e saberes; c) turismo, esporte e lazer; d) belezas do morro; e) meio ambiente. **3)** Quatro recursos e valores fundamentais (RVF): a) recurso hídrico; b) biodiversidade; c) turismo, esporte e lazer; d) modo de vida; **4)** Avaliação da situação atual de cada RVF, isto é, quais as ameaçadas e principais desafios relacionados à gestão e proteção dos RVF? **5)** Definição e priorização das necessidades de dados para o planejamento, ou seja, quais as lacunas de conhecimento que precisam ser preenchidas para avançar na gestão da UC? **6)** O zoneamento, com quatro zonas, a saber: a) zona de adequação ambiental (10,35% do território); b) zona de conservação (5,46%); c) zona de produção (60,13%); d) zona populacional (24,06%); **7)** As normas para cada zona da unidade de conservação, construídos com o envolvimento direto dos *stakeholders*; **8)** os programas de manejo a serem implantados nos próximos anos, contendo as ações prioritárias para cada um deles. De fato, devemos reconhecer que devido ao curto tempo em que este plano de manejo foi feito (seis meses) os programas de manejo que apresentamos são incipientes, precisam ser mais bem detalhados daqui para frente, juntamente com os *stakeholders*.

Referências

ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Heinrich. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de jul. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF. 2000 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Avaliação e ações prioritárias para a conservação da biodiversidade da Mata Atlântica e Campos Sulinos. Conservation International do Brasil, Fundação SOS Mata Atlântica, Fundação Biodiversitas, Instituto de Pesquisas Ecológicas, Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Instituto Estadual de Florestas-MG, **Ministério do Meio Ambiente**. Brasília: MMA/SFB, 2000 b. 40 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Gestão participativa do SNUC / **Ministério do Meio Ambiente**. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: <https://sema.rs.gov>.

br/upload/arquivos/201707/04142913-gestao-participativa-snuc.pdf>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Agricultura Familiar - SAF/MDA - **Diagnóstico Rural Participativo: um Guia Prático**, Brasília, 2011.

http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/pageflip2583697-3759191-Guia_Prtico_DRP-7420814.pdf

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade/Ministério do Meio Ambiente. **Roteiro metodológico para elaboração e revisão de planos de manejo das unidades de conservação federais**. Brasília, DF. Organizadores: Ana Rafaela D'Amico, Erica de Oliveira Coutinho e Luiz Felipe Pimenta de Moraes. Brasília: ICMBio, 2017. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/downloads/roteiro_metodologico_elaboracao_revisao_plano_manejo_ucps.pdf Acesso em 07 out. 2019.

BROSE, Markus (org). **Metodologia Participativa**, texto de Horst Matthaus, Porto Alegre: Tomo Editorial.2001.

BROWN, Juanita. **The world café: Shaping our futures through conversations that matter**. University of Texas, Austin: 2010.

CHAMBERS, Robert e GUIJT, Irene. DRP: Depois de cinco anos, como estamos agora? Quito, Equador, **Revista Bosques, Árvore e Comunidades Rurais**, n. 26, março/1995.

DRUMOND, Maria Auxiliadora; Giovanetti, Livia; Queiroz, Artur; e colaboradores. **Técnicas e Ferramentas Participativas para a Gestão de Unidades de Conservação** (2a Ed.). GTZ. 2009.

MARCUZZO, Silvia; PAGELE, Silvia Mara; CHIAPPETTI, Maria Isabel Stumpf. A Reserva da Biosfera da Mata Atlântica no Rio Grande do Sul: situação atual, ações e perspectivas. **Série Estados e Regiões da RBMA**, Caderno nº 11. São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica,60 p.1993.

SAPIRANGA. 2016. **Lei Municipal nº 5.900, de 13 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz - ARIE, e dá outras providências. Câmara Municipal de Saporanga, Saporanga - RS, 13.05.2016. Disponível em: <<https://saporanga.cespro.com.br>. Acesso em: 27 out. 2020.

SAPIRANGA. 2021. **Lei Municipal nº 6.781, de 11 de agosto de 2021**. Altera, atualiza e consolida a legislação que dispõe sobre a Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz e dá outras providências. Câmara Municipal de Saporanga, Saporanga - RS, 11.08.2021. Disponível em:<<https://saporanga.cespro.com.br>. Acesso em: 27 out.2021.

SAPIRANGA, No prelo. **Plano de manejo participativo da Área de Relevante Interesse Ecológico do Morro Ferrabraz**. Prefeitura Municipal de Saporanga/Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 75 p.

SILVA, Vivian Damasceno. 2011. **Conflitos socioambientais da atividade turística em unidade de conservação:** a Área de Proteção de Guadalupe - Pernambuco. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. 2010. Desenvolvimento e conflitos ambientais um novo campo de investigação. *In:* ZHOURI, Andréa, LASCHEFSKI, Klemens (Org.) **Desenvolvimento e Conflitos Ambientais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, p. 11-33.

Panorama da dimensão educacional das comunidades integrantes do Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina (CASA)

Bruna Santos Bevilacqua¹
Dione Iara Silveira Kitzmann²

Resumo: O presente trabalho consiste na primeira fase de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre comunidades integrantes do Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina (CASA), também conhecido como a Rede Latino-americana de Ecovilas. A partir da questão de pesquisa sobre quais são e onde estão as comunidades integrantes dessa Rede que apresentam processos educativos, o objetivo da pesquisa proposta é elaborar um panorama através de sistematização e mapeamento contribuindo com o fortalecimento desse movimento socioambiental demonstrando sua dimensão educacional. A metodologia é composta pela combinação entre coleta de dados nas bases de dados virtuais das redes (nacionais, latina e global) e sistematização dos resultados através da elaboração de tabelas e produção de mapeamento.

Palavras-chave: Educação Ambiental Não-Formal. Comunidade. Rede.

Introdução

O presente trabalho consiste na primeira fase de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. A partir da pesquisa realizada previamente durante o mestrado cuja dissertação intitulada “Educação Ambiental em comunidades do Movimento de Ecovilas brasileiro” foi defendida em 2022 e através da atuação voluntária da pesquisadora responsável junto ao Círculo de Educação do Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina (CASA), também conhecido como a Rede Latino-americana de Ecovilas, propõe-se a continuidade dessa pesquisa ampliando internacionalmente a temática de estudo em âmbito latino-americano.

De acordo com Chaves (2019, tradução nossa), definir uma ecovila é uma tarefa complexa, pois o conceito está em constante evolução na forma como é idealizado e praticado em todo o mundo, constituindo diversos tipos de comunidades, entre elas centros educacionais e redes de comunidades. Durante a realização da pesquisa de mestrado mencionada anteriormente e através de revisão de literatura para elaboração de uma aproximação ao tema na edição anterior do EDEA, elaborou-se a seguinte definição:

Ecovilas são assentamentos humanos sustentáveis caracterizados por serem experiências alternativas de organização socioambiental com processos participativos de tomadas de decisão e de construção coletiva de soluções

¹ Doutoranda em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, bru.bevilacqua@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, docdione@furg.br

(ambientais, culturais, sociais e econômicas). Nesses processos, são levados em consideração os contextos socioculturais e as características biorregionais desenvolvendo modos de viver comunitários autogestionários (BEVILACQUA; KITZMANN, 2022).

Ainda que o conjunto de propósitos variem conforme o contexto histórico, geográfico, cultural, social e econômico do grupo que dá origem a cada ecovila, esse tipo de comunidade vai além de uma organização físico-espacial no território, podendo ser entendida como um experimento societário de pequena ou micro escala.

Para Chaves (2019), o potencial transformador da ecovila encontra-se na sua evolução no sentido de atuar como centros onde se promovem ideias, competências e alianças com outros setores da sociedade, que são polinizados com ideias e convidados a iniciar a transição para formas alternativas de viver. E assim “as ecovilas representam cada vez mais nós de transição em redes biorregionais emergentes, onde visões e práticas sustentáveis se infiltram na sociedade dominante” (CHAVES, 2019).

Então, a partir da questão de pesquisa sobre quais são e onde estão as comunidades integrantes dessa rede que desenvolvem processos educativos, o objetivo dessa primeira fase da pesquisa proposta é elaborar um panorama da dimensão educacional das comunidades integrantes do CASA. E a partir disso, futuramente será possível analisar a Educação Ambiental nesse contexto na próxima fase da pesquisa de doutorado cujo objetivo é identificar exemplos de processos educativos (ambientais) desenvolvidos nessas comunidades.

Através de revisão de literatura realizada durante a pesquisa de mestrado mencionada anteriormente constatou-se que são raros e recentes os estudos sobre educação e/ou Educação Ambiental em comunidades que fazem parte do movimento de ecovilas. Então, através da coleta de informações que possam ser sistematizadas e assim compartilhadas entre as comunidades e também difundidas para a sociedade de forma mais ampla, pretende-se contribuir com o fortalecimento desse movimento socioambiental demonstrando seu papel em educação, além da inserção do tema em um panorama de amplitude internacional e pertinente aos campos interdisciplinares da Educação e da Educação Ambiental.

Destaca-se a dimensão educacional do movimento de ecovilas que “ao mesmo tempo em que estão construindo comunidades locais sustentáveis, constituem uma rede global para a educação e transformação social” (MATTOS, 2017, p. 25) e cuja “ênfase está na responsabilidade individual e no empoderamento para a ação

conjunta” (MATTOS, 2017, p. 25).

Este trabalho está organizado em cinco partes: após esta introdução, apresentamos a fundamentação teórica caracterizando a estrutura e gestão do CASA. Na sequência estão metodologia, resultados e discussão, sendo sucedidos pelas considerações finais.

Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina (CASA)

As ecovilas têm sido cada vez menos vistas como fenômenos isolados, mas como parte crescente de um todo maior, ou seja, uma comunidade de comunidades que, interconectadas em redes, se unem partindo do engajamento comunitário para fazer frente aos desafios globais (MATTOS, 2017). Segundo Chaves (2019, tradução nossa) mudanças significativas ocorreram no fenômeno global do movimento de ecovilas nas últimas décadas, resultando em uma transformação da identidade, papel e potencial das ecovilas. Desta forma, o movimento está se ampliando para incluir outros tipos de redes e iniciativas comunitárias, enquanto vivenciando o diálogo intercultural e a ação coletiva, como pode ser visto no CASA que se expandiu para além das ecovilas incluindo outros tipos de comunidades (Chaves, 2019).

Em 2012, durante o ECCO (*Encuentro Continental de Comunidades - Encontro Continental de Comunidades*), realizado na Ecovila Atlântida, na Colômbia, foi criado formalmente o Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina (Figura 1), também conhecido como a Rede Latino-americana de Ecovilas, que em termos legais tem a figura jurídica de uma Associação sem fins lucrativos.

Figura 1: Logotipo da Rede CASA Latina



Fonte: Red CASA Latina, 2023.

Outras edições do ECCO foram realizadas em 2015 na Colômbia, em 2017 no Equador, em 2019 no Brasil e, por fim, em 2022 devido à pandemia não foi possível fazer um evento presencial mas celebraram-se os 10 anos da Rede CASA Latina virtualmente (Figura 2).

Figura 2: Logotipo do ECCO



Fonte: Red CASA Latina, 2022.

De acordo com seu estatuto, o CASA é uma rede de redes e organizações que trabalha em e pela sustentabilidade com o objetivo de influenciar a sociedade a realizar uma revolução cultural: tanto na forma em que nos relacionamos e atuamos, como na educação e na economia (Red CASA Latina, 2023, tradução nossa).

O CASA Latina se define como uma rede que integra movimentos, projetos e agentes de mudança que praticam e promovem uma vida humana em harmonia com a terra. Sua visão é “Somos uma comunidade pluricultural e inclusiva, vivendo em plenitude, paz e harmonia com a terra” e sua missão é “Impulsionamos a criação e articulação de iniciativas, projetos, redes e assentamentos sustentáveis para viver e promover estilos de vida regenerativos e sociedades resilientes” (Red CASA Latina, 2023, tradução nossa).

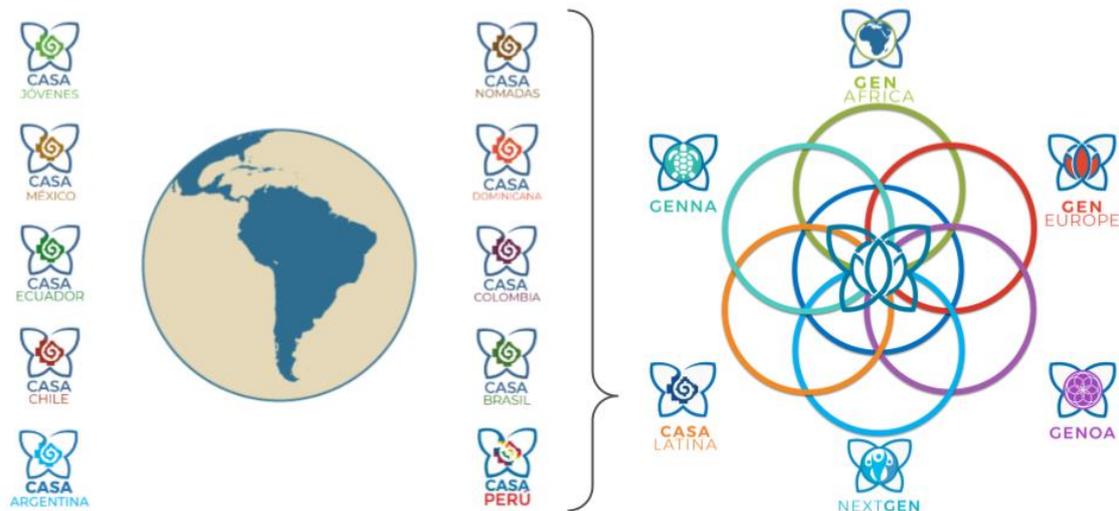
As ações e propósitos da Rede incluem:

- Apoiamos o desenvolvimento de iniciativas e projetos que são exemplos demonstrativos nos quatro pilares da sustentabilidade: ecológico, econômico, cultural e social.
- Articulamos e conectamos redes de assentamentos sustentáveis nacionais e bio-regionais na América Latina.
- Fomentamos os vínculos internacionais conectando os movimentos sustentáveis latino-americanos com a Rede Global de Ecovilas (GEN) e outras redes.

- Brindamos informação, ferramentas e capacitação para acelerar a transição a estilos de vida regenerativos. Por exemplo: Cursos de Design de Assentamentos Sustentáveis, Design em Permacultura, Governança Participativa, Sociocracia, Adaptação às Mudanças Climáticas, entre outros.
- Servimos como uma incubadora e plataforma de integração entre projetos e iniciativas que aceleram a transição para estilos de vida sustentáveis e sociedades mais resilientes, para assim reconhecer e defender os Direitos da Mãe Terra.

Como pode ser observado na Figura 3, a Rede CASA Latina é composta por redes nacionais (Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Dominicana, Equador, México e Peru) ou temáticas (como Jovens e Nômades) e é uma das redes continentais que compõe a Rede Global de Ecovilas (*Global Ecovillage Network* - GEN, na sigla em inglês) que apresenta status consultivo na ONU.

Figura 3: Redes nacionais, continentais e global ecovilas



Fonte: Red CASA Latina, 2023

Segundo Chaves (2019), desta forma, as ecovilas estão contribuindo para novos movimentos sociais caracterizados pela sua diversidade de atores e formas descentralizadas de liderança. Seu ativismo é baseado no poder de redes sociais e tecnologia de comunicação, onde vivem exemplos de estilos de vida alternativos e sustentáveis, e representam, portanto, uma estratégia de transição de reunindo diversos atores progressistas para visualizar paradigmas alternativos cosmocêntricos, com o objetivo de demonstrar à sociedade a viabilidade de viver um estilo de vida de

baixo impacto e desenvolver outros tipos de relação sociedade-natureza.

O CASA Latina trabalha para articular uma rede de organizações e outras redes que promovem e facilitam a conexão de assentamentos sustentáveis na América Latina, a fim de compartilhar e intercambiar: informações, conhecimentos, experiências e serviços, promovendo a organização de redes nacionais e regionais para o fortalecer os empreendimentos e iniciativas da rede e alcançar o bem viver nos territórios onde incidem os assentamentos sustentáveis que compõem a Rede, quantificados na Tabela 1 e mapeados na Figura 4.

Tabela 1: Cadastros latino-americanos na Rede Global de Ecovilas por país

País	Nº comunidades
Argentina	17
Bahamas	1
Belize	1
Bolívia	3
Brasil	38
Chile	12
Colômbia	27
Costa Rica	24
Cuba	1
Dominica	1
Equador	20
Guatemala	1
Guiana	2
Haiti	2
Jamaica	1
México	44
Nicarágua	4
Panamá	2
Paraguai	1
Peru	8
Porto Rico	1
República Dominicana	3
Santa Lúcia	1
Trinidad e Tobago	1
Uruguai	2
Venezuela	4
Total	222

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 4: Mapeamento dos 222 cadastros latino-americanos no banco de dados da GEN



Fonte: Autoria própria (2023).

A Rede é integrada por diversos tipos de assentamentos sustentáveis (Figura 5), entre eles destacam-se os que apresentam “Foco Educativo”, composto por projetos de Permacultura, Agroecologia e Ecopedagogia.

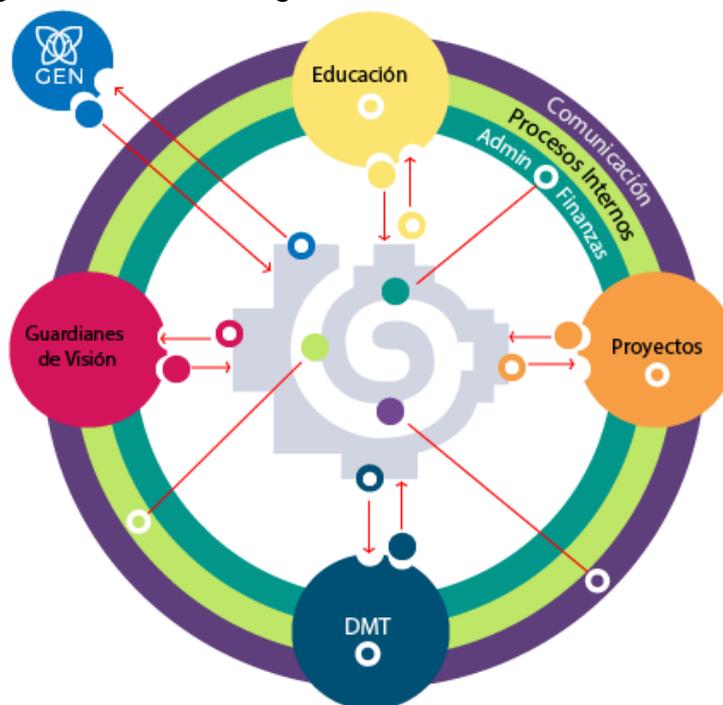
Figura 5: Tipos de assentamentos sustentáveis que integram a Rede CASA Latina



Fonte: Red CASA Latina, 2023.

A Rede estrutura-se em Círculos Operacionais (característicos da Sociocracia, modelo de autogestão adotado pelas ecovilas e suas redes, baseado na horizontalidade sem hierarquias, comunicação dialógica e em tomadas de decisão por consenso).

Figura 6: Estrutura organizacional da Rede CASA Latina



Fonte: Red CASA Latina, 2023.

Na Figura 6, podem ser observados os Círculos de Propósito que são: Educação, Projetos, Direitos da Mãe Terra (DMT) e Guardiões da Visão (GV) que inclui a Casa Jovens; e os Círculos Essenciais que são Administração e Finanças, Processos Internos e Comunicações.

A pesquisadora responsável por essa investigação atua voluntariamente junto ao Círculo de Educação da Rede desde 2021 enquanto cursava o mestrado. Destaca-se a dimensão educacional do movimento de ecovilas que “ao mesmo tempo em que estão construindo comunidades locais sustentáveis, constituem uma rede global para a educação e transformação social” (MATTOS, 2017, p. 25) e cuja “ênfase está na responsabilidade individual e no empoderamento para a ação conjunta” (MATTOS, 2017, p. 25).

Metodologia

A metodologia dessa primeira fase da investigação é composta pela combinação entre pesquisa nas bases de dados virtuais das redes de ecovilas (nacionais, latina e global) para coleta de dados e sistematização dos resultados através da elaboração de tabelas e produção de mapeamento com uso da Plataforma *Google My Maps*. Além da inserção no movimento de ecovilas através da atuação voluntária em suas redes.

Resultados e discussões

A coleta de dados foi realizada através de pesquisa nas bases de dados virtuais das redes para levantamento das comunidades que desenvolvem processos educativos. No banco de dados da GEN, a Rede CASA Latina conta com 222 cadastros, distribuídos em 26 países da América Latina e do Caribe, como já apresentado na Tabela 1.

Entre as opções de cadastro da GEN encontram-se: rede de ecovilas, ecovilas (religiosas ou espirituais, intencionais, tradicionais, indígenas), eco-cidades, eco-comunidades, eco-projetos (projeto permacultural, escola verde, centro de aprendizagem, local de restauração, local de ecoturismo, ecofazenda, projeto liderado por jovens, outros), centro holístico, cidade em transição, cohousing, habitação compartilhada e não especificado, entre outros (GEN, 2023, tradução nossa).

Então, utilizando os filtros disponíveis no mecanismo de busca “região: CASA” juntamente com “tipo: centro de aprendizagem” no banco de dados da GEN, foram

encontradas 68 entre os 222 cadastros (30%) distribuídos em 16 dos 26 países que compõem a rede, como quantificado na Tabela 2 e mapeado na Figura 7 com *Google My Maps*.

Tabela 2: Cadastros latino-americanas na base de dados da GEN que se auto-identificam como Centros de Aprendizagem

País	Nº comunidades
Argentina	5
Brasil	15
Chile	3
Colômbia	4
Costa Rica	6
Cuba	1
Equador	5
Guatemala	1
Guiana	1
México	20
Nicarágua	2
Peru	1
Porto Rico	1
República Dominicana	1
Uruguai	1
Venezuela	1
Total	68

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 7: Mapeamento dos 68 cadastros latino-americanos no banco de dados da GEN que se auto-identificam como centros de aprendizagem



Fonte: Autoria própria (2023). Disponível em: <https://shorturl.at/hCKM6>.

A próxima fase da pesquisa consiste em realizar convites às comunidades identificadas como Centros de Aprendizagem para participação na pesquisa através do preenchimento de questionários e realização de entrevistas sobre os processos educativos desenvolvidos nas mesmas, a fim de analisar a Educação Ambiental nesse contexto.

Considerações finais

Destaca-se como a Rede CASA Latina apresenta em sua estrutura organizacional um Círculo de Educação, sendo uma área de atuação importante da mesma, evidenciando como o movimento trabalha nessa área em diferentes escalas e de forma conectada. Ou seja, a abordagem sistêmica da sustentabilidade das ecovilas se dá também pela escalabilidade em que seus princípios e práticas socioambientais sustentáveis podem ser aplicados. Assim, as comunidades do movimento de ecovilas apresentam potencialidades no desenvolvimento de processos educativos e de Educação Ambiental, já que articulam conhecimentos, atitudes e valores, envolvendo a participação individual em processos coletivos, trabalhando desde a perspectiva local até a global.

Portanto, além de serem exemplos e experimentos de modos de vida alternativos demonstrando como não são utópicos, mas reais e possíveis, essas comunidades também apresentam a potencialidade de serem centros de Educação Ambiental para sustentabilidade em todas as suas dimensões e iniciativas de transição para sociedades sustentáveis. Além de constituírem um amplo campo de pesquisa para futuros estudos sobre relações entre EA e outras temáticas, como por exemplo Espaços Educadores Sustentáveis.

Ressalta-se a importância das redes de ecovilas na conexão entre as comunidades e destas com a sociedade, demonstrando como são potencializadas enquanto coletivo, uma verdadeira “comunidade de comunidades”, através da organização dos bancos de dados virtuais disponibilizados e divulgados possibilitando que qualquer pessoa identifique as comunidades, localizando e caracterizando minimamente seus perfis, programas e ações, podendo entrar em contato, ir conhecê-las e experienciar essas comunidades de aprendizagem.

Referências

BEVILACQUA, Bruna Santos; KITZMANN, Dione Iara Silveira. Educação Ambiental e Ecovilas: Uma aproximação ao tema. **Anais do XIV ENCONTRO E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EDEA**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2022.

CASA LATINA. **Consejo de Assentamientos Sustentables de América Latina**. Disponível em: <https://redcasalatina.org/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CHAVES, Martha Cecilia. Ecovillages. *In*: Kothari, Ashish; Salleh, Ariel; Escobar, Arturo; Demaria, Federico; Acosta, Alberto. **Pluriverse - A Post-Development**

Dictionary. New Delhi: Tulika Books, 2019.

GEN. **Global Ecovillage Network**. Disponível em: <https://ecovillage.org/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MATTOS, Taisa Pinho. Ecovilas: Tecendo a Cultura Regenerativa. *In*: MAJEROWICZ, Ilana; TOGASHI, Raphael; VALLE, Isabel. (Orgs.). **Ecovilas Brasil**: Caminhando para a Sustentabilidade do Ser. Rio de Janeiro: Ed. Bambual, 2017. p. 20-27.

Justicia ambiental en torno al agua en Uruguay: vínculo entre educación y justicia ambiental

Eliana Arismendi¹
Solana González²

Resumo: La Educación Ambiental (EA) como campo de conocimiento en América Latina, se ha enriquecido por múltiples corrientes de pensamientos regionales, habilitando en la región el movimiento de la EA para la justicia ambiental. En este contexto el agua, como bien común, es donde se acumulan y distribuyen las consecuencias desiguales del modelo del agronegocio, por medio de lógicas capitalistas que hacen posible y legítimo privatizar, un bien público, colectivo y esencial para la vida. Desde este marco se presentan los resultados preliminares de una investigación de carácter interpretativa, para caracterizar las prácticas de EA que realiza un grupo que está conformado por cuatro mujeres que confluyen por sus intereses, recorridos académicos y de militancia en la temática del agua y la salud, en el departamento de Rocha, Uruguay.

Palavras-chave: Injusticia Ambiental. Agua. Bien común. Educadoras. Uruguay.

Educación Ambiental desde América Latina y Uruguay

La Educación Ambiental (EA) como campo de conocimiento, comienza a gestarse al inicio de la década del 60, y se reconoce su génesis en la crisis ambiental (CANCIANI, 2013). Se consolida oficialmente en la conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Humano, en el año 1972 en la cumbre de Estocolmo. La definición de EA, es dinámica, y se recrea en función de los cambios socioeconómicos, políticos y de los paradigmas sobre los temas ambientales (LAYRARGUES; LIMA, 2014; SAUVÉ, 2005). En América Latina durante la década de los ´60 y ´70 se adhiere a un proyecto ideológico-político de pedagogías hegemónicas (RIVAROSA, 2012), donde la idea y visión de los problemas ambientales de los cuales la EA se tiene que encargar, están dispuestos desde una visión dominante de la realidad ambiental, con fuerte énfasis en la preservación de los bienes naturales. En ese momento es predominante la idea de desarrollo, fundamentalmente ligado al crecimiento económico para garantizar mejores condiciones de vida, en subordinación de otros temas de bienestar humano.

Es en las décadas de los ´80 y ´90 donde los enfoques desarrollistas chocan con la crisis existente en América Latina, y desde las últimas décadas se observa que la EA en nuestra región se ha enriquecido por múltiples corrientes de pensamientos regionales, como la de Paulo Freire y José Carlos Mariátegui, desde la educación popular principalmente (RIVAROSA, 2012). También se ha nutrido de la teoría crítica, estableciendo como objetivo ser transformadora de la realidad e incorporando perspectivas de nuevos campos del saber, como la sociología, la ecología política y

la filosofía (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

En la región, principalmente en Brasil y con un aumento más reciente en Uruguay, surge el movimiento de justicia ambiental, como define Acsehrad (2004, p. 9) la “injusticia ambiental es la condición de existencia colectiva propia de las sociedades desiguales donde operan mecanismos sociopolíticos que destinan la mayor carga de los daños ambientales a algunos grupos sociales”. Como lo son los sectores marginalizados y más vulnerables de la ciudadanía, poniendo en riesgo la salud ambiental y de esas poblaciones. Desde este enfoque surge la corriente de la educación para la justicia ambiental (DOS SANTOS et al., 2015), planteando que tiene que ser producida junto y a partir de los propios actores y sus conflictos, que permita reflexionar críticamente sobre los temas ambientales desde la Ecología Política. Desde esta perspectiva los grupos defienden políticamente otras formas de habitar y vivir, que no sea el actual colonial capitalista (LOUREIRO *et al.*, 2009; MACHADO *et al.*, 2015).

En Uruguay la EA se incluye en los programas educativos a mediados de la década de 70, cuando el gobierno de la dictadura cívico militar genera nuevos planes educativos de base nacionalista patriótica. Ya en la democracia la EA se enfoca en la preservación de los recursos naturales y de los ecosistemas. Es importante destacar que en la década del 90, con la percepción del aumento de problemas ambientales, se da una “eclosión de ONGs abocadas a fomentar la concienciación de problemas ambientales y al fomento de construcción de plataformas ciudadanas reivindicativas” (PESCE, 2019). En el año 2005, en apoyo a la Asamblea General de las Naciones Unidas, se adoptó la resolución 57/254 relativa al Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al DS (2005-2014). Desde aquí se crea un espacio de encuentro, programación y actuación coordinada de las instituciones que desarrollan actividades de EA en el país, entre ellas las ONGs, creándose la Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable (ReNEA), que actúa desde el Ministerio de Educación y Cultura en consistencia con la política ambiental nacional.

Luego de tres años de trabajo, en el año 2014 la ReNEA presenta el Plan Nacional de Educación Ambiental (PlaNEA), que es resultado de encuentros y debates entre las organizaciones participantes desde el año 2011, donde se plantean lineamientos de la EA para Uruguay. En el PlaNEA (2014, p. 28), se define que “la Educación Ambiental para el desarrollo humano sustentable implica un compromiso

ético, político y social en un tiempo y un espacio determinado con la formación de ciudadanos comprometidos y capacitados para participar democráticamente en la toma de decisiones y la ejecución acciones tendientes a un desarrollo socialmente equitativo, solidario y equilibrado entre las necesidades humanas y el cuidado del ambiente”.

Desde otro ámbito, desde el año 2015 comienza a formarse una nueva red, nucleada con la creación del Observatorio de los Conflictos Ambientales del Sur de Brasil y del este de Uruguay. En ella participan investigadores de la Universidad Federal de Río Grande (FURG) y de la Universidad de la República (UdelaR), así como otros grupos de la sociedad civil y agentes sociales. El Observatorio está dedicado a mapear, estudiar y difundir los conflictos socio ambientales en la región del extremo sur de Brasil y del este de Uruguay (SEGURA; PÉREZ, 2017). Los conflictos socioambientales (CA) se visualizan como una oportunidad y como indicadores para generar contenidos ambientales, desde y con los grupos afectados (MERLINSKY, 2018).

Dichos CA expresan diferentes concepciones sobre el territorio, la naturaleza, el ambiente, así como van estableciendo una disputa acerca de lo que se entiende por desarrollo y, de manera más general por democracia (SVAMPA, 2012). En este sentido, observamos que la EA no sólo cuestiona el modelo de desarrollo y crecimiento hegemónico, sino también los enfoques teóricos-metodológicos con los que se ha pretendido conocer y explicar la realidad. Así, la EA se pregunta por la pedagogía y las finalidades de la educación, “el para qué, el para quiénes, el qué y el cómo” (RIVAROSA, 2012). Desde este marco se propone reflexionar en el proceso de investigación desde la base de la Pedagogía de los Conflictos (MACHADO *et al.*, 2015), en diálogo con las macro tendencias (LAYRARGUES; LIMA, 2014) y la propuesta del PlaNEA (2014).

Extractivismo y problemas ambientales asociados al agua

El agua es la base de la vida y es fundamental para el bienestar material y cultural de las sociedades (SHIVA, 2006). Es vital para realizar todas las actividades cotidianas, y es una necesidad básica insustituible para sostener la vida. Considerando que el agua es una sustancia esencial, se entiende que una política sobre el agua, tiene la importancia de ser una política sobre el derecho a la vida (NEUTZLING, 2004). Uno de los problemas ambientales, que se destaca en Uruguay

desde comienzos de este siglo, en el que se han centrado y movilizado diversos grupos sociales, es referido a la calidad del agua (BONILLA *et al.*, 2015; GOYENOLA *et al.*, 2021).

En el año 2000, se generó una gran movilización social promovido por la Comisión Nacional en Defensa del Agua y de la Vida (CNDAV) debido a una propuesta del gobierno de privatizar el agua (SANTOS, 2014). Esto marcó un hito en la historia del movimiento social uruguayo donde a partir de un referéndum de base popular, se modificó en el año 2004 la constitución para definir al agua como un derecho fundamental, definiendo que “El agua es un recurso natural esencial para la vida. El acceso al agua potable y el acceso al saneamiento, constituyen derechos humanos fundamentales.” (Art. 47 inciso 2, de la Constitución).

Es importante señalar el contexto socio-económico del país, que no escapa a la realidad política y socio-económica de América Latina, donde su economía se basa en la exportación de materias primas y extracción de bienes naturales, generando situaciones de tensión y conflictos ambientales (GUDYNAS, 2015; MERLINSKY, 2018). Es en este escenario, de intensificación del capitalismo, se multiplican y profundizan los conflictos y problemas socio-ambientales relacionados a los bienes naturales y en particular al agua (SVAMPA, 2012). En Uruguay se dan tres situaciones que evidencian las lógicas del mercado operando sobre este bien común, una de ellas se da en el año 2013, cuando el agua potabilizada por Obras Sanitarias del Estado (O.S.E) sale de las canillas de los hogares con olor fuerte, debido a una floración de fitoplancton en las tomas de agua (GOYENOLA *et al.*, 2021). Otra situación grave es la floración de cianobacterias que abarca toda la costa de Uruguay, durante el verano desde hace varios años (PIREZ *et al.*, 2019). Finalmente, sumando y agravando la situación, durante el año 2023, a causa del agravamiento de la sequía, la falta de previsión, O.S.E. decide realizar la toma de agua para potabilizar en una zona cercana al Río de la Plata, con alta salinidad. Esto y se brinda a la población metropolitana agua salada, con el tratamiento de potabilización ya realizado (PENA, 2023). Situaciones que profundizan las desigualdades sociales, afectan la salud en mayor medida a aquellos grupos que son más vulnerables, desde un discurso que mercantiliza la relación con el agua y habilita que se generen estas situaciones que ponen en riesgo la vida.

Metodología de investigación

En este escenario de avance de los monocultivos a gran escala y con la gran sensibilidad social respecto al tema de la calidad y cantidad de agua, se torna relevante caracterizar las prácticas de EA desde la perspectiva de la Justicia ambiental y Pedagogía de los CA, en el marco del curso “Injusticia Ambiental y pedagogía de los Conflictos” (en adelante IA y PCA; ARISMENDI *et al.*, 2022). A fin de visibilizar los relatos de mujeres que trabajan en el territorio con problemáticas de agua, donde sus voces dan sustento a las actividades, así como reflexionar sobre el rol de los educadores ambientales en procesos participativos vinculados al agua en el Uruguay.

En el marco del curso se invitaron a diferentes grupos a contar sus experiencias. Entre ellos se presentó un colectivo que estaba desarrollando un proyecto denominado “Promoción del derecho humano a la salud en Uruguay”, quienes aceptaron participar en esta investigación. Este grupo estaba conformado por cuatro educadoras y contaba con financiación de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (Udelar). En este marco se proyectaban a seguir trabajando en el ámbito de la salud socioambiental vinculado al agua en la zona este de Rocha, Uruguay.

Las cuatro entrevistadas son mujeres de mediana edad, con trayectoria docente y militante y una de ellas, iniciando su carrera profesional. Tienen en común que en sus trayectorias pudieron viajar como parte de su formación profesional y desde diferentes lugares se acercan al tema salud. Todas viven en el departamento de Rocha, donde tienen un vínculo afectivo con el territorio. Y también comparten la preocupación por la pérdida de la calidad del agua por el modelo productivo, el uso de agrotóxicos y la falta de vinculación de este tema con la salud humana.

Se plantea para este trabajo caracterizar las actividades de EA desde los relatos, teniendo en cuenta los principios de la EA que se plantean en el PlaNea (2014) y las macrotendencias de EA propuestas por LAYRAGUES y LIMA (2014). Para desde estos marcos teóricos reflexionar en torno a los aportes de la EA para (re)pensar el agua, como bien común en un sistema actual avance de la frontera extractiva (MERLINSKY, 2017).

Resultados y discusión

Es importante resaltar la importancia que tiene para los conflictos y luchas por el agua, el modo en que las personas los perciben y experimentan. Vandana Shiva

(2006) plantea que existe una guerra paradigmática donde se enfrentan de manera general dos culturas diferentes, el agua como bien común, que hay que preservar para la preservar la vida y es sagrada. Mientras que hay otra cultura que ve al agua como una mercancía, donde prevalecen las leyes del mercado. Esto también puede desprenderse de las respuestas a las integrantes del grupo, donde describen al agua desde el paradigma ecológico, como un bien común, como un derecho, sagrada y donde visualizan dentro de los problemas su mercantilización.

Figura 1: Concepciones sobre el agua en base a las entrevistas realizadas a cuatro mujeres, educadoras y militantes, en Rocha, Uruguay.



Fonte: Elaborada por la autora.

Se muestra la mirada de interdependencia de la vida a través del agua, desde una perspectiva naturalista y ecológica (MERCHANT, 2023), como explica una de las entrevistadas: “no podemos estar sin usar el agua, no hay modo, ahí te das cuenta que el agua te conecta con todo. O sea, si hay un problema en el agua, hay problemas en la vida”. También surge en otra de las entrevistadas, el agua como “algo que lo atraviesa todo, es la vida, es fundamental, sagrada, pero también por ser eso, es disputada, buscada para su dominación”. Desde este relato se pone en juego el conflicto entre las diferentes maneras de concebir el agua, mostrando cómo “los discursos, encierran diferentes definiciones de la realidad que se relacionan con diversos intereses de grupos” (MERLINSKY, 2021, p.117).

Al preguntar a las entrevistadas sobre los problemas que visualizan respecto al

agua, se encuentra una mirada compartida sobre que “los problemas son de contaminación, de acaparamiento, por ese afán de lucro, de considerar al agua una mercancía”; que se da por el “modelo depredador, del extractivismo”; por “la forma de producción, que hace un uso intensivo de cantidad de agua. Y además, el uso productivo del territorio con una cantidad de sustancias químicas que se usan en el ambiente y pasan a formar parte del ciclo hidrosocial del agua”.

Este sistema de producción extractivista que predomina actualmente en Uruguay, es un sistema que amplía y genera desigualdades e injusticias ambientales. Como plantea una de las entrevistadas “es un sistema que se sostiene de la muerte”, el “capitalismo que saca la vida del centro, o sea, mercantiliza la vida”. Al imponer de manera dominante, sus prioridades, jerarquías y modalidades de uso, a costa de la reproducción de la vida de millones de seres vivos, con una lógica de que unas vidas valen más que otras y por esto es posible establecer zonas de sacrificio (RODRIGUEZ; MIGLIARO, 2021).

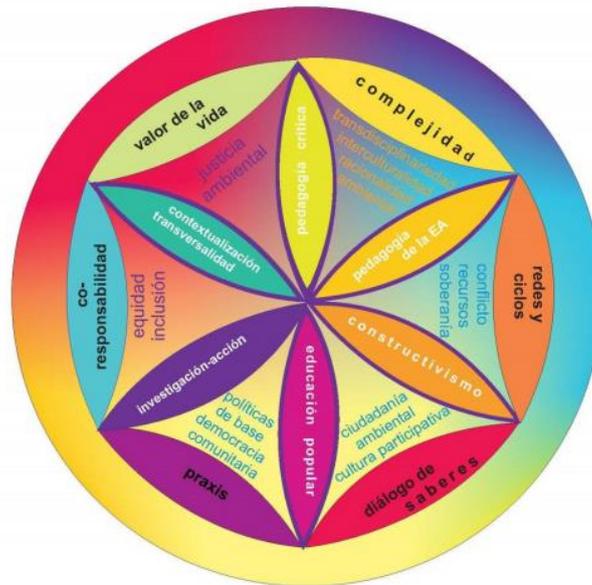
Teniendo en cuenta las concepciones sobre el agua y la delimitación de los problemas, se puede decir que este grupo de mujeres tiene una mirada crítica, política, decolonial, de clases sociales, de género, sobre el tema del agua en Uruguay. Esto es algo de esperar, ya que tuvieron el interés en participar del curso IA y PCA, que plantea y trabaja en torno a la corriente crítica de la EA para la justicia ambiental (ARISMENDI *et al.*, 2022). Es así que al observar la macro tendencias de EA (LAYRAGUES; LIMA, 2014), se puede caracterizar las actividades educativas de este grupo de mujeres en la corriente crítica, ya que dentro de sus objetivos buscan transformar la realidad, en conjunto con los pobladores Rocha. Problematizan y critican el modelo productivo, político y económico hegemónico, que entienden que es la problemática central respecto a la pérdida de calidad y cantidad de agua en la Rocha y en Uruguay. También se puede observar que el foco lo ponen en el cambio de vínculo de relación que se tiene con el agua y con otros seres vivos, poniendo en el centro el cuidado de la vida en general (MERLINSKY, 2017).

Para profundizar en la caracterización desde los relatos y las posturas vinculadas a la EA, se utiliza el mandala de los principios orientadores¹ que se desarrolla en el PlaNEA (2014). Este es un primer acercamiento para visualizar diferentes marcos de la EA. Es una herramienta de uso sencillo, y compleja a la vez,

¹ Mandala del Plan Nacional de EA (2014), Uruguay: <https://renea.edu.uy/>

en la periferia del mandala dispone los principales principios de la EA. Luego se describen principios epistemológicos y pedagógicos, seguidos de los principios éticos, sociales y políticos. Estos tienen la posibilidad de rotar, así se pueden ir generando diversos marcos según se necesiten (PLANEA, 2014).

Figura 2: Mandala de los principios orientadores de la EA.



Fonte: Elaborada por la autora.

Para este caso, desde los relatos de las mujeres del grupo, se pudieron identificar los principios de “valor de la vida” y el de “praxis”,. Respecto a los principios éticos se identificaron: soberanía, gestión democrática de los conflictos sobre los recursos y justicia ambiental. Y vinculados a la pedagogía, la educación popular.

El cuidado de la vida es algo que surge en forma recurrente en los relatos de las mujeres, por lo que parece ser un valor primordial. El cuidado de todas las formas de vida, que puede leerse también desde enfoques feministas. Asociado a esto, surge el valor de la praxis con procesos de educación para y en la acción reflexiva. Aquí es importante hacer un paréntesis para explicar que durante el 2021 y 2022 se realiza una consultoría de EUROCLIMA de la mano de Yayo Herrero y Pamela Poo, para incluir la problemática del Cambio Climático (CC) y la perspectiva de género al PlaNEA. Dentro de los aportes que se realizan, se sugiere incluir el ecofeminismo a los principios sociales y políticos y subsumido a esto el concepto de ecodependencia e interdependencia, que surgen también en los relatos de las mujeres entrevistadas.

Al observar los principios éticos, sociales y políticos, se puede evidenciar en las entrevistas cómo la soberanía ha sido parte de la trayectoria profesional de algunas de ellas, específicamente la soberanía alimentaria y agricultura familiar. Así mismo, se puede inferir, que los procesos educativos que proponen, que están vinculados a problemas o conflictos en el territorio, son de carácter democrático en su resolución o abordaje. También en sus relatos, desde una concepción política, van visualizando las desigualdades, las relaciones de poder y las injusticias que observan en el territorio en el que prevalece la producción arrocerá. Diferenciando los grados de responsabilidades sobre la situación de la problemática del agua.

Finalmente para esta caracterización inicial se identifica a la Educación Popular, en la vinculación a lo pedagógico y epistemológico en el grupo. Surge también durante el recorrido, la formación en Educación Popular de dos de las entrevistas. La Educación Popular tiene lugar cuando se da el encuentro entre los saberes académicos con el saber popular, proponiendo la producción del conocimiento desde la práctica transformadora (REBELLATO, 2009; FREIRE, 2014). En la Figura 3. se sintetizan los principios orientadores de la EA en torno al agua en base a las entrevistas realizadas a cuatro mujeres, tomando como base las categorías creadas y definidas en mandala del PLANEA (2014).

Figura 3: Caracterización de Educación Ambiental en torno al agua en base a las entrevistas realizadas a cuatro mujeres, educadoras y militantes, en Rocha, Uruguay.



Fonte: Elaborada por la autora, adaptado del mandala del PLANEA (2014)

Consideraciones finales

Es importante destacar que esta investigación está reflexionando desde EA crítica y desde la pedagogía de los conflictos. Pretende generar procesos de EA desde y para los afectados, teniendo como utopía que las comunidades afectadas se empoderen, generen redes comunitarias donde se construyan realidades más justas social y ambientalmente.

En este sentido, es importante traer que los relatos de las entrevistas ponen sobre la mesa las temáticas que son cruciales para poder construir nuevos relatos, nuevas formas de vivir y estar, socioambientalmente más justas, en esta vida colectiva e interdependiente. Una pregunta que surge desde estas reflexiones es, ¿a quiénes escuchamos cuando hacemos Educación Ambiental?. Y en esta misma línea, una de las participantes de esta investigación, reflexiona: “quiero resonar las voces de personas que resisten en el territorio y que su día a día es en esos lugares y tratar de resonar esas voces desde el lugar de privilegio donde yo estoy. Porque creo que esas voces además de transmitir denuncia, transmiten prácticas de vida o sea transmiten formas, cosmovisiones, sentipensares que están del lado de cuidar la vida y de la vida

en el centro”. Los conflictos socioambientales pueden verse como mecanismos de toma de la palabra, de abrir una grieta en el discurso hegemónico, para que se expresen otras voces, las voces que tienen maneras diferentes, plurales de concebir la vida (MERLINSKY, 2021).

Desde esta investigación, se pretende hacer un aporte para generar propuestas de EA para trabajar en torno al agua, en este momento de neoextractivismo, donde se intensifican y acumulan los problemas sobre este bien común que es esencial para la vida. En este sentido, este trabajo intenta visibilizar la palabra de las mujeres defensoras del agua, y proponer una hoja de ruta, donde el valor de la vida esté al centro. Para esto la EA debe tener en cuenta la perspectiva de género, los ecofeminismos, los derechos humanos, para la búsqueda de la justicia ambiental, la soberanía y democracia, desde la educación popular latinoamericana.

Referencias

- ACSELRAD, H. Movimiento de justicia ambiental: estrategia argumentativa y fuerza simbólica. *In: Ética Ecológica: Propuestas para una reorientación*, 2004.
- ARISMENDI, E. L. A.; SEGURA, A. M.; GONZÁLEZ, S. Miradas desde y para el territorio: (re)pensando el curso "PEDAGOGÍA DE LOS CONFLICTOS AMBIENTALES". **Tekoporá**. Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales. ISSN 2697-2719, v. 4, n. 2/2, p. 166-177. 2022.
- BONILLA, S. Signe *et al.* Cianobacterias y cianotoxinas en ecosistemas límnicos de Uruguay. **Innotec**, n. 10, p. 9-22. 2015.
- CANCIANI, M. L.; TELIAS, A. Aportes teóricos conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. **Revista del IICE** /34. 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores México. 2014.
- GOYENOLA, G. *et al.* Producción, nutrientes, eutrofización y cianobacterias en Uruguay armando el rompecabezas. **Innotec**, v. 22, 2021.
- GUDYNAS, E. Extractivismos en América del Sur y sus efectos derrame. **Gobernanza local, pueblos indígenas e industrias extractivas**, n. 13. 2015.
- LAYRARGUES, P.; LIMA, G. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação**

e **Saúde**, v. 11, p. 53-71, 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. D. C.; NOVICKI, V.
Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos
Cedes**, 29, 81-97. 2009.

MACHADO, C. R. S.; SANTOS, C. F. D.; MASCARELLO, M. D. A. (orgs.). **Conflitos
ambientais e urbanos**: casos do extremo sul do Brasil. Porto Alegre: Evangraf,
2015.

MERCHANT, C. **La muerte de la naturaleza**: mujeres, ecología y revolución
científica. Siglo XXI Editores. 2023.

MERLINSKY, M. G. Los movimientos de justicia ambiental y la defensa de lo común
en América Latina. Cinco tesis en elaboración. *In*: ALIMONDA, H.; TORO PÉREZ C.;
MARTÍN F. (Coord.). **Ecología política latinoamericana**: pensamiento crítico,
diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica. 2, p. 241-64. 2017.

MERLINSKY, M. G. **Justicia ambiental y políticas de reconocimiento en Buenos
Aires**. Perfiles Latinoamericanos, v. 26, n. 51, p. 241-263. 2018.

MERLINSKY, M. G. **Toda ecología es política**: Las luchas por el derecho al
ambiente en busca de alternativas de mundos. Siglo XXI Editores. 2021.

NEUTZLING, I. **Água**: bem público universal. Editora UNISINOS. 2004.

PENA, D. **Agua en Uruguay**: ¿Por qué es saqueo y no solo sequía?. Revista Zur,
pueblo de voces. Julio 2023 Disponible en: <https://zur.uy/agua-en-uruguay-por-que-es-saqueo-y-no-solo-sequia/>

PESCE, F. La Educación Ambiental en Uruguay: Antecedentes y perspectivas. *In*:
MACEDO, B.; SILVEIRA, S.; MEIZIAT, D.; GARCÍA Y BENGOCHEA, L. (Eds.).
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate, 491-495 (4). **X Congreso
Iberoamericano de Educación Científica**, 25-28 de marzo de 2019, Montevideo,
Uruguay. 2019.

PIREZ, M. *et al.* Floración excepcional de cianobacterias tóxicas en la costa de
Uruguay, verano 2019. **Innotec**, n. 18, p. 36-68. 2019.

PLANEA. Plan Nacional de Educación Ambiental. Documento marco. Red Nacional
de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable. 2014. Disponible:
<https://udelar.edu.uy/retema/wp-content/uploads/sites/30/2014/02/PLANEA-12-7-2014.pdf> Acceso en: 5 de diciembre de 2023.

REBELLATO, J. L. Intelectual radical: selección de textos. *In*: **Congreso Ibero-
americano de Extensão**, n. 814.5 JOS. 2019.

RIVAROSA, A.; ASTUDILLO, M.; ASTUDILLO, C. Aportes a la identidad de la
Educação Ambiental: estudos e abordagens para sua didática. **Professorado**: revista
de currículo e formação do professorado, 2012.

RODRÍGUEZ LEZICA, L.; MIGLIARO GONZÁLEZ, A. Territorios para cuidar la vida: experiencias de mujeres en lucha desde Uruguay. *In: DÍAZ LOZANO, J.; CRUZ HERNÁNDEZ, D.; MAGALHÃES, L.; PASERO, V. (comps.) Fronteras y cuerpos contra el capital.* Insurgencias feministas y populares en Abya Yala. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: Bajo Tierra Ediciones, pp. 83-108. 2021.

SEGURA, A. M.; PEREZ, F.; FRANK, N. Tensiones y conflictos ambientales en la región este de Uruguay. *In: Libro Observatorio de Conflictos Ambientales.* 2017.

SVAMPA, M. Consenso de los commodities y megaminería. **Revista América Latina en Movimiento**, n. 473, p. 5-8. 2012.

SHIVA, V. **Guerras por água:** privatização, poluição e lucro. São Paulo: Radical. 2006.

SANTOS, C. *et al.* (Compiladores). **Las canillas abiertas de América Latina III.** El agua como bien común y derecho humano. Luchas y desafíos a 10 años del Plebiscito del Agua en Uruguay. Edición: Casa Bertolt Brecht. 2014.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios, p. 17-44, 2005.

Uma Perspectiva Crítica da Educação Ambiental nos conflitos familiares envolvendo casos de alienação parental nos Tribunais

Manuela Medeiros Parada¹
Vanessa Hernandez Caporlingua²

Resumo: O presente trabalho abordará a alienação parental, relacionando-o com a Educação Ambiental Crítica, buscando-se incentivar o diálogo, com intuito de fortalecer a relação socioambiental que antecede ao conflito. Assim, questiona-se de que forma a Educação Ambiental Crítica pode minimizar os conflitos existentes nos casos de alienação parental? A hipótese é que a Educação Ambiental nos Tribunais deve ser abordada, por meio da transformação e do diálogo, para que desperte na sociedade a consciência necessária. A escolha do tema pautou-se pela necessidade de superar a visão epistemológica segmentada da sociedade e dos problemas socioambientais. A metodologia aplicada será o método hipotético-dedutivo.

Palavras-chave: Alienação Parental; Educação Ambiental; Diálogo; Transformação.

Introdução

Com o passar dos anos, o homem foi descobrindo diversas formas de se estabelecer na sociedade, como por exemplo, assegurar o sustento da esposa e dos filhos, característica de uma sociedade patriarcal, vivida ao longo dos tempos, onde a figura paterna representava a autoridade da família, onde a última palavra sempre era a dele e os projetos da família eram decididos por ele.

Chegou um momento em que foi necessário se agruparem em comunidade, foi então que nasceram os primeiros núcleos familiares, onde as figuras do homem e da mulher foram ganhando espaço, e passaram a exercer cada qual seu papel na família.

Cabe ressaltar que, a mulheres produziram tensionamentos a cultura patriarcal ao assumiram responsabilidades antes exercidas apenas por homens. Deste modo, nos dias de hoje, há certa dificuldade nos casos de conflitos familiares, como é o caso do divórcio de os ex cônjuges conseguirem exercer sua autoridade parental de forma pacífica, pois nossa sociedade é reflexo da cultura patriarcal.

Dessa forma, o presente trabalho vai abordar a alienação parental, fenômeno cada vez mais presente nos conflitos familiares, relacionando-o com a Educação Ambiental Crítica, buscando-se incentivar o diálogo a ser construído, conjuntamente, pelas partes em disputa nos Tribunais, com intuito de fortalecer a relação socioambiental que antecede ao conflito.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), manu.parada@hotmail.com.

² Doutora em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vcaporlingua@gmail.com.

Portanto, a escolha do tema pautou-se pela necessidade de superar a visão epistemológica segmentada da sociedade e dos problemas socioambientais, buscando, na interação entre a Educação Ambiental e o Direito, formas de promover coletivamente a construção de uma sociedade mais sustentável.

Sendo assim, a presente investigação objetiva analisar como a Educação Ambiental Crítica pode incentivar diálogos nos casos de conflitos familiares envolvendo alienação parental nos Tribunais, bem como compreender como uma Perspectiva Crítica da Educação Ambiental pode contribuir no processo dialógico e reflexivo da realidade, a fim de promover a transformação socioambiental.

Visando alcançar os objetivos propostos no trabalho, a metodologia aplicada foi o método hipotético-dedutivo que se constituiu a partir da construção de uma pergunta norteadora, a saber: De que forma a Educação Ambiental Crítica pode minimizar os conflitos existentes nos casos de alienação parental? Para responder a esse questionamento, levantou-se a hipótese que a Educação Ambiental nos Tribunais deve ser abordada, por meio da transformação e do diálogo, para que desperte na sociedade a consciência necessária, permitindo a esse coletivo refletir suas ações e suas consequências na contemporaneidade.

Por último, utilizar-se-á a revisão bibliográfica-documental como procedimento na busca e consulta em bibliografia especializada e documentos atinentes à temática. Por fim, conclui-se que é preciso que o conflito seja percebido dentro de uma Perspectiva Crítica da Educação Ambiental para que ele deixe de ser um problema, e tornar-se possibilidade de transformação.

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente será abordado o fenômeno da alienação parental nos Tribunais, a partir da reflexão e do diálogo. Em um segundo momento será discutido, como a Educação Ambiental pode minimizar os conflitos familiares, envolvendo casos de alienação parental, e por último, vai ser destacado o papel significativo das oficinas de parentalidade para auxiliar nos conflitos socioambientais, em especial prevenção e resolução dos casos de alienação parental.

O enfrentamento do fenômeno da alienação parental a partir da reflexão e do diálogo nos Tribunais

A sociedade transforma-se e passa a ter outros anseios e princípios, modifica, do mesmo modo, o direito com o intuito de se adequar à nova realidade,

especialmente no que diz respeito ao Direito de Família. No qual foi possível observar grandes transformações na compreensão desta área, mais especificamente, do seu principal elemento, a família. No decorrer do tempo, seu papel, sua natureza, seu arranjo, acabaram se alterando, sobretudo ao longo do século XX, posteriormente ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social.

A entidade familiar é comandada pelo homem na maioria das sociedades humanas, as quais atribuiu a ele, ao longo de toda história, o poder sobre qualquer indivíduo na organização social em que estava inserido, competindo-lhe o poder de decisão de modo incontestável.

Segundo Machado (2001, p. 15), Da Matta e Almeida (1987):

Enfatizam a dominância patriarcal não só na sociedade colonial, como também no período da Independência, da República até a história moderna e contemporânea brasileira. Não somente como modelo dominante, mas servindo como referencial para as demais configurações familiares.

Diante do exposto, percebeu-se que as mudanças pelas quais a sociedade sofreu acabaram por modificar a compreensão do real significado da família. De igual modo, paralelo a esse progresso, observa-se a transformação da terminologia pátrio poder, caracterizado essencialmente pelo patriarcalismo, para o poder familiar, entendido como um dever-direito dos pais com os filhos. E, atualmente, os pais e as mães são vistos da mesma forma, logo, juntos, estes devem educar seus descendentes da melhor maneira possível.

A família por ser à base da sociedade, logo faz jus à assistência do Estado, consoante a Constituição Federal preceitua em seu art. 226. O qual afirma que é primordial que o menor tenha garantido um desenvolvimento saudável. Dessa forma, a criança e o adolescente fazem brotar para a família, para a sociedade e para o Estado um dever: o de garantir-lhe o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, ainda de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em suma, respeito ao princípio do melhor interesse da criança.

De acordo com Silva (2014, p.63), “entender a hierarquia dos papéis masculinos e femininos como uma construção social, cultural e histórica auxilia a esclarecer as desigualdades sociais no exercício do cuidado”. A compreensão de

família estruturada em torno das diferenças entre os sexos historicamente e socialmente construídas ajuda a entender que a centralidade das mulheres nas relações familiares define certa concepção de família. Do mesmo modo, define como homens e mulheres vão se posicionar nas relações familiares quando tais relações são colocadas em xeque, como nos litígios judiciais.

Não se pode tratar dos direitos da criança e do adolescente sem fazer menção à alienação parental, que acontece quando um dos pais ou outro familiar é afastado da vida do filho, ou quando uma das partes coloca a criança contra o outro genitor. Considera-se necessário que a criança ou adolescente se desenvolva em um núcleo familiar ideal, repleto de afeto, harmonia e amor. Quando se está diante de casos de alienação parental, as crianças crescem com um dos genitores, ou seja, o alienador, desqualificando a imagem do alienado prejudicando ou até mesmo impedindo a convivência familiar.

Na presença de casos de Alienação Parental, busca-se compreender os meios de prevenção e coibição por parte do Estado, preservando-se os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes materializados na Constituição Federal de 1988, mais precisamente nos artigos 226 e 227, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei nº 12.318 de 2010, que trata exclusivamente sobre Alienação Parental, trazendo a definição desse fenômeno para que se tenha uma melhor contemplação dos possíveis casos. Além disso, alerta para os comportamentos típicos do sujeito alienador, dispõe dos meios de prova utilizados quando há o indício de prática de alienação parental e, especialmente, estabelece as medidas coercitivas aplicadas ao caso concreto, que vão desde a simples advertência até a aplicação de multa e em casos graves a suspensão da autoridade parental.

Ocorre que mesmo com tantos mecanismos de proteção, os casos de alienação aumentam cada vez mais, o que prejudica o desenvolvimento equilibrado e sadio da criança e do adolescente, tendo em vista que o Judiciário se restringe somente a resolver o conflito trazido pelas partes, sem considerar os aspectos sociais e ambientais nos quais estão inseridas, bem como não facilita o diálogo, para que haja um agir coletivo, ou seja, o ex casal, conjuntamente, tenha a oportunidade de criar alternativas para resolver seu conflito, para que de fato aconteça à transformação socioambiental.

Nesse contexto, a Educação Ambiental Crítica tem um papel significativo, pois possibilita a sociedade desenvolver uma consciência socioambiental, obtida pela

reflexão-ação, isto é, ação carregada de comprometimento socioambiental pode promover mudanças em prol da coletividade, levando em consideração o desenvolvimento de práticas socioambientais cidadãs e éticas, movimento contrário aos ideais econômicos, culturais e históricos predominantes na sociedade, numa luta contra a coisificação da natureza, dos seres humanos e das relações sociais como forma de questionar a estrutura existente (LOUREIRO, 2011).

Portanto, a Educação Ambiental Crítica propicia à sociedade uma formação cidadã, contribuindo na transformação do sistema judiciário brasileiro, objetivando uma proximidade com a população percebendo suas necessidades e suas possibilidades, ressignificando à justiça, tendo em vista que auxilia no processo de questionamento e problematização da realidade, para que assim se possa construir políticas públicas que atendam às novas perspectivas societárias e garantam a efetividade das políticas já existentes, visando sempre transpor as barreiras socioambientais que colocam a vida como um todo em perigo.

A Educação Ambiental como forma de minimizar os conflitos familiares envolvendo casos de alienação parental

Para aproximar o Poder Judiciário de uma Educação Ambiental Crítica é primordial que se haja uma aproximação entre o Estado, a sociedade e o Direito, por meio da formação pedagógica, cidadã e ética, onde a coletividade se reconhece como sujeito de direito, e o Direito se torna mecanismo de emancipação da sociedade e não um aparelho ideológico do Estado.

A partir desse olhar crítico há uma valorização da reflexão que oportuniza a transformação e a emancipação da sociedade, por isso a Justiça Autocompositiva surge como um instrumento de conexão entre a sociedade e o Estado, na medida em que o judiciário é parte dessa integração, sendo indispensável entender como funciona essa política pública autocompositiva que visa complementar a forma já existente, ou seja, justiça heterocompositiva, vez que trabalha os conflitos socioambientais a fim de ressignificar o entendimento de justiça e de equilíbrio socioambiental no cenário brasileiro (SEBERINO, 2017).

Dessa forma, contrário ao Direito tradicional, que centra seu procedimento heterocompositivo no litígio, a Justiça Autocompositiva o compreende como mecanismo de formação e transformação socioambiental, em razão de ser possível, através de um litígio, desenvolver uma ação pedagógica que estimule a reflexão sobre

as posições adotadas frente ao conflito, concluindo que todos, em maior ou menor grau, são responsáveis por sua existência.

O judiciário na condição de órgão decisório das controvérsias socioambientais, objetiva demonstrar imparcialidade, adotando uma postura rígida frente ao ordenamento jurídico, todavia, não se pode esquecer que as regras que compõem esse arcabouço legal são resultados de um tempo e espaço históricos, assim, a utilização contínua deste mesmo material no decorrer do tempo causa um desgaste natural que pode vir a comprometer o processo de resolução de conflitos, criando um sentimento de insatisfação na sociedade. Embora novos fatores socioambientais continuem surgindo, realidades não previstas em lei, frutos do dinamismo que envolve tais relações, acabam deixando o ordenamento jurídico estático (GORETI, 2020).

Desse modo, no momento em que o judiciário deixa de ser limitado a um espaço de julgamento, para se transformar em um lugar de resolução de conflito, ocorre uma quebra do paradigma litigioso e heterocompositivo, estabelecendo-se um novo, pacificador e autocompositivo, que estimula na sociedade a responsabilidade e a reflexão acerca de ser imprescindíveis mudanças estruturais que na sociedade; o que se conecta com os objetivos da Educação Ambiental Crítica, que igualmente, por meio de uma problematização da realidade, busca transformar as estruturas de dominação e de exploração vigentes em ações engajadas com a coletividade socioambiental.

Posto que o empoderamento da sociedade seja resultado de um ato de luta e de conquista socioambiental (FREIRE, 2018), parte da coletividade que não trabalhou sua consciência crítica e reflexiva, permanece associando o processo de igualdade socioambiental como uma doação estatal, pois, o processo heterocompositivo, em diversas situações é concebido como a figura paternalista que está ali para amparar, zelar e decidir.

Sendo assim, a aproximação entre a Educação Ambiental Crítica e a Justiça Autocompositiva possibilita identificar que as hierarquias sociais são responsáveis por estimular diferentes formas de dominação socioambiental, então, passam a lutar contra elas com a intenção de estabelecer relações equânimes, solidárias e colaborativas, em que todos percebam sua importância, assumindo o seu papel na resolução dos conflitos existentes.

Em síntese, busca-se uma transformação que abranja, integre e valorize a coletividade e não mais a fragmente, desconsiderando o seu processo de criação na busca por alternativas de sanar as divergências existentes na sociedade. Nesse

sentido, a Educação Ambiental Crítica possibilita o empoderamento desta sociedade, para que ela assuma seu papel frente ao todo com responsabilidade e ética.

À medida que, a questão política influencia em todo processo organizacional, acaba por interferir no campo educacional e assim por diante, de modo que a participação ativa da sociedade na resolução do conflito pressupõe uma mudança na estrutura administrativa, oportunizando um protagonismo maior deste grupo, ainda que mantenha-se a tutela do Estado, visto que a autocomposição é uma política pública estatal.

Esta nova maneira de organização dos papéis socioambientais, que propõe uma inversão de responsabilidades e uma descentralização do poder estatal diante da resolução de conflitos, caracteriza um avanço histórico-cultural, que mesmo distante do ideal, representa um grande avanço no reconhecimento e na legitimação dos métodos autocompositivos como procedimento complementar à forma heterocompositiva, e não mais secundária ou alternativa.

Dessa forma, a participação ativa da sociedade é imprescindível para o judiciário seja judiciário transformado, especialmente no que diz respeito ao modo de solucionar os conflitos socioambientais. Todavia, essa participação cidadã não pode ser compreendida erroneamente ou reduzida à ação de alavancar processos junto ao judiciário; isso é uma falsa crença de cidadania incentivada pela cultura demandista presente na sociedade brasileira (MANCUSO, 2019), que busca manter as estruturas vigentes, promovendo a estagnação da sociedade ativa a ela (MUNIZ; SILVA, 2018).

Destarte, a participação, a contextualização, a aproximação da realidade e a promoção de espaços de diálogo são primordiais para resolução do conflito, bem como para se desenvolver uma Educação Ambiental crítica apta a promover uma emancipação socioambiental.

As oficinas de parentalidade como uma forma de prevenção dos conflitos de alienação parental

A oficina de parentalidade não é um método de autocomposição, mas ela faz parte da Justiça Autocompositiva pois, por meio dela, pode-se refletir sobre a necessidade de melhoria da comunicação entre os pares parentais, visto que, como menciona Almeida (2017), pode existir ex-mulher e ex-marido, mas nunca ex-mãe e ex-pai. Sendo essencial para auxiliar nos conflitos que versam sobre alienação parental, principalmente porque não é permitido a resolução desses conflitos pelos métodos de autocomposição.

Por conta disso, as oficinas são destinadas a casais que romperam com os vínculos conjugais, mas possuem filhos em comum, por conseguinte, a finalidade das oficinas de parentalidade é tratar temas que fazem parte constantemente do cotidiano das varas de família, vez que, vão muito além dos problemas legais, porque esses processos carregam uma carga emocional significativa (BRASIL, 2016b). Sendo assim, são discutidas questões como reorganização familiar, comunicação não-violenta (CNV), alienação parental, tipos de guardas, convivência familiar, métodos autocompositivos, dentre outras.

O público alvo destas oficinas são as partes dos processos que tramitam as Varas de Família das Comarcas, desse modo os juízes que atuam nos casos selecionam os processos que devem ser direcionados para a secretaria do CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania), objetivando que ela convide as partes para participarem do encontro, cabe ressaltar que, trata-se de um convite, não uma obrigação. Ademais, os advogados interessados nesta construção, podem se dirigir até a secretaria do CEJUSC para solicitar que seus clientes, junto com seu par parental, igualmente sejam convidados a participarem das oficinas.

Cabe ressaltar que em todos os métodos autocompositivos o princípio da voluntariedade se faz presente, ainda que a oficina seja aberta ao público, geralmente o número de convidados deve ser proporcional ao espaço físico que possui, assim, por precaução é recomendável efetuar o cadastro junto a secretaria, caso a pessoa queira participar como ouvinte.

Os Tribunais encontraram uma maneira de estimular as pessoas a frequentarem essas oficinas, através da entrega de um certificado que pode ser anexado ao processo judicial, objetivando comprovar o esforço em colaborar na busca por uma solução autocompositiva para o processo instaurado, além disso essa atitude é vista com bons olhos pelos juízes que procuram na autocomposição formas mais legítimas de atender às necessidades das partes dos processos.

O Conselho Nacional de Justiça através da Recomendação nº 50 de 8 de maio de 2014, propõe aos Tribunais de Justiça e Tribunais Regionais Federais:

Art. 1º Recomendar aos Tribunais de Justiça e Tribunais Regionais Federais, por meio de seus Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos, que:

I – adotem oficinas de parentalidade como política pública na resolução e prevenção de conflitos familiares nos termos dos vídeos e das apresentações disponibilizados no portal da Conciliação do CNJ.

O que demonstra a visão do Poder Judiciário como um centro de soluções efetivas e satisfatórias para os tutelados. Porque a mudança da cultura do litígio para a cultura da paz e do consenso está se fazendo cada vez mais se fazendo presente. Tendo em vista que ao incentivar os Tribunais a criarem mecanismos consensuais de solução de conflitos, a Recomendação 50 contribui para consolidar a política pública da mediação, e por consequência a promoção de oficinas de parentalidade, a fim de que por meio da Educação Ambiental Crítica nesses espaços, seja incentivado o diálogo e a reflexão para que se minimizem os conflitos socioambientais, principalmente os casos de alienação parental, garantindo à criança e ao adolescente um desenvolvimento saudável.

Sendo assim, a metodologia aplicada ao presente trabalho foi o método hipotético-dedutivo que se constituiu a partir da construção de uma pergunta norteadora, que questiona de que forma a Educação Ambiental Crítica pode minimizar os conflitos existentes nos casos de alienação parental? Buscando-se responder a essa problematização, foi apresentada a hipótese que a Educação Ambiental nos Tribunais deve ser abordada, por meio da transformação e do diálogo, para que desperte na sociedade a consciência necessária, permitindo a esse coletivo refletir suas ações e suas consequências na contemporaneidade.

A partir da revisão bibliográfica-documental como procedimento na busca e consulta em bibliografia especializada e documentos atinentes à temática foi confirmada a referida hipótese, vez que a Justiça Autocompositiva permite que em casos de conflitos socioambientais, as soluções sejam propostas pela sociedade e pelo Estado, conjuntamente, através de um processo dialógico onde todos tenham a possibilidade de expor suas opiniões com o intuito de construir juntos a solução para os conflitos existentes.

Considerações Finais

A prática da alienação parental não é recente, ao contrário, sempre existiu desde que a figura paterna começou a exercer outros papéis na vida de seus filhos. Com o passar dos anos o papel paterno, como patriarca de poder absoluto sobre a mulher e filhos, alterou-se.

A figura materna, atualmente tem exercido na vida dos filhos, a mesma função que anteriormente somente o pai exercia. Ocorre que, na ruptura conjugal, a genitora ou o genitor descontente em ter sido lhe retirado o poder absoluto da guarda, que para

este, era também um “meio de vingança”, inicia um processo de alienação parental, o qual dificulta a convivência familiar que é essencial para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente.

O principal problema enfrentado pelo Poder Judiciário é a questão cultural, ou seja, como a sociedade percebe o conflito e o soluciona, e por consequência, contamos com milhares de processos ajuizados em todo o país, assim, mostra-se necessário refletir sobre modos de estimular ações coletivas que conduzem a uma (auto) conscientização, participação e colaboração, aspectos contrários à alienação e a dominação socioambiental vigente.

Nesse contexto, é preciso que o conflito seja percebido dentro de uma Perspectiva Crítica da Educação Ambiental para que ele deixe de ser problema, e tornar-se possibilidade de transformação, através da Justiça Autocompositiva é possível estabelecer uma conexão entre a sociedade e o Estado, pois diferente da Justiça Heterocompositiva vai trabalhar os conflitos socioambientais, visando ressignificar a compreensão de justiça e de equilíbrio socioambiental.

Cabe ressaltar que a oficina de parentalidade não é um método de autocomposição, mas ela faz parte da Justiça Autocompositiva pois, através dela, é possível refletir acerca da necessidade de melhoria da comunicação entre os genitores, sendo primordial para auxiliar nos conflitos socioambientais que tratam da alienação parental, especialmente porque não é permitido a resolução desses conflitos pelos métodos de autocomposição.

Sendo assim é necessário que seja oportunizado aos colaboradores e servidores do judiciário, curso de formação e aperfeiçoamento que estejam presentes os Fundamentos da Educação Ambiental, visando incentivar uma mudança na prática desses servidores. Dessa forma, busca-se estimular no grupo o sentimento de coletividade e participação, objetivando motivar a sociedade a resolverem seus conflitos, por meio da pacificação social, e não mais pelo litígio.

Referências

ALMEIDA, Tânia. **Caixa de ferramentas em Mediação**: aportes práticos e teóricos. 3. ed. São Paulo: Dash Editora, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 de nov de 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.318, de 26 de agosto de 2010. **Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei n. 8.069,** de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112318.htm. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT. **Manual de Mediação Judicial Azevedo.** 5. ed. André Gomma de Azevedo (org.). Brasília: MPDFT, 2016b.

BRASIL. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010.** Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_125_29112010_19082019150021.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

DA MATTA, R. A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. *In:* ALMEIDA, A. M. et al. (Orgs.) **Pensando a família no Brasil.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GORETI, Zaionara Rodrigues de Lima. **A Educação Ambiental Crítica e a Justiça Autocompositiva:** um estudo de caso do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – Rio Grande/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: FURG, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In:* LOUREIRO, Carlos Frederico (org.) *et al.* **Educação Ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lia Z. Famílias e individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ., v. 4, n. 8, p. 11-26, 2001.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Acesso à Justiça condicionante legítimas e ilegítimas.** 3. ed. Salvador: Editora Jus PODIVM, 2019.

MUNIZ, Tânia Lobo; SILVA, Marcos Claro da. O modelo de Tribunal Multiportas americano e o sistema brasileiro de solução de conflitos. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS,** Porto Alegre, n. 39, vol. esp., p. 288-311, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revfacdir/article/download/77524/51655>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SEBERINO, Bianca Oliveira. **A mediação no novo código de processo civil (lei 13.105/2015):** um outro paradigma de compreensão para o exercício da cidadania. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito Bacharelado). Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: FURG, 2018.

SILVA, Alan Minas Ribeiro da. **A morte inventada:** alienação parental em ensaios e vozes/Org: Alan Minas Ribeiro da Silva e Daniela Vitorino Borba. São Paulo: Saraiva, 2014.

Diálogos entre Educação Ambiental e Pedagogia Freireana: reflexões sobre a experiência de Estágio de Docência

Laryssa Louzada¹
Roberta Avila Pereira²
Simone Grohs Freire³

Resumo: Este texto é uma reflexão sobre as vivências no estágio docência realizado no curso de extensão “Grupo de Leituras Emergentes: Diálogos e Leituras com Paulo Freire”, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Buscou-se estabelecer um diálogo entre Educação Popular e Educação Ambiental, no campo dos fundamentos filosóficos que subsidiam a práxis freireana. O texto está organizado da seguinte forma: aborda-se o campo dos fundamentos da Educação Popular, Educação Ambiental e suas confluências, por meio da Educação Ambiental Popular. O segundo momento destina-se às reflexões das experiências. Por fim, traçam-se as considerações.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Paulo Freire. Estágio Docência.

Introdução

Este trabalho terá o objetivo de analisar a práxis de Educação Ambiental a partir de reflexões sobre uma experiência de Estágio de docência como uma vivência fundamentada na teoria freireana e constituinte da Educação Ambiental Crítica. O termo práxis é compreendido a partir da pedagogia freireana como:

[...] palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade fluida historicidade—palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial (FREIRE, 2005, p.13).

A experiência mencionada é um curso de extensão denominado: Grupo de Leituras Emergentes: Diálogos e Leituras com Paulo Freire. A proposta tem como objetivo geral discutir e aprofundar diálogos sobre os estudos em Paulo Freire, compreendendo-os como fundamento para o campo da Educação Ambiental Popular.

Dentre os objetivos específicos do curso estão: instigar leituras sobre as obras de Paulo Freire; promover discussões teóricas acerca da Pedagogia Freireana; provocar reflexões sobre a práxis da Educação Ambiental Popular; contribuir para o aprofundamento das categorias e conceitos de Paulo Freire e estimular o compromisso ético-político com a formação humana. A relação com o grupo de

¹ Doutoranda em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, e-mail: laryecra@gmail.com

² Doutoranda em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, e-mail: robertapereira108@gmail.com

³ Doutora em Educação Ambiental; Professora da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: simonesgfreire@gmail.com

trabalho selecionado consiste na busca por investigar e aprofundar um campo de estudos que intenciona refletir sobre as questões ambientais populares na perspectiva latino-americana, auxiliando na construção de fundamentos pertinentes à área de conhecimento da Educação Ambiental Crítica.

Entre os conteúdos e temas que foram problematizados estão: Fundamentos da Educação Popular: origens, tempos e perspectivas; História e obras de Paulo Freire; Leituras de mundo e Cartas Pedagógicas; Fundamentos freireanos e a Educação Ambiental. Os encontros foram suleados pela categoria freireana de Educação dialógica bem como em demais categorias como: amorosidade; contraposição e problematização da educação bancária; conexão entre cultura, conhecimento e sociedade; educação libertadora, entre outros.

Buscaremos nesta escrita tecer reflexões filosóficas sobre o que fazer freireano e relações entre a experiência vivida e a teoria estudada, bem como importantes contribuições realizadas pelo grupo de estudantes. A metodologia aplicada tanto na vivência quanto no trabalho a ser escrito será a pedagogia freireana enquanto uma abordagem filosófica que orienta a práxis de Educação Ambiental Popular.

Pressupostos epistemológicos

Considera-se que é relevante nesta primeira parte do texto refletir sobre os pressupostos epistemológicos que orientam esta escrita. Nesse sentido, pretende-se delinear algumas reflexões sobre os fundamentos da Educação Popular e Educação Ambiental, visando compreender suas convergências e interseções no âmbito da Educação Ambiental Popular.

Vivemos um momento em que a sociedade procura referências que possam explicar e mobilizar os indivíduos diante do processo de desumanização imposto pelos padrões sociais dominantes, que restringem subjetividades. É importante apontar possibilidades no cenário educacional, onde a diversidade epistemológica, os conhecimentos tradicionais e populares, que transcendem o escopo científico e estimulam a formação em um horizonte mais abrangente, baseado em valores humanísticos, estejam no centro. A multiplicidade de ideias e valores, em um contexto de profundas crises, pode anunciar a estrutura humanizante defendida por Freire.

Assim, a Educação Popular é uma concepção de educação com uma construção epistemológica e ontológica bem definida. Ela parte da compreensão e reivindicação dos saberes populares, reconhecendo-os como válidos e

pedagogicamente importantes. Nesse sentido, valoriza a construção de conhecimentos e experiências em diálogo com saberes tradicionais e culturais. Trata-se de um processo que destaca a valorização do contexto, identidade, cultura e saberes, abrangendo outras formas de estar e conhecer o mundo numa visão mais integral.

Freire e Faundez (1985) destacam a importância de a educação incorporar os sentimentos provenientes da comunidade, não se restringindo apenas à racionalidade do que se considera como conhecimento científico. Nesse rumo, acreditamos que a educação não deve ser limitada apenas ao aspecto científico, negligenciando os saberes dos indivíduos, que surgem de suas vivências e contextos. A busca pelo respeito e valorização das culturas representa a utopia que motiva nossa atuação no campo da educação.

É relevante ressaltar também que, para Freire (1996), o entendimento do ser humano não pode ser restrito ao conhecimento da própria realidade. Isso implica que os sujeitos são compreendidos não apenas como seres no mundo, mas como presenças no mundo, participando ativamente na sua constituição e sendo por ele constituídos.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental desempenha um papel importante ao expandir a visão sobre o mundo e suas interconexões, propondo novas formas de existir e coexistir no planeta, alinhadas a um projeto de humanidade (SAUVÉ, 2005). A Educação Ambiental é considerada, portanto, um projeto político cujo foco está na promoção da vida planetária. Essa promoção da vida implica uma transformação nos valores que fundamentam a sociedade, pautada nos valores da modernidade, desafiando e problematizando as relações sociais estabelecidas.

Assim, é pertinente abordar o campo ambiental sob a ótica da Educação Popular, possibilitando abordagens e interpretações que ampliam as concepções que sustentam a formação docente, permitindo uma revisão dos fundamentos no campo educacional. Nesse sentido, argumenta-se que a Educação Ambiental Popular possibilita a abertura a outras formas de ser e compreender a constituição do educador, considerando a dimensão ambiental como parte integrante desse processo.

Práxis freireana e reflexões póstumas

É importante destacar que este não é apenas um espaço destinado ao registro do vivido, mas também um esforço para compreender o acontecido, na tentativa de

aprender com as situações experimentadas, analisando-as, em outras palavras, buscando aprendizado a partir da experiência (OSTETTO, OLIVEIRA E MESSINA, 2001). Dessa forma, as relações estabelecidas com a turma se configuram como um momento fundamental no que diz respeito à formação docente no contexto do ensino superior.

Acreditamos na relevância desse registro como um espaço de reflexão profunda e necessária na formação docente, construído na interação com saberes e práticas que vão além da dimensão dos conhecimentos técnicos que sustentam o fazer pedagógico.

Concordamos com a perspectiva de António Nóvoa (1992), que considera a prática pedagógica como uma forma de compreender toda a complexidade humana e científica a partir da dimensão da experiência. Mas o que exatamente seria essa experiência? Podemos afirmar que essa experiência não se refere a processos repetitivos, mecânicos e burocráticos que reduzem a dimensão do ensino e do conhecimento. Nesse sentido, "a experiência é o que nos ocorre, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 21), ela nos mobiliza e transforma. Portanto, são essas experiências que possibilitam aprendizados carregados de significado.

O primeiro contato presencial com as participantes do curso aconteceu em 29 de setembro, durante uma tarde de sexta-feira, na qual as recebemos com alguns saberes freireanos para compartilhar e curiosidade em conhecer os saberes que as estudantes tinham para compartilhar conosco, além de café e amorosidade. Conforme Streck, Redin e Zitkoski (2010) a amorosidade freireana percorre toda a obra e vida de Paulo Freire. Ela se materializa no afeto como compromisso com o outro a partir da solidariedade e da humildade, um compromisso que significa prometer-se consigo e com o outro, que é uma tarefa difícil e que desafia uma solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro. Esse trabalho pedagógico-afetivo envolve respeito, acolhimento das diferenças e ética. Esse compromisso por ser amoroso é também dialógico.

Foi a partir dos diálogos que aprendemos sobre como a teoria freireana tem sido problematizada, ou não, através das mídias sociais e atravessada pelos desdobramentos políticos atuais, por vezes distorcida. O que fomentou uma pesquisa aprofundada sobre algumas colocações equivocadamente compartilhadas sobre o escritor para que pudéssemos problematizar com as estudantes a teoria freireana,

sua originalidade e seus fundamentos teórico-epistemológicos.

A maioria das participantes já haviam tido contato com alguma obra de Freire, sendo as mais mencionadas “Professora sim, tia não”; “Educação como prática de liberdade”; “Pedagogia do oprimido”; e até mesmo a obra de bell hooks, “Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade”.

Ao longo dos encontros nos utilizamos de diferentes estratégias didáticas como leituras, conteúdos apresentados em formato audiovisual como entrevistas de Paulo Freire e vídeos de outras pessoas apresentando a teoria do escritor. Discutimos como os fundamentos filosóficos freireanos podem estar presentes nas escolas de educação básica, no ensino superior e especialmente na Educação popular e nas práticas pedagógicas das profissionais da educação. Também discutimos elementos basilares de Educação Ambiental e como pode ser pensada uma Educação Ambiental Crítica freireana a partir da educação popular.

Criamos coletivamente um mapa mental a partir das aprendizagens que construímos juntas e também propomos uma oficina de cartas pedagógicas, que constituem a forma como Freire escreve muitas de suas obras.

De acordo com Streck, Redin e Zitkoski (2010), as cartas pedagógicas eram uma das formas de comunicação que Freire mais gostava de se utilizar, isto porque, para o escritor, pensar sobre o diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado precisa se apoiar em instrumento coerente. As cartas pedagógicas são um gênero textual que deve ser encharcado pelo diálogo, por isso, ambos verbetes podem ser considerados como indissociáveis em seu rigor e registro de modo ordenado da reflexão e do pensamento; “um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso” (STRECK.;REDIN; ZITKOSKI, 2010).

De suas obras, cinco foram organizadas em formato de cartas pedagógicas: Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desportos, São Tomé. 1980; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 1993; Cartas a Cristina. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 e Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

As cartas são produzidas a partir de conteúdos profundamente pedagógicos e

um tom particularmente humano que representa o movimento dialético do ensinar-aprender e a sua natureza pedagógica é requisito inerente a esse instrumento de estudo e de pesquisa. Elas constituem um ato político que se propõe a construir um diálogo que construa coletivamente a aprendizagem, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a partir da reflexão rigorosa acerca das questões da educação.

Com esses fundamentos em mente, ao final do curso, convidamos as participantes a escrever uma carta pedagógica assim como escrevemos também uma carta pedagógica direcionada a elas.

Essa atividade serviu também como método de avaliação, pois consideramos a produção de cartas pedagógicas como uma forma de autoavaliação para as participantes do curso. Além disso, a redação de cartas pedagógicas se traduziu como uma abordagem formativa que destaca o sujeito na construção de seu conhecimento.

Acreditamos na capacidade de todas as pessoas ensinarem e aprenderem, enfocando a construção de consciência crítica e concebendo a educação como um ato político. Propusemos a escrita de cartas inspiradas em Paulo Freire, visando mobilizar a experiência compartilhada e sua ressonância em diferentes contextos para cada participante.

As cartas produzidas abordaram diversas temáticas, remetentes, interlocutores e experiências variadas. Apesar das diferenças, todas destacaram sentimentos mobilizadores de ações e estudos no âmbito da pesquisa de cada uma das participantes. Foram cartas escritas sobre a potência da escola pública e seus desafios para os professores que buscam promover uma educação de qualidade, a indignação com a situação do crime ambiental em Mariana/MG e os impactos causados na vida de pessoas, animais e vegetais, a fecundidade dos saberes ancestrais nos terreiros enquanto orientadores de uma outra forma de relação no planeta, pautado numa perspectiva mais solidária e horizontal.

Não pretendemos nesta escrita realizar uma análise destas cartas produzidas. Embora reconheçamos a importância de examinar e analisar essa produção, reservamos tal movimento para uma futura escrita colaborativa. Neste registro, optamos por refletir sobre o potencial das cartas pedagógicas em um processo formativo extensionista fundamentado na Educação Popular.

Buscamos no curso de extensão promover um diálogo sobre as experiências das participantes com as temáticas freireanas abordadas. Entendemos que a

autorreflexão constante sobre as práticas pedagógicas, em diálogo com os colegas, impulsiona uma prática comprometida com a transformação e superação da realidade, auxiliando na busca por formas mais solidárias de abordar possibilidades na esfera educacional.

Os encontros proporcionaram aos participantes do curso a possibilidade de desenvolver propostas para redefinir ou reafirmar suas proposições educativas. Nesse caminho, nas rodas dialógicas baseadas nos temas geradores propostos, foram criados espaços para a troca de experiências, saberes e subjetividades. Esses momentos permitiram a elaboração de proposições e redimensionamento e ou reafirmação de suas perspectivas educativas.

Nesse sentido, junto às temáticas abordadas, destaca-se a relevância da aproximação com o campo ambiental. Acredita-se que a Educação Ambiental, ao questionar os significados de natureza em diálogo com a Educação Popular, contribui para estimular a reflexão sobre o papel do ser humano como parte integrante do mundo que habita. Conexões desse tipo, ao se voltarem para os desafios e aspirações das camadas populares, direcionam-se para o repensar e refazer das responsabilidades individuais e coletivas em relação às comunidades populares.

Considerações finais

Considera-se que a formação docente é um campo profícuo para reivindicar novas abordagens e questionar os fundamentos de caráter tradicional, direcionando-se para outras possibilidades na elaboração do conhecimento. Com base nisso, destaca-se que os saberes oriundos da Educação Popular e Ambiental representam um caminho viável para essa articulação.

Nessa perspectiva, enquanto práxis social, a Educação Ambiental Popular, e suas implicações nos processos de formação, contribuem para a construção de um processo formativo direcionado a um projeto popular de sociedade. Esse projeto possibilita redesenhar tanto o campo científico quanto a educação, fundamentando-se na dialogicidade e no senso crítico.

A partir dessa experiência de docência, foi possível analisar e compreender que a teoria freireana atravessa múltiplas áreas da Educação, o que condiz com o que é compreendido como Educação Ambiental, ou seja, uma área de estudo e práxis que é interdisciplinar e que busca fomentar uma resistência que contraponha a lógica capitalista patriarcal e colonizadora que assola a humanidade.

Freire (2017) afirma que os seres humanos ensinam a si mesmos na mediação do próprio mundo e é por isso que a pedagogia freireana, e a atuação pedagógica escolhida para subsidiar o curso, é fundamentada em uma relação dialética horizontalizada, onde não há saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes. (FREIRE, 2017)

De acordo com (OLIVEIRA; ASSIS, 2021), o diálogo, a sensibilidade e a provocação da inquietude são elementos freireanos que contribuem com uma Educação Ambiental Crítica, Popular e libertadora. Por isso a Educação Ambiental Crítica utiliza-se dos pressupostos de Freire posto que teria nesse diálogo oportunidades de promover uma Educação Ambiental com potencial de transformação social a partir de diversas áreas do conhecimento, rompendo com a racionalidade moderna e cientificista que se baseia no pensamento dicotômico e desprovida de subjetividades.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

OSTETTO, Luciana E.; OLIVEIRA, Eloisa R.; MESSINA, Virginia da Silva. **Deixando Marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Conferência. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, Jan/Fev/Mar/Abr., p. 20-28, 2002.

SAUVÉ, Lucia. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005

STRECK, Danilo R.; REDIN, Estênio; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439p.

OLIVEIRA, Carolina Belasquem; ASSIS, Laryssa Louzada. **Contribuições Freireanas à Educação Ambiental Crítica**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 8, n. 1, p 39253936, jan. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42721/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Contribuições da Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública na promoção da participação social

Maryanna Oliveira Pozenato¹
Natália Barreto Gonçalves Rosa²
Tatiana Walter³

Resumo: A participação é uma conquista popular e um direito que contribui para que a gestão pública seja mais democrática. O recorte da pesquisa aqui apresentada ocorre no contexto de oito Projetos de Educação Ambiental (PEA) exigidos como condicionante do licenciamento ambiental de petróleo e gás para mitigação de impactos socioambientais. A metodologia utilizada está ancorada na pesquisa social quali-quantitativa. Como resultado, foi possível observar que as ações dos PEA relacionados à participação social ocorrem por diferentes meios e foram obtidos através de diversos processos de Educação Ambiental (EA), fortalecendo os grupos sociais, apoiando e contribuindo para uma maior e mais qualificada participação destes em espaços decisórios.

Palavras-chave: Participação Social. Educação Ambiental. Gestão Ambiental Pública.

Introdução

A participação social é uma conquista popular e um direito que contribui para que a gestão pública seja mais democrática. Ela “facilita crescimentos da consciência crítica da população, fortalece o poder de reivindicação e prepara para adquirir mais poder na sociedade.” (BODERNAVE, 1983, p. 12). No contexto da Educação Ambiental (EA) no processo de Gestão Ambiental Pública isso envolve que os(as) sujeitos(as) tenham controle na proposição, elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente, coletiva e qualificada em espaços decisórios, para melhor gestão do uso e da qualidade do meio ambiente. Cabe destacar, que a participação não é uma habilidade que nasce com os indivíduos, e sim algo a ser aprendido e aperfeiçoado através da prática (QUINTAS, 2005), o que envolve diversos instrumentos e técnicas para sua realização, como por exemplo, processos de ensino-aprendizagem.

O recorte da pesquisa aqui apresentada está inserido no âmbito do projeto PARMIS⁴ e versa sobre oito Projetos de Educação Ambiental (PEA) exigidos como condicionante do licenciamento ambiental de petróleo e gás para mitigação de impactos socioambientais. São eles: NEA-BC, QUIPEA, Observação, FOCO, REMA,

¹ Mestre em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, marypozenato@gmail.com

² Mestre em Gerenciamento Costeiro, Universidade Federal do Rio Grande, nataliabgr@gmail.com

³ Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande, tatianawalter@gmail.com

⁴ O projeto Plano de Avaliação e Revisão de Mitigação de Impactos Socioambientais (PARMIS) é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo IBAMA. O cumprimento da condicionante é de responsabilidade da empresa Trident Energy do Brasil LTDA e é executada pelo Laboratório Interdisciplinar MARéSS, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Territórios do Petróleo, PESCARTE e Projeto Redes, situados no litoral de SP, RJ e ES.⁵ Conforme Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA nº01/10, os PEA exigidos possuem como vertente a EA Crítica, proposta como um instrumento para o fortalecimento da participação dos(as) sujeitos(as) e do controle social das políticas públicas e da Gestão Ambiental Pública.

Este trabalho visa apresentar as contribuições dos PEA, citados acima, acerca da participação social na Gestão Ambiental Pública⁶ e justifica-se pelos significativos resultados apresentados pelos projetos. Sendo assim, a pesquisa apresenta o seguinte questionamento: qual a contribuição dos PEA para a participação social na Gestão Ambiental Pública?

A metodologia utilizada na pesquisa está ancorada na pesquisa social qualitativa, que combina um conjunto de métodos, como formulários estruturados e entrevistas em profundidade junto às coordenações dos PEA, empresas operadoras responsáveis e Sujeitos(as) da Ação Educativa (SAE), realizadas entre 2021 e 2022. É importante destacar que os resultados alcançados por meio da metodologia empregada correspondem ao recorte temporal de atuação dos PEA entre 2010 e 2021.

Breve histórico da Participação Social no Brasil

A participação social no Brasil se constituiu a partir de um processo contínuo e marcado por lutas sociais. Até cerca de 1945, movimentos sociais realizavam manifestações reivindicando direitos de melhores condições de trabalho, acesso à educação, saúde e saneamento básico. Com o golpe que instaurou a Ditadura Militar em 1964 e deu início a um período de perseguição a quem era contrário ao regime militar, resultou em um retrocesso no processo democrático. (PARMIS, 2023)

Cabe destacar que, mesmo com a perseguição política promovida pelo Estado, grupos sociais se organizavam especialmente por meio dos movimentos de bairros na luta por direitos e fortalecimento da sociedade civil para o exercício da democracia.

⁵ Os PEA Observação e REMA foram encerrados em 2020 e foi iniciado o PEA Rede Observação, abarcando experiências, membros da equipe técnica e sujeitos(as) de ambos os Projetos. Em razão do recorte temporal, na pesquisa do PARMIS, foram considerados os resultados destes dois PEA e o levantamento de dados foi através da equipe do PEA Rede Observação.

⁶ Neste trabalho considera-se o meio ambiente de forma transversal e abrangente, por essa razão, as conquistas relacionadas à saúde, educação, mobilidade urbana, cultura, entre outros, são considerados como temas que dialogam com a Gestão Ambiental Pública, por esse motivo optou-se por manter o termo e incluir todos os temas apresentados pelas conquistas dos PEA como sendo da Gestão Ambiental Pública.

A partir da década de 1980 houve crescimento de movimentos populares e instrumentos coletivos de defesa de direitos, como sindicatos e movimentos nacionais em diversos segmentos, aumentando a demanda por participação na gestão pública, como na formulação de políticas públicas e tomadas de decisões. (PARMIS, 2023)

O período marca o início do processo de redemocratização da sociedade brasileira, que apresenta como símbolo a Constituição Federal (CF) de 1988, que trouxe avanços na garantia de direitos fundamentais relacionados à saúde, educação, meio ambiente, direitos humanos, entre outros. Ademais, os diversos movimentos que contribuíram na construção da CF estabeleceram a participação social como um de seus pilares. A participação por meio de vagas em conselhos e conferências (participação institucionalizada) foi um caminho encontrado para atender às demandas da população⁷. (PARMIS, 2023)

O processo de participação social foi (e ainda está) sendo realizado gradualmente no Brasil. Houve avanços significativos durante o período de 2003 a 2013, onde diversos mecanismos de participação foram fortalecidos e resultaram em políticas importantes em diversas áreas. A partir do golpe ocorrido em 2016, com o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, a participação social foi sendo diminuída pelos governos seguintes e somente em 2023 têm sido retomados instrumentos de gestão participativa. (PARMIS, 2023)

Participação Social, Gestão Ambiental Pública e Educação Ambiental

Apesar de ser citada em legislações e diretrizes ambientais, a participação social não é conceitualmente definida nestes documentos, nem mesmo se especifica qual o tipo ou nível de participação é almejado na Gestão Ambiental Pública. Se tratando de um termo polissêmico, este se encontra em disputa e, nesse processo, pode acabar sofrendo apropriações neoliberais indevidas (DAGNINO, 2004). Sendo assim, é importante apresentar o significado de “participação” empregado neste trabalho, sendo esta uma “conquista coletiva e infindável da autopromoção social”. (BUENDÍA, 2020, p. 27). Segundo Buendía (2020) a participação é uma conquista

⁷ Pondera-se que nem sempre a participação por meio de uma vaga em conselho e similares, irá garantir o encaminhamento das demandas de um determinado grupo social. Ainda, a vaga pode ser ocupada e as demandas apresentadas, mas sem que sejam encaminhadas soluções para elas. Ou seja, ocupar um assento não necessariamente é sinônimo de uma participação efetiva. Apesar da ressalva, neste texto não iremos adentrar à problematização dos níveis de participação ou sua efetividade.

coletiva por enfrentar o poder entre os que o possuem e os que não possuem, infindável, pois nunca será conquistada totalmente (nem mesmo será suficiente) e uma busca por autopromoção social, pela capacidade de redução das desigualdades existentes na sociedade. Sendo assim, é importante observar que a participação não é algo dado ou pré-existente e sim uma busca constante que deve ser estimulada.

Um dos meios para a promoção da participação social na Gestão Ambiental Pública são os espaços de participação. Por meio destes, é possível que a sociedade seja atuante em decisões em diversos temas, principalmente, meio ambiente. Conforme apresentado anteriormente, estes espaços foram conquistados por meio de lutas sociais e articulações políticas, em especial no período de redemocratização do Brasil. Atualmente os espaços de participação na Gestão Ambiental Pública são diversos, como por exemplo, podemos citar: audiências públicas, conselhos, comitês, conferências e fóruns, que podem ser de competência local, municipal, estadual, federal e até mesmo internacional.

Cabe destacar que apenas a existência desses espaços não basta para que haja participação dos(as) sujeitos(as). Estes precisam possuir requisitos para serem tidos como espaços efetivamente participativos e democráticos, tais como: horários de reuniões e localização acessíveis, linguagem adequada, disponibilidade e acesso pleno às informações, e ritos que permitam que os(as) sujeitos(as) se expressem, pautem e defendam os interesses dos seus grupos. Segundo Bodernave (1983) os serviços que os órgãos do Estado prestam à população, são melhores aceitos quando correspondem às percepções que a própria possui sobre suas necessidades, e isso se expressa através da participação. Além disso, é fundamental que ocorra implementação das decisões dos sujeitos(as) pela gestão pública, demonstrando que a participação da sociedade é considerada, de fato, nas tomadas de decisão, já que a sensação de impotência em relação à magnitude dos problemas e a desfavorável correlação de forças é um fator que dificulta a participação dos sujeitos(as) (IBAMA, 2005).

Quando os requisitos para que a participação ocorra são cumpridos, os(as) sujeitos(as) compartilham o poder com os(as) tomadores(as) de decisão, apresentando maiores influências na gestão pública, alcançando o “controle social”. O controle social está relacionado com a participação dos(as) sujeitos(as) na formulação de políticas públicas e controle das tomadas de decisão. Dessa forma, é possível que diversos grupos sociais que historicamente não tiveram oportunidade de

participar das decisões que afetam suas vidas, possam defender e garantir seus interesses (PARMIS, 2023).

Esse é um dos objetivos da EA no contexto do licenciamento ambiental, garantir que grupos sociais impactados por empreendimentos possam participar de forma qualificada dos processos de decisão, pois quando pensamos em Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública “estamos desejando o controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente.” (IBAMA, 2002, p. 9). Neste sentido é importante a inclusão dos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade socioambiental que por consequência das desigualdades sociais são os mais afetados negativamente pelos empreendimentos e frequentemente estão fora dos espaços decisórios, ou quando estão, ficam em desigualdade de poder e não conseguem reivindicar, denunciar, demandar e propor soluções para problemas e conflitos que vivenciam (PORTO SOUZA, 2011). É neste contexto que a EA apresenta potencial de transformação dos sujeitos(as) e suas realidades.

Os PEA e as contribuições na promoção da Participação Social

Pensar nas possibilidades e limites da participação social no âmbito do licenciamento ambiental federal é importante para a mitigação dos impactos socioambientais. As ações dos PEA visam o fortalecimento de grupos sociais em situação de maior vulnerabilização aos impactos, minimizando a reprodução das desigualdades socioambientais ao apoiar e/ou fortalecer os grupos para a participação em espaços decisórios e na construção de políticas públicas.

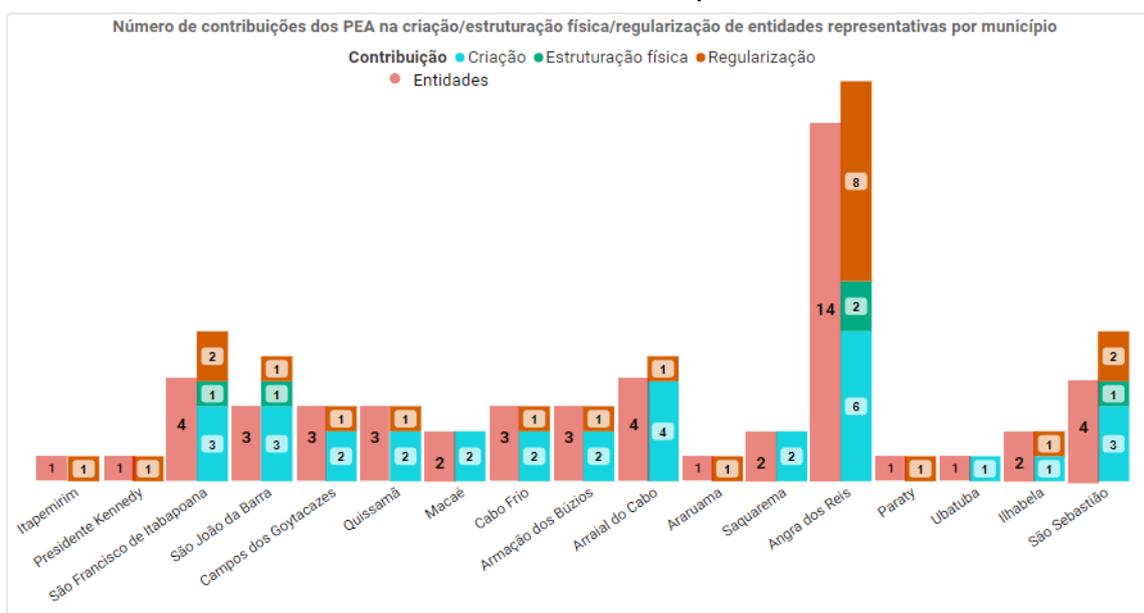
Cabe pontuar que os dados quali-quantitativos apresentados neste trabalho foram fornecidos pelas coordenações dos PEA em formulário eletrônico, mas não necessariamente representam o total de contribuições dos projetos, pois apesar do esforço de sistematização e preenchimento, os dados podem estar subestimados. Por isso, para contribuir com este assunto, há outros autores que tratam da temática do apoio dos PEA para a participação social, como Buendía (2020) e Walter *et al* (2021). Além disso, os próprios projetos publicam resultados em seus sites e redes sociais, em materiais como livros, cartilhas e vídeos.

Posto isso, como resultado, foi possível observar que as ações dos PEA relacionados à participação social pelos(as) SAE ocorrem por diferentes meios, sendo

alguns deles:

A criação, regularização e/ou estruturação física de 65 entidades representativas dos(as) SAE, em nível municipal, estadual e regional. Somente em nível municipal foram 52 contribuições (figura 1). É importante ressaltar que uma mesma entidade pode ter sido criada, regularizada e estruturada a partir da contribuição dos projetos.

Figura 1: Representação gráfica de entidades representativas dos SAE nos municípios



Fonte: PARMIS, 2023

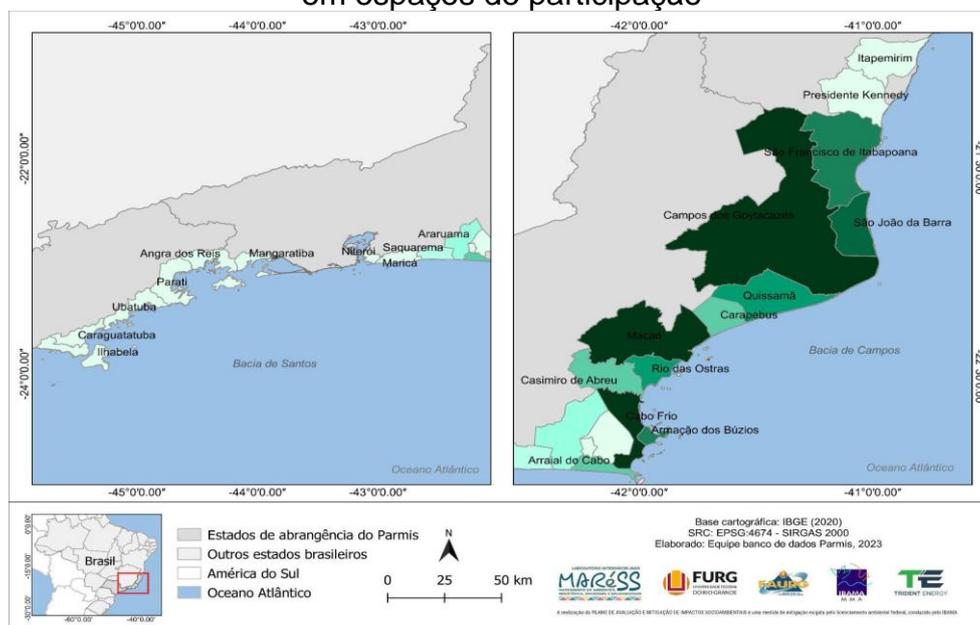
Destas entidades representativas resultaram 266 conquistas para os(as) SAE em diversos municípios; dentre elas estão, por exemplo: Reconhecimento da entidade pela comunidade e pelo poder público municipal; Conquista de terreno para implementação de projetos de geração de trabalho e renda; Intervenção política em Comitê de Bacias e em uma empresa de saneamento básico para tratar da poluição de uma lagoa; Diálogo e parcerias com o poder público municipal; Inserção de pautas das mulheres em atividades e ações de políticas públicas municipais, dentre outras.

As entidades representativas possibilitam que os SAE conquistem mais assentos em espaços de participação, além de assegurar que as demandas levadas para esses locais representem o interesse de um grupo, e não somente de um indivíduo. Sendo assim, 128 assentos em espaços de participação foram conquistados por entidades apoiadas pelos PEA, em nível municipal, estadual e

regional. Dentre os espaços de participação estão conselhos de meio ambiente, saneamento, pesca, unidades de conservação (UC) e bacias hidrográficas, como também conselhos de saúde, educação, juventude, cultura, mobilidade, assistência social, entre outros. O acesso a espaços de participação possibilita que os grupos sociais possam elencar temas de interesse coletivo, aumentando suas possibilidades de intervenção política e controle social.

O mapa abaixo (figura 2) demonstra as conquistas de assentos em espaços de participação por município, sendo que em alguns municípios há mais de um PEA em atuação, potencializando que isso ocorra seja pelo maior número de SAE, seja pelas próprias articulações entre os PEA.

Figura 2: Mapa de distribuição de conquista de assentos em espaços de participação



Fonte: PARMIS, 2023.

Os municípios em verde mais escuro são onde foram acessados maior quantidade de assentos com apoio dos PEA e em verde claro são os municípios com menos assentos em espaços de participação conquistados. Ressalta-se que nos casos de espaços de participação em nível regional, está demarcado como conquista do grupo social do município que conquistou aquele assento.

Apresentamos abaixo algumas falas dos(as) SAE dos PEA, que exemplificam conquistas de assentos em espaços de participação, e como o apoio dos projetos contribui não só para estarem ocupando os espaços, mas também de maneira

qualificada, trazendo as pautas e defendendo os interesses dos grupos sociais.

Sim, foi através dos PEA que eu participo das reuniões de Conselho. Tenho cadeira no conselho de saúde, que é o meu caso, mas tem outras cadeiras que as pessoas participam. A minha filha participa do Conselho de Meio Ambiente, então através dos PEA a participação, de estar numa câmara de vereadores, numa audiência e poder falar, fazer proposta ao poder público, tudo isso é formado pelos PEA. (Mulher, 48 anos, branca, professora)

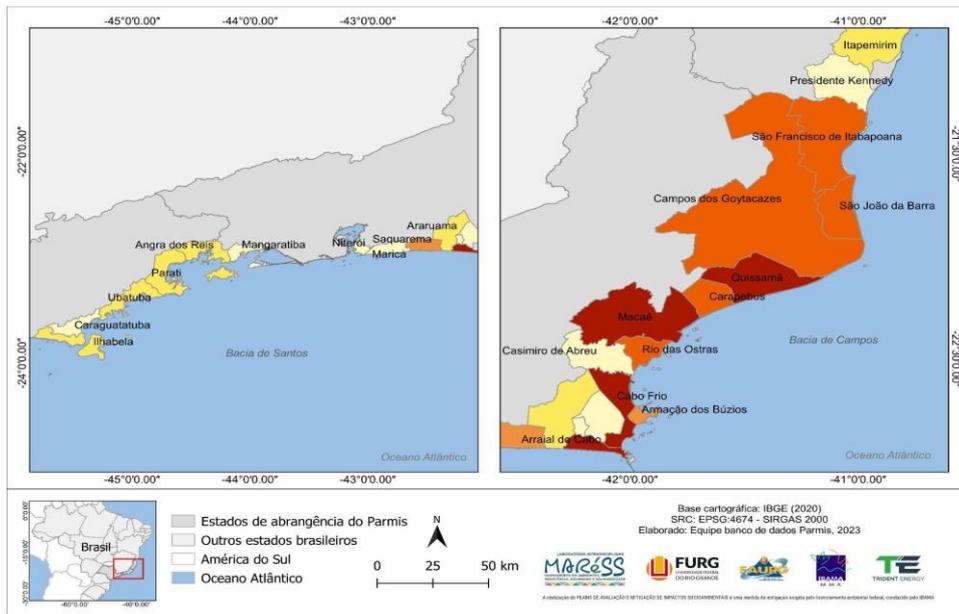
É a gente tem. Tem umas cadeiras. A gente já ocupa duas cadeiras na Secretaria de Turismo em [município e município] também tem, mas é aquilo né? É a gente todo o tempo tentando... fala né? Tensionar... porque senão você está lá por estar [...] (Homem, 36 anos, negro, pescador artesanal)

(...) Ser um cidadão participativo, tem feito a diferença em várias seções da Câmara. Porque agora a gente vai com conhecimento, com argumentos e o tratamento para nós é diferenciado, antes a gente chegava ali [...] Sabia dos nossos direitos, mas não sabia como fazer, e qualquer um enrolava, mandava de volta para casa e amanhã a gente resolve. E hoje não. (Mulher, 51 anos, negra, artesã, atriz e guia de turismo).

A partir da participação qualificada nestes espaços, são realizadas proposições e reivindicações, possibilitando o acesso a direitos e políticas públicas por parte dos grupos sociais. Assim, foram registrados 211 acessos a direitos e políticas públicas, em diversos municípios, tais como: Política municipal de saneamento básico; Revisões, proposições e alterações em plano diretor; Criação de grupo de trabalho da pesca em câmara municipal; Criação de conselhos e planos municipais; Criação de secretaria da pesca; Construção de mercado municipal; Acionamento e intervenção do Ministério Público; Realização de audiências públicas; Reestruturação de dique desgastado pela erosão; Limpeza de rios, canais, e bueiros; Inclusão de pautas no conselho de Unidade de Conservação (UC); Negociações sobre regularização fundiária; Desmembramento das secretarias de agricultura e pesca; Implementação do orçamento participativo municipal; Participação na proposição e criação de legislação municipal; Criação de autarquia para saneamento básico; Arborização municipal; Criação de plano municipal de mobilidade urbana; Construção de local para embarque e desembarque em margem de rio; Contratações, aquisições e melhorias em saúde, educação e transporte, entre outras.

No mapa a seguir (figura 3), estão demonstrados os municípios que obtiveram maiores quantidades (laranja mais escuro) de direitos e políticas públicas conquistados pelos(as) SAE com apoio dos PEA. É importante lembrar que há municípios que possuem mais de um projeto o que influencia na obtenção dos resultados.

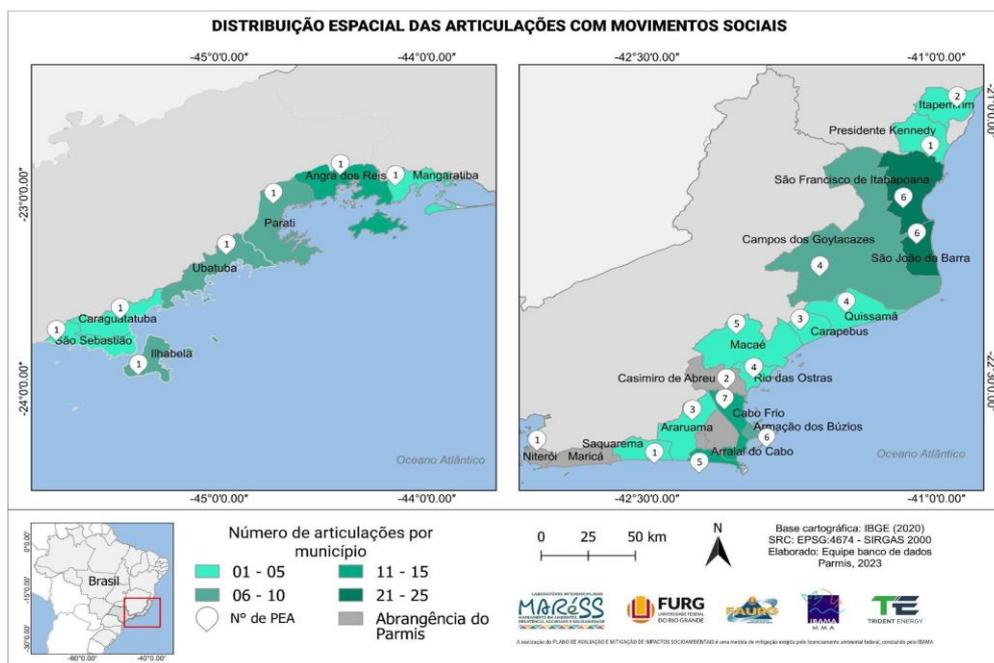
Figura 3: Mapa de acesso a direitos e políticas públicas



Fonte: PARMIS, 2023.

Para além dos resultados apresentados acima, para fortalecimento das entidades representativas e dos grupos sociais, os PEA ao longo de suas execuções, ainda realizaram cerca de 150 articulações com 70 movimentos sociais ao longo dos municípios em que atuam, conforme figura abaixo (figura 4).

Figura 4: Mapa de distribuição de articulações com movimentos sociais



Fonte: PARMIS, 2023.

Uma fala que exemplifica a importância das articulações com outros movimentos para fortalecimento da organização comunitária é descrita abaixo, por uma SAE dos PEA:

A gente pensa que parceria é sempre bom, a gente conversar, buscar apoio, e sem contar também que com essa ida do PEA para a nossa comunidade, a gente conseguiu adquirir muitos amigos, porque os vínculos não se perdem. Então, pessoas que a gente não conhecia, passou a conhecer (...) pessoas não estão mais no PEA, mas a amizade continua, foram amigos que ficaram para a vida. Os que estão hoje no [PEA], estão aí junto conosco em várias dinâmicas, ajudam a gente em várias atividades, mesmo extra-projeto, atividades com as crianças, com as atividades da Consciência Negra, então acho que assim, chegou para agregar mais valores, para fortalecer, para estar presente. (Mulher, negra, quilombola, servidora pública municipal).

Dentre os movimentos que os PEA realizaram articulações estão, por exemplo: Fórum de Comunidades Tradicionais; Coordenação Nacional das Comunidades Tradicionais Caiçaras (CNCTC); Coordenação Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Movimentos de mulheres; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento LGBTQIA+ e Movimento Teia dos Povos.

Considerações finais

Como visto anteriormente, a participação social no Brasil é um processo contínuo e marcado por lutas sociais. Ao longo da história, entre avanços e retrocessos, importantes instrumentos de participação foram conquistados, sobretudo na Gestão Ambiental Pública, como por exemplo, os espaços de participação em conselhos e comitês relacionados ao uso e qualidade do meio ambiente e audiências públicas quando da implementação de grandes e impactantes empreendimentos.

A partir desses espaços, os grupos sociais têm maiores oportunidades para alcançar o controle social na elaboração e/ou execução de políticas públicas. É neste cenário que a Educação Ambiental (EA) apresenta importantes contribuições, pois os resultados apresentados neste trabalho surgiram a partir dos PEA, que através de diversos processos pautados na EA crítica, forneceram instrumentos necessários (desde de informações até infraestruturas) fortalecendo os grupos sociais para uma maior e mais qualificada participação destes em espaços decisórios, apoiando e contribuindo para a transformação das realidades. Sendo assim, é possível concluir que os PEA contribuem tanto para a diminuição da situação de vulnerabilidade socioambiental, quanto na mitigação de impactos socioambientais.

Referências

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Editora Brasiliense. 1983.

BUENDÍA, Roxana Ruiz. **A Participação conquistada pelas/os pescadoras/es artesanais por meio da contribuição da Educação Ambiental no licenciamento de empreendimentos petrolíferos no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Gerenciamento Costeiro) - Programa de Pós-graduação em Gerenciamento Costeiro. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. 2020. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/c15f3b3ff056e8ef683266f86f189507.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental?**. Brasília, 2002. Disponível em: [/https://peaobservacao.com.br/wp-content/uploads/2014/09/como-o-ibama-exerce-a-educac3a7c3a3o-ambiental.pdf](https://peaobservacao.com.br/wp-content/uploads/2014/09/como-o-ibama-exerce-a-educac3a7c3a3o-ambiental.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de Ciudadania y sociedad civil en tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110. 2004. Disponível em: <https://privatizacaodarua.reporterbrasil.org.br/dadosabertos/bibliografia/Sociedade%20Civil%20Participação%20e%20Cidadania%20-%20Evelina%20Dagnino.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS. **Orientações pedagógicas do IBAMA para elaboração e implementação de Programas de Educação Ambiental no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural.** Brasília. Ministério do Meio Ambiente. 2005. Disponível em: https://pearendas.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Orientacoes-pedagogicas-PEA_Ibama2005.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023

PLANO DE AVALIAÇÃO E REVISÃO DA MITIGAÇÃO DE IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS. **Comunica PARMIS - Relações entre Participação e Cidadania.** São Lourenço do Sul. 2023 (no prelo)

PORTO SOUZA, Marcelo Firpo De. **Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental:** um ensaio de epistemologia política. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.93. p.31-58. 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs>. Acesso em: 24 nov. 2023

QUINTAS, José Silva. **Introdução à gestão ambiental pública.** Série: Educação Ambiental. Brasília. 2005.

A Educação Ambiental crítica e o desvelamento do discurso sustentável urbano: uma análise a partir da (in) justiça espacial

Vanessa Aguiar Figueiredo¹

Resumo: O objetivo geral deste trabalho é aproximar os estudos da Educação Ambiental crítica (EAc) para o desvelamento do discurso sustentável urbano que ainda permeia as cidades, principalmente o quanto isso impacta na lógica da (in) justiça espacial, pois a concepção por cidades sustentáveis nunca esteve tão em voga, contudo, esse discurso ainda mascara a lógica mercantilista e de disputa pelo espaço urbano por agentes que o produzem, ocasionando fenômenos como a (in) justiça espacial. Os objetivos específicos são: compreender o conceito de justiça espacial, a partir do direito à cidade; analisar a concepção de meio ambiente urbano e o discurso sustentável e investigar as possíveis contribuições da EAc para o desvelamento do discurso sustentável urbano a partir da justiça espacial e da perspectiva de meio ambiente urbano. Quanto à metodologia, a pesquisa será qualitativa.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica. Sustentabilidade urbana. Justiça espacial. Meio ambiente urbano.

Introdução

Pensar a cidade e o urbano requer analisar todas as inquietações teóricas e práticas que estão imbricadas, desde uma análise da cidade como quadro físico ou aglomerado urbano até o meio ambiente urbano como produto social e ‘naturalizado’.

Neste contexto, a concepção por sustentabilidade urbana emerge de várias discussões, principalmente quando se compreende as cidades como indutoras de insustentabilidade.

A prerrogativa por cidades e sustentabilidade começou a ser debatida mais fervorosamente principalmente após o contexto pandêmico mundial, contudo, a temática da sustentabilidade para as cidades é fruto da análise das consequências e dos problemas urbanos tais como enchentes, falta/escasso saneamento ambiental, dificuldade com mobilidade urbana, que são diretamente ligados a ao modo insustentável como é produzido o espaço urbano.

Nesse sentido, a perspectiva por direito à cidade englobou outras concepções teóricas como a justiça espacial no qual a reivindicação por sustentabilidade é central, não sendo acaso que a temática se coaduna com a justiça ambiental. Em termos conceituais, justiça espacial é a maneira como o espaço urbano está sendo produzido, desvendando como se desenvolve a produção do espaço urbano por determinados agentes e principalmente as desigualdades sociais e ambientais atinentes a esse processo.

¹ Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Mestra em Direito (UFPEL). Bacharel em Direito (FURG). Participante do Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental (GPDEA/FURG). Bolsista CAPES. E-mail: vanessafigueiredo2009@hotmail.com.

Todavia, o debate sobre sustentabilidade urbana, tido como primordial para a análise da justiça espacial, está marcado por uma gama de posições e perspectivas de abordagem. Ao mesmo tempo que é vista como solução para os problemas urbanos, o discurso sustentável também é utilizado como estratégia empresarial para atrativo imobiliário, além de fomentar disputas pelos espaços das cidades.

Nesta análise do discurso sustentável urbano que a aproximação com a Educação Ambiental (EA) pode ser primordial. Não como única solução, mas a EA oportuniza o engajamento e a conscientização para a necessidade de transformações urbanas, principalmente em prol de um agir sustentável.

Mas como se verá adiante, o campo da EA é permeado por concepções e perspectivas que se diferenciam, desta maneira, cumpre salientar, que este trabalho adotará a EA crítica (EAc), também denominada transformadora e emancipatória.

A Eac é aquela que possui conteúdo emancipatório, vinculada a um fazer educativo que implique mudanças tanto individuais como coletivas, mas principalmente estruturais e conjunturais e a que a dimensão política da educação esteja em seu cerne (LOUREIRO, 2004). Nesse intento, a EAc pode se aproximar do presente estudo justamente porque discute a concepção de sustentabilidade, problematizando a sua visão hegemônica.

Com isso, o presente trabalho tem como objetivo geral aproximar os estudos da Educação Ambiental crítica (EAc) para o desvelamento do discurso sustentável urbano que ainda permeia as cidades, principalmente o quanto isso impacta na lógica da (in) justiça espacial.

Quanto aos objetivos específicos: a) compreender o conceito de justiça espacial, a partir do direito à cidade; b) analisar a concepção de meio ambiente urbano e o discurso sustentável e, c) investigar as possíveis contribuições da EAc para o desvelamento do discurso sustentável urbano a partir da justiça espacial e da perspectiva de meio ambiente urbano.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Logo, quanto aos itens, o primeiro abordará o conceito de direito à cidade e justiça espacial, o segundo o discurso sustentável na perspectiva do meio ambiente urbano e, o último item, estudará a EAc a partir da sua possível contribuição para o desvelamento do discurso sustentável urbano.

1 Do direito à cidade a justiça espacial: para entender a produção do espaço urbano

A cidade é a base material, no qual se travam relações e ações sociais, é um espaço resultante de múltiplas e heterogêneas relações sociais (MACHADO, 1980). Atualmente é compreendida como um complexo de atividades e residências, caracterizada como verdadeira instituição, porém a cidade não é simplesmente um aglomerado de casas. Como bem coloca Rousseau (apud MUMFORD, 1998, p. 108): “Casas fazem uma cidade, mas cidadãos fazem uma civilidade”. Ou seja, é na cidade que as relações se intensificam, sendo um espaço humano além de geográfico.

A cidade, como qualquer outro produto humano, expressa as questões econômicas e sociais da sociedade, tornando-se objeto de disputa e marcante desigualdade social:

A cidade, que na história da humanidade foi um centro de humanização, constitui hoje o fator mais determinante da desumanização do homem. Outrora a cidade era considerada um polo de atração, mas as grandes aglomerações de corpos humanos transformaram-na em centro de repulsão. Sua imagem antiga tem sido levada à degeneração pelos efeitos das tecnologias livres, triunfantes, das habitações e dos transportes, permitindo a acumulação, sempre crescente, de pessoas nas metrópoles, nos subúrbios, nas áreas metropolitanas e nas favelas, reduzindo, ao mesmo tempo, a área disponível para cada um, até o momento de tornar a área urbana ‘um campo de concentração, em toda a expressão do termo’ (FERRAZ, 1996, p. 37).

As cidades compõem-se de construções, vivências, pessoas, sons, medos e de comércios, tornando-se uma entidade autônoma, política e cultural. Como assevera Elza Canuto (2010), a cidade, ao longo da história, representou diversos papéis, desde cidade-cidadela, cidade-mercado, cidade-templo, cidade-república, nas quais abrigava desde lugares para a discussão e implementação do poder político, como para adorar divindades e realizar cultos.

Com isso, o sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre, no fim da década de 1960, institui o termo direito à cidade. Para o sociólogo, o direito à cidade não é associado a uma norma legal, e sim, primeiramente, a uma plataforma política que deve ser construída e conquistada pelas lutas populares de modo a denunciar a lógica capitalista de produção da cidade que visa a mercantilização do espaço urbano. As ideias de Lefebvre refletem que para o autor o direito à cidade não se refere somente a um arcabouço jurídico, e sim, uma construção política e sociológica:

[...] direito à cidade (não à cidade arcaica, mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais etc.). A proclamação e a realização da vida urbana como reino do uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) [...] (LEFEBVRE, 2011, p.139).

Lefebvre (2011), parte da concepção de que as cidades, ou seus problemas, são indutores também das transformações sociais e vice-versa, dessa forma, processos como a industrialização e alienação quanto a luta de classe, também são componentes que devem ser observados na logística urbana. Como preceitua Gomes (2018, p. 493):

Nesse contexto, o direito à cidade concebido por Lefebvre tem um caráter revolucionário e utópico: ele atribui a crise da cidade ao modelo capitalista de produção que estrutura a sociedade industrial ocidental e propõe uma revolução – não do operariado, mas das forças sociais. A revolução urbana de Lefebvre se dirige contra o Estado e pressupõe a substituição do valor de uso – baluarte da ideologia capitalista – pelo valor de troca. O direito à cidade a ser garantido por essa revolução é o direito de participar da vida urbana, compreendida como simultaneidade e centralidade, produção e fruição da obra humana.

O direito à cidade surgiria assim, das situações de conflito que permeiam a vida urbana e que se mantém a partir do processo de alienação, sendo o direito à cidade um “novo carecimento” para mudanças das condições sociais urbanas.

Nesta direção, os termos direito à cidade começaram a ser respaldados por diversos autores, como Manuel Castells e David Harvey, o primeiro num viés do estruturalismo althusseriano e Harvey em sintonia com a perspectiva marxista (TAVALORI, 2016).

Para Harvey, o direito à cidade consiste em uma nova reorientação a partir de um movimento anticapitalista, colocando que:

Reivindicar o direito à cidade no sentido que aqui proponho equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas, e pressupõe fazê-lo de maneira radical e fundamental (HARVEY, 2014, p.30).

Nesta perspectiva, para Harvey (2014), a cidade é pensada no interior do capitalismo, como uma das formas de sua expressão e manutenção, sendo o direito à cidade uma luta também contra a acumulação desigual do capital.

De acordo com Tavalori (2016, p. 96), Castells:

(...) empreende uma forte crítica ao que considera uma concepção abstrata, utópica e ideológica para pensar a sociedade comunista. Entende que a

noção de centralidade própria ao direito à cidade recairia numa espécie de essência trans-histórica, amparada pela tese de que agrupamentos no espaço geram, por si mesmos, novas relações sociais.

Dessa forma, o direito à cidade surge principalmente como movimento político em prol de melhor usufruto urbano, mas também sendo pensado a partir da perspectiva de classe.

A partir dessas colocações, cumpre salientar, que o direito à cidade se aproxima da justiça espacial, pois o direito à cidade compreende o espaço urbano como construído, modelado e ideológico, sendo um produto social (LEFEBVRE, 2011). Diante disso, se o espaço urbano é produto social e político, a sua produção pode ser mais ou menos justa, podendo assim, ter efeitos justos ou injustos sobre a sociedade.

Como pontua Wagner Costa Ribeiro (2017, p.153):

Muitas dessas contribuições discutem como o espaço geográfico reflete as desigualdades sociais. Porém, além disso, o espaço geográfico espelha uma hegemonia política. Quando tratamos de um debate político acerca da produção do espaço discutimos quem determina, quem escolhe os rumos da organização social. Nem sempre esse processo é democrático, mesmo em países onde a democracia está presente. A disputa pela hegemonia leva a um rearranjo da estrutura urbana resultado da luta política, que pode ou não ser explícita.

Assim, a justiça espacial seria aquela que se propõe a distribuir de forma igualitária e equânime, visando o bem-estar comum, todos os equipamentos urbanos, principalmente aqueles de uso coletivo, equiparando o acesso e usufruto para todos de sistemas de mobilidade, serviços públicos, entre outros.

Portanto, direito à cidade e justiça espacial são mesmos expoentes da forma de pensar a cidade a partir da sua transformação social, alicerçada em movimento, política e busca por equidade do espaço urbano. Dessa forma, o próximo tópico irá se atentar a concepção de meio ambiente urbano e o discurso de sustentabilidade.

2 Sustentabilidade urbana: a concepção de meio ambiente urbano e o discurso sustentável

Atualmente, muito se discute sobre formas de reaver e estabelecer a qualidade de vida urbana, e uma das premissas principais é centralizar a questão da sustentabilidade urbana tanto no planejamento como na gestão² das cidades. Ocorre

² O planejamento diz respeito a série de medidas para antever futuras ações para se pensar a questão

que, dentro da perspectiva capitalista de produção do espaço urbano, o meio ambiente urbano também é explorado e usufruído de forma desigual ocasionando problemas como a gentrificação verde³.

A cidade, grande realização humana, torna-se um dos principais locais para a observação de como se desenvolve a relação sociedade-natureza, sendo o meio ambiente urbano, atualmente, produzido, modificado e objeto de valorização imobiliária, carregando um caráter monetário (HENRIQUE, 2009). Nessa esteira, o meio ambiente urbano tornou-se também um objeto e atrativo do capitalismo na lógica urbana, como aponta Marx (1962, p.144): “todo produto é uma isca por meio da qual o indivíduo tenta apanhar a essência da outra pessoa, o dinheiro dela.”

O fato é que o meio ambiente urbano tem sido utilizado como recurso para a valorização do espaço urbano, sendo transformado em cartões postais e fetiche (SANTOS, 1982). E isso se deve à própria apropriação da natureza, como delinea o autor Wendel Henrique (2009, p.10):

Hoje, a natureza, ideia e objeto, capitalizada e mercantilizada, tem seus consumidores e clientes, pessoas que por ela transitam, passam, viajam, comprando-a e consumindo-a, literal ou metaforicamente falando, como símbolo, imagem, ícone, poder ou status. A natureza também pode ser usada como forma de contingenciamento ou separação de grupos e classes sociais, barrando os acessos e os contatos entre bairros de rendas distintas, por exemplo. A demanda pela proteção da natureza, bem como a busca pela proximidade com a natureza nas cidades, tornou-se onipresente em todos os planos de governos, planos diretores e outros instrumentos de planejamento. A sua concretização ocorre através de reservas, florestas nacionais, praças, jardins e parques públicos. É praticamente impossível encontrar uma pessoa ou grupo que se posicione contrariamente à construção de uma praça ou com a manutenção de uma grande área verde em um espaço altamente adensado de uma cidade. Entretanto, muitas destas ações "inofensivas", se analisadas isoladamente, podem esconder grandes intencionalidades perversas. A natureza serve para separar e segregar grupos sociais indesejados a uma determinada parcela da sociedade, ou a um nicho de mercado de atuação de empresas do ramo imobiliário. Dois bairros de rendas e valores dos imóveis bem distintos podem ser separados por um parque.

Com isso, nota-se que a sustentabilidade urbana é utilizada como atrativo para a especulação imobiliária. Parques, grandes áreas verdes, condomínios fechados com grande perspectiva de arborização são exemplos de que cada vez mais, em

urbana, já a gestão, é de fato a implementação dessas medidas a partir de ações e atores.

³ É um processo que visa a amenização do desequilíbrio ambiental em determinada área da cidade, visando principalmente a renovação verde. Contudo, esse processo resulta na 'expulsão' dos moradores nativos daquela região em virtude da valorização imobiliária que ocorre com o processo, resultando na mudança do padrão de moradores daquele local e principalmente, um 'branqueamento' em razão do alto valor da terra.

busca de qualidade de vida urbana, a concepção sustentável das cidades é utilizada como narrativa para exploração e produção desigual do espaço urbano.

O meio ambiente urbano, em um primeiro momento, se apresentava como um elemento estético e confinada na perspectiva do verde, da vegetação, como jardins e praças, sendo o meio ambiente construído pouco analisado e compreendido (HENRIQUE, 2009). Ademais:

A natureza se insere na cidade através dos jardins e praças, lugares para reis e nobres, para a aristocracia e burguesia. Só recentemente a população urbana se encontrará com a natureza na cidade através dos jardins e parques públicos, mas ainda pouco acessíveis para todos. A disposição destes jardins e parques públicos no espaço intra-urbano atende as lógicas da especulação imobiliária e da renda. Mesmo cidades brasileiras com áreas verdes consideráveis apresentam uma concentração destas áreas nos bairros nobres. Na maioria dos bairros da periferia social e de ocupação popular, altamente adensados, são inexistentes áreas públicas verdes e de lazer (HENRIQUE, 2009, p. 51).

Dessa maneira, o discurso ecológico/ sustentável começou a ganhar força como atrativo para especulação imobiliária, ignorando o componente de preservação socioambiental enquanto prerrogativa e necessidade para a não destruição do meio ambiente, por esta razão, é extremamente importante compreender esse discurso.

Como coloca Ana Fani Carlos (1994), o discurso ecológico urbano mascara o seu cunho ideológico que produz uma representação das coisas e das relações humanas, naturalizando os fenômenos sociais, surgindo assim a necessidade de incorporar a qualquer custo a ideia de um 'desenvolvimento urbano sustentável'. No atual discurso urbano colocado pela agenda hegemônica, cada vez mais se evoca a cidade sustentável, mas como alerta Acselrad (1999), as concepções de sustentabilidade são noções socialmente construídas, portanto, passíveis de abrigar diferentes conteúdos e práticas.

Diante disso, a agenda urbana neoliberal reitera constantemente slogan como "cidades sustentáveis" e "qualidade de vida urbana", contudo, o que faz é incorporar a noção de sustentabilidade à economia capitalista, reforçando puramente o desenvolvimento econômico. Portanto, discorrido acerca do meio ambiente urbano e do discurso sustentável que está pautado, principalmente as contradições que tais discurso apresenta, o próximo tópico aproximará o presente estudo a partir da Educação Ambiental crítica, principalmente para auxiliar o desvelamento do discurso sustentável urbano.

3 Educação Ambiental crítica para o desvelamento do discurso sustentável urbano: provocando aproximações

A EA surge em um contexto marcado por necessidade de respostas à crise socioambiental e também, à evolução do conceito de meio ambiente e ao modo como este era percebido. Não poderia ser mais reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais, sendo necessário a interdependência e a contribuição de outras áreas como às ciências sociais (DIAS, 2022).

De acordo com Genebaldo Dias (2022, p.102):

A EA deve capacitar ao pleno exercício da cidadania, através da formação de uma base conceitual abrangente, técnica e culturalmente capaz de permitir a superação dos obstáculos à utilização sustentada do meio.

Coloca ainda o autor: “A EA é um processo por meio do qual as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade (DIAS, 2022, p.103).”

No entanto, a EA apesar de ser fruto do movimento ambientalista⁴, é um campo⁵ com características próprias, com uma pluralidade de ideias e diversidade de posições e disputas. A partir disso, é que Layrargues e Lima (2014) dividem a EA a partir de macrotendências⁶, dentre elas, a macrotendência crítica, EAc, que é a perspectiva da EA a ser utilizada no trabalho.

De maneira contextualizada, a EAc surge como contraposta à vertente conservadora e à vertente pragmática, se estabelecendo como alternativa, pois percebeu-se que a EA conservadora não supera o paradigma hegemônico, pois reduz os problemas ambientais à perspectiva ecológica e conteudista, na mesma linha, a EA pragmática também não procura realizar recorte social, sendo apolítica e a-

⁴ O movimento ambientalista nasce na década de 60, no século XX, a partir de vários movimentos deste período como o feminismo e o movimento negro, ou seja, tem marca dos movimentos ditos minoritários e alternativos (CASCINO, 2003).

⁵ A EA é um espaço teórico e prático marcado por forças e posições sociais diferentes, a partir da concepção de campo social de Bourdieu (2001) que ocasiona práticas e opções político-pedagógicas também divergentes.

⁶ Segundo os estudos de Layrargues e Lima (2014), outras duas macrotendências também constituem o campo da EA. A EA conservacionista é fruto do anseio por um conceito universal e hegemônico de EA, que tem como objetivo a sensibilidade ambiental e a consciência ecológica, dando supremacia ao aspecto natural da concepção de meio ambiente. Já a macrotendência pragmática tem como características a responsabilização individual, mudanças comportamentais, hábitos de consumo sustentável, prega pelo desenvolvimento sustentável e ligada às questões do lixo.

histórica, se constituindo mais como um adestramento ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

De acordo com Arrais e Bizerril (2020, p. 151):

A Educação Ambiental Crítica (EAC), no âmbito brasileiro, emergiu como uma espécie de releitura da EA que era vista como comportamentalista, tecnicista ou com alternativas meramente biologizantes e instrumentalistas. Com isso, a EAC tornou-se um núcleo orientador desse campo e trouxe ao debate reflexões e considerações importantes da ecologia política, da complexidade e da ética socioambiental.

Nesse intento, de maneira conceitual, a EAc é aquela prática que se aproxima da ecopedagogia, tendo como base a perspectiva marxista e freireana, a partir da pedagogia histórico crítica e do método histórico-dialético. Tem como marca principal a vinculação dos processos socioambientais com os sociais, políticos e culturais. Como preceitua Loureiro (2007, p.67), com a EAc: “entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social...”.

Dessa forma, a EAc se aproxima dos estudos sobre as cidades e pode trazer contribuições para o enfrentamento da injustiça socioespacial e no desvelamento do discurso sustentável atinentes às urbes.

Com isso, a análise do discurso sustentável urbano a partir da EAc pode oportunizar discussões acerca da intencionalidade com que a sustentabilidade é empregada, porquanto, como coloca Loureiro (2012), o conceito de sustentabilidade é ligado ainda aos ideários das classes dominantes, cabendo sua problematização e superação.

A partir dessa reflexão, o discurso da sustentabilidade, também na ótica urbana, traz contradições e ambiguidades, principalmente porque surgiu como substituto ao ‘desenvolvimento econômico’, mas produzido e difundido ainda sob a égide do capitalismo. Seu apelo é tentar compatibilizar o modo de desenvolvimento econômico vigente com a sustentabilidade, tentando se aproximar do movimento ambientalista, mas tendo como pano de fundo a manutenção do capital e da exploração do meio ambiente urbano.

Como dito anteriormente, a concepção de cidades sustentáveis é pautada em um discurso ainda, puramente econômico e desenvolvimentista, sendo o espaço

urbano sustentável utilizado agora também para investimentos imobiliários. A EAc também auxilia a colaborar para vislumbrar os problemas socioambientais urbanos num viés da perspectiva dos sujeitos, pois conjuga-se com a análise da justiça ambiental⁷, também aplicável às cidades. Por isso, problemas como segregação urbana e gentrificação também podem, a partir da EA, serem discutidos no âmbito ambiental, pois suas consequências além de trazerem prejuízos ambientais, a questão social é demasiadamente central.

Considerações finais

A partir da exposição acima, observou-se que para se pensar em cidades mais equilibradas ecologicamente, é preciso se ater o quanto o espaço urbano é insustentável e produtor de insustentabilidade. Fatores como justiça espacial e direito à cidade devem ser observados também sob a ótica socioambiental e principalmente a partir da perspectiva dos sujeitos. Diante disso, a EAc deve ser um expoente essencial na transformação da realidade socioambiental urbana, principalmente no discurso sustentável que permeia e se encontra tanto em fóruns sobre planejamento urbano como documentos, cita-se o próprio Estatuto da Cidade.

Assim, a EAc pode possibilitar a problematização do conceito de sustentabilidade, possibilitando a investigação da intencionalidade do uso desse discurso. Além de, ao se aproximar da concepção de justiça ambiental, investigar os problemas urbanos sob a perspectiva dos sujeitos a partir de marcadores como raça, classe e gênero.

Referências

ACSELRAD, Henri. Discursos da sustentabilidade urbana. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. ANPUR, n.1, maio 1999, p. 79-90.

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, Fundação Ford, 2004.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v.

⁷ É a busca por afirmar que as consequências e danos ambientais não causam prejuízos de maneira igualitária, alguns grupos são mais propícios e afetados de maneira mais abrangente, por isso, a justiça ambiental centraliza marcadores como raça, classe e gênero (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004).

37, n. 1, p. 145–165, 2020. DOI: 10.14295/remea. v. 37i1.10885. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10885>. Acesso em: 11 out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CANUTO, Elza. **Direito à Moradia Urbana - Aspectos Da Dignidade Da Pessoa Humana**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010.

CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, história e formação de professores**. São Paulo: Senac, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 10. ed. São Paulo: Gaia, 2022.

FERRAZ, Hermes. **Cidade e Vida**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GOMES, Ana Maria Isar dos Santos. O direito à cidade sob uma perspectiva jurídico-sociológica. **Revista Direito GV**, São Paulo, v.14, n.2, 492-512, mai-agost., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revdireitogv/article/view/77109/73915>. Acesso em 09 de out. 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v.17, n.1, p. 23-40, jan.2014.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental crítica: contribuições e desafios. In: Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Maria Salete Kem. **Os meninos de rua do eixo monumental**. Brasília, 1980.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

MUMFORD, Lewis. **A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RIBEIRO, Wagner Costa. Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação. **Estudos Avançados**, v. 31, n.89, pp. 147-165, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/4LmtPp7jsg7tdzm8gRPPdMx/#>. Acesso 09 de out. 2023.

SANTOS, Milton. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

TAVALORI, Bianca. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. **Novos estudos CEBRAP**, v. 35, n. 1, p. 93-109, marc. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hdLsr4FXMpVZWPJ7XswRRbj/#>. Acesso em 09 de out. 2023.

Resumos Simples

Questionários do Kahoot na prática docente: diálogos entre as questões ambientais e a sustentabilidade

Sandra Helena de Oliveira¹
Marcelo Aranda Stortti²

Palavras-chave: *Kahoot*. formação de educadores ambientais. Plataforma digital. Ambiente. Sustentabilidade.

Este artigo visa refletir sobre uma prática educativa de educador ambiental em um contexto escolar utilizando ferramentas virtuais disponíveis na plataforma *Kahoot*. A metodologia está embasada em uma abordagem qualitativa, iniciando com uma pesquisa bibliográfica e com a construção dos dados empíricos através da observação participante e um questionário virtual. Esses dados foram analisados utilizando a análise de conteúdos proposta por Laurence Bardin. Foram criados questionários durante os centros de estudo pelo corpo docente, de forma interdisciplinar. Após a criação dos *quizzes*, os alunos se reuniram em diferentes grupos em uma sala de aula específica para responderem às perguntas. Após a aplicação dos questionários nos diferentes grupos das turmas do PEJA, foram registrados, neste site, os relatórios sobre as pontuações das questões elaboradas. Os resultados encontrados após aplicação do *kahoot* mostraram que os participantes conseguiram atingir bons níveis de desempenho no jogo, superior a 50%, e mostraram interesse sobre o tema, e indicaram motivação dos alunos e aprendizagem dos conteúdos. Desta forma, a percepção e o interesse dos alunos propiciaram o planejamento futuro da aplicação de novos questionários com temas propostos pelos alunos em integração com o corpo docente. Refletindo sobre o uso dessa ferramenta virtual na prática docente, Paulo Freire propõe uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão. A educação problematizadora caracteriza-se pela capacidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o homem ao descobrir-se seu construtor descobre-se sujeito da cultura. Observou-se também a importância do planejamento para elaboração das questões, o que propiciou uma integração e engajamento de toda a equipe da unidade escolar com a finalidade de refletir sobre o pensamento de Paulo Freire sobre a importância da dialocidade no processo de ensino e aplicação do currículo. Todo o exposto até aqui aponta para uma concepção de tecnologia que não deve ser vista de forma descuidada, sem criticidade, tampouco empregada para fins educacionais sem uma devida preparação.

¹ Licencianda em biologia, UNIRIO, E-mail.

² Doutor em educação, UNIRIO, marcelostortti@gmail.com.

Diálogos suleadores entre os conflitos ambientais e educação ambiental de Base Comunitária

Andressa Cardoso Henrique Moraes¹
Marcelo Aranda Stortti²

Palavras-chave: Educação ambiental de Base comunitária. conflitos ambientais. justiça ambiental.

O objetivo da pesquisa foi analisar a educação ambiental de Base comunitária que emerge dos conflitos ambientais por meio da investigação fundamentada na Teoria Crítica da Educação, enfatizando as ideias do grupo modernidade/colonialidade e intelectuais brasileiros. Entre os teóricos, utilizamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Henri Acselrad, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Carlos Frederico Loureiro, Paulo Freire, Lélia Gonzalez, Nego Bispo e Ailton Krenak. A metodologia se insere na abordagem qualitativa, incluindo a pesquisa bibliográfica reunindo concepções teóricas. Os conflitos ambientais transparecem contradições e desigualdades onde os grupos sociais mais vulneráveis são excluídos do desenvolvimento, bem como assumem a responsabilidade da carga dos danos e desequilíbrios ambientais devido a esse processo que afeta de modo desigual e injusto em relação aos diversos grupos sociais, territórios geográficos, de forma dominante nas populações de menor renda, em comunidades negras, indígenas e quilombolas. Em contraponto, nascem nesses territórios potências capazes de intervir na realidade, fortalecendo os diálogos e abrindo possibilidades aos sujeitos de participarem da gestão de seu território. Os sujeitos são o próprio processo de territorialidade a partir das relações sociais e históricas, onde as histórias do povo diluem-se com o território através de uma teia de espaços, comunidades, quintais, saberes ancestrais e lutas. Indubitavelmente podemos pensar que os processos de conflito ambiental são formativos e produtores de muitos aprendizados, até de EA crítica se tenta se comprometer em analisar a conjuntura da vida concreta de um território, à luz dos princípios de justiça ambiental, buscando identificar os elementos que formam uma base para refletir e transformar as condições sociais que estão sendo impostas pelo sistema mundo, buscando a autonomia e a liberdade renunciando o padrão hegemônico da colonialidade. Como podemos observar por trás do necroprojeto da colonialidade emergente dos conflitos ambientais existe uma necropedagogia, que resulta em ações de diferentes ordens contra esses sujeitos vulneráveis. Esses sujeitos sociais resistem, reexistem buscando posicionamentos políticos, pedagógicos etc contrários aos impostos pela colonialidade, tensionando as relações e estimulando a criação de saberes, fazeres, afetos decoloniais que são sonhados coletivamente

¹ Estudante de Biologia, Universidade Estácio de Sá, a.moraes.bio@gmail.com

² Doutorado em Educação, UNIRIO, marcelostortti@gmail.com

Disputas entre a educação ambiental de Base Comunitária e a Névoa neoliberal em uma perspectiva de sufocamento dos pulmões dos Brasis ancestrais.

Antonio Jhones Pinheiro Vidal¹
Celso Sanchez²
Marcelo Aranda Stortti³

Palavras-chave: Migração. Neoliberalismo. Educação ambiental.

Pensando em um contexto neoliberal de Brasis colonizados, pela colonialidade do poder, ser e da natureza e me entendendo um indivíduo construído a partir de vivências comunitárias que atravessam o tempo e o espaço, parto do meu encontro com a natureza, que se deu no cotidiano de integração dos humanos e os não humanos no território da caatinga, mais que me é afastada e expropriada pelas múltiplas violências formadas pelo/no universo urbano neoliberal que me vi obrigado a migrar para o sudeste. Ser um migrante climático se mostra um desafio em diversos aspectos. Dentre eles, está a saída do espaço que lhe é natural, com uma biointegração como explica Nego Bispo, para um outro desconhecido que mercantiliza os humanos e a natureza. Fazendo um recorte, da migração de um indivíduo nordestino de área rural, criado pelos saberes populares de roceiros e pedreiros, que foi cooptado pelo neoliberalismo e pela ideia de uma vida melhor, mais para quem?, nos centros urbanos do Sudeste. Trago uma questão de estudo: Sair de uma comunidade popular para uma cidade vai melhorar a relação com a natureza e qualidade de vida de um migrante climático? Para pensarmos sobre essa questão, traçamos como objetivo refletir teoricamente sobre o conceito de comunidade e a sua relação com a educação ambiental. Para responder essa questão é importante pensar sobre o conceito de “comunidade”, que foi discutida no Seminário: sentidos de comunidade organizado pelo Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). Nesse encontro foi possível observar que comunidade tem múltiplos sentidos. Dentre eles destaco os sentidos do Axé e do Ubuntu, em que o primeiro diz respeito à percepção de comunidade no dia a dia e o segundo sobre o respeito a todas as formas de vida. Ambos os sentidos se entrelaçam no cuidar de si e do outro. Além desses, percebemos que os sentidos de comunidade são construídos pelas comunidades. Ou seja, pensar uma educação ambiental de base comunitária, está associada a identificar as questões específicas dos territórios e suas territorialidades, reconhecendo os conhecimentos do “saber feito”, valorizando o diálogo de saberes, da pluralidade epistemológica e ontológica. Sendo assim, essa discussão atravessa campos políticos da educação e também dos interesses privados, que estão emaranhados no sistema educacional. Pois eu não acredito ser possível pensar uma formação de educadores ambientais sem questionar a névoa neoliberal que sufoca as comunidades dos Brasis.

¹ Estudante de Pedagogia, UNIRIO, jhonesjp@edu.unirio.br

² Doutor em Educação, UNIRIO, celsosanchezp@gmail.com

³ Doutor em Educação, UNIRIO, marcelostortti@gmail.com

Aprendizajes desde la lucha colectiva en Uruguay: abordaje desde la Educación Ambiental Crítica - Movimiento Bilú Atit, Canelones, Uruguay

Paola Iccardi¹

Palabras clave: injusticia ambiental. pedagogía del conflicto. movimientos sociales

En las últimas décadas se ha dado una explosión de conflictos ambientales (CA) en nuestro continente, producto de la expansión e intensificación del modelo extractivista en América Latina. Estos CA hacen evidentes la distribución desigual de los daños ambientales: las injusticias ambientales. Diversos movimientos sociales han surgido para hacerle frente a los conflictos y han emergido pedagogías propias, creando estrategias de lucha y resistencia en busca de la justicia ambiental. En esta lucha las mujeres tienen un rol protagónico. Es en este sentido, es que los CA se pueden ver como espacios formativos para los movimientos. Entendiendo la educación como un proceso que busca superar opresiones e injusticias, y que es mediante estos procesos que el mundo se transforma. En este marco, la Educación Ambiental (EA) es uno de los campos de conocimiento oportunos desde donde pensar, analizar, acompañar y construir lo que se llama “pedagogías del conflicto”. Es desde ahí que en este proyecto se propone como objetivo general analizar el potencial pedagógico y los aportes desde los CA, a la EA crítica para la justicia ambiental tomando como colectivo de análisis el movimiento de vecinas y vecinos *Bilú Atit* en Neptunia, Canelones, Uruguay, que se encuentran en conflicto por la creciente presión del sector inmobiliario en su territorio, poniendo en riesgo, sus valores y visiones a la hora de habitar este mundo. Como objetivos específicos se propone: historizar el CA con sus múltiples actores y relaciones de poder en torno al movimiento y el territorio; caracterizar las estrategias pedagógicas del movimiento para crear y recrear la lucha junto a otros actores del territorio; identificar los aportes de la pedagogía del conflicto, la ecología de saberes y los feminismos latinoamericanos a la EA para la justicia ambiental; reflexionar sobre las acciones y transformaciones de las organizaciones y del territorio, así como los aprendizajes, desafíos, oportunidades y sus horizontes/utopías. Se trabajó desde la Investigación Acción Participativa de manera transversal, incorporando herramientas de mapeo colectivo y bitácora de campo, para cumplir con los objetivos planteados. Se puede ver que en el centro de sus acciones se encuentra el cuidado de la vida, por lo que se posicionan en defensa de lo común el ambiente y la biodiversidad, y acciona a través de producciones informes/textos, articulación con otros colectivos y la acción directa sobre el territorio.

¹ Lic. Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias, Udelar, pao.iccardi@gmail.com

O colapso climático em Santa Catarina: sensibilizando com a imagética

Lidiane Gil Becker¹
Luiz Augusto Passos²
Giseli Dalla Nora³

Palavras-chave: Colapso climático. Cartografia do Imaginário. Educação Ambiental. Justiça climática.

O colapso climático está relacionado com o nosso modo de vida, e na sociedade capitalista que nos estimula a consumir mais do que necessitamos. O estado de Santa Catarina vem sendo palco de inúmeros desastres. Os prejuízos não são somente materiais, mas há valores imateriais, como as dores das perdas, mortes, doenças ou traumas. Mas, pouco se sabe o que a população sente e quem são os injustiçados do clima. Por tanto, mergulhamos no seguinte questionamento: como utilizar a imagética, em pesquisas científicas para comunicar o colapso climático para além das palavras, visibilizando e sensibilizando a população através da imagética no contexto dramático do clima? Objetivamos a construção histórica dos desastres ocorridos especificamente no município de Tubarão, estado de Santa Catarina; construir um mapeamento dos grupos sociais atingidos pela injustiça climática, a distribuição geográfica dos mesmos e os principais prejuízos materiais e imateriais. Com o intuito de visibilizar o colapso climático, por meio das construções históricas que as pessoas contarão sobre os desastres. A história será registrada como um material educativo de formação, com mais considerações imagéticas. O estudo sustenta-se teoricamente nas obras de Michèle Sato, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Gaston Bachelard, dentre outros. Trata-se de uma pesquisa fenomenológica, sustentada metodologicamente, pela Cartografia do Imaginário de Michèle Sato, que considera os quatro elementos *bachelardeanos* (água, terra, fogo e ar); metaforicamente. Com vistas à busca de informações, serão realizadas entrevistas abordando as principais causas, efeitos e consequências de tal crise. A percepção se dará à luz da fenomenologia. Neste momento, a pesquisa apresenta-se em construção, mas, pode-se afirmar que a Educação Ambiental está em processo constante de mudanças, buscando por processos que favoreçam a luta por equidade e justiça, e ao equilíbrio do planeta TERRA.

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Mestra em Educação PPGE pela mesma instituição. Doutoranda em Educação PPGE -IE da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: lidiane.gil@gmail.com

² Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira. graduação em Teologia - Colégio Máximo Cristo Rei, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutorado em Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: passospassos@gmail.com

³ Titulação, Instituição de vínculo, E-mail. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: giselinora@gmail.com

Educação socioambiental através do Museu do Cerrado

Rosângela Azevedo Corrêa¹

Palavras-chave: Cerrado. Museu do cerrado. Educação ambiental

O Cerrado não é reconhecido e valorizado pela sociedade brasileira, nem pelas políticas públicas ambientais; somente 8,3% do seu território está legalmente protegido por unidades de conservação. Nele se concentra 5% da biodiversidade do planeta e 35% da biodiversidade brasileira, mas já perdeu mais de 50% de sua cobertura vegetal original de 204 milhões de hectares. Para mostrar a importância do Cerrado aos brasileiros e ao mundo, o Museu do Cerrado foi criado no ano de 2017, e assim, é um espaço para divulgar os conhecimentos científicos e os saberes dos povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como promover a preservação do seu patrimônio natural, material e imaterial (www.museucerrado.com.br). O Museu do Cerrado é um museu virtual, ou seja, 100% online e está acessível 24 horas por dia, 7 dias por semana e 365 dias por ano para quem tem acesso à internet de qualquer lugar do planeta, mas também está presente através de ações presenciais em eventos científicos, exposições, lives, cursos, etc. Desta maneira, contribuimos para uma educação não-formal, que ao mesmo tempo, contribui com o Plano Distrital de Educação Ambiental onde consta que o Cerrado deve ser o eixo pedagógico nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal. O museu recebe a contribuição de pessoas, coletivos e instituições que compartilham os resultados de seus trabalhos através de conteúdos audiovisuais, manifestações artísticas, publicações científicas, etc. O museu reúne tudo aquilo que foi feito ou que está sendo feito para e no Cerrado, dando espaço para que os visitantes possam entrar em nossas galerias e descobrir o Cerrado nas suas mais diversas formas, cores, produtos e sabores e em seus mais diversos aspectos: histórico, arqueológico, antropológico, biológico, educativo, gastronômico, econômico, político, artístico, medicinal, etc. Só podemos ensinar sobre o Cerrado, se o conhecermos a fundo. Só poderemos conservá-lo, se o cuidarmos. Só cuidamos daquilo que amamos e é por amor ao Cerrado que o Museu do Cerrado pretende ser um centro de referência nacional.

¹ Pós-doutora em Ecologia Humana, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, diretora geral do Museu do Cerrado, museudocerrado.unb@gmail.com

La acción colectiva en la recuperación de bienes comunes y el rol de la educación ambiental en los procesos de gestión integrada. El caso de la zona costera del departamento de Rocha, Uruguay.

Natalia Verrastros¹
Dione Kitzzman²
Carlos Santos³

Palavras-chave: Acción colectiva. Bienes comunes. Educación ambiental (EA). Dialogo de saberes. Sistematización de experiencias.

La EA es elemento clave para contribuir a la transformación de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. La investigación educativa juega un papel fundamental en los programas de recuperación de bienes comunes. Nos permite avanzar en conocer y mejorar las dinámicas de relación entre los individuos/colectivos y su ambiente, evaluando cómo piensan y su preocupación por el ambiente, considera aspectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su impacto en la formación. Para lograr avances significativos necesitamos crear espacios que favorezcan la investigación ya que se dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos de constitución de los individuos se configuran a través de un recorrido formativo, que va de la conciencia a la ciudadanía ambiental. Este proceso se construye desde una agenda común, conociendo las iniciativas, percepciones, discursos, prácticas y aprendizajes junto a los colectivos. Los colectivos se organizan para la defensa y cuidado de los bienes comunes costeros a través de proyectos con financiación de diversos ámbitos institucionales, enfrentando dificultades para incidir efectivamente en la gestión de sus territorios. Es importante recuperar y sistematizar la información de estas experiencias para obtener sus lecciones aprendidas, oportunidades, limitaciones y perspectivas al futuro. Esta tesis busca analizar las experiencias de recuperación de bienes comunes costeros y discutir sus aportes a la EA, desde la perspectiva de la gestión integrada en la costa de Rocha. Se caracteriza la acción colectiva, se seleccionan experiencias a ser sistematizadas y se promueven estrategias de EA situadas. Se desarrolla un proceso de investigación acción a través del diálogo de saberes sistematizando las experiencias para la recuperación crítica de la historia. Los aprendizajes buscan aportar criterios útiles para otras prácticas. Apertura a la replicabilidad de dichos criterios, pero en el sentido de inspiración creadora para reinventarlos.

¹ Magister em Manejo Costero Integrado, Centro Universitario Region Este (Udelar), natalia.verrastros@cure.edu.uy

² Doctora em Educaçao Ambiental Programa PosGraduacion EA (FURG), docdione@furg.br

³ Doctor em Ciencias Sociales, Centro Universitario Region Este (Udelar), santos.carlos@gmail.com

Resumos Expandidos

Educação Ambiental e Cultura: relações para a construção de um Programa Municipal de Educação Ambiental

Maria Cecília Madruga Monteiro¹
Dione Iara Silveira Kitzmann²

Palavras-chave: Política Pública. Gestão Pública. Educação Ambiental. Cultura.

Este trabalho é parte integrante do desenvolvimento da tese intitulada “A Educação Ambiental Crítica e a Gestão Ambiental Pública: o desafio da construção do Plano Municipal Educação Ambiental de São Lourenço do Sul”, RS” junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-FURG.

A tese tem como objetivo principal construir, em conjunto com os gestores públicos e os membros dos Conselhos Municipais paritários de São Lourenço do Sul, um Plano Municipal de Educação Ambiental (PMEA) norteado em fundamentos críticos, complexos e reflexivos.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) a gestão e o planejamento da Educação Ambiental (EA) devem trazer articulações com as políticas e iniciativas que envolvam: atenção à saúde; assistência social; cultura; ética; direitos humanos, inclusão e diversidade; geração de renda; agricultura e assentamentos sustentáveis; identidade e patrimônio; áreas fronteiriças e costeiras; uso e ocupação do solo; transporte e mobilidade.

Nesse marco problemático este estudo tem como propósito aprofundar como as questões culturais podem ser consideradas na construção de um PMEa.

O reconhecimento de que a cultura de um povo, de uma localidade, ou qualquer forma de identidade cultural possibilita diversas maneiras de interpretar a natureza e o meio ambiente, pode ser fundamental para o desenvolvimento de ações significativas de EA.

A metodologia adotada se fundamenta nos princípios da metodologia qualitativa. Segundo Minayo e Deslandes (2007) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Os dados foram obtidos através de uma Revisão Sistemática utilizando os

¹ Doutoranda, Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA— mceciliamadruaga@hotmail.com

² Doutora, Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA —docdione@furg.br

seguintes descritores: Educação Ambiental e Cultura de forma isolada e combinados entre si. Utilizou-se como fonte os seguintes bancos de dados: biblioteca digital SciELO, descritores em todos os campos e Google Acadêmico, descritores no título.

Educação Ambiental e Cultura: caminhos que convergem na elaboração de um PMEA

Entender que existem diferenças entre as culturas é também compreender a “teia de significado” que cada sociedade apresenta sobre determinados aspectos da realidade. Partindo da cultura podemos desvelar como cada sociedade concebe o conceito de natureza, visualizando o que representa e a forma como o indivíduo se relaciona com ela (LEMOS; GRACIOLI, 2015).

Conforme Tristão (2012) a cultura produzida na sociedade e pela sociedade está totalmente ligada à natureza, pelas organizações sistêmicas das trocas abertas, comuns a toda matéria. As diferenças culturais são originárias das diferentes formas de se relacionar com a natureza das etnias espalhadas pelo planeta Terra.

A cultura estabelece um diálogo com a EA a partir do momento em que também contribui e transforma suas práticas pedagógicas, realinhando-as aos contextos concretos de intervenção. A cultura acaba por ser a expressão mais significativa dos contextos locais e o investimento em debates sobre tais problemáticas enriquece as abordagens da EA (SILVA; FERNANDES; BOTÊLHO, 2018).

Desse modo, como um conjunto de práticas, de relações, de significados produzidos, compreendidos e compartilhados por um grupo, a cultura é formadora de identidades. A valorização dos sujeitos, a constituição das subjetividades pode visibilizar conceitos de natureza associados à cultura (TRISTÃO, 2012).

Bonfim e Piccolo (2011) mostram o homem como um ser cultural e político, e concluem dizendo que qualquer reflexão sobre a “questão ambiental” que abrir mão disso iniciará de forma equivocada.

A EA, para cumprir a sua finalidade, conforme definida na Constituição Federal, na Lei n. 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e em seu Decreto regulamentador (Lei n. 4.281/02), deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham, de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de

decisões que afetam a qualidade do ambiente, seja físico-natural ou construído (QUINTAS, 2004).

Garantida a importância da Cultura para a Educação Ambiental, é importante retirar-lhe o espectro metafísico que ronda esse importante conceito da Antropologia. Muitas vezes a ideia de cultura parece uma entidade sobre os homens, algo que os constituiria num plano quase mágico. Nessa visão o homem fora da cultura se animaliza. Porém, essa assertiva pode ser dita assim: “o homem é um animal antes da cultura”. Assim sendo, como e quando se constitui a cultura? Dizer que há uma relação dialética entre os homens e a cultura, de construção, reconstrução, assimilação, transmissão e retransmissão sincronicamente entre os indivíduos e com as gerações futuras (diacronicamente) é o início, mas não suficiente. Onde se constitui o “homem natural e cultural”? (BONFIM; PICCOLO, 2011, p. 189).

Considerações Finais

Não há como superar os impasses causados pela necessidade de crescer sem destruir o meio ambiente desconhecendo ou desqualificando os saberes tradicionais e alijando populações inteiras das benesses do crescimento econômico, oferecendo-lhe somente o ônus da degradação ambiental. É fundamental incorporar todas as práticas culturais, todos os saberes populares como parte do estoque de capital necessário ao desenvolvimento humano sustentável (RODRIGUES, 2007).

O monoculturalismo é contrário à ideia ecológica de mundo, porque é sempre uma ideia de força, de uma cultura de guerra em sentido metafórico, o que anula a diversidade de pensamentos e de ações. A valorização das culturas pode ser um meio para construir um futuro sustentável (TRISTÃO, 2012).

Cada município tem suas próprias necessidades, possibilidades e especificidades. O entendimento da cultura local pode ajudar a criar políticas públicas específicas para a EA que estejam alinhadas com essas necessidades.

A cultura de uma comunidade muitas vezes molda a maneira como seus membros interagem e entendem o ambiente, desta forma, um PMEA é mais eficaz quando a comunidade está envolvida e se reconhece nele.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm Acesso em:

04 de maio de 2021.

BOMFIM, A. M. do, PICCOLO, F.D. Educação ambiental crítica: a questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 27, julho a dezembro de 2011.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEMOS, R.G. de, GRACIOLI, C. R. A Influência Cultural na Prática da Educação Ambiental em Duas Escolas Estaduais do Amazonas. **Revista Monografias Ambientais**. Santa Maria, Edição Especial Curso de Especialização em Educação Ambiental, p. 01–07, 2015.

QUINTAS, J. S. Educação no Processo de Gestão Ambiental: uma Proposta de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória. *In*: LAYRARGUES Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

RODRIGUES, D. S. S. Educação, Meio Ambiente e Cultura. **Revista Cocar**, v.1 n.1, Jan/Jun, 2007.

SILVA, J. V. F.; FERNANDES, A. M.; BOTÊLHO, L. A. V. A educação ambiental em questão: dilemas da valorização cultural nos espaços de aprendizagem. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45671> Acesso em: 27/09/2023.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 207-222, Jan./Jul. 2012.

Aves, plantas y mujeres. Un aporte a la conservación de la avifauna desde la educación ambiental comunitaria rural y ecofeminista.

Paula Daniela Cauçali Gómez¹
Diana Carolina Nocua Chavarro²

Palabras clave: Educación Ambiental. Ecofeminismo. Biodiversidad. Mujer rural. Conservación ambiental.

Objetivos:

General

Comprender el rol de la mujer rural y sus jardines como espacios para la conservación de la avifauna desde la educación ambiental, en la vereda El Charquito, zona rural del municipio de Soacha, Cundinamarca.

Específicos

1. Caracterizar los escenarios de las mujeres rurales en la conservación y el cuidado de la vida.
2. Identificar las relaciones entre aves, plantas y mujeres en la vereda El Charquito
3. Proponer estrategias de educación ambiental comunitaria y promover estas como eje importante de las comunidades.

La conservación de la biodiversidad es una preocupación que va de la mano con diversos problemas ambientales de orden mundial, tales como la deforestación, el cambio climático, la reducción del hábitat, las especies invasoras, entre otros factores ambientales que se han acelerado desde las acciones propiamente antrópicas.

La Estrategia Nacional de Conservación de Aves de Colombia en sus conclusiones menciona la importancia de las comunidades locales y el creciente interés de estas en la conservación de las aves como grupo bandera y que permite conservar áreas protegidas y promover el turismo de naturaleza. (MORENO-SALAZAR, 2003, p. 20).

¹ Título, Institución de afiliación, correo electrónico.

² Título, Institución de afiliación, correo electrónico.

Las estrategias locales de conservación son una apuesta importante para que desde los micro ecosistemas se genere un impacto en los diversos ecosistemas presentes en el país, en esta oportunidad vinculando a las mujeres rurales como eje central del cuidado de la vida y teniendo como clase sombrilla a las aves. Como lo menciona Darle:

Las mujeres son a menudo las primeras en intervenir en educación ambiental. En sus hogares y comunidades, desarrollan una comprensión particular de los procesos naturales del medio. Desde hace siglos, las mujeres han estado implicadas en la enseñanza de la medicina tradicional y los cuidados de salud, en cosechar las semillas y en mantener la biodiversidad, en cultivar y preparar los alimentos, en trabajar el bosque y en administrar el aprovisionamiento de agua (DARLENE CLOVER y colaboradores, 2000, p. 16).

Este proyecto de investigación permite implementar estrategias para la enseñanza de la ciencia en espacios no convencionales, además de esto la educación ambiental comunitaria contribuye en el fortalecimiento y desafío de la labor pedagógica, llevando la universidad a zonas rurales que muy poco se ven involucradas en los procesos de la academia, generando procesos de ciencia ciudadana, los cuales son muy necesarios para el procesos de divulgación y apropiación del conocimiento científico, en comunidades no científicas (CASTILLO-VELANDIA, *et al.*, p. 427).

¿Cómo aportar a la conservación de las aves a partir de los procesos de educación ambiental comunitaria y el empoderamiento de las acciones de las mujeres rurales en la vereda El Charquito?

En la vereda El Charquito desde el año 2018 la Escuela de Pensamiento Ambiental y de Paz Humedal El Charquito ha registrado 106 especies de aves en las que se incluyen endémicas y migratorias, (EPAP, 2022), en relación con el total de aves registradas en el país (1977 especies) (eBird, 2023), esta cifra corresponde al 5.4% de las especies, siendo Colombia el país con aproximadamente el 20% del total de aves en el mundo (10714 especies) (ENCA, 2001).

La educación ambiental comunitaria y la educación para la conservación son las que tiene un enfoque mucho más directo y las que puede generar un impacto en el cambio de paradigma necesario para aliviar la presión ejercida desde la esfera antrópica, orientado a enseñar sobre cómo conservar el mundo natural (BARRAZA, 2005, p. 237). lo cual motiva el presente proyecto y lo fortalece desde el ecofeminismo, dando importancia a los espacios y las acciones puntuales que aportan desde lo local

a la Estrategia Nacional de Conservación de Avifauna (ENCA).

A partir del proceso de educación ambiental comunitaria promovido por la Escuela de Pensamiento Ambiental y de Paz Humedal el Charquito (EPAP) se ha constituido la red de agricultores y agricultoras, que cuenta con 25 huertas familiares asociadas, un círculo de tejido en el que participan entre 25 y 30 mujeres, un grupo de avistamiento e ilustración de aves que es conformado por 30 personas de diversas edades y además de esto se ha generado un proceso de apropiación del territorio desde perspectivas diversas. Teniendo como base el tejido comunitario que se ha fortalecido y conformado, se ha hecho una lectura diferente del territorio y el caminar por el mismo con otra perspectiva ha permitido encontrar en los jardines un espacio importante para el avistamiento de las aves y por tanto ver en estos un lugar de relevancia para la conservación de las especies, siendo las mujeres quienes se han encargado de construir y mantener estos espacios de gran diversidad botánica, con un principio estético, pero que en su trasfondo tiene un aporte para la alimentación y anidación de diferentes especies.

Sin embargo, el proceso de desarrollo y apropiación del conocimiento en torno a la avifauna en las comunidades rurales del país aún es escaso, como se identifica en la ENCA como una de las ocho grandes problemáticas “Carencias en educación y conciencia pública. Por ejemplo, desconocimiento y desdén sobre el valor de las aves en su medio natural.” el desconocimiento y la falta de pertenencia por los territorios, además del extractivismo, la tala, la minería, entre otras muchas problemáticas ambientales, genera afectaciones directas en el hábitat que implican un riesgo directo para la vida, por tanto generar procesos de educación ambiental comunitaria es una necesidad que requiere ser revisada y atendida desde las bases mismas de los territorios, siendo en este preciso caso las mujeres rurales como cuidadoras de vida la población principal para el desarrollo de esta propuesta.

En cuanto a los aspectos metodológicos del presente trabajo tenemos los siguientes aspectos, el primero es que se pretende usar una metodología cualitativa (investigación participativa), ya que, es una de las que más se ajusta, como bien lo menciona Moreira (2009, p. 5) “La investigación cualitativa es llamada también naturalista porque no involucra manipulación de variables, ni tratamiento experimental”, lo que responde a las necesidades del trabajo porque como estudiantes no pretendemos hacer una experimentación ni mucho menos manipulación de las variables si no que por el contrario se quiere hacer de una manera más

fenomenológica encaminada a hacer un análisis acerca de las relaciones intrínsecas entre las mujeres de la comunidad y la conservación de la avifauna de la vereda El Charquito, como lo menciona Moreira (2009) “porque enfatiza los aspectos subjetivos del comportamiento humano, el mundo del sujeto, sus experiencias cotidianas, sus interacciones sociales y los significados que da a esas experiencias e interacciones”. Por lo tanto, cuando hablamos de investigación cualitativa hablamos de una investigación participativa e interpretativa de fenómenos de organización social y local donde se van a relacionar con actividades en comunidad.

El segundo está relacionado con la investigación participativa se abordará desde el ejercicio mismo del pajareo, en la observación de aves se realizará en compañía de cada una de las mujeres participantes de la investigación, generando así un proceso de aprendizaje y enseñanza de la ciencia en espacios no convencionales, por tanto, se abordarán in situ temas de importancia como relaciones ecosistémicas e identificación de las especies (plantas y aves).

Los instrumentos de investigación que se implementarán en el proceso serán principalmente entrevistas, fotografías, vídeos, audios y círculos de la palabra en los cuales se pueda compartir la experiencia.

Dichos instrumentos relacionados anteriormente son de suma importancia para la investigación ya que nos permite recolectar la información deseada de diversas formas, en caso puntual de las entrevistas los videos, fotografías y audios nos permiten recolectar datos audiovisuales de las voces y sentires de las mujeres del Charquito.

Referências bibliográficas

ARANA SÁENZ, I. Ciencia y Espacios para las Mujeres. **Teoría y pensamiento feminista**, 2000.

ANDRADE, M. Estudio preliminar de las plantas que usan las aves nectarívoras para su alimentación en tres áreas verdes de Bogotá. **Proyecto Curricular de Licenciatura En Biología**. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008.

BARRAZA, Laura. Educar para conservar: un ejemplo en la investigación socioambiental. **Educación para la conservación**, 1 ed., Facultad de Ciencias, UNAM, 2005, p. 237,
<http://repositorio.fciencias.unam.mx:8080/jspui/bitstream/11154/177711/2/2005%20B%20arahona,%20A.%20Libro%20-%20Educaci%C3%B3n%20Conservaci%C3%B3n.pdf>.
Accessed 07 10 2023.

CASTILLO-VELANDIA, Daniel R., *et al.* Educación Ambiental Comunitaria. *In:* CASTILLO-VELANDIA, Daniel R. **Biología de anfibios y reptiles en el bosque seco tropical del norte de Colombia**, UPTC, 2019, p. 426-427. Repositorio UPTC: <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/4019>. Accessed: 2023.

COLOMBIA. Ministerio de educación y Ministerio de ambiente. Política Nacional de Educación Ambiental (diciembre de 2003). Bogotá, Colombia: America Ltda.

CORZO JOYA, D. A. Ecofeminismos: una alianza entre el feminismo y la naturaleza. **Ideas verdes, análisis político**, 15, 2019.

EPAP Humedal El Charquito. **Guía Ilustrada de aves de las veredas El Charquito**, Alto de la Cruz y San Francisco, Soacha, Colombia: Bioilustrarte & EPAP Humedal El Charquito, 2022.

FLÓREZ TRIANA, J. C.; QUINTANA SALAZAR, P. Z. **Las mujeres, sus voces y sus relaciones diversas con la madre tierra**: aportes, retos e implicaciones para la Educación Infantil a partir de propuestas desarrolladas en la ciudad de Bogotá, 2021.

MILLÁN, J. T. **Ilustrar y animar para conservar**. Sobre aves endémicas en los humedales de Bogotá. 2022. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18416>.

MORENO-SALAZAR, N., *et al.* **Estrategia Nacional para la Conservación de las Aves de Colombia**, 2003.

SOLÍS, E. T. La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. **Tópicos en educación ambiental**, 2002.

SHIVA, V. La mirada del ecofeminismo. **Polis: Revista Latinoamericana**, (9), 7, 2004.

Mulheres agricultoras e os comuns no combate à fome e à insegurança nutricional na periferia de Pelotas/RS.

Desirée Fripp dos Santos¹
Lúcia de Fátima Socoowski Anello²

Palavras-chave: Educação ambiental crítica, economia solidária; trabalho reprodutivo; agroecologia.

Introdução

A exemplo de outros projetos e movimentos significativos realizados em todo território brasileiro, pelas organizações ligadas à agricultura familiar e agroecologia, a Moviada Solidária da ARPA-Sul iniciou em março de 2020, no município de Pelotas/RS e vem garantindo a comida de qualidade nutricional na mesa de trabalhadoras desde o início da pandemia, através da agroecologia e da educação ambiental. A diversidade, abundância e a qualidade dos produtos ofertados pelas 15 famílias associadas à ARPA-Sul, proporcionam a oferta de alimentos livres de agrotóxicos e fertilizantes nocivos à saúde humana e ambiental, à população periférica. Os alimentos doados são diversos, garantindo não só a segurança nutricional para quem recebe, mas também alimentos saborosos e medicinais.

Mulheres que produzem, mulheres que cuidam

Todas precisamos descansar, nos alimentar, estar protegidas das intempéries climáticas, desenvolver habilidades físicas, psíquicas, cognitivas, emocionais, em todas as fases de nossa existência. Para isso, precisamos ter quem nos proporcione tais condições, tanto na esfera privada como na pública. Esse trabalho defendido como sendo natural das mulheres, afinal nascemos com instintos maternos, com “vontades natas” de cuidar e, que sem essa atividade, não conseguiríamos estar felizes, é, na verdade, estruturado e imposto pelo patriarcado. A mulher colocada como uma serviçal para a reprodução social, tem sua força de trabalho explorada na esfera reprodutiva da vida.

As atividades necessárias para a proteção e a manutenção da vida humana, são essenciais para o crescimento econômico das sociedades. O cuidado como trabalho necessário para esse crescimento econômico e desenvolvimento social,

¹ Doutoranda em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, desifripp@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental, docente da Universidade Federal do Rio Grande, luciaanello@hotmail.com

requer tempo, conhecimento, estrutura, responsabilidade e vínculo. Esse cuidado, é o trabalho de reprodução social dos seres humanos, é o que mantém e perpetua nossa vida no planeta e, portanto fundamental para as engrenagens do capitalismo (FEDERICI, 2021).

O projeto da Movida Solidária é realizado ainda hoje, por que mulheres que estavam precisando de alimentos para suas famílias, pediam doações via o grupo *Boleto+1*, na rede social *Facebook*, e outras mulheres que podiam contribuir, doavam o que tinham disponível. Foi a partir desse movimento de solidariedade e sororidade, que as agricultoras da ARPA-Sul incentivaram a intensificação das doações de alimentos, semanalmente.

Elas, que compreendem a dor que outra mulher passa quando não tem como oferecer o mínimo para a sobrevivência de suas dependentes, fazem semanalmente a separação dos mais diversos alimentos para as famílias da periferia pelotense. Quando chegam os grupos que recebem e distribuem as doações, elas entregam o fruto de seu trabalho para alimentar famílias que nem conhecem, mas sabem que necessitam.

Em *Feminismo para os 99%*, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) defendem que o movimento feminista, enquanto movimento social e político, busca essa mesma superação de todas as explorações, opressões, expropriações e violência sociais geradas pelo capitalismo, que a política dos comuns, defendida por Federici (2022), propõe.

Esse projeto une campo e cidade, através de pessoas, saberes e resgatando memórias. Para além de alimentos, movimenta trocas, resistência, autonomia e dignidade no combate à fome e à conquista da soberania alimentar, fortalecendo a agroecologia e a política dos comuns como caminho a esperar em luta.

Compreender o alimento, o alimento agroecológico, cultivado com respeito aos ciclos dos ecossistemas do seu território, enquanto abundância de vida, é cuidar dos comuns com uma práxis política, ética e amorosa, tão necessária quanto revolucionária. Cuidarmos umas das outras, é cuidarmos de nossa própria existência. É compreender que não somos iguais, que enquanto uma parte de nós luta por salários iguais, outras tantas lutam pela sobrevivência, sua e de sua família. É compreender que nossa relação com a natureza não pode ser outra senão de respeito e de regeneração.

Metodologia

Este estudo foi realizado por meio de pesquisa-ação, através da participação no projeto como agentes sociais para suas realizações. Foram realizadas 6 entrevistas de caráter qualitativo, com as agricultoras familiares na feira de sábado da ARPA-Sul, no município de Pelotas/RS. Essas entrevistas foram realizadas nesta feira, por ser essa a maior da associação e ser a pioneira do projeto pesquisado. Compreendendo a importância da economia solidária, para a agricultura familiar agroecológica da região, pesquisar a compreensão das mulheres agricultoras sobre a importância social do projeto é visibilizar o trabalho produtivo e reprodutivo dessas mulheres, que às vezes fica à margem do sistema econômico solidário e social.

O campo para coleta de dados foi realizado no mês de novembro de 2021, com realização das entrevistas semiestruturadas com questões elaboradas a partir do referencial teórico, bem como, foram consideradas a experiência das pesquisadoras.

Resultados alcançados

A educação ambiental crítica e a agroecologia são campos de luta social que buscam romper com a estrutura produtiva alimentar do sistema hegemônico, através de manejos agroecológicos, buscam fornecer alimentos nutritivos, saborosos e saudáveis para toda a população. Conversando e aprendendo sobre a produção agroecológica, o uso de plantas medicinais, a alimentação contra hegemônica com as PANC's, as integrantes de um dos pontos de distribuição das doações, o Centro de Desenvolvimento do Dunas (CDD) compreenderam que é possível plantar os próprios alimentos, mesmo em espaços urbanos. Foi esse despertar que as levou a rever os planos para um dos seus espaços, pois onde antes planejavam construir um palco externo, para as eventuais apresentações culturais comunitárias, agora trabalham na recuperação do solo e na implementação de uma horta comunitária.

No início de março de 2021, além da distribuição de alimentos, mutirões começaram a ser realizados para esse trabalho de limpeza do terreno, preparação dos canteiros e manejo para a horta comunitária. Ao mesmo tempo que os mutirões começaram a ser organizados, o CDD em parceria com a Usina Feminista (empreendimento de economia solidária que atua no CDD) escreveram um projeto para o edital 01/2021 da Fundação Luterana de Diaconia, visando captar recursos para a estruturação da horta. Com esse recurso, comprou-se ferramentas, materiais para a irrigação, construção da composteira e terra preta. Essa estruturação foi

essencial para o seguimento dos mutirões, já que agora é possível um grupo de 5 a 8 pessoas trabalharem ao mesmo tempo. É importante destacar que todos os mutirões realizados respeitaram os protocolos de segurança sanitária, necessários no enfrentamento da pandemia.

Referências

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o Mundo**: feminismo e a política dos comuns. Tradução Sycorax. São Paulo: Elefante.

FEDERICI, Silvia. Marx, feminismo e a constituição dos comuns. *In*: FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do Salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Fundação Percecu Abramo, 2002.

Educação Ambiental como ferramenta para a conservação

Lilith Schneider Bizarro¹
Mardelize Beck²

Palavras-chave: política pública. educação socioambiental. meta de conservação.

Introdução

Com o surgimento da Revolução Industrial e a predominância das sociedades ocidentais, temos testemunhado uma contínua degradação dos ecossistemas naturais e das espécies associadas a eles. Estabeleceu-se uma divisão entre seres humanos e natureza que desvaloriza a importância da saúde ambiental para a saúde e o bem-estar humano. Diversos esforços para conscientização da conservação da sociobiodiversidade estão sendo realizados, destacamos o relatório Brundland - Nosso Futuro Comum onde trazem a definição de desenvolvimento sustentável e a necessidade da gestão dos recursos naturais para o desenvolvimento sustentável e manutenção do futuro da humanidade (ONU, 1984).

Para alcançar a conservação da sociobiodiversidade, acordos e políticas ambientais nacionais e internacionais criaram metas para a integração da educação ambiental em suas ações. Na agenda 2030, o objetivo quatro “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, apresenta metas que incluem a educação socioambiental em todos os níveis de ensino.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (pág. 23, ONU, 2015).

Com a ideia de que as políticas públicas são um processo de diálogo e partilha do Estado e da sociedade civil, esperamos que as políticas ambientais com enfoque na conservação da sociobiodiversidade brasileira acompanhem as metas internacionais para a elaboração de suas ações. Os Planos de Ação Nacional para a

¹ Pesquisadora voluntária, CEPESUL/ICMBio, lischneiderbizarro@gmail.com.

² Agente temporário ambiental, CEPESUL/ICMBio, madabeck1969@gmail.

Conservação de Espécies Ameaçadas (PAN) são ferramentas de conservação propostas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que objetivam melhorar o estado de conservação de espécies ameaçadas de extinção, e possuem dentro de suas propostas a educação ambiental (ICMBio, 2018). Como exemplo de PAN que construiu suas ações observando as metas nacionais e internacionais, o Plano de Ação Nacional para a Conservação dos Sistemas Lacustres e Lagunares do Sul do Brasil (PAN Lagoas do Sul).

A fim de identificar a utilização da educação ambiental como ferramenta nas políticas de conservação da sociobiodiversidade brasileira, este trabalho tem como objetivo analisar as ações de educação ambiental realizadas no primeiro ciclo do PAN Lagoas do Sul.

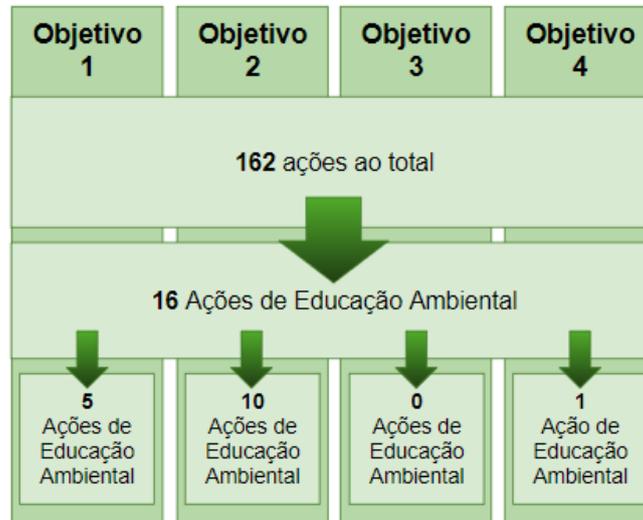
Procedimentos Metodológicos

Para alcançar o objetivo definido para esta pesquisa, foi realizada metodologia qualitativa, de caráter exploratório. Utilizando os documentos referentes ao PAN Lagoas do Sul disponibilizados no site do ICMBio (ICMBio, 2023), fizemos a identificação das ações relacionadas com educação ambiental. A identificação das ações foi realizada a partir das informações presentes no documento Matriz de Monitoria e no livro do PAN Lagoas do Sul (Coelho-de-Souza, 2020). Escolhemos utilizar as informações existentes sobre a segunda monitoria anual do primeiro ciclo do PAN Lagoas do Sul, pois a mesma apresentava os dados mais atualizados e completos até o momento de análise desta pesquisa.

Resultados

A partir da aplicação da metodologia, identificamos que das 162 ações existentes nos quatro objetivos específicos do PAN Lagoas do Sul durante a realização da segunda monitoria, 16 ações estavam relacionadas com educação ambiental (Fig. 1). A abordagem da ação poderia estar relacionada da descrição da ação ou nos produtos esperados.

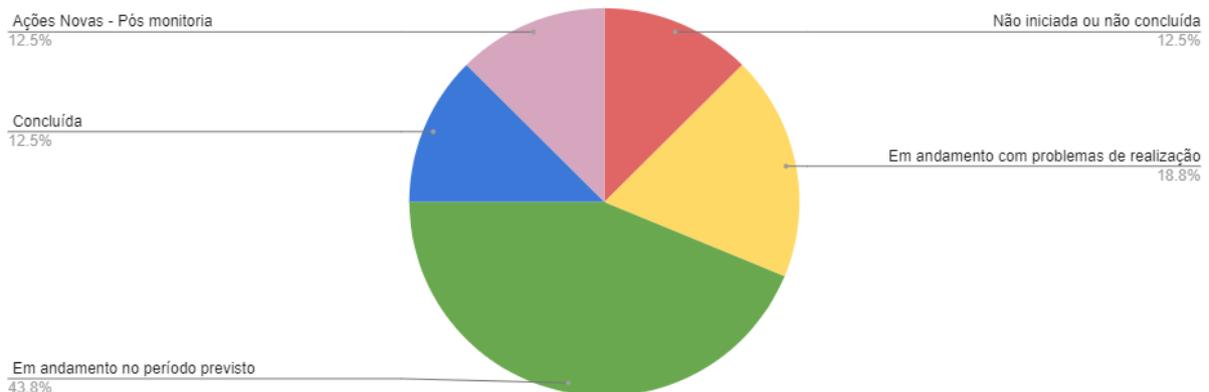
Figura 1: Relações entre os quatro objetivos específicos encontrados no PAN Lagoas do Sul e as ações que abordam educação ambiental.



Fonte: Autora, 2023.

Fizemos a análise de andamento das ações de educação ambiental selecionadas, utilizando o mesmo sistema de cores existente nos documentos dos PANs (ICMBio, 2018). Assim, verificamos que Das ações de educação ambiental, duas não foram iniciadas ou não concluídas (12,5%), três estão em andamento, porém com problemas de realização (18,8%), sete estão em andamento no período previsto (43,8%), duas concluídas (12,5%), além disto, foram identificadas duas novas ações, quando comparado com a monitoria anterior (Fig. 2).

Figura 2: Gráfico representando as 16 ações do PAN Lagoas do Sul analisadas e sua situação durante a segunda monitoria anual.



Fonte: Autora, 2023.

Discussão

As ações de educação ambiental estavam concentradas, em sua maioria, no objetivo específico dois do PAN Lagoas do Sul, de título “promover a educação socioambiental, a troca de saberes e a produção e a difusão de conhecimentos para a cultura da sustentabilidade, buscando o reconhecimento da importância dos bens e serviços ecossistêmicos e da sociobiodiversidade e dos territórios dos povos tradicionais”, com 10 das 16 ações identificadas (62.5%).

Também identificamos que das 16 ações analisadas a maioria teve seu andamento de forma positiva até a segunda monitoria anual, com ações em bom andamento e rápida conclusão (56,3%). Quando analisando a partir dos objetivos específicos da política, as duas ações concluídas estavam no primeiro objetivo, além de uma em andamento dentro do previsto. No segundo objetivo específico, onde encontramos a maioria das ações, seis das dez ações estavam dentro do tempo previsto, além das duas ações novas. No terceiro objetivo específico não identificamos nenhuma ação voltada para a educação ambiental, seguindo a metodologia executada. E por fim, no quarto objetivo, a única ação estava em andamento, porém apresentava problemas em sua implementação.

Assim, identificamos a existência de ações de educação ambiental na política pública analisada, corroborando com os objetivos internacionais que estimulam a interlocução entre conservação da biodiversidade com a difusão e compartilhamento dos conhecimentos sobre a natureza e de desenvolvimento sustentável.

Conclusão

Estudos como este são importantes para o acompanhamento de ações de educação ambiental dentro das políticas públicas ambientais, tanto para identificar problemas de falta ou má execução, como encontrar modelos para futuras ferramentas de gestão pública.

Referências

BRUNDTLAND, G. H. *et al.* **Our common future**: by world commission on environment and development. Oxford: Oxford University Press. Acesso em: 18 out. 2023. 1987

GABRIELA Coelho-de-Souza *et al.* **Conservação da Biodiversidade e Modos de Vida Sustentáveis nas Lagoas do Sul do Brasil**: a experiência de um plano de ação com enfoque territorial. Porto Alegre: UFRGS/PGDR, 2020.

ICMBio. Guia para gestão de planos de ação nacional para a conservação das espécies ameaçadas de extinção: PAN - elabore - monitore – avalie. Brasília. 2018.

ICMBio. Site PAN Lagoas do Sul. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-lagoas-do-sul>. Acesso em: 10 out. 2023.

ONU. A Agenda 2030. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. 2015

GT - 3

Educação Ambiental sob o prisma epistemológico: reflexões e perspectivas para os fundamentos da área.

A Educação Ambiental é uma área de estudos inserida na grande área da Educação e tem como fundamento a noção de ambiente enquanto espaço de relações complexas, interdependentes e multidimensionais entre seres humanos, não humanos e natureza. É uma educação política, que tem como objetivo refletir sobre relações de opressão, produzidas social e historicamente na sociedade capitalista. Para isso, produz vasto e diverso campo de pesquisa científica voltado para seus Fundamentos Teóricos, o qual desenvolve análises críticas e contra-hegemônicas a partir de diversas perspectivas. Neste sentido, este GT acolhe trabalhos que produzam um diálogo entre a epistemologia, as perspectivas teóricas, os conceitos e as práticas de Educação Ambiental, assim como as metodologias de pesquisa que potencializam a participação e promovam transformação.

Educación Ambiental desde un enfoque epistemológico: reflexiones y perspectivas para la fundamentación del área

La Educación Ambiental es un área de estudios dentro del campo amplio de la Educación y se basa en la noción de ambiente como espacio de relaciones complejas, interdependientes y multidimensionales entre seres humanos, no humanos y la naturaleza. Es una educación política, que tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones de opresión, producidas social e históricamente, en la sociedad capitalista. Para ello, produce un vasto y diverso campo de investigación científica, centrado en sus Fundamentos Teóricos, que desarrolla análisis críticos y contrahegemónicos a partir de varias perspectivas. En ese sentido, para este GT, se considerarán trabajos que produzcan un diálogo entre la epistemología, las perspectivas teóricas, los conceptos y prácticas de Educación Ambiental, así como, las metodologías de investigación que potencien la participación y produzcan transformación.

Trabalhos Completos

Educando com mel e dendê: o terreiro como aporte teórico para pensarmos a Educação Ambiental Crítica

Paula Ferreira dos Reis¹
Alana das Neves Pedruzzi²

Resumo: A colonização em terras brasileiras, produziu um contexto de escravidão, violência e subjugação de uns corpos em relação a outros. Apesar de todas as atrocidades cometidas em prol da dita “civilização” observamos as formas de resistência que se construíram nessa época e que possibilitaram a manutenção e preservação das culturas tanto dos povos originários, quanto da população escravizada que chegou ao Brasil. O objetivo deste trabalho é compreender o terreiro como um local que produz uma educação ambiental crítica à medida que constrói a partir de um território que se opõe à modernidade. Para a EA crítica me debruçarei em Pedruzzi (2020) que entende a EA como “a superação do capitalismo, das relações de exploração(...)”. Os resultados dessa pesquisa indicam a necessidade de nos debruçarmos em outros saberes para pensarmos a educação ambiental.

Palavras-chave: Educação. Educação ambiental. Terreiro. Saberes ancestrais.

Introdução

O presente estudo tem origem quando eu ainda estava na graduação estudando a relação da educação de terreiro com a escola e quais as possíveis tensões e contribuições que o terreiro pode fornecer para o ambiente escolar pensando em uma educação antirracista.

No mestrado busco estudar as relações da educação ambiental crítica com os terreiros e o que estes produzem de EA crítica desde a sua constituição até os dias de hoje, como as relações estabelecidas nesse espaço e as lógicas que são produzidas nesse contexto podem nos ajudar a pensar uma EA crítica decolonial a partir da cosmopercepção iorubá.

Acho importante, antes de adentrarmos a pesquisa, deixar claro que, quando falamos de religião de matriz africana, temos uma grande diversidade, mas que aqui irei me ater aos povos iorubás que tem origem na Nigéria.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o terreiro como um local de produção do conhecimento que apesar do colonialismo conseguiu se constituir enquanto um território de promoção de vida, saúde e afeto no contexto da escravidão e conseguiu ser um lugar também de preservação e manutenção da cultura africana no Brasil.

¹ Pedagoga. Mestranda em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bolsista Capes. E-mail: paulareis9562@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: alanadp@gmail.com

Bom, então primeiro precisamos entender como o colonialismo nos afetou, essa forma de poder que subjuga corpos, mentes e culturas umas em relação as outras e que legitima certos saberes em relação a outros.

Entender como os povos de matrizes africana conseguiram resistir e manter o pouco de África no Brasil se dá a partir do momento que olhamos para a constituição dos terreiros, a sua cosmopercepção e como isso vai potencializar a vida dos seus praticantes. Para além disso, Muniz Sodré (2013), vai entender o terreiro como a forma social negra brasileira, em que dentro daquele contexto os sujeitos negros conseguem construir um ideal de cidadania a partir daquela perspectiva religiosa, mas que eu acredito ser também política.

Para Simas (2018), o Atlântico é uma grande encruzilhada e a partir dela muitos saberes e estratégias de sobrevivências chegaram às Américas. O colonizador quando não exterminou fisicamente o fez a partir da subjetividade. E, segundo o autor, para os povos nativos brasileiros e africanos a morte não é o oposto da vida. Na morte nós nos encantamos. Logo subvertem essa lógica ocidental de "fim." Nessa mesma linha de raciocínio, temos Exu. Orixá responsável pela fertilidade, prosperidade e comunicação. Diz um ditado iorubá que "Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro", mostrando novas formas de ser e estar no mundo.

Utilizar o terreiro como aporte teórico para pensar a educação ambiental crítica é entender como naquele lugar podem ser produzidos outros sentidos de vida e existência que surgiram a partir da resistência dos escravizados e continua até hoje. O terreiro, para mim, se coloca como o oposto do que a modernidade produziu em relação a algumas categorias, mas principalmente ao que é ser mulher, criança e família. É nele que vemos a potência das mulheres negras entendendo que esse espaço sempre foi organizado pelas mães de santos e elas que foram responsáveis, a princípio pela manutenção da cultura e a produção de uma outra forma de educar, e também entendendo como os arquétipos dos orixás impactam aos praticantes da religião e como a partir desses arquétipos serão produzidos outros sentidos de existir enquanto sociedade e nas relações sociais.

Além disso, Pedruzzi (2019) irá abordar a EA crítica como a superação do capitalismo, das relações de exploração e dominação dos homens e da natureza, então vemos no terreiro um terreno fértil para pensarmos a superação dessas questões ainda que minimamente mesmo que seja um lugar em construído em uma sociedade capitalista, isso porque, ele se coloca como resistência justamente a essa

sociedade. Dentro do terreiro não existe hierarquia de gênero e nem relação de exploração, a organização é feita pelo tempo de santo que nada tem a ver com a idade do nosso nascimento. Uma criança pode ser considerada mais velha de santo que um adulto. Também percebemos uma preocupação com a natureza porque nos percebemos parte dela e isso muda a forma como nos relacionamos. Entender os espaços de religiões de matrizes africanas como um lugar para pensar uma educação ambiental é pensar uma outra epistemologia para esse campo de estudo que pode nos auxiliar e nos dar outra perspectiva sobre as questões que são levantadas a partir da resistência e das tecnologias produzidas por um povo que apesar de toda perseguição e violência conseguiu preservação sua memória e identidade a partir desse espaço. Então para isso utilizo da Pedagogia das encruzilhadas, termo cunhado pelo Luiz Rufino que fala sobre a encruzilhada sobre a perspectiva conceitual e como não precisar ter a hierarquia dos saberes e sim a coexistência e complementação. Para Rufino (2018),

A Pedagogia das Encruzilhadas é um balaio* conceitual. Estes conceitos operam no campo do conhecimento, educação, ética e cultura, comunicando outras possibilidades de entendimento e problematização dos acontecimentos e do mundo.

Metodologia

Para começar essa discussão acho necessário antes de relacionarmos os terreiros com a educação ambiental, nos aprofundarmos sobre o que são esses espaços e sua importância para a manutenção e preservação da cultura africana no Brasil.

Primeiro, acho importante situar a leitora e leitor, que essa pesquisa foi produzida a partir do levantamento bibliográfico a partir de leituras sobre os terreiros e sua produção cultural e também a partir da minha vivência enquanto candomblecista desde criança. Logo, para isso utilizo Evaristo (2020) com o conceito de escrevivência que irá permitir que nossas pesquisas não sejam apenas nossa, digo na primeira pessoa no plural porque apesar de ser eu quem escrevo esse trabalho completo, para que eu chegasse até a universidade muitas mulheres e homens pretos lutaram por mim e me ensinaram tudo o que hoje eu sei sobre o candomblé e sua importância. Nossa história nunca coube nos livros, mas hoje a gente começa a registrar e contar essa história que novamente segundo Conceição Evaristo (2020) não é para ninar a

casa grande e sim acordá-los do seu sono injusto, evoco a escrevivência entendendo que:

Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos (EVARISTO, 2020, p.38).

Os terreiros no Brasil se constroem a partir do que Sodré (2013) irá falar de uma forma negro brasileira que tem por objetivo além de serem espaços de cultura uma espiritualidade negra também terão um intuito político levando em consideração a história dos escravizados e sua luta por emancipação.

É importante mencionarmos que a história brasileira é marcada pelo colonialismo e escravização de corpos negros e indígenas que foram explorados em todos os níveis possíveis e que para sobreviverem tanto fisicamente quanto subjetivamente precisaram construir alguns focos de resistência, nesse caso irei me ater as produções afrobrasileiras que permitiram isso, tendo os quilombos, a capoeira, o jongo como destaques dessas formas de resistência, irei falar nessa pesquisa sobre os terreiros, sua forma de educação e como a educação ambiental como uma educação política pode ter um terreno fértil nesses espaços.

Assim, o que chamamos de modernidade não se esgota na racionalidade iluminista europeia, no Estado impessoal e nas trocas mercantis; a modernidade é composta pelo tráfico, pela escravidão, pelo colonialismo, pelas ideias racistas, mas também pelas práticas de resistência e pelas ideias antirracistas formuladas por intelectuais negros e indígenas. A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo. De tal sorte que, no Brasil, a compreensão do racismo e a possível configuração de estratégias de luta antirracista dependem de um olhar para a América, para África e para a formação do fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional (ALMEIDA, 2019).

Terreirizando a educação ambiental: os terreiros como produtores de uma educação ambiental crítica

A escravidão no Brasil foi uma das mais longas da história, tendo durado mais de 300 anos, e a abolição ocorreu em 1888, tornando o Brasil o último país das Américas a fazê-lo. Após a abolição, no entanto, não foram implementadas políticas

públicas significativas para a inclusão e reparação dos ex-escravizados, resultando em profundas desigualdades sociais e econômicas que persistem até hoje.

O papel dos terreiros como espaços de resistência e preservação cultural é crucial para entender a história afro-brasileira. Os terreiros não são apenas locais religiosos, mas também espaços políticos, culturais e de promoção da saúde e da família. A resistência cultural é evidente na prática do sincretismo, que permitiu a sobreposição de divindades africanas com santos católicos, uma estratégia utilizada para preservar as tradições africanas de forma disfarçada.

A menção à educação nos terreiros destaca como esses espaços foram capazes de transmitir conhecimentos, tradições e valores por meio da oralidade. As mães de santo desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão desses ensinamentos, contribuindo para a continuidade e resiliência do candomblé ao longo do tempo.

A questão do racismo religioso no Brasil é também um ponto importante, já que as religiões de matriz africana foram historicamente marginalizadas e muitas vezes estigmatizadas. Compreender essa dinâmica é essencial para abordar as questões relacionadas à diversidade religiosa e promover a tolerância e o respeito entre as diferentes práticas espirituais presentes na sociedade brasileira.

Os terreiros a partir dos *itans* conseguiram construir uma tradição a partir da memória e preservação da África no Brasil que fez com que os negros escravizados conseguissem construir uma outra noção de existência, segundo a autora Marta Ferreira, a importância do *itan* para as religiões de matrizes africanas se dá:

Ìtàn, termo da língua yorubá que significa mitos, histórias de oriás. Histórias que têm por tradição, dentro dos terreiros de candomblé, serem repassadas de geração em geração aos iniciados no culto, através da oralidade. O ìtàn estabelece as características pessoais dos oriás e os caminhos percorridos por eles através de enredos que envolvem o sagrado e o humano que acabam por determinar ritos, personalidades e identificações dentro do terreiro de candomblé. (FERREIRA, 2013, p.2).

O termo "oralitura", cunhado pela autora Leda Maria Martins, parece ser uma expressão relevante para descrever a forma específica de transmissão de conhecimento presente nos terreiros afro-brasileiros. A ideia de "oralitura" combina os elementos da oralidade e da literatura, reconhecendo a importância da tradição oral na preservação e transmissão de conhecimentos, histórias e valores dentro dessas comunidades.

A educação oral nos terreiros, como destacado, pode ser subestimada por perspectivas eurocêntricas que valorizam modelos educacionais mais formalizados. No entanto, a oralidade desempenha um papel fundamental nas culturas africanas e afrodescendentes, sendo uma maneira rica e significativa de compartilhar conhecimentos, mitos, rituais e memórias.

Ao reconhecer a importância da oralidade nas tradições afro-brasileiras, o conceito de "oralitura" destaca a natureza dinâmica e viva desse processo de transmissão de conhecimento. Ele sugere que a oralidade não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma forma de literatura, onde as histórias são contadas, recontadas e reinventadas, contribuindo para a construção contínua da identidade cultural e da resistência.

Essa perspectiva contrasta com a abordagem "bancária" da educação mencionada, onde o conhecimento é depositado no aluno de maneira passiva. A oralitura nos terreiros valoriza a participação ativa, a interação comunitária e o papel central dos sujeitos respeitados na transmissão de saberes.

Em resumo, o conceito de oralitura destaca a riqueza e a complexidade da tradição oral nas comunidades afro-brasileiras, reconhecendo-a como uma forma de conhecimento válida e poderosa.

A matriz africana é lida, assim, como um dos significantes constitutivos da textualidade e de toda a produção cultural brasileira, matriz dialógica e fundacional dos sujeitos que a encenam e que, simultaneamente, são por ela também constituídos. Aos atos de fala e de performance dos congadeiros denominei *oralitura*, matizando nesse termo a singular inscrição do registro oral que, como *littera*, "letra", grafa o sujeito no território narratório enunciativo de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de *litura*, "rasura" da linguagem, alteração significativa, constituinte de diferença e alteridade dos sujeitos, da cultura e de suas representações simbólicas. (MARTINS, 2021, p.25).

Então essa análise é muito perspicaz e ressalta a importância de compreender a educação nos terreiros como um elemento fundamental para uma perspectiva mais ampla sobre educação e emancipação. Ao considerar a educação nos terreiros de religiões de matriz africana, destaque não apenas a transmissão de conhecimentos sobre as tradições espirituais, mas também a construção de uma cosmovisão que desafia e transcende as estruturas opressoras que historicamente marcaram a sociedade brasileira.

A educação nos terreiros, baseada na oralidade e na oralitura, não apenas

preserva tradições, mas também atua como um veículo para a resistência, a autonomia intelectual e a construção de uma identidade emancipada. Esse tipo de educação é valioso não apenas por seu conteúdo, mas também por sua abordagem participativa e comunitária, que incentiva a interação ativa entre os membros da comunidade.

Ao estender essa compreensão para o contexto da educação ambiental nos terreiros, destaco a importância de considerar não apenas a relação entre seres humanos e natureza, mas também as interações sociais entre os próprios indivíduos. A perspectiva holística que emerge dos terreiros pode fornecer contribuições valiosas sobre como construir uma sociedade mais justa e equitativa, não apenas em termos de relação com o meio ambiente, mas também nas dinâmicas sociais e humanas.

A ideia de pensar em uma sociedade sem exploração a partir das lições dos terreiros é provocativa e sugere a necessidade de repensar as estruturas sociais e econômicas que historicamente perpetuaram desigualdades. Essa abordagem pode contribuir para a construção de um pensamento crítico e transformador, visando uma sociedade mais inclusiva e justa.

Paulo Freire (1968) em *Pedagogia do Oprimido* irá falar sobre a necessidade de entendermos os oprimidos como mestres e assim construirmos outras epistemologias e é isso que eu visio ao trazer os terreiros para pensarmos essa outra educação ambiental.

A partir de Reigota entendo a educação ambiental como:

A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum. Pensar nas relações cotidianas com os outros seres humanos e espécies animais e vegetais e procurar alterá-las (nos casos negativos) ou ampliá-las (nos casos positivos) numa perspectiva que garanta a possibilidade de se viver dignamente é um processo (pedagógico e político) fundamental que caracteriza essa perspectiva de educação (REIGOTA, 2009, p.13).

E também evoco o conceito de Pedruzzi (2020) para complementar essa ideia em que para a autora a EA crítica visa superar a desigualdade e o capitalismo. Uma das ideias que passo a ter conforme vou me aprofundando nos estudos sobre os terreiros é que mais do que o racismo em si que esses espaços sofrem, existe um projeto de destruição dessa forma negro brasileira (2013) porque ela desafia a lógica capitalista moderna ocidental de vida.

Resultados e Discussões

A pesquisa ainda está em andamento visto que minha entrada na Pós-Graduação em Educação Ambiental acontece no ano de 2023, porém sigo me aprofundando nas discussões de educação, educação ambiental e ancestralidade assim como na contribuição que outros saberes podem nos permitir pensar uma outra educação ambiental, construída pelos oprimidos e que em alguma medida rompa essa lógica eurocêntrica que muitas vezes temos na universidade.

Além disso, para a construção da dissertação e também a materialização dessa educação ambiental crítica é como o terreiro percebe o que é ser mulher, criança e família, que a partir do que já estudei em Federici tem uma outra construção a partir da Modernidade, meu objetivo é relacionar essas duas concepções e compreender o terreiro como uma nova forma de existir.

Conclusão

Entender outras formas de compreender a ciência é fundamental para cada vez mais pensarmos outras formas de fazer educação e também entender outras epistemologias e entendimentos de mundo. Nossa sociedade e ciência foram constituídas a partir dos ideais de raça e racismo e por consequência as pessoas que têm legitimidade para falar e fazer ciência são aquelas que são consideradas "universal", no caso as pessoas brancas.

Logo, entender os terreiros e a produção científica, das pessoas negras é romper com o racismo epistemológico e entender o protagonismo das pessoas negras na história da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima e NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte. 2020.

FERREIRA, Marta. Caderno/Diários de Asé: escritas de candomblé. **Recôncavo**: Revista de História da UNIABEU vol. 3, n. 5, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: O Reinado do Rosário da Jatobá. 1 edição. ed. [S. l.: s. n.], 2021.

PEDRUZZI, Alana. **Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica.** 2019. Rio Grande.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** Coleção Primeiro Passos. 2. edição. São Paulo. 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Morula, 2019.

São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.**
São Paulo: Paz e Terra, 1974

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** A forma social negra-brasileira. 3. edição. ed. [S. I.]: Mauad, 2019.

Community Gardens: movimento social, ambiental e educativo

Tatiana Porto de Souza¹
Gianpaolo Knoller Adomilli²

Resumo: Os *Community Gardens* são movimentos sociais e ambientais instalados em espaços públicos que desenvolvem agricultura urbana e produção de alimentos, de forma a envolver comunitariamente as pessoas. Assim, o objetivo dessa pesquisa é desenvolver uma reflexão sobre as experiências em *Community Gardens*, baseada na literatura existente, buscando relacionar com o processo educativo entre humanos e não humanos pertencentes àquele meio. Com isso, os *Community Gardens* têm importância em diversas esferas, desde a resistência à propriedade privada até o seu impacto na espiritualidade, saúde, segurança alimentar e educação ambiental. Por fim, os *Community Gardens* proporcionam às pessoas experiências se conectarem com o meio, em uma relação multiespécies, capaz de transformar o conhecimento através da experiência com e no meio.

Palavras-chave: Espaços públicos. Community Gardens. Empoderamento comunitário. Educação Ambiental.

Introdução

Os *Community Gardens* são movimentos sociais e ambientais que estão presentes na cidade de Nova Iorque (e em outras grandes cidades no mundo, desde a década de 1970 (APTEKAR; MYERS, 2020)). Devido a uma crise fiscal ocorrida na cidade, diversos lotes e terrenos, abandonados pelos seus donos passaram para o poder do Estado, e transformados, de forma comunitária em redutos de produção de alimentos e envolvimento social em uma agricultura essencialmente urbana (APTEKAR; MYERS, 2020). Os *Community Gardens* são espaços públicos que desenvolvem agricultura e produção de alimentos, de forma a envolver comunitariamente as pessoas. Apesar de sistemas alimentares alternativos serem criticados como neoliberais, pois localizam o potencial de mudança social no comportamento do mercado de consumo, assumem funções que anteriormente eram fornecidas pelo Estado e produzem subjetividades consistentes com a lógica do mercado. A soberania alimentar, por outro lado, desafia diretamente o neoliberalismo ao combinar a agricultura ecológica local e regional com desafios diretos ao regime alimentar corporativo (ALKON, 2013). Esses lugares estão espalhados pelos 5 *boroughs* (distritos) de Nova Iorque (NYC) (Figura 1), mas há uma presença maior em bairros marginalizados e que, muitas vezes, estão em processo de gentrificação.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, tatiportodesouza@gmail.com.

² Doutor em Antropologia Social, docente no Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, giansatolep@gmail.com.

Figura 1: Mapa dos cinco *boroughs* de Nova Iorque



Fonte: WorldAtlas³, 2023.

Em NYC, o *GreenThumb*, um importante programa do Departamento de Parques e Recreação de Nova Iorque, na década de 1970, utilizou terrenos baldios abandonados devido à crise financeira da cidade, reformados por voluntários e transformados em *Community Gardens*. Esses *gardens* passaram então a ser administrados por coletivos de bairro, proporcionando melhor bem-estar aos moradores (NYC PARKS GreenThumb, 2023). Atualmente, o *GreenThumb* auxilia na gestão, suporte e ensino para o desenvolvimento desses espaços, e já contabiliza mais de 550 *gardens* na cidade. Os *Community Gardens* têm, de fato, se tornado uma resposta significativa aos desafios apresentados pela era do antropoceno, que muitas vezes resultam em desigualdades sociais e ambientais.

Essa pesquisa, no qual se inicia com esse trabalho, foi pensada devido a uma oportunidade na carreira do meu marido, pela qual mudamos para NYC, nos Estados Unidos, uma cidade cosmopolita, dinâmica e diversa. Em primeira percepção, foi apaixonante sentir e observar os movimentos, relações entre pessoas, lugares e

³ <https://www.worldatlas.com/articles/the-boroughs-of-new-york-city.html>. Acesso em 23 out. 2023.

ambientes. Apesar dos diversos problemas constatados em Nova Iorque, como as desigualdades, gentrificação e drogas, algumas ações e projetos me despertaram atenção, principalmente em relação a projetos sociais e ambientais, fomentados por instituições governamentais ou coletivos civis. Um desses projetos é sobre os *Community Gardens*.

Assim, a questão de pesquisa é: de que forma os *Community Gardens* impactam as comunidades através de experiências e o processo educativo ambiental na cidade de Nova Iorque? O objetivo dessa pesquisa é desenvolver uma reflexão sobre as experiências em *Community Gardens*, baseada na literatura existente, buscando relacionar com o processo educativo entre humanos e não humanos pertencentes àquele meio.

Nas seções a seguir apresentarei a metodologia, seguido dos resultados e discussão e as considerações finais.

Metodologia

A metodologia consistiu em uma revisão inicial e livre da literatura sobre os *Community Gardens*, já que essa dará início a minha pesquisa de doutorado. Posteriormente a esse projeto, a pesquisa contará com o trabalho de campo que ocorrerá na Primavera/verão de 2024, mais precisamente, entre os meses de junho e setembro de 2024, quando as atividades e eventos ofertados pelo *GreenThumb* ocorrem. Serão realizadas entrevistas com os frequentadores e responsáveis pelos *gardens* e pesquisa etnográfica em *gardens* selecionados conjuntamente com o *GreenThumb*.

Resultados e discussões

Os *Community Gardens* desempenham várias funções importantes que promovem o empoderamento e a justiça ambiental e social. São espaços com múltiplas funções e atividades no qual busca envolver os bairros no plantio e produção de alimentos, eventos de aprendizagem técnica e social, eventos sociais e questões ambientais a partir de ações coletivas (PITT, 2014). Contudo, evidenciam o quanto a autonomia comunitária, a experiência de frear a vivência frenética em uma grande cidade e o constante processo educativo existente nesses lugares, possibilita uma diferente forma de relacionamento com a natureza, buscando uma nova forma de viver no e com o mundo.

Nos Estados Unidos e no Canadá, os Community Gardens têm importância em diversas esferas, desde a resistência à propriedade privada até o seu impacto na espiritualidade, saúde, segurança alimentar e muitos outros aspectos (WALTER, 2013). Esses lugares de resistência desempenham um papel significativo na aprendizagem de comunidades, principalmente marginalizadas. Essa resistência muitas vezes em um processo criativo a restrições e regulamentações, estão florescendo em várias partes do mundo, servindo como projetos de planejamento urbano apoiados tanto por órgãos governamentais como por movimentos populares de agricultura urbana. Têm ainda o potencial de perturbar as normas sociais estabelecidas e promover interações entre pessoas de diferentes etnias (APTEKAR, 2015). Ainda, para a autora, os *Gardens* são locais onde as pessoas podem se envolver em várias atividades públicas e privadas, refletindo, ainda na diversidade cultural alimentada pela imigração, tornando-se locais onde pessoas de diferentes culturas podem interagir e negociar suas diferenças (APTEKAR, 2015).

Em estudo realizado em um Garden em Lower East Side, região considerada de mais alta renda em Manhattan, importante distrito de Nova Iorque, mostra que os Community Gardens são lugares de ativismo também (MARTINEZ, 2019). No respectivo estudo, é relatado que ativistas enquadraram a luta para salvar o *Garden* como uma resposta à destruição iminente, desafiando o processo de redensolvimento urbano liderado por uma administração privada. Eles retrataram a perda de um jardim como uma violação inimaginável contra eles próprios e a cidade e propuseram um reenquadramento do desenvolvimento urbano, que demonstra que a construção da identidade do bairro desempenhou um papel fundamental na luta. Esse trabalho mostra que para muitas pessoas da cidade, os *Community Gardens* são como “oásis” na “selva de pedra”, capaz de desacelerar a frenética vida da Big Apple (MARTINEZ, 2009).

Esses espaços também podem ser palcos de batalha na luta contra a gentrificação. A gentrificação é um processo pelo qual áreas anteriormente empobrecidas são revitalizadas, atraindo residentes de alta renda e, muitas vezes levando à expulsão dos antigos moradores. Sendo assim, Os *Community Gardens* são afetados por esse processo, visto que empreendedores apoiados pela cidade, sendo Nova Iorque um dos territórios com o metro quadrado mais caro do mundo, muitas vezes, busquem controlar esses espaços para fins de desenvolvimento imobiliário (APTEKAR, 2015). Nesse sentido, já foram presenciados confrontos entre

empreendedores e moradores locais, no quais aqueles buscam explorá-los para ganho econômico e os moradores locais que lutam para preservá-los como lugares de produção alternativa, comunidade e expressão étnica. A gentrificação muitas vezes envolve a privatização e exclusão, o que ameaça esses espaços de comunidade. Essas lutas de gentrificação, especialmente aquelas relacionadas à cultura, ocorrem em espaços públicos, onde o reinvestimento de capital leva à migração de residentes de baixa renda, enquanto residentes de alta renda se mudam para a área e o desenvolvimento transforma a paisagem do bairro. Isso afeta não apenas a estrutura física da área, mas também a cultura e a comunidade local (APTEKAR, 2015; APTEKAR; MYERS, 2020).

No entanto, eles resistem proporcionam oportunidades para a educação técnica, ensinando habilidades de jardinagem, agricultura e sustentabilidade. Além disso, promovem a aprendizagem social ao criar um ambiente de cooperação e troca de conhecimento entre os membros da comunidade. Low (2023) baseia-se em décadas de pesquisa em espaços públicos nos Estados Unidos, e argumenta não apenas sobre o que está em risco de ser perdido, mas também sugere maneiras de proteger e expandir esses locais essenciais para a vida cotidiana. O livro destaca a importância de agir tanto local quanto globalmente para garantir a preservação e expansão dos espaços públicos.

Outro ponto, é que a cidade de Nova Iorque tem uma população imigrante predominante em diversos bairros, geralmente os mais marginalizados, e os *Community Gardens* contribuem para o encontro desses moradores locais, promovendo um senso de comunidade e coesão social. Eventos, como festas, festivais e reuniões, ajudam a fortalecer os laços sociais e comunitários. Esses espaços geralmente envolvem ações coletivas, onde os membros da comunidade trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, como melhorar o meio ambiente local, aumentar a segurança alimentar e criar espaços verdes acessíveis. Quanto às questões ambientais, esses espaços podem desempenhar um papel na conscientização ambiental. Ao promover práticas de cultivo sustentáveis, como compostagem, uso eficiente da água e cultivo orgânico, contribuindo para a promoção da justiça ambiental.

Com isso, os *Community gardens* proporcionam às pessoas experiências se conectarem com o meio, em uma relação multiespécies. Para Haraway (2016) a ideia e redefinição do conceito de "parente", para além de relações de ancestralidade ou

genealogia e incluir uma perspectiva mais ampla de conexão e pertencimento entre seres humanos e outras espécies, está na importância de um compromisso e trabalho colaborativo para criar arranjos multiespécies que transcendam as barreiras tradicionais de parentesco. A ideia de que todos os terráqueos são parentes, no sentido mais profundo, também ressalta a interconexão de todas as formas de vida na Terra e a importância de reconhecer essa interdependência para abordar desafios globais, como questões ambientais e de sustentabilidade.

Essa paisagem presentes entre prédios e outras construções existentes nas áreas urbanas, transmitem não somente um lugar de memória, mas um sentimento de aconchego e afeto, diferente dos estereótipos das grandes cidades, como NYC. O encontro com esses lugares de natureza, criação e aprendizado, através das caminhadas nas ruas, fazem com que se possa sentir e perceber outras “faces” representativas dessas grandes cidades. Assim, os Community Gardens, mais do que espaços, são experiências, que se realizam no plano vivido, na familiaridade, tornando esse espaço lugarizado, imbuído de sentido, com movimentos e relações (MARANDOLA JR.; HOLZER; OLIVEIRA, 2014; TUAN, 1983).

Assim, torna-se um refúgio diante de uma vida sem atenção às coisas, de atalhos na forma de vivermos, da opressão disciplinar (INGOLD, 2020), presente em uma cidade com tantos estímulos “engessados” voltados ao consumo. Poder sentir, experienciar e desenvolver relacionamentos nesse meio, se torna um processo educativo, de viver de outra forma, dando sentido à vida das coisas.

Carvalho (2017) através da abordagem das Epistemologias Ecológicas destaca a interconexão e interdependência entre seres humanos e não humanos, sugerindo que viver no mundo não é apenas uma questão de ocupar um espaço em um ambiente cheio de objetos, mas sim participar ativamente no processo de formação de todas as coisas vivas, sejam elas humanas ou não. Essa perspectiva remove a centralidade do ser humano e reconhece que todas as coisas estão interligadas e mantêm relações simétricas. A educação, de acordo com essa visão, envolve experienciar essas conexões e relações, não apenas com outros seres humanos, mas também com animais e o mundo natural. A ideia é que, ao nos envolvermos com essa rede de relações, somos afetados e transformados pela vida que nos cerca. Essa abordagem é consistente com muitas correntes de pensamento na ecologia e na filosofia ambiental, que enfatizam a importância de uma compreensão mais holística e interconectada da relação entre seres humanos e o ambiente natural. Ela sugere que

a separação entre cultura e natureza, tão presente na pós-modernidade, assim como a exclusividade da experiência humana, são conceitos que precisam ser superados para lidar de forma mais eficaz com os desafios ambientais.

Del Monte (2022), em seu trabalho etnográfico em uma horta urbana e Roma, mostrou a importância do conjunto multiespécies e a capacidade de direcionar e atender o olhar, se desvencilhando da ótica do poder político humano, para a relevância não humana nas vivências e experiências. Com isso, esses atores não humanos, até então invisibilizados na centralidade antropocêntrica, se tornam agentes na micropolítica situada (DEL MONTE, 2022).

A educação ambiental transparece na reflexão que os *Community Gardens* possibilitam, para além da produção de alimentos, permitem estabelecer uma relação de sabedoria e respeito com a natureza. Essa consciência, de que o ser humano é parte do meio e vive junto à natureza, evidencia, mais do que uma posição de resistência e de autonomia frente ao capital, ainda podem transformar e multiplicar esses conhecimentos, ensinar como viver e estarem no mundo. Precisamos frear a “vida” para vivermos, tornarmos pessoas lentas (SANTOS, 2001).

Considerações finais

Esse texto buscou fazer uma reflexão da importância dos *Community Gardens* como espaços multifuncionais que desempenham papéis cruciais na promoção do empoderamento, justiça ambiental e social. Esses jardins comunitários envolvem os bairros em atividades como plantio e produção de alimentos, eventos de aprendizagem técnica e social, além de abordar questões ambientais por meio de ações coletivas. Essas atividades são fundamentais para que as pessoas tenham bem-estar, em cidades com tantos problemas sociais e estruturais como as grandes cidades.

Os *Community Gardens* podem proporcionar uma relação mais profunda e consciente com a natureza, uma experiência de desaceleração em meio à vida agitada da cidade. Esses espaços oferecem uma oportunidade educativa para repensar a relação entre seres humanos e natureza, superando a separação entre cultura e natureza e promovendo uma compreensão mais holística e interconectada.

Assim, esses espaços podem promover essa forma diferente de relacionamento com a natureza, buscando uma nova forma de viver no e com o mundo. Com isso, a educação ambiental, baseada no relacionamento simétrico entre humanos e não humanos, auxiliam para reduzir os abismos sociais e ambientais.

Nesse sentido, é urgente outra forma de viver, viver coletivamente, viver em ambiente, reconhecer a vida das coisas.

Referências

ALKON, Alison Hope. **Food Sovereignty: A Critical Dialogue Food Justice, Food Sovereignty and the Challenge of Neoliberalism**. Food Sovereignty: A Critical Dialogue. **Anais...**Yale University, set. 2013. Disponível em https://www.tni.org/files/download/38_alkon_2013.pdf. Acesso em 03 dez. 2023.

APTEKAR, Sofya. Visions of Public Space: Reproducing and Resisting Social Hierarchies in a Community Garden. **Sociological Forum**, v. 30, n. 1, p. 209–227, 1 mar. 2015. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/socf.12152>. Acesso em 03 dez. 2023.

APTEKAR, Sofya; MYERS, Justin S. The tale of two community gardens: green aesthetics versus food justice in the big apple. **Agriculture and Human Values**, v. 37, n. 3, p. 779–792, 1 set. 2020. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s10460-019-10011-w>. Acesso em 03 dez. 2023.

CARVALHO, Isabel C. Materialismos e epistemologias ecológicas: o que nos dizem as pedras? Ou as pedras não falam? Em: BOER, Noemi; ZANELLA, Diego Carlos; PEIXOTO, Sandra Cadore. (Eds.). **Ensino, ambiente e cultura: interfaces na formação docente**. Santa Maria: Editora UNIFRA, p. 17–27, 2017.

DEL MONTE, Exploring Multispecies Assemblages in Roman Urban Gardening Initiatives. **Tecnoscienza – Italian Journal of Science & Technology Studies**, v.13, n.1, p. 47–69, 2022. Disponível em <https://tecnoscienza.unibo.it/article/view/17564>. Acesso em 05 dez. 2023.

HARAWAY, Donna. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. **Environmental Humanities**, v. 6, p. 159–165, 2015. Disponível em <https://read.dukeupress.edu/environmental-humanities/article/6/1/159/8110/Anthropocene-Capitalocene-Plantationocene>. Acesso em 04 dez. 2023.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/com educação**. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LOW, Setha. **Why Public Spaces Matters**. New York: Oxford University Press, 2022.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

NYC PARKS GREENTHUMB. **About GreenThumb**. Disponível em <https://www.nycgovparks.org/greenthumb/about#:~:text=Established%20in%201978%2C%20GreenThumb%20is,gardeners%20throughout%20New%20York%20City>. Acesso em 04 dez. 2023.

PITT, Hannah. Book review - Community Gardening as Social Action. **People, Place and Policy Online**, v. 8, n. 2, p. 142–144, 24 out. 2014. Disponível em <https://extra.shu.ac.uk/ppp-online/wp-content/uploads/2014/10/book-review-community-gardening-social-action.pdf>. Acesso em 04 dez. 2023.

SANTOS, Milton. Elogio da lentidão. **Folha de São Paulo**, 11 mar. 2001. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1103200109.htm>. Acesso em 04 dez. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

WALTER, Pierre. Theorising community gardens as pedagogical sites in the food movement. **Environmental Education Research**, v. 19, n. 4, p. 521–539, 2013. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2012.709824>. Acesso em 04 dez. 2023.

Raciologia e Racismo Ambiental: uma perspectiva crítica e confluyente a superação das desigualdades advindas do colonialismo

Alisson Justamant¹
Lucia Anelo²

Resumo: O presente trabalho aborda temas como racismo e raciologia que vigorou e assegurou o sistema escravista. As desigualdades ambientais e sociais são contidas no presente trabalho, denunciando o que a colonialidade traz presente em sua marca. O trabalho usa de termos como Ecologia decoloniale Racismo Estrutural aportando-se nos autores negros que usam da ciência para militar e construir a luta por emancipação.

Palavras-chave: Racismo; Raciologia; Colonialismo.

Introdução

Pensando sobre racismo, nossa memória passa por um anacronismo histórico, validando como racismo apenas o processo de racismo individual ou mesmo de discriminação, amenizando tal perversidade cometida. O Colonialismo e os ditos avanços da modernidade constituídos pela construção do mundo novo nas Américas, pela escravização do Negro, percebendo a passabilidade pela validação e conto unilateral da epistemologia da Europa e Ocidente sobre as Américas e a África, subjetivou a inferioridade do não branco. Assim, o processo de racialização sendo um processo de unificar um único e digno padrão de cultura e organização.

Em muitas histórias de civilizações e processos de construção de grandes riquezas, a Europa participa efetivamente na racialização dos Negros e sua legitimação, violentando e impondo às pessoas Negras o trabalho escravista nas Américas e mundo afora. Nesse sentido, para pensar a atualidade e entender as chagas deixadas, chagas essas à colonialidade e à Pseudociência que classifica etnias por Raça, sendo que a própria classificação hierárquica no mundo Branco terá um viés de submissão e, logo, subserviência dos colocados em posições inferiores e sub humanizadas, Munanga aborda a contemporaneidade e faz uma análise categórica, assim, provoca nossa amnésia colonial, conotando os destroços e traumas herdados pela colonialidade, imersa na sociedade e camuflada no cotidiano:

Muitos de nós já ouvimos falar do anti-semitismo, em nome de que o regime nazista liderado por Adolf Hitler legitimou e justificou o

¹Mestrando em Educação Ambiental – PPGEA. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista CAPES-PDPG. alisson.justamant@gmail.com

²Doutora em Educação Ambiental – FURG. Docente no PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. luciaanello@hotmail.com

genocídio de cerca de 7 milhões de judeus e 300 mil ciganos durante a Segunda Guerra Mundial, de 1940-1945. Muitos sabem da história de Nelson Mandela, que passou 27 anos de sua vida ativa na prisão, por ter desafiado o apartheid, regime de segregação racial implantado na África do Sul a partir de 1948. Muitos já escutaram histórias sobre a discriminação racial nos Estados Unidos, particularmente no sul desse país onde também existiu um regime de segregação racial comparável ao da África do Sul (MUNANGA, 2010, p. 1).

A palavra raça sempre cumpriu um papel de classificar coisas conforme seus períodos históricos. Primeiramente, uma classificação na zoologia e botânica. Mais tarde, uma classificação de seres humanos, seja por derrotas em guerras ou mesmo diferenças culturais que faziam tal distinção. Mas é preciso reconhecer que na modernidade o termo Raça é usado para classificar os seres humanos. De forma estática, cumpre um papel de globalizar no mundo a pseudociência de sub-humanidade em alguns grupos étnicos. Na sociedade contemporânea, raça foi mais que uma mera filosofia apoiada numa pseudociência, ela cumpriu um papel predominante na política, economia e dominação do não-branco, especificamente nas Américas indígenas e na África com os Negros.

A escravidão antes era atribuída como condição, seja por guerras vencidas ou débito. Já no período Iluminista, onde a razão irá explicar o todo, entende-se que raça e escravidão passam a ser um modo operante e natural. Todas as pessoas Negras são desumanizadas e postas na condição de escravos e, consecutivamente, suas linhagens a vir no mundo agora colonizado. Carregado de uma ambivalência, o mundo colonial traz duas validações, que logo irão passar pelo consentimento do “Civilizado” e do “Selvagem”, denotando avanço a toda a prática de cultura válida para o Ocidente.

Assim, desclassificando todas as culturas opostas ao mundo branco, que logo seriam caçadas e desvalidas, entende-se que a tática perversa de coisificar um grupo, na forma de proibir seus ritos, manifestações culturais e sua livre expressão, são práticas comuns ao colonialismo. Percebe-se que o fato do colonialismo causa ao indivíduo um grande processo de morte simbólica, não só de sua cultura, mas também um processo de morte existencial, do humano condicionado ao crime de escravidão do seu corpo. Conforme Mbembe (2018, p. 27), “de fato, a condição de escravo resulta de uma triplica perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político”.

Em concordância com o autor, entende-se que a humanidade é ceifada, assim, resumindo uma cultura e um povo a um processo de apagamento histórico, por meio do qual suas tecnologias serão apropriadas pelo dominante e os mesmos

condicionados à primeira grande instituição econômica globalizada, o Racismo. Na sequência, e reafirmando tal observação, salienta Mbembe (2018, p. 27): “essa tripla perda equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social (que é expulsão fora da humanidade)”.

O autor afirma que a nascença do indivíduo racializado, todavia, já é sua sentença maior de alienação como um penhor/coisa no mundo colonial, por diante, não possuindo direitos e cidadania. Assim, qualquer condição de dignidade sendo negada ao indivíduo racializado. Doravante, a colonialidade se faz presente, quando o negro não consegue se ver vencendo sem uma emergente reparação histórica. Conforme Quijano (2005, p.117), “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”.

Em concordância reflexiva com o autor, entende-se que a globalização do mundo moderno é carregada do estigma colonial, seja esse Selvagem ou Civilizado. Assim, perpetuando os papéis dos países colonizados, que atualmente reivindicam nas suas insurgências de todo o roubo, tanto cultural quanto material que as Américas sofreram e continuam a sofrer do Ocidente, mais precisamente da Europa. Isso nos provoca a pensar sobre nossa dependência e validação vinda dos países europeus, quando na verdade essa validação esperada salienta mais e mais nosso complexo existencial. No entanto, a zona de conforto e controle pelo mundo colonial é mantida pela colonialidade e a epistemologia ocidental de avanço e civilidade trazida por todo o processo que continua em vigor e ação, agora na sulbaltenização econômica e na falta de autonomia dos países latino americanos na economia branca, por vez a economia capitalista de retenção e de grandes exércitos de desempregados e desamparados culpando a cópia não bem sucedida da civilidade ocidental. Cabe aqui distinguir os conceitos de Colonialismo e colonialidade já mencionados. Segundo Maldonado-Torres,

Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constituiu tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos

acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 46).

Nesse sentido, a colonialidade é um projeto de alienação por afirmações como se o presente fosse fruto de uma equidade. Contudo, no momento que tecemos a crítica à reparação histórica no imaginário brasileiro, sofremos de forma direta o antagonismo de classes, já que a alienação provoca um senso de que estamos todos em pé de igualdade. Assim, é difícil debater de forma branda, já que os meios de produção, os meios de comunicação e o Estado são forjados pela colonialidade já que estamos em menor proporção e nosso alcance não se compara com o programa instituído de amortecimento dos movimentos sociais, via alienação ideológica e repressão policial. Assim, vivemos nosso “racismo à brasileira”.

Conforme Munanga (2010), o povo brasileiro, em grande parte, vive o devaneio de que não vive sobre racismo, aferindo racismo aos Estados Unidos da América (EUA) e também a alguns episódios passados, como fora trazido nos escritos iniciais que datam os momentos históricos de raça na vigência da socialização pelos grupos autoritários de poder. Conforme Munanga (2010), o imaginário que constitui o povo brasileiro “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito da democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista” (MUNANGA, 2010).

A concepção de racismo estrutural traz uma análise sobre as engrenagens sociais presentes hoje, no que tange ao aparelhamento tanto de morte como de controle. Ademais, desmistifica a ideia de que o racismo paira apenas no campo individual, evidenciando que é estratégico para o poderio da branquitude, o colonizado entender o processo de racismo como uma prática de alguém “atrasado” ou mesmo como uma patologia individual na socialização de um Brasil “à brasileira”, onde temos diversas manifestações étnicas e, logo, uma mistura de diferentes povos e tradições. De fato, pelos aparatos institucionais, que vão formar para além da ideologia o próprio senso de justiça exercido pelas autoridades jurídicas e institucionais, é possível entender que de forma tendenciosa estes mesmos espaços aparelham uma violência não revisada historicamente, já que a colonialidade de hoje está calcada na formação de um país violentado pelo extrativismo europeu e hoje modernizado como privilégio dos mesmos que estiveram no negócio da época da Escravidão.

Lágrimas no Navio Negroiro

Categoricamente, Marcelo Yuka (1994) decodificou o Brasil e a relação com o Negro brasileiro, quando afirmou que “Todo camburão tem um pouco de navio negroiro”. De forma assertiva, tal análise nos mostra que a população Negra vive a herança do período colonial, para além da discriminação, a sentença feita pela racialização sofrida do branco.

A estrutura de poder vigente, que fomenta o encarceramento massivo da população Negra, é nada mais e nada menos do que o modus operandi da Branquitude que por outrora, fez da legalidade forma legal à Escravidão. Conquanto, a nova roupagem, como referido neste texto, nos faz pensar sobre o encarceramento e a própria relação de insurgência a tal mecanismo, ou aceitação provido pela alienação perversa da concepção de que é algo “legal” e está isento de imparcialidade, visando o bem comum de todos. Na obra “Racismo Estrutural”, Almeida reafirma que as “as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” (ALMEIDA, 2020, p.47).

Entende-se a partir disso que as instituições e seus mecanismos não fogem da cissiparidade de controle e controlador, branco e Negro. Todavia, não se entrega a partir do fatalismo das instituições colossais e perversas pelo controle dos que oprimem e se mantêm no poder, mas trava-se compreendendo que o campo de ação dentro destas instituições é passível de anulação e perseguição da classe dominante. Percebe-se que as instituições são condicionadas pelas relações sociais. Contudo, as relações sociais não são relações pacíficas e igualitárias. Neste exato momento descortina-se a colonialidade e sua utilidade e a cooptação alienante que factualmente apresenta-se no cotidiano e no amortecimento de insurgência do dominado ao dominador.

Para Almeida(2020), assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2020, p. 47)

Quando pensamos nas intuições, a prerrogativa base para qualquer espaço

formal é um estatuto, e todo estatuto no mundo colonial é decorrência da chegada e estada colonial a partir de sua forma de organização a burocracia que por hora regula e legaliza as diferentes formas de prisão e a punibilidade dos mais pobres, com as infrações e suas medidas de controle que cerceiam ou agem como engodo para encarcerar e punir.

Para Almeida (2020, p. 131),

Alguns autores dirão que o direito está contido na ideia de justiça. Aqui o direito é visto como um valor, que está além das normas jurídicas. A vida, a liberdade, a igualdade e a propriedade são valores que devem ser cultivados por toda a humanidade e, mesmo que não estejam positivados – expressamente amparados por uma norma jurídica emanada por autoridade instituída –, devem ser protegidos. Assim, uma norma jurídica que, por exemplo, viole o valor da liberdade, por mais que seja formalmente correta, é injusta e não poderia ser aplicada.

Percebe-se a perversidade em naturalizar, por valores de legalidade, onde o Direito seria uma doutrina incontestável, uma percepção atribuída pela modernidade. O Direito como um campo de ação livre e igualitário, agindo de forma legal e reparativa essa é a ingenuidade no positivismo jurídico, atribuído na modernidade que por vezes aparelhas as desigualdades. Conquanto, pouco se atenta que o campo jurídico é um campo responsável pela propriedade improdutiva onde os grandes latifúndios, com sua origem colonial, prosseguem sem escrúpulos, onde a Constituição Federal não é respeitada e nem aplicada como garantia reparativa de terra e habitação no Brasil Moderno.

Luta de Classes e o negro

Diante do exposto, observa-se que o Estado é a máquina regulativa por meio da burocracia, aparelha-se de forma legal, colocando a cada cidadão brasileiro o dever de cumprir de forma vertical o acatamento regulativo de direitos e deveres, com a responsabilidade de detrimento a quem infrinja a Lei que é executada de forma vertical, onde a burguesia de forma tendenciosa usa deste aparato de “civilidade” para perpetuar a colonialidade existente a todo herdeiro de uma escravidão não reparada. Usando do Estado e seus aparelhos repressivos. Ao pensar sobre a soberania deste país, logo vemos a submissão e subalternização em quanto país digno. A Colônia esta que continua a ocupar o espaço de exploração e sua submissão histórica, enquanto nação que sofre com o extrativismo e uma dependência econômica do que os EUA decidem fazer com as riquezas naturais daqueles que ainda carregam o estereótipo

de selvagens. O povo brasileiro segue submisso e faz jus ao seu nome, que carrega o próprio senso da colonização, pois, quem extraiu as riquezas naturais foi o colonizador, que ainda faz este território ser reconhecido pelo extrativismo que enriqueceu a Europa e agora o novo opressor somado, que segue o plano muito bem executado de opressão e controle. Como diz Valois (2021), “as relações de poder no Brasil, entra e sai governo, não se alteram há muitos anos, onde o capital estrangeiro tem livre acesso e é até bem-vindo, independente da destruição ecológica, da corrupção de nossas instituições ou do agravamento da criminalidade” (VALOIS, 2021, p. 333).

Em sequência, as afirmações do autor nos levam a perceber que até o atual momento o enfrentamento institucional não tem efetivamente acontecido. No entanto, pensar sobre subversão no fim do terceiro mundo é lutar no social, reivindicando outros modos de produção e repensando tudo que até agora as instituições têm provido como forma de opressão a todo brasileiro que tem sua cidadania negada diariamente.

O sistema carcerário no Brasil não está isento de sua pessoalidade no momento de julgar como hediondas práticas comuns nos territórios de periferia, utilizando de prerrogativas legais para executar uma hecatombe com drogaditos e varejistas de substâncias como crack, cocaína e maconha. A lei de drogas hoje aplicada no Brasil tem sua morfogênese nos EUA, onde de forma tendenciosa começou seu novo apartheid legal, desconsiderando um problema de saúde pública e encarcerando massivamente a população Negra que, haja vista, é infame no país. Valois (2020) afirma que ao “seguidor das diretrizes norte-americanas, comerciais e morais, o Brasil não incomoda e permanece submisso, até mais submisso na questão das drogas, ou seja, na questão moral” (VALOIS, 2021, p.333).

A moralidade *made in U.S.A* é base central para o controle da América do Sul, já que da América do Norte até a América do Sul os Estados Unidos da América cumprem seu papel de polícia, com seu autoritarismo fático que reverbera até a força de submissão do Brasil como exemplo a tantos outros países das Américas. O novo colonizador se coloca à parte, se coloca como se fosse o filho mais genuíno da branquitude que ousou se olhar no “narcisismo duplo” como aponta Fanon (2008). A verdade é que a ideia de nacionalismo perpassa o campo das fronteiras geográficas e nos faz entender que a ideia de uma nação pura e cívica não está desassociada do campo da raciologia, portanto, também do campo de raça. O nacionalismo também

adere ao campo de raça e sub-raça. Para Fanon,

todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem de nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p.34).

A ideia de avanço é uma ideia de dominação em consonância com a morte da historicidade e do apagamento histórico da originalidade das etnias e seus modos de socialização.

Considerações finais

Segundo Fanon (2008, p.33) “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”. A Educação Ambiental aplicada de forma conservadora não infere nenhuma mudança efetiva, já que não considera os processos históricos que até hoje tendem a usurpar o meio ambiente. Pessoas culturas e até mesmo os tratados hipócritas são avassalados pelo bem maior do capital. É possível entender que o capitalismo baseado na exploração primitiva de capital a “escravidão” tende a seguir seu plano de supressão com qualquer forma de socialização ou epistemologia que não seja a da modernidade. O patriarcalismo presente nos faz pensar sobre o antropoceno que põem a dominação como algo inevitável, já que o novo modo de civilização e organização familiar advindo do colonialismo, põem o homem no centro e no controle de tudo. Tal prática patriarcal estabelece o poder, não só pelo corpo das mulheres e sobre seus filhos, mas agora sobre a relação de dominação com a natureza. A natureza algo que é imutável, para os povos originários e africanos, já passa a ser controlada e usurpada pela relação que o branco vai se relacionar com ela. Ailton Krenak nos faz refletir sobre tal concepção subjetivada na modernidade, e que tem raiz no colonialismo.

O fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder. Parece que todos os artifícios que foram buscados pelos nossos ancestrais e por nós têm a ver com essa sensação. Quando se transfere isso para a mercadoria, para os objetos, para as coisas exteriores, se materializa no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que se foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra. Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai.

Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar (KRENAK, 2019 p.30).

Para Ferdinand (2022), o *oikos* colonial seria o amortecimento para revolta, para o negro que constitui a insurgência, constituir a partir de sua alienação a segurança do seu colonizador. Assim, preservando todo o alicerce que constitui sua posição desvalida e controle ao seu opressor. Por vezes nem entendendo o quão complexo é sua condição de escravizado. Segundo Ferdinand (2022, p. 148) “Enquanto seus cotidianos familiares, suas senzalas e suas temporalidades passam despercebidos, eles têm a função de preservar o lar da casa central. Sem serem despercebidos, eles têm a função de preservar a casa central a custo das suas vidas descartáveis.”

Ferdinand (2022, p.148) afirma que: “Eles são apresentados fora-do-solo, sem lugar na terra, sem *oikos* próprio, a serviço do *oikos*, é quem dá conselhos para o menino Branco rico se proteger do frio.” É possível nos dias de hoje tomarmos esse discurso simplista dentro mesmo da EA, quando olhamos para países que acumularam recursos advindo de uma escravização racial e hoje no jogo do capital ainda subalternizam economicamente os países colonizados. É fácil de perceber que a hipocrisia de uma Educação Ambiental individual que também é subjetivada como a redenção de capital, faça pensar que a individualidade impere e transforme o que o coletivo colonial, e toda opressão presente tem construído até agora.

Contudo, construir uma educação emancipadora para não ver a Educação Ambiental, que por vezes dentro do Espaço Educacional, cumprindo um papel muito mais conservador do que reflexivo e insurgente devemos de disputar o espaço de formação para que haja o confronto no âmbito da formação social. Assim, reavaliando os processos formativos do âmbito escolar. Loureiro, confirma que:

um contexto de EA escolar o desenvolvimento do trabalho educativo pautado em temas geradores, representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza, pode permitir a práxis pedagógica que é reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e a ser transformada — o que pode se dar por meio de processos formativos e práticas curriculares e didáticas pedagógicas freireanas (LOUREIRO; TORRES, 2005, p.15).

A Educação Ambiental é uma perspectiva de pensar o mundo e sua construção. Assim, construindo criticidade mediante os acontecimentos factuais, presentes nas crises ambientais e até na formação subserviente de países e territórios

a outros/exploradores. Por educação entende-se os processos que atuam na formação subjetiva e ideológica do Ser na sua socialização com o ambiente.

De acordo com Layrargues (2012), a Educação Ambiental é, antes de tudo, um processo educativo, que pode ou questionar e transformar a sociedade, se numa perspectiva crítica, ou atuar na manutenção do status quo, sendo, portanto, “mais um dos tantos instrumentos ideológicos de reprodução social do atual modelo societário para manter-se essencialmente inalterado” (LAYRARGUES, 2012. p 7).

É necessário, transformar o mundo a partir da necessidade emergente de cada território. Para isso, é necessário nos atentarmos para o Princípio Dialógico, em que o diálogo analisado se dá partindo do campo das desigualdades e contradições inerentes aos processos sociais dos indivíduos. Portanto, só rompendo com a perspectiva da cissiparidade, mas entendendo que uma única coisa é formada por partes diferentes será possível constituir com crítica o avanço, para que se encaminhe o mundo para a igualdade social.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Editora: Jandaira. 5 reimpressão. São Paulo, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERDINAD, Malcom. **Uma Ecologia Decolonial** - Pensar a partir do Mundo Caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica** - Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

KRENAK, Ailton. **Ideais para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. - São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VALOIS, Carlos. **O Direito Penal da Guerra às Drogas**. Editora: D'Placido. 3. edição. São Paulo 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? o cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/1526> Acesso em: 09 nov. de 2022.

Trilhando o caminho da Ética Ambiental: narrativa de vida, (auto)compreensão e reflexão no Pampa gaúcho

Vanessa dos Santos Moura¹

Resumo: O presente ensaio consiste em uma narrativa de vida que explora a trajetória da autora na sua constituição enquanto educadora ambiental. A (auto)biografia centra-se no contexto rural do Pampa gaúcho. A narrativa começa com a descrição da Chácara do Coqueiro, lugar em que diversidade ecológica, agricultura familiar e ética do cuidado conviviam. São abordados a concentração fundiária e o impacto do agronegócio na região, levantando-se questões sobre como conciliar práticas econômicas com princípios éticos ambientais e reflexões sobre as tensões entre ética e legislação. A pesquisa busca interpretar a ética ambiental à luz da Constituição, confrontando os desafios de um sistema jurídico e político que não prioriza o meio ambiente e a justiça social. Destaca-se a importância da ética ambiental e do cuidado na formação da autora como educadora e pesquisadora na área de Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ética Ambiental. Narrativa de vida.

Introdução

Muitos trabalhos científicos produzidos no Brasil no campo da Educação – tais como relatórios de estágio, monografias de conclusão de curso, dissertações, teses – são marcados pela feitura de um memorial. Neste memorial entrelaçam-se a formação profissional do docente com a sua trajetória de vida (que pode abarcar aspectos pessoais, familiares etc.). O presente ensaio (auto)biográfico é justamente o resultado do exercício (escrito e reflexivo) de (auto)compreensão de uma trajetória de constituição (do *self*) que desembocou na redação do introito de uma tese de doutoramento em Educação Ambiental – trata-se da minha tese de doutoramento defendida em maio de 2021 intitulada “Metaprincípio ético ambiental: constituição à luz de uma educação ambiental *desde el sur* sobre um viver ético (eudaimônico) ambiental que emerge do cuidado do outro” (MOURA, 2021). Este introito ocupou o lugar que tradicionalmente é do memorial.²

No presente ensaio a narrativa de vida é entendida como uma estratégia metodológica que integra a pesquisa biográfica (NÓVOA, 2000). Cuida-se de um registro escrito, com esteio na narrativa pessoal – a diferença é que, no presente caso, trata-se de uma narrativa *autobiográfica*. O método – que é uma abordagem hermenêutica filosófica da constituição do *self* (GADAMER, 2015; GADAMER, 2011)

¹ Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS no *campus* Realeza-PR, vanessamoura@uffs.edu.br.

² O texto que ora se apresenta sofreu algumas adaptações para a presente publicação – isto é, não está na sua integralidade, mas manteve-se a sua integridade e sua coerência.

– traz em seu bojo uma (necessária) pesquisa histórica, política, social, econômica, cultural, institucional, filosófica, ambiental, ecológica que entremeia a narrativa pessoal. Se a agência dos sujeitos só pode ser compreendida dentro de um contexto, parece lógico concluir que é na dialética, no movimento do micro (*self*) no macro (contexto) que se compreenderá o presente escrito.

O tema do ensaio é a ética ambiental; trata-se de uma ética (eudaimônica, isto é, que tem como finalidade a felicidade nos termos aristotélicos) que está umbilicalmente relacionada com a Educação Ambiental – e, mais particularmente, com o contexto rural que é o “cenário” da constituição (do *self*) da experiência pessoal da autora. A temática do texto abraça uma reflexão a respeito da ética ambiental e sua importância considerando a trajetória de vida da autora em uma chácara localizada no interior do Rio Grande do Sul, a influência da agricultura familiar e o impacto do agronegócio na região do Pampa gaúcho. Discute-se, ainda, a interpretação de normas relacionadas ao campo da Educação Ambiental e à ética ambiental, tudo de forma a explorar questões éticas que envolvem o tratamento dispensado ao meio ambiente e as relações dos seres humanos com seres não humanos. O objetivo do ensaio é, pois, partilhar através da escrita o processo de constituição do *self* enquanto educadora ambiental.

O problema de pesquisa girou em torno da seguinte questão: como³ conciliar princípios éticos com práticas econômicas e legislativas que (frequentemente) não espelham a mesma ética ambiental? Desdobrando a questão de pesquisa, percorre-se o caminho atravessado pela ética ambiental na sua compreensão, interpretação e aplicação em contextos nos quais as práticas agrícolas – especialmente as práticas do agronegócio – impactam severamente o meio ambiente. O texto explora as tensões entre a ética e a legislação, bem como a influência de experiências pessoais – mormente, as vivências da autora na “Chácara do Coqueiro”, personagem-espaco que é apresentada ao leitor nos primeiros parágrafos da narrativa reflexiva – na formação de uma ética ambiental. Portanto, o problema de pesquisa envolve a busca por uma compreensão mais profunda da ética ambiental e sua relação com a legislação e práticas sociais, especialmente no contexto agrícola e ambiental do Pampa gaúcho.

O texto está dividido em cinco seções: esta breve introdução; uma primeira

³ As perguntas, para os hermenêutas, sempre deverão de começar com “comos”, pois a Hermenêutica Filosófica está mais preocupada com os processos (os “comos”) do que com as respostas.

seção intitulada “O ‘eu-ambiental’ que escreve: experiência pessoal”; uma segunda seção intitulada “Compreensão da estruturação do espaço produtivo do Pampa”; uma terceira seção intitulada “A interpretação das normas e a busca por uma Ética Ambiental” e, por derradeiro, as considerações finais.

O ‘eu-ambiental’ que escreve: experiência pessoal⁴

“Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio”.

Sobre o óbvio, Darcy Ribeiro [1986] (2019)

O presente texto não foi escrito no impessoal. A impessoalidade da linguagem, no texto dissertativo-argumentativo, revela um esforço para que o autor mantenha uma distância – “científica” – do assunto abordado. A partícula “se” é um índice de indeterminação do sujeito: manifesta a opção por omitir o agente do discurso. Mas esse texto foi escrito por um sujeito determinado, específico, histórico, situado num lugar e num tempo. E tal determinação⁵ inicia, pois, já na escolha do tema.

Ora, o ponto de partida de qualquer texto é a seleção do tema. E ela é, via de regra, autobiográfica. Não hei de escrever uma autobiografia ecológica⁶ propriamente dita, mas penso que lançar ao leitor algumas informações a respeito da constituição do *self* enquanto educadora ambiental e que desaguaram neste ensaio (auto)biográfico auxiliará no processo de atribuição de sentido (em Hermenêutica, *Sinngebung*) ao texto que ora escrevo. Peço apenas algumas poucas páginas para que possa apresentar o ‘eu-ambiental’ que escreve. É que se a compreensão de um texto se dá a partir da relação entabulada entre leitor e o texto – e não leitor e autor – nada mais justo que se transforme a trajetória – ainda que fragmentada e abreviadamente – da minha constituição enquanto educadora ambiental em redação.

A escolha do tema assenta-se numa educação ambiental calcada na noção de zelo. Explico. Minha relação com o meio natural foi pautada por uma ética e uma

⁴ A partir deste momento o texto passa a ser escrito na primeira pessoa do singular.

⁵ O termo “determinação”, cá, é empregado no sentido de particularizar, identificar, individualizar um ser.

⁶ Espécie de narrativa de si em que os aspectos ecológicos/naturais se sobressaem em relação aos ambientais, sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

política do cuidado – ainda que os cuidadores não denominassem a nossa convivência com os demais componentes do meio dessa forma. Sou neta de pequenos produtores rurais e minha educação ambiental iniciou num espaço denominado Chácara do Coqueiro. Ética, estética, cuidado, felicidade, ludicidade, política, saúde: estes foram os pilares da educação ambiental que me foi ofertada no seio familiar. A Chácara do Coqueiro está localizada no interior de Dom Pedrito, município situado na fronteira sul do Estado do Rio Grande do Sul.

Eram 24 hectares em que se plantava de tudo. De plantas de cercado, lembro do milho, que era para o nosso consumo, mas também era dado aos cavalos e às galinhas. Em meio ao milharal – o milho era plantado em setembro e colhido no verão, porque a “geada matava” – havia as carreiras com abóbora, melancia, melão, feijão, ervilha. A época do plantio e da colheita, o espaço entre as linhas de plantio, a “fundura da cova”, o número de sementes por cova, as “plantas companheiras”, a chuva, o sol: eu aprendi a importância de tudo isso. Na prática. Aprendi a observar as estações. A “adivinhar chuva” ouvindo as rãs. A olhar pro céu e ver os “rabos-de-galo”. E aprendi a valorizar cada torrãozinho do solo daqueles 24 hectares.

Grãos de todas as variedades. Inclusive amendoim. E fava e favica, que minha vó fazia com guisadinho. Menos soja. Nunca plantamos soja. Nem girassol. Os temperos! Variedades de pimenta, cebolinha, salsinha. A manjerona nunca faltava! Na horta tinha tomate, cenoura, batata, batata doce, abóboras, mogango. E quando dava “burrinho” no tomateiro, era combatido com cinzas. Nada de veneno. Tudo era plantado por estações. No costado da casa, a vó plantava abóbora de pescoço.

Havia tudo que é tipo de hortaliça: acelga, alface, couve, couve-flor, repolho, espinafre. E agrião, que se trazia do mato, “onde os bichos não pisoteavam”. Minha vó sempre teve cuidado com agrião: dava em qualquer várzea. Mel, guaco, agrião e 1 litro de água fervente. E só. Era essa a receita do meu xarope antigripal.

As frutas também eram plantadas em variedade e quantidade: morango, laranja, laranja cidra (enormes!), lima, pera, bergamota, limão (cravo), figo. Um parreiral gigante com uvas pretas, brancas e rose. E o xodó da minha vó: uma quinta só com pêssegos. O pêssego maracotão amarelo – aquele do caroço despedagado – era o favorito dela. E o meu também. As caturritas pareciam gostar das frutas que nem a gente – e espantávamos elas com barulho: fazíamos um cordel de latas de óleo que, ao chocarem-se entre si, faziam um estardalhaço.

Os doces: marmelada, figada, pessegada, doce de laranja, doce de batata

doce. “O doce perguntou pro doce qual era o doce mais doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce era o doce de batata doce”. Meu avô sempre contava a mesma historinha todas as vezes que comíamos o “doce mais doce”. As cascas de tudo eram usadas para fazer geleias. A ambrosia era quase laranja. As gemas dos ovos tinham outra cor e outro sabor. E o carinho de vó também desempenhava um altíssimo papel nisso. “De avó para neta”, ela dizia. Era e ainda é o melhor doce que eu já comi.

E na Chácara do Coqueiro também havia animais. Galinhas, galinhas d’angola, garnizés, perus. Ovelhas. Vacas. Porcos. As carneadas também fizeram parte da minha constituição. Os bichos eram criados para o consumo. As galinhas eram livres pra ciscar e andar com os pintinhos. As ovelhas e vacas tinham campo suficiente pra circular e se alimentar. Os porcos, idem. Havia patos também. Aproveitava-se tudo do animal. Fazíamos uma espécie de “varal de linguiças”, nos arames mesmo, o que ilustra perfeitamente a artesanabilidade com que eram feitas as coisas naquele pedacinho de chão.

Da minha infância, lembro do banho na lagoa. Banho na sanga. Banho de chuva. Banho de bacia. Do mate doce. Já na adolescência, do mate amargo. Mas o leitor não pode confundir minha narrativa com alguma sorte de saudosismo ou mesmo romantização da vida no campo. A vida no campo era e ainda é dura. E, no caso da minha família, não tenho dúvidas de que foram as mulheres as grandes afetadas com as mudanças no campo. Eram elas as responsáveis pelo manejo das atividades da agricultura. Se por um lado a geração dos meus avós ainda conseguiu resistir no campo, praticando uma agricultura familiar de subsistência e negociando o pouco que sobrava com a Cooperativa da cidade, o mesmo não se pode dizer da geração da minha mãe – e muitíssimo menos da minha.

Compreensão da estruturação do espaço produtivo do Pampa

A concentração fundiária é a realidade da região de onde vem minha família, isto é, a Campanha gaúcha.⁷ É, no meu entendimento, um dos mais graves obstáculos para a consecução da justiça social. O Pampa gaúcho – esta espécie de simbiose entre bioma, paisagem, atividade econômica, cultura, identidade regional – tem sua gênese marcada pela existência do latifúndio. É estremada, também, pelo

⁷ A região da Campanha gaúcha também é denominada Campos Sulinos, Campos do Sul, Pampas ou, ainda, Pampa gaúcho.

consequente alijamento dos povos nativos daquilo que foi o seu território, e, importa destacar, teve na escravização de seres humanos um dos seus grandes sustentáculos (FARINATTI, 2007; MAESTRI, 2002; OSÓRIO, 1999). Na escravização de indígenas e, depois, na escravização de africanos. Pautou-se num “arranjo produtivo dinâmico”, que fornecia gado para uma indústria que começou com as couramas, passou pelas charqueadas, até chegar nos frigoríficos, e se assentou na barbárie como meio de acumulação de capital. Mais recentemente, em meados do século XX, o latifúndio sul riograndense ganhou um novo fôlego com a expropriação das terras dos agricultores familiares como decorrência direta da expansão do agronegócio (via de regra, monocultor) – as posses precárias, que já existiam desde o período sesmarial, foram um dos fatores que contribuiu para a manutenção da estrutura fundiária desigual na metade sul do Estado (MOURA, 2019).

Atualmente, a ausência de linhas de crédito com juros justos para a agricultura familiar; a venda de maquinários atrelada à compra de sementes, adubos e insumos de determinada empresa; a impossibilidade de renegociação de dívidas oriundas de secas ou chuvas excessivas; a especulação imobiliária e tantas outras questões transformaram as pessoas do campo em empregados, meeiros, arrendatários. Alijou-os de serem ou manterem-se proprietários. E forçou-os a cultivar uma terra que não era mais sua.

Some-se a isso o fato do latifúndio monocultor da região da Campanha ter sua conformação atrelada ao desmatamento. Vive-se, hoje, uma arenização do solo sem precedentes. O fenômeno, que tem origem em causas naturais, é catalisado pela ação antrópica (sobretudo em decorrência do uso e manejo inadequado do solo). Ademais, o plantio de espécies exóticas vai crescendo a passos largos no Pampa: para além da já tradicional orizicultura e da introdução da soja, os monocultivos de pinus, eucalipto e acácia são apresentados como (muitas vezes, única) forma de integração da “metade pobre do Estado” na dinâmica do capital. Como não mencionar, ainda, a invasão do capim-annoni – causa direta da progressiva deterioração dos campos naturais/nativos? Arenização, desertificação, degradação ambiental, erosão, lixiviação: esses são os “novos vocábulos” que vão sendo agregados à fala da população local. A “fábula do desenvolvimento” vem chegando ao fim: o modelo de desenvolvimento implantado no Pampa já se mostrou (há muito tempo) insustentável.

As coisas não aconteceram sem resistência. Mas muito cedo descobri que o Estado, as políticas públicas e a legislação não estavam do lado dos vulneráveis –

pelo contrário, eram agentes desse processo de vulnerabilização. Aprendi que o Direito não era emancipatório. E que o Direito não fora feito e nem pensado por pessoas como eu. Ou minha mãe. Ou meus avós. Nem fora feito para nós. O Direito me parecia (e ainda parece) ser, a bem da verdade, conivente com a alta concentração fundiária, com a expansão do comércio de sementes transgênicas e o consequente fim das sementes crioulas, com o uso desenfreado de veneno nas plantações, com o desmatamento do pouco que resta de vegetação nativa para o plantio monocultor e/ou pastagem para o gado, com a demanda absurda de água para a cultura do arroz irrigado por inundação (que desconsidera que a água evapotranspirada muitas vezes não retorna ao ciclo hidrológico da bacia hidrográfica de onde foi retirada se as chuvas acontecem em outra região).⁸ A expansão do agronegócio transformou a relação – ética – que as pessoas do Pampa mantinham com a terra. A tradicional pecuária (extensiva) bovina de corte, o arroz e, mais recentemente, a soja e a celulose: a paisagem rural da Campanha gaúcha é dominada por estas quatro atividades. E elas também afetaram a ética do cuidado que a minha família mantinha com o restante do meio natural. Porque é difícil fazer a resistência contra uma pecuária e uma agricultura de porte empresarial.

A minha compreensão da estruturação do espaço produtivo do Pampa e toda a desigualdade social que lhe acompanha abalizaram as minhas escolhas acadêmicas e profissionais. As verdades que me constituíram – mesmo reconhecendo a sua precariedade e provisoriedade – foram impregnadas do bom-senso do mundo da vida. Minha trajetória familiar na Chácara do Coqueiro – meu espaço de educação ambiental *par excellence* – aliada à minha formação acadêmica em História⁹ e em Direito¹⁰ – que ampliaram meus horizontes e me possibilitaram experiências de (auto)compreensão para além da racionalidade instrumental – estimularam-me a pensar numa dimensão ética ambiental. E a perscrutar o sentido dessa ética.

Minha trajetória ambiental foi “incrementada” com os debates feitos no Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental (GPDEA – FURG) ao longo de 2016. Das conversas, socializações de saberes e contatos com outros pesquisadores, percebi a

⁸ Falo mais precisamente da Bacia Hidrográfica do Rio Santa Maria. O rio Santa Maria nasce no nordeste de Dom Pedrito e tem sua foz no Rio Ibicuí, desembocando no rio Uruguai.

⁹ Sou mestra, licenciada e bacharela em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) respectivamente em 2011 e 2007 (concluí as duas graduações simultaneamente).

¹⁰ Sou mestra e bacharela em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) respectivamente em 2019 e 2015.

possibilidade de transformar as minhas inquietações a respeito de uma ética de cariz ambiental em um projeto de pesquisa – e que se transmutaria, decorridos quatro anos, em uma tese de doutorado.

As discussões no Grupo logo viraram discussões em sala de aula: mais precisamente no espaço onde aconteciam as aulas da disciplina “Princípios da Educação Ambiental”, e frequentada por mim (também) no ano de 2016 na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ocasião em que passamos um semestre nos debruçando sobre leituras a respeito, como o nome da disciplina sugere, dos princípios que orientam a Educação Ambiental. Eles eram facilmente identificáveis, afinal, na sua grande maioria, estavam arrolados nos incisos do art. 4º da Lei nº 9.795/1999¹¹, a chamada Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Mas tendo em mente a distinção (ontológica) que há entre texto jurídico (lei, regra jurídica, princípio, preceito) e norma (sentido que é atribuído a este texto) (STRECK, 2016), e tendo em vista as minhas pré-compreensões (*Vorurteile*) da realidade – especialmente as minhas vivências na Chácara do Coqueiro – que são condição de possibilidade de desvelamento da norma (STRECK, 2016; STRECK, 1999), passei a me debruçar sobre um dos incisos. Mais precisamente sobre o inciso IV, que tratava – e eu cito – da vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.

A ética também estava presente na qualidade de objetivo fundamental da Educação Ambiental, especificamente no art. 5º,¹² inciso I, o qual reproduzo: o

¹¹ Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

¹² Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. A ética aparecia no texto da lei como princípio e como objetivo. Discutiram-se, ainda, no decorrer das reflexões em sala de aula, outras bases legais que contemplavam o componente ético, para além da PNEA. As Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental dos Países Membros ocorrida em Tbilisi em 1977 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, bem como o Decreto nº 4.281/2002, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012), são alguns exemplos de bases legais, internacionais e nacionais, que dão os contornos da ética ambiental. E a ética aparecia, sobretudo, na Carta da Terra – um documento construído em âmbito planetário, com vistas a um futuro sustentável, e que lança bases éticas para um novo pacto entre seres humanos (entre si) e não humanos.

Repiso o dito a respeito da norma: ela é o resultado da interpretação do texto. O intérprete, a partir da sua facticidade e da sua temporalidade, isto é, da sua condição de ser-no-mundo, e com base nos seus pré-juízos, é quem atribui sentido (STRECK, 2016; STRECK, 1999). E é por isso que interpretar não é uma atividade estanque – nem há de se falar em sentidos fixos, imutáveis. Mas há de se falar em parâmetros. Em limites para a interpretação do texto (STRECK, 2005; STRECK, 2018). Tratava-se, então, de compreender os sentidos possíveis e atribuíveis – respeitando a Tradição (*Überlieferung*) – da ética ambiental. E foi nessa toada que burilei o projeto com o qual logrei aprovação no doutorado. Preocupe-me, pois, em iniciar um processo interpretativo do conceito de ética ambiental. E exsurgiram sentidos – dentre uma gama de sentidos possíveis – dos textos legais que me propus a pensar. Eu havia aprendido que toda a legislação infraconstitucional haveria de ser interpretada em conformidade com a Constituição Federal vigente (STRECK, 2018). Que a Constituição, de seu turno, no que diz respeito ao direito internacional que verse sobre matéria de direitos humanos, haveria de ser lida e interpretada conforme a primazia da norma mais favorável à pessoa humana. E foi assim, à luz da Hermenêutica Filosófica gadameriana, que comecei a perscrutar um sentido para a ética ambiental compatível com a Constituição. Um sentido que fosse igualmente compatível com os princípios e valores fundamentais presentes naquele que é tido como o código ético planetário – a já mencionada Carta da Terra.

A interpretação das normas e a busca por uma Ética Ambiental

Simultaneamente, a Chácara do Coqueiro trazia indagações tendo como prisma uma realidade antitética: numa propriedade rural baseada na monocultura e que colabora para a arenização do Pampa, há de se falar em respeito a um princípio ético? Qual ética atravessa as relações estabelecidas entre o agronegócio e o direito (constitucional/difuso/intergeracional) a um meio ambiente ecologicamente equilibrado? Ora, diante da existência de um (meta)princípio no nosso ordenamento jurídico que garante o bem-estar de todos os cidadãos e cidadãs, bem assim diante da salvaguarda de um – repiso – direito fundamental a um meio ambiente ecologicamente equilibrado que tutela, para além do ser humano, os ecossistemas numa visão holística/total, minha resposta para a Chácara do Coqueiro era um sonoro “não”. “Óbvio que não”. É “óbvio” que a monocultura e a arenização de matriz antrópica vão contra a “ética ambiental”. É “óbvio” que a lógica produtiva da monocultura ditada pelo agrobusiness e o consequente desmatamento do bioma Pampa são geradores de injustiças sociais e não podem merecer guarida diante de uma Constituição “verde” como a nossa. “Óbvio”. Nem tão “óbvio” assim. Afinal, Deus é mesmo muito treteiro...

As coisas tomaram uma dimensão muitíssimo menos “óbvia” quando passei a me debruçar sobre a forma de produção do Direito em matéria ambiental. Uma forma – por falta de adjetivo melhor – caduca: que está vinculada ao paradigma positivista; que está em desacordo com princípios constitucionais; que também fere os princípios presentes em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário; que privilegia setores específicos e que detêm ambos capital político e capital econômico; que é antidemocrático; que desrespeita sistematicamente a pluralidade de experiências; que age como verdadeiro demiurgo, aniquilando a Tradição (*Überlieferung*) e a historicidade dos conceitos (cf. STRECK, 2016; STRECK, 1999).

Era preciso (re)afirmar uma função contramajoritária do Direito. Eu me questionava sobre como falar em ética ambiental numa sociedade em que o Direito tem uma finalidade eminentemente reguladora e não emancipadora? E o mesmo ocorria em relação à Filosofia, campo com o qual a pesquisa dialogou desde o início: como almejar sustentabilidade, equidade, justiça – pilares da Carta da Terra – e defender valores universais, princípios fundamentais, em suma, uma ética planetária de respeito à Terra e à sua existência, quando o Direito se revela tão pouco transformador? Meus pré-conceitos diziam-me que o conceito de ética é

essencialmente polissêmico. Diziam-me, também, que a melhor interpretação é aquela que articula regras, princípios, precedentes na sua conformação. E que a interpretação conforme a Constituição, muito mais do que uma técnica de controle de constitucionalidade, “é um modo hermenêutico de resolução do problema exurgente da plurivocidade sígnica dos textos normativos” (STRECK, 2018, p. 406).

Minha proposta de pesquisa foi redimensionada, pois, desde um desconforto moral com essas indagações. A tese passou por uma reestruturação e passei a perscrutar um sentido de “ética ambiental” que unisse dois elementos que não só me pareceram fundamentais para uma vida boa e feliz, mas exurgiam da leitura das normas: orientações sobre um viver ético eudaimônico e orientações sobre o cuidado do Outro. Felicidade e Cuidado foram as palavras-chave da nova conformação da pesquisa. Busquei-as no lugar onde eu principiei a minha constituição como educadora ambiental. Minha pesquisa de doutoramento foi arquitetada como uma forma de diminuir esse desconforto moral provocado pelas indagações do meu espaço inaugural de Educação Ambiental; e isso significa que a minha narrativa foi escrita sob um ponto de vista moral não-neutro: o ponto de vista da Chácara do Coqueiro.

Considerações finais

No presente ensaio (auto)biográfico pretendeu-se refletir sobre a interconexão entre a formação pessoal daquela que narra, a sua trajetória familiar na Chácara do Coqueiro e seu desenvolvimento acadêmico, especialmente no contexto do campo da Educação Ambiental. A escolha do tema e a evolução de suas perspectivas éticas em relação ao meio ambiente foram exploradas, destacando a influência da pequena propriedade rural, o papel da agricultura familiar e o impacto do agronegócio na região do Pampa gaúcho. Buscou-se compreender como conciliar princípios éticos com práticas econômicas e legislativas que, no mais das vezes, parecem contraditórias com a ética ambiental. A narrativa também abordou o processo de compreensão da estruturação do espaço produtivo na região, incluindo a concentração fundiária, o impacto da monocultura e o desmatamento.

O processo de análise e reflexão levou a narradora a considerar as complexidades da ética ambiental e sua interpretação, com base em várias normas, incluindo a Política Nacional de Educação Ambiental e a Carta da Terra – diplomas legais fundamentais para a transformação do cenário socioambiental atual. Examinou-se como o Direito e o sistema legal *per se* muitas vezes estão em flagrante desacordo

com os princípios éticos e ambientais que se consideram essenciais para uma vida boa. Foi com essa finalidade em mente – a vida boa – que a pesquisa foi rearranjada, isto é, passou-se a buscar por uma ética ambiental que valorize a felicidade (humana) e o cuidado com o meio ambiente (composto por seres humanos e não humanos).

O ensaio explorou como a experiência pessoal daquela que narra e a Educação Ambiental moldaram sua compreensão da ética ambiental e como essa compreensão se relaciona com o Direito, com a norma e com a possibilidade de uma vida boa pautada na felicidade e no cuidado. A narrativa autobiográfica – se calcada num método, numa metodologia, com aportes teóricos de fôlego – pode ser uma jornada de autoconhecimento e reflexão que desafia o leitor a considerar o impacto das práticas humanas no meio ambiente e as complexidades de traduzir essas preocupações em princípios éticos e legais sólidos.

Referências

FARINATTI, Luís Augusto Ebling. **Confinos meridionais: famílias de elite e sociedade agrária na Fronteira Sul do Brasil (1825-1865)**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas da razão prática. In: GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II. Complementos e índice**. 6. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método. I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

MAESTRI, Mário. **Deus é grande, o mato é maior. Trabalho e resistência escrava no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo/RS: UPF, 2002.

MOURA, Vanessa dos Santos. **Metaprincípio ético ambiental: constituição à luz de uma educação ambiental desde el sur sobre um viver ético (eudaimônico) ambiental que emerge do cuidado do outro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2021. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000014284.pdf>.

MOURA, Vanessa dos Santos. **As raízes históricas do instituto da propriedade privada da terra no Brasil como alicerces da injustiça social: uma análise sincrônica e diacrônica das suas bases legislativas desde a implementação do modelo sesmarial até a sua mercantilização com a Lei de Terras de 1850**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2019. Disponível em:

<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/59eddf488efc92bb9134a0f2bf3cbd91.pdf>.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto/Portugal: Ed. Porto, 2000.

OSÓRIO, Helen. **Estancieiros, lavradores e comerciantes na constituição da estremadura portuguesa na América: Rio Grande de São Pedro, 1737-1822**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense – UFF, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2019.

STRECK, Lenio Luiz. A hermenêutica filosófica e as possibilidades de superação do positivismo pelo (neo)constitucionalismo. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de [et. al.] (orgs.). **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica**: Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS: Mestrado e Doutorado Anuário/2004. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed.; São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2005. p. 153-185.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição Constitucional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

STRECK, Lenio Luiz. **Lições de Crítica Hermenêutica do Direito**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

Entre os *-já* e os *xapiri*: o embrenhar em relações socioambientais e(m) perspectivas epistemológicas desde as cosmologias mbya-guarani e yanomami

Leonardo Leite da Cunha¹
Gianpaolo Knoller Adomilli²

Resumo: Este trabalho parte das investigações junto ao Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos Saberes Costeiros e Contra-hegemônicos” (NECO) do PPGEA-FURG e trata do esforço de expandir os referenciais epistemológicos em Educação Ambiental a partir da contribuição dos saberes tradicionais indígenas. O objetivo é pesquisar a relação de duas etnias ameríndias com as naturezas, através dos espíritos guardiões da floresta: entre os yanomami através da noção de *xapiri* e os mbya-guarani sob a alcunha de *-já*. Argumenta-se sobre (re)conhecer outros modos de concepção da natureza, outras onto e cosmologias, no sentido de refletir as epistemologias ecológicas em Educação Ambiental. Esta pesquisa é bibliográfica e faz parte de estudos introdutórios de apoio à futuras pesquisas etnográficas em Educação Ambiental, principalmente entre os mbya-guarani.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Epistemologias Ecológicas. Cosmologias Ameríndias. Mbya-Guarani. Yanomami.

Introdução

Esta pesquisa introdutória faz parte dos estudos iniciais de um processo de doutoramento em Educação Ambiental. Como já mencionado anteriormente no resumo, o estudo está caminhando junto aos interesses temáticos do grupo de pesquisas NECO, vinculado ao PPGEA-FURG, e soma um pequeno esforço no sentido de compreender os saberes tradicionais ameríndios enquanto arcabouço cosmo e epistemológico para expansão dos fundamentos e referenciais em Educação Ambiental contra-hegemônicos, também relacionado ao doutoramento em Educação Ambiental que é na linha de pesquisa de “Fundamentos da Educação Ambiental”.

Partimos aqui, também neste sentido, de um trabalho completo recentemente apresentado e em vias de publicação dos anais do “I Seminário de Direito, Justiça Social e Educação Ambiental na América Latina e Caribe” intitulado “Educação Ambiental e epistemologias ecológicas indígenas: perspectivismo e multinaturalismo ameríndio em Ailton Krenak e Vanessa Watts-Powless”. Neste estudo anterior buscamos refletir sobre as epistemologias ecológicas em Educação Ambiental propostas pelo trabalho de Isabel Carvalho e Carlos Steil (2014) principalmente no aspecto do xamanismo ameríndio, no qual estes autores citam a obra de Eduardo

¹ Doutorando em Educação Ambiental – PPGEA. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista CAPES-PDPG. leonardolcunha@gmail.com.

² Doutor em Antropologia Social – UFRGS. Docente no PPGEA e ICHI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. giansatolep@gmail.com.

Viveiros de Castro (1996; 2002) através das noções de perspectivismo e multinaturalismo ameríndio e de qual maneira estas temáticas aparecem nas obras recentes de alguns autores indígenas, tais como Ailton Krenak e Vanessa Watts-Powless.

No presente estudo, buscamos dar continuidade a esta reflexão sobre as epistemologias ecológicas em Educação Ambiental a partir dos saberes tradicionais indígenas. As reflexões estão atravessadas diretamente pelos xamanismos ameríndios, neste caso são as cosmologias yanomami e mbya-guarani que servem de referencial para compreender as relações socioambientais que estas etnias desenvolvem, segundo esta noção de perspectivismo e multinaturalismo anteriormente mencionadas. Os condutores e protagonistas destes atravessamentos são os espíritos xamânicos das naturezas, nomeados por *xapiri* entre os yanomami e *-já* entre os mbya-guarani. O objetivo é compreender de que modo estas relações multinaturalistas xamânicas afetam os modos de ser e estar dos yanomami e dos mbya-guarani e, a partir destas relações socioambientais, refletir sobre a diversidade cosmo, onto e epistemológica em potencial a partir destes saberes para os diálogos em Educação Ambiental. Desta forma, a questão principal é entender a partir das epistemologias ecológicas, como o aspecto cosmológico dos espíritos guardiões da natureza atuam nas relações socioambientais entre os yanomami e também entre os mbya-guarani. A partir disto, quais reflexões podemos pontuar a partir destes atravessamentos para com os fundamentos da Educação Ambiental?

A seguir, apresentamos de modo sucinto os tópicos abordados pelo trabalho. No primeiro momento estaremos discutindo como estão os fundamentos da Educação Ambiental, a partir de autores das chamadas epistemologias ecológicas, para com os saberes tradicionais derivados das cosmologias ameríndias. Segunda e terceiramente, estaremos embrenhando as cosmovisões yanomami e mbya-guarani, respectivamente, através de suas relações socioambientais com as naturezas plurais, desde os espíritos guardiões da floresta: *xapiri* para os yanomami e *-já* para os mbya-guarani. No quarto tópico buscamos sintonizar e sintetizar as reflexões derivadas dos tópicos anteriores, no sentido de preparar o terreno para as considerações finais.

1. Nos caminhos da Educação Ambiental: viajar entre as epistemologias ecológicas e as cosmologias indígenas

O território diverso dos saberes em Educação Ambiental representa um campo de conhecimentos complexos e abrangentes que, por isto mesmo, traz consigo um potencial enorme no sentido de (des)construção ontológica e epistemológica, tema de diversos debates e diálogos na área de fundamentos em Educação Ambiental, linha de pesquisa na qual os autores deste texto estão vinculados. Esperançamos um solo potencialmente fértil, neste sentido, considerando aí a relativa e discutível consolidação da área de estudo e também o recente aparecimento deste campo em relação a enfoques científicos mais tradicionais. Aqui estamos querendo, também, chamar a atenção para as epistemologias ecológicas, a partir dos estudos de Carvalho e Steil (2014), e da contribuição de Viveiros de Castro (2013; 2015a), enquanto ferramenta dialógica para uma viagem xamânica às multinaturezas das cosmologias ameríndias, disponibilizadas a partir dos estudos etnográficos e, felizmente, das crescentes publicações de autores indígenas sobre temáticas socioambientais. Da mesma maneira, as “viradas ontológicas” e/ou “ontologias simétricas”, levantam importantes questões e encontros entre os saberes ambientais e etnográficos. Inevitavelmente, este esforço vem a se caracterizar por problematizar e buscar superar dualismos coloniais impostos através, também, da ciência racional/empirista colonial branca tais como natureza/cultura, sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, dentre outros tantos.

Uma vez tensionadas as fronteiras da agência exclusiva dos humanos, nestas perspectivas os humanos e os “não-humanos” (animais, plantas, minerais, espíritos xamânicos, etc.) são agentes das realidades e nas pesquisas destas. Isabel Carvalho e Carlos Steil (2014) atravessam estes saberes ao propor a noção de “epistemologias ecológicas”, jogando na roda epistemológica alguns nomes de autores que dialogam com estas perspectivas, dentre eles o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, principalmente acerca das noções de perspectivismo e multinaturalismo ameríndio:

As epistemologias ecológicas encontram no xamanismo ameríndio um ponto de convergência que relativiza os procedimentos e os protocolos das ciências modernas, naturalizados como prerrogativas exclusivas dos humanos e universalizados para todas as culturas. Ao mesmo tempo, ambos apontam para um ideal epistemológico que, longe de reduzir o ambiente à condição reificada de objeto, sem vida ou intencionalidade, vai em direção contrária: a da sua subjetivação (CARVALHO; STEIL, 2014, p. 167).

Eduardo Viveiros de Castro no posfácio de “Ideias para adiar o fim do mundo”, ao comentar a importância da obra de autores indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Davi Kopenawa, cita a estes autores enquanto fundadores de “uma contra-história e uma contra-etnologia indígenas, cujo objeto é a cultura dominante do Estado-nação que se abateu sobre os povos originários desta parte do mundo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2020, p. 75). Estes saberes contra-hegemônicos derivam e deviram de uma cosmopolítica manifesta na percepção ativa sobre os agenciamentos não-humanos, na qual se baseia diretamente os fundamentos conceituais do “perspectivismo” e “multinaturalismo” ameríndio, sugeridos por Viveiros de Castro.

O perspectivismo não é um relativismo, mas um multinaturalismo. O relativismo cultural, um multiculturalismo, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, uma e total, indiferente à representação; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma diversidade real. Uma só “cultura”, múltiplas “naturezas”; epistemologia constante, ontologia variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 379).

Este par conceitual está em pleno diálogo com a cosmologia das etnias indígenas americanas, na qual animais, vegetais e montanhas, os “não-humanos” (dado o nosso antropocentrismo), possuem espírito e agência manifestada sob outros diversos modos e meios existenciais.

Na próxima etapa, embrenharemos de modo introdutório na cosmologia e no xamanismo mbya-guarani, em busca de topar com os espíritos “donos”, os *-já*, e de percepções sobre as relações socioambientais derivadas desta cosmopolítica mbya-guarani.

2. Entre os *-já*

O tema dos *-já* permeia profundamente a cosmologia e o xamanismo mbya-guarani, é de interesse nosso demonstrar como as relações socioambientais entre os mbya-guarani e os espíritos “donos”, protetores e representantes das espécies, influencia no modo de se relacionar com as naturezas que esta perspectiva cosmológica implica, e de que modo isto pode gerar reflexões em termos dos saberes em Educação Ambiental.

Segundo argumenta Huyer em “Entre o devir e a transformação” o termo

“Dono’ parece ser a principal tradução utilizada pelos Mbyá para essa figura. Seriam entidades “donas” de determinadas espécies (*xivyjá* – das onças), plantas (*yvyradjá* – das árvores) ... e até mesmo geografias (*itajá* – das pedras)” (HUYER, 2015, p. 94). De acordo com Tempass (2012), relacionando o modo de ser mbya-guarani na obtenção dos alimentos e a relação com os -já, “vivem neste mundo (*Yvy Piau*) com os alimentos criados pelas divindades” (TEMPASS, 2012, p. 142) mas explica que estas divindades se encontram em um plano mais sutil que o mundano, embora não exista uma fronteira rigidamente estabelecida entre estes mesmos planos.

Desta forma, o cultivo de qualquer alimento tradicional pelos Mbyá-Guarani passa obrigatoriamente pelo domínio do sobrenatural, por um respeito às prescrições divinas. Ocorre que ao ‘dispor’ os alimentos na *Yvy Piau* os deuses também estabeleceram as formas que estes devem ser cultivados. Cada espécie tem a sua forma peculiar de cultivo, em consonância com o estabelecido pelo seu *já*. O respeito às técnicas prescritas é um dos determinantes do caráter sagrado dos alimentos tradicionais. O alimento não é sagrado apenas por ser originário dos deuses, mas é sagrado porque ele, também, é cultivado segundo as técnicas ensinadas pelos deuses (TEMPASS, 2012, p. 142).

De igual maneira, estes preceitos espirituais estão presentes na questão da caça, das ocupações na floresta, criação de hortas, dentre outros tantos desdobramentos. Nada é feito sem a devida consulta e permissão dos -já, os “donos” das espécies nas naturezas múltiplas (HUYER, 2015; PISSOLATO, 2007; TEMPASS, 2012). Ainda sobre estes desdobramentos, Huyer afirma que “essa figura povoa o cosmos guarani e possui a capacidade de ‘impor’ sua perspectiva sobre outros seres, fazendo-os perder sua perspectiva original. Esse seria o caso dos *ojepotá*, que cederiam sua perspectiva mbyá para outros -já” (HUYER, 2015, p. 94).

Trazemos a reflexão de que estas relações estabelecidas entre os mbya-guarani com os espíritos “donos”, -já, proporcionam um modo de ser e estar socioambiental bastante peculiar, uma perspectiva essencialmente ecológica derivada diretamente da cosmologia e dos aspectos xamânicos mbya-guarani. Uma vez que toda e qualquer atitude em relação ao ambiente está pautada por princípios cosmológicos milenares ainda estabelecidos, está aí um contexto socioambiental em diversos aspectos contra-hegemônico, incapaz de tratar as naturezas, ou “a natureza”, enquanto tão somente um recurso, um objeto, uma mercadoria. Pressupõe também uma experiência vivida permeada de cosmopolítica bastante semelhante ao que Viveiros de Castro trabalha em seus conceitos de perspectivismo e multinaturalismo ameríndios.

No próximo tópico, embrenhamos de modo introdutório na floresta cosmovisionária yanomami em busca de encontros com seus espíritos xamânicos, os *xapiri*, e de percepções sobre as relações socioambientais derivadas desta cosmopolítica.

3. Entre os *xapiri*

A temática dos *xapiri*, tal qual a dos -já citada no tópico anterior, igualmente está profundamente presente na cosmovisão e no xamanismo yanomami. Do mesmo modo que na etapa anterior do estudo, aqui também é do nosso interesse salientar as relações socioambientais estabelecidas entre os xamãs e yanomami em geral e os espíritos xamânicos *xapiri*. Veremos que aqui igualmente estas relações estão profundamente enraizadas na cosmovisão yanomami.

No livro já nascido clássico “A queda do céu”, Davi Kopenawa Yanomami, junto de Bruce Albert, externaliza ao mundo o que Viveiros de Castro vai nomear em seu prefácio enquanto um “recado da mata” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015b. p. 11) que está pleno da presença dos espíritos xamânicos *xapiri*. Segundo Davi Kopenawa explica e alerta, na perspectiva yanomami:

Os *xapiri* têm amizade pela floresta porque ela lhes pertence e os faz felizes. Os brancos acham bonita a natureza que veem, sem saber por quê. Nós, ao contrário, sabemos que a verdadeira natureza é tanto a floresta como as multidões de *xapiri* seus habitantes. *Omama* criou nela seus caminhos e suas casas. Quis que os protegêssemos. Os espíritos abelha abrem suas trilhas nas árvores da floresta, em busca das flores de seus méis. Nela, os espíritos animais brincam com alegria, abrigados por seu frescor. As antas, os macacos-aranha, os queixadas e os veados aproveitam a sombra da folhagem e a brisa que corre em sua vegetação rasteira. Gostam de matar a sede em seus igarapés. Quando o calor é intenso demais, as imagens dos animais também sofrem. Se os brancos devastarem a floresta e destruírem seus morros e suas serras, os *xapiri* perderão suas casas. Aí, furiosos, irão fugir para longe de nossa terra e os humanos ficarão à mercê de todos os males. Os brancos não poderão fazer nada, mesmo com seus médicos e suas máquinas (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 476).

De acordo com as temáticas presentes em “A queda do céu”, Davi Kopenawa Yanomami descreve que o “povo da mercadoria”, como nomeia a sociedade branca, em seu desrespeito, exploração e desconexão constante com a floresta e os espíritos que nela habitam vão causar um desequilíbrio ecológico nefasto, o que o próprio xamã yanomami denomina por “queda do céu”, já na epígrafe do livro está explicitada esta relação, vale citar este trecho, em síntese:

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos *xapiri*, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 6).

Impressionante a dimensão destas palavras, que contemplam muito do que é perceptível em relação à crise socioambiental capitalista contemporânea. Manifestam a um só tempo a potência crítica da cosmopolítica que o xamanismo yanomami produziu através de Kopenawa, são um convite para adentrar mais profundamente o emaranhado cosmológico yanomami, enquanto o céu não cai.

Sobre este tema, Renato Sztutman aborda em seu artigo “Um acontecimento cosmopolítico”, sobre o livro “A queda do céu”, em um trecho relacionando diretamente o xamanismo yanomami e a crítica à crise socioambiental capitalista contemporânea, tudo permeado pela presença dos espíritos da floresta, *xapiri*:

A morte dos xamãs, tema do último capítulo do livro, é a iminência do cataclismo – é a incapacidade de conexão com os *xapiri* e o esquecimento das boas palavras que eles ensinam. Se os *xapiri* são imagens da floresta e dos ancestrais animais que nela habitam, suas palavras são aquelas faladas ou cantadas por esses ancestrais, pelas imagens dos diferentes seres – pássaros, árvores etc. – que habitam a floresta. O xamanismo yanomami é, por isso, um esforço de restabelecer a condição de indiscernibilidade entre humanos e animais (e outros seres) (...) a iniciação xamânica é o momento no qual se aprende a “imitar” os *xapiri*, “imitar” não no sentido de representar, de tornar-se propriamente espírito. Nessa atuação, neste devir, é preciso aprender a falar outra língua (SZTUTMAN, 2019, s. p.).

Através destes exemplos, mediados pelos *xapiri*, buscamos apresentar e discutir as relações que os espíritos da floresta, *-já* e *xapiri*, estão profundamente presentes e agentes nos modos de ser dos povos originários, constituindo uma perspectiva cosmopolítica tipicamente contra-hegemônica de potência crítica e de resistência.

4. Visões ancestrais não estão à venda: para adiar a queda do céu

Buscamos trazer até aqui algumas temáticas que consideramos importantes para com os fundamentos da Educação Ambiental, tais como as epistemologias ecológicas, os saberes tradicionais indígenas, as cosmovisões e seus

atravessamentos nas relações socioambientais, com especial interesse em concepções contra-hegemônicas, face a um processo civilizatório europeu genocida (e outros diversos adjetivos catastróficos que não contemplam a “coisa” em si) contra as naturezas e os povos originários (KRENAK, 2020). E que, diga-se de ligeira passagem, resulta na crise socioambiental capitalista contemporânea e seus desdobramentos, a cada vez, intensamente maiores em intervalos menores: o céu prestes a cair (?!..).

Deste modo, as considerações presentes no estudo, através das temáticas citadas no início do parágrafo anterior e dos autores trabalhados ao longo do texto, contemplam questões relativas aos agenciamentos presentes nas cosmovisões yanomami e mbya-guarani, que aqui adquirem um tom essencialmente cosmopolítico. Contra-hegemônico em relação à racionalidade (ambiental?) econômico-política hegemônica capitalista, condicionadora mor das concepções acerca de sociedade e natureza gerais, note-se que esta desvinculação sociedade/natureza, em uma relação aparentemente antípoda, já é mais uma consequência infeliz manifesta neste processo civilizatório colonial.

Em sequência, na escolha pelas temáticas também buscamos argumentar em contraponto à apreciação da natureza-objeto, sem agência, que facilita e torna acrítica a dominação hierárquica capitalista contra as naturezas e daqueles que nela vivem em suas próprias perspectivas originárias. É este o esforço presente de expandir o horizonte e horizontalizar esta expansão, cosm’onto-epistemológica e contra-hegemônica, no ato de conceber e debater os fundamentos da Educação Ambiental, tendo por princípio igualmente a consideração de ampliar as noções de “naturezas” e “ambientes”, para além das fronteiras positivistas, em seus atravessamentos e em seus desdobramentos necessariamente cosmopolíticos. Consideramos estas temáticas pertinentes na (des)construção de referenciais em Educação Ambiental que contemplem a diversidade humana representada pelos povos originários e(m) suas perspectivas e naturezas, naturalmente, contra-hegemônicas.

Considerações finais

Consideramos, finalmente, que é oportuna e potente que as vozes originárias sejam, estas sim: descobertas, e que estejam presentes nos diálogos e encontros em fundamentos da Educação Ambiental. Partimos desde o campo da Educação Ambiental, a partir das epistemologias ecológicas e nestas, especificamente, através

de Viveiros de Castro, sobre os saberes cosmológicos e xamânicos ameríndios e seus desdobramentos epistemológicos, para refletir sobre a realidade e o conhecimento, sobre as naturezas, trazendo estes saberes de volta para o território epistêmico ontológico da Educação Ambiental. Sendo assim, buscamos demonstrar como as relações socioambientais em perspectiva ameríndia manifesta suas cosmovisões xamânicas, neste estudo específico entre *-já* e *xapiri*, espíritos xamânicos guardiões, e seus atravessamentos e desdobramentos socioambientais entre os mbya-guarani e entre os yanomami.

Finalmente, consideramos que os saberes tradicionais indígenas constituem uma fonte deveras potente para ampliar os horizontes epistemológicos dos fundamentos da Educação Ambiental. A resistência histórica dos povos indígenas é a manifestação básica de sua cosmopolítica contra-hegemônica em relação aos processos colonialistas e capitalistas desenvolvidos em seus territórios originários usurpados.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-83, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v20n1/a06v20n1.pdf>.

HUYER, Bruno Nascimento. Entre o devir e a transformação: reflexões antropológicas entre os mbyá-guarani no cone sul. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 86-108, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/58064>.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo: Editora UNESP; Instituto Socioambiental; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

SZTUTMAN, Renato. Um acontecimento cosmopolítico: o manifesto de Kopenawa e a proposta de Stengers. **Mundo Amazônico**, vol. 10, n. 1, p. 83-105, 2019. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/335584642> Um acontecimento cosmopolítico O manifesto de Kopenawa e a proposta de Stengers.

TEMPASS, Martín César. **A doce cosmologia Mbyá-Guarani**: uma etnografia de saberes e sabores. Curitiba: Appris, 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **La mirada del jaguar**: introducción al perspectivismo ameríndio. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015a.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro-RJ, v. 2, n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs>.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Posfácio: perguntas inquietantes. *In*: KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prefácio: o recado da mata. *In*: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.

O Ser Humano Enquanto Natureza e uma Educação Ambiental para a Justiça Socioambiental frente à Crise

Guilherme dos Santos Serafim¹
Ana Furlong Antochevis²

Resumo: Este trabalho é parte de uma reflexão mais ampla que tem como objetivo refletir acerca do pertencimento do ser humano à natureza, evidenciando que o ser humano faz parte do ambiente natural e está imprescindivelmente ligado a ele para sua produção e reprodução enquanto espécie e ser social. Sem nossa relação com natureza física e sua transformação pelo trabalho não existiria sociedade e, portanto, entendemos que o ser humano é natureza, é parte da natureza e se relaciona com ela, mas não sem contradições e conflitos. Considerarmo-nos enquanto seres da natureza será um avanço para o pensar e agir frente à crise socioambiental vivenciada e intensificada atualmente, uma vez que compreender a devastação e destruição ambiental como socioambiental, propõe pensarmos e agirmos no sentido de caminhar noutra direção. Para isso, desde já necessitamos de uma educação para a justiça socioambiental.

Palavras-chave: Ser Humano. Natureza. Trabalho. Educação Ambiental. Justiça Ambiental.

Introdução

Este trabalho é parte de uma reflexão mais ampla que tem como objetivo refletir acerca do pertencimento do ser humano à natureza, isto é, evidenciar que o ser humano faz parte do ambiente natural e está imprescindivelmente ligado a ele para sua produção e reprodução enquanto espécie e ser social; ao mesmo tempo criando uma natureza diferente daquela. Uma vez que, através da relação dos humanos com a natureza pelo trabalho, que se erige a forma como nos relacionamos entre nós (humanos) e com isso produzimos aquilo que chamamos ambiente social (ou a sociedade) à qual está desde o início imersa numa determinada realidade natural, num determinado contexto ambiental-geográfico. Sem a nossa relação com natureza física e sua transformação pelo trabalho não existiria sociedade e, portanto, afirmar que o ser humano é natureza, é parte da natureza e se relaciona com ela, mas não sem contradições e conflitos, o que complexifica a compreensão da atual crise socioambiental vivenciada no Planeta.

O Antropoceno que estamos inseridos, e gerador das atuais catástrofes ambientais e climáticas advém da absolutização do humano como centro pelo capitalismo, em substituição a Deus dos tempos medievais europeu e do pensamento

¹ Graduado em História Licenciatura (FURG) e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, serafimguilherme1999@gmail.com.

² Mestre em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas (FLACSO) e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (FURG), Técnica Administrativa em Educação - Psicóloga Escolar na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ana.furlongantochevis@gmail.com.

moderno. A interconexão, a dialética relacional e os ritmos diversos e contraditórios no interior e entre ser humano, sociedade e natureza deve ser ponderado em suas possibilidades potenciais de contribuir na superação do atual sistema hegemônico global. Dito isso, para realização desta reflexão, utilizou-se o método chamado “leitura imanente” (LESSA, 2014), isto é, uma leitura dos autores referidos abaixo de forma a captar nos textos suas essências, ideias principais e como estas se articulam e contribuem para a produção e sustentação teórica deste resumo.

Isto posto, trataremos da “separação” de nós, os humanos, da natureza a partir de reflexões que emergiram na modernidade europeia, para logo depois tratar da nossa relação com aquela através do trabalho e os conflitos/contradições existentes nesta mesma relação causadores da atual crise socioambiental, fruto capitalismo.

A “separação” dos humanos da natureza

É com o advento da modernidade capitalista europeia surgida a partir dos séculos XVII e XVIII que se assenta e se fundamenta uma ética e práticas antropocêntricas onde o ser humano é colocado enquanto centro de todas as coisas e do universo. Nos séculos que se seguiram a produção das explicações baseadas na razão humana em confronto com a razão teológica sob domínio da religião católica foi se processando através de conflitos epistemológicos e sociais. A crise socioambiental ou a degradação ambiental que vivenciamos na contemporaneidade, é fruto desses valores e ações antropocêntricos (GRÜN, 2012, p. 23-24) que se produziram na emergência e afirmação do capitalismo como modo de produção e de relações sociais a partir do século XIX. No entanto, esses valores e práticas não são exclusivos da modernidade capitalista, já estando presentes na filosofia greco-romana e também no período medieval (GONÇALVES, 2006, p. 31-32).

O que é chamado de ética e práticas antropocêntrica e vem sendo está ligado intimamente ao surgimento e à consolidação daquilo conhecido como paradigma mecanicista. Sem mais, pode-se dizer que a ética antropocêntrica é como a consciência do mecanicismo. Essa ética se afirma com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono de uma concepção organísmica da natureza em favor de uma mecanicista. A ideia aristotélica de uma natureza sendo algo vivo e animado é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza com cores, tamanhos, sons e cheiros é trocada por uma natureza sem qualidades, em um mundo que evita a associação com a sensibilidade (GRÜN, 2012, p. 28).

Será com Descartes, pensador da época moderna, que a oposição humano-natureza se tornará mais completa erigindo-se no centro do pensamento moderno e contemporâneo. A partir desse período, o conhecimento cartesiano verá a natureza como um recurso, um meio para se atingir um fim, algo a ser dominado, controlado, como recurso a ser explorado. A razão cartesiana pressupõe a divisibilidade infinita do objeto e a indivisibilidade do espírito é a divisibilidade do objeto. Não se pode opor duas autonomias, logo, se a razão é autônoma, a natureza não pode sê-lo. Então, a natureza precisa ser dominada. A problemática é simples: não posso dominar algo do qual faço parte, conseqüentemente não posso fazer parte da natureza. Se quero dominá-la, preciso me colocar fora dela. Desta forma, Descartes legitimará a unidade da razão às custas da objetificação da natureza. Entretanto, isto gera um preço a pagar, preço extremamente alto – a natureza é objetificada (GRÜN, 2012, p. 36). O humano, detentor dos instrumentos científicos, pode desvendar os segredos da natureza e tornar-se possuidor dela, pois sujeito, da cultura e da razão, em oposição à natureza (GONÇALVES, 2006, p. 33).

O antropocentrismo e o sentido utilitarista da natureza estão vinculados à emergência do mercantilismo que junto ao colonialismo, no período moderno, tornava-se senhor e possuidor de todo o mundo (GONÇALVES, 2006, p. 34).

[...] na Idade Média, a riqueza dos senhores feudais e da Igreja advinha da propriedade da terra e, na verdade, da exploração dos servos que para a utilizarem pagavam um tributo ou renda. Com o desenvolvimento mercantil e, com ele, da burguesia a riqueza passa cada vez mais a depender da técnica. A pragmática filosofia cartesiana encontra um terreno fértil para germinar. O antropocentrismo consagrará a capacidade humana de dominar a natureza. Esta, dessacralizada já que não mais povoada por deuses, pode ser tornada objeto e, já que não tem alma, pode ser dividida, tal como o corpo já o tinha sido na Idade Média. É uma natureza-morta, por isso pode ser esartejada... (GONÇALVES, 2006, p. 34).

Mas, não apenas a natureza física, mas também outros humanos que viviam em regiões não europeias como África e Américas considerados inferiores foram escravizados, seus territórios dominados e suas riquezas roubadas para sustentar a emergência do atual sistema dominantes naquilo que Marx chamou de acumulação primitiva. Diríamos que, os “conquistadores” europeus com apoio da religião católica, tanto se arvoraram donos da natureza física aqui existentes como dos seres humanos através do uso e abuso de seus corpos, como escravos, mas também de suas mentes via imposição de suas crenças e valores.

Com a instituição do capitalismo, a partir do século XIX, a filosofia iluminista e moderna será o aparato filosófico e ideológico justificativo de tal modo de produzir, principalmente em sua fase industrial.

Através do pensamento científico (razão sobre o corpo, método científico positivista) e da técnica irão adquirir um significado central na vida dos humanos, sendo a natureza cada vez mais um objeto a ser possuído e dominado. A religião católica dominante durante séculos na Europa se adapta a partir da emergência em seu interior de crise e disputas políticas as quais geraram outras mais adequadas a justificar o sistema que emergia (o capitalismo) via protestantismo, etc. Na atualidade são os neopentecostais, a religião neoliberal, que está sustentando os recentes governos neo-fascistas, mas também de seitas e crenças diversas (como vemos em grupos apoiadores de Trump nos EUA) de forma a justificar o estado das coisas (de exploração da natureza e dos humanos) e mantê-lo e até mesmo potenciá-lo.

A relação “trabalho” e a conflituosa/contraditória relação com a natureza

Segundo Lukács (2013, p. 35) para Karl Marx o trabalho é: “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana”. E, podemos acrescentar: consiste na luta pela existência, e tudo que ele produz e seus estágios, são o resultado de sua auto-atividade em relação às condições naturais postas, às quais no processo histórico e em sua relação com a natureza física ele vai transformando e criando as coisas existentes.

Compreendemos então que o trabalho consiste na luta pela existência, e tudo que ele produz, bem como seus estágios, são o resultado de sua auto-atividade em relação às condições naturais postas. No processo histórico e em sua relação com a natureza física ele vai transformando tais condições naturais e criando as coisas existentes. Assim se erige a forma como nos relacionamos entre nós (humanos) e com isso produzimos aquilo que chamamos ambiente social (ou a sociedade), a qual está desde o início imersa numa determinada realidade natural, num determinado contexto ambiental-geográfico.

Por outro lado, os animais, diferente dos humanos, estabelecem uma relação com a natureza fixada biologicamente e as possibilidades de desenvolvimento para além da barreira natural ou biológica, que apenas supre suas necessidades básicas para sua re-produção enquanto espécie condicionada desenvolvem-se em ritmos

diferentes daquelas dos humanos que a transformam.

O trabalho realizado pelos humanos cria suas próprias condições de produção e re-produção (LEFEBVRE, 1973), assim como também transforma a própria natureza exterior (física) com sua própria natureza neste processo. Mas, tal processo desenvolveu-se ao longo da história humana em sua relação com a natureza física (tema das pesquisas e reflexões da história ambiental). Entretanto, tal fato não exclui a aparição de entraves no desenvolvimento de seu ser; porém, as causas que levam a esses entraves serão determinadas pelo tipo de estrutura da sociedade em que esses humanos vivem e não pela constituição biológica, como acontece com os animais (LUKÁCS, 2013, p. 36-37). A superação destes obstáculos, das lutas entre as classes e dos aperfeiçoamentos sociais em luta contra as desigualdades, as injustiças, as dominações e explorações de uns humanos pelos outros é o que possibilitou à humanidade chegar à atualidade.

O trabalho afasta o ser humano da barreira natural, passa a ser social, mas sem se separar completamente da natureza, mas produzindo-se em natureza diferente daquela anterior de animalidade. É um salto de um ser meramente animal ao humano através do trabalho (conforme Engels em LUKÁCS, 2013). No entanto, é um processo lento, pois a essência do salto é constituída por uma ruptura na continuidade ritmo de desenvolvimento e não pelo surgimento, de forma súbita ou gradativa, de uma nova forma do ser (LUKÁCS, 2013, p.36-37).

Todavia, o afastamento da barreira natural nunca é superado de uma forma total, pois por mais que consigamos produzir para além de nossas necessidades imediatas (comer, beber, vestir etc.), criamos novos valores e fazemos isto recorrendo a ampliação da transformação e da destruição da natureza física e de suas condições de regeneração. Para uma contribuição à reflexão, coloco aqui uma citação de Konder (1997, p. 23) que traduz nossa inter-relação com a natureza baseada no pensamento do filósofo alemão Hegel: “Hegel descobriu, então, com amargura, que o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última instância, a realidade objetiva”. De minha parte, compreendo que essa realidade objetiva é a natureza, pois ela impõe os ritmos e as condições em que podemos modificá-la e transformá-la. Ela impõe os limites de nossas ações e ela é nossa realidade objetiva. A partir de sua modificação e transformação criamos novas realidades objetivas, sem, entretanto, nunca nos separarmos dela, pois ela, junto ao trabalho, é a gênese das objetividades (do material

e do social) que criamos enquanto humanos em sociedade.

No longo processo de desenvolvimento e de relacionamento entre humanos e natureza, o trabalho não deixa de ser uma relação conflituosa com a natureza, uma vez que nós estamos em luta contra ela e a subjuguamos em nosso benefício, mesmo não podendo nos separar dela. Uma relação de contradições, no caso, dialética (LEFEBVRE, 2010, p. 44) à qual está na encruzilhada, entre a produção de coisas úteis (valores de uso) e coisas inúteis (valores de troca), no atual momento histórico da vida humana no Planeta. A produção de valores de troca visando lucros de minorias, assim como de bens e serviços destrutivos das condições de regeneração do Planeta é a fonte primeira das atuais catástrofes ambientais e climáticas, isto é, da crise socioambiental. Conforme Lefebvre:

Os laços do homem com a natureza são laços dialéticos: uma unidade cada vez mais profunda dentro de uma luta cada vez mais intensa, em um conflito sempre renovado em que toda vitória do homem, toda invenção técnica, toda descoberta na área dos conhecimentos, toda extensão do setor dominado pelo homem resultam em lucro! (LEFEBVRE, 2012, p. 44).

Nesta sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos, conflituosos e contraditórios, onde há uma apropriação privada dos meios e fontes de produção, como a terra (que é natureza), assim como do que é produzido pelo trabalho, não teremos futuro a todos e todas deste Planeta. Alguns poucos possuidores se apropriam e exploram os trabalhos dos demais, impondo condições não livres de trabalho (KONDER, 1997, p. 29), e a usam para ficarem mais ricos e construir meios de fugirem do Planeta quando aqui não for mais possível a vida.

A partir do momento que o trabalho estranhado estranha do humano a natureza – dado que o ser humano é separado dos meios de subsistência que o colocam mais diretamente em contato com a natureza, em sua produção de produtos vindos da natureza e de sua modificação, assim como de seu trabalho como algo natural – também estranha o humano de si mesmo, de sua espécie e gênero, pois ele não se enxerga mais em sua atividade vital que é o trabalho. Há um estranhamento do humano pelo próprio humano. O produto que é a relação do humano com seu trabalho, relação humano/natureza, se torna a relação de um humano com outro. Ele relaciona-se com o objeto de seu trabalho como se fosse de outro. Outrossim, se o objeto que produz e o processo de produção deste não são meus, de quem são? Só podem ser de outro humano. Se a atividade trabalho se torna algo que não é livre, só pode estar

esta sob o domínio e o controle de outro humano. Assim como seu objeto que defronta-se com ele de forma hostil e estranha, relacionando-se com ele com um humano estranho, um inimigo, independente e poderoso frente a ele. Assim como ele estranha de seu ser sua própria atividade, ele outorga a outro, para o estranho, a sua atividade. Um humano situado fora da relação trabalho. Se engendra, desta forma, a relação capitalista de produção (MARX, 2004, p. 86). A maioria produz e uma minoria se apropria do que é produzido. A produção e a riqueza que são produzidas não pertencem mais ao trabalhador, mas a outro, em outras palavras, ao capitalista.

Desta forma, a produção não fica com os trabalhadores e quanto mais estes trabalham, mais se tornam pobres, pois o trabalhador não se enxerga mais em seu trabalho que é algo natural de seu ser, algo ontológico, mas nega sua humanidade uma vez que não pertence mais a ele o que é produzido, mas a outro (MARX, 2004, p. 80). As organizações destes trabalhadores construídas em suas lutas de séculos são criminalizadas, desconstituídas, vivem crises de representação e conexão com amplas parcelas de seus apoiadores, assim como os partidos de esquerda, democráticos, socialistas, comunistas, enfim aqueles que se propõe à superação ou reforma do capitalismo.

Adenda-se a isso, as massas de deserdados (imigrantes, precários, escravizados etc.) se ampliam significativamente, os quais lutam no dia a dia apenas para sobreviver. De outro lado, pequenas minorias poderosas e ricas criam mecanismos e meios de se perpetuar enquanto classe dominante via redes sociais, inteligência artificial, guerras híbridas, manipulações de eleições, crescimento de grupos fascistas, nazistas, xenófobos, religiões capitalistas, segregação, racismo, entre outros aparatos.

Considerações finais

Como dito ao início este trabalho é parte de uma maior em construção coletiva, sobre a relação dos humanos com a natureza. É um processo de construção coletiva e não apenas racional e explicativa, pois busca inspirar-se também no vivido dos autores no e para o processo reflexivo. Relação com a natureza que não deixa de ser conflituosa/contraditória frente ao tipo de sociedade que se impõe sobre nosso vivido desigual e injusto para grande massa de seres humanos assim como destrutiva da natureza.

Assim, a justiça ambiental emerge como potência de enfrentamento a essa

realidade de desigualdade, pois a lógica capitalista não apenas explora, mas impõe às populações mais exploradas exatamente os piores efeitos biológicos, sociais e ambientais da exploração. Não apenas como campo de estudos, a justiça ambiental atua como mecanismo de denúncia que pode fomentar a formação de atuações sociais democráticas e solidárias que se contrapõem à injustiça socioambiental (ACSELRAD *et al.*, 2004).

Nesse sentido, sua tarefa coaduna-se com a tarefa da própria Educação Ambiental crítica, na medida em que propõe a recuperação da percepção do ser humano como parte da natureza, mas não de forma romantizada, e sim de forma comprometida com a transformação da sociedade rumo a uma lógica de desenvolvimento humanos que não seja atrelada às prerrogativas perversas do capitalismo.

Por fim, entendemos que considerarmo-nos enquanto seres da natureza será um avanço para o pensar e agir frente à crise socioambiental vivenciada e intensificada atualmente, uma vez que compreender a devastação e destruição ambiental como socioambiental permite pensarmos e agirmos no sentido de caminhar noutra direção. Não entendendo, é claro, que devemos voltar a nos enxergarmos enquanto seres partes da natureza de forma romântica, como se isso fosse resolver os problemas e conflitos existentes de nós humanos com a natureza, mas sim de forma a entender que isso é um passo importante no sentido de criar condições para uma relação com mais justiça social e ambiental com vistas a uma verdadeira sustentabilidade (LOUREIRO, 2012). Para isso, desde já necessitamos de uma educação para a justiça socioambiental (SANTOS; MACHADO, 2021).

Referências

ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil - uma introdução. In: Acselrad, H.; Herculano, S.; Pádua, J. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papyrus, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **A Re-produção das relações de produção**. Porto (Portugal): Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

LESSA, Sergio. **O Revolucionário e o estudo: por que não estudamos?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, Caio F.; MACHADO, Carlos R.S. **Conflitos Ambientais e Urbanos**: por uma Educação para a Justiça Ambiental. Florianópolis, SC: Editora Tribo da Ilha, 2021.

O ambiente e a educação do não-caminhar

Horacio Rodrigo Souza Rodrigues¹
Miriam Cristina Antunes²
Gianpaolo Knoller Adomilli³
Carlos Roberto da Silva Machado⁴

Resumo: Partindo da discussão epistemológica da Educação Ambiental se faz necessário um apoio na Antropologia, para que possa ser trazido à tona a importância na pesquisa, do sentir, da percepção fenomenológica, a expressão primeira do “conhecer/produzir conhecimento” sobre/desde o ambiente. Se, aprende-se com o movimento, o caminhar, o quê, e como se aprende na ausência ou limitação do sensível? O quê, e como se conhece, quando não se pode caminhar? Esta reflexão foi possível pela privação da liberdade a que ambos fomos submetidos (os dois primeiros autores), de onde apresentamos uma breve discussão sobre a aproximação da antropologia e da educação, a partir da experiência da privação da liberdade, argumentando ao final a existência de uma outra realidade ambiental criada neste contexto.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Caminhar, Território, Prisão, Liberdade.

Introdução

Na discussão epistemológica da Educação Ambiental, uma perspectiva que se mostra proeminente enquanto fazer ciência é aquela oriunda da antropologia. Em especial, pesquisas que dão importância fundamental ao sensível, que colocam no sentir, na percepção fenomenológica, a expressão primeira do “conhecer/produzir conhecimento” sobre/desde o ambiente.

Destaca-se que o ambiente sensível se desenrola enquanto realidade observável e cognoscente pelo encontro que nos permitimos com ele. Encontros estes que demandam movimento para serem possíveis, como propõem para o campo da Educação Ambiental Iared e Sato. Movimento este mais especificamente definido para o campo da Educação Ambiental em produções como da professora Michele Sato, que propõem uma Educação Ambiental do caminhar.

Neste sentido, acontecimentos vividos pelo primeiro autor e pela segunda autora deste trabalho, levantaram uma questão não abordada nos trabalhos encontrados no campo. Se, aprende-se com o movimento, o caminhar, o quê, e como se aprende na ausência ou limitação do sensível? O quê, e como se conhece quando

¹ Mestre e Doutorando em Educação Ambiental, Bolsista CAPES/DS, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, horacio.r.sr@gmail.com

² Graduanda em Arqueologia, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, miriamcristinaantunes777@gmail.com

³ Doutor em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, giansatolep@gmail.com

⁴ Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, carlosmachado2004furg@gmail.com

não se pode caminhar?

Esta reflexão foi possível pela privação da liberdade que ambos fomos submetidos no ano de 2021, sob a acusação de tráfico de drogas (da qual emergem outras discussões, partindo de outros paradigmas, que serão apresentadas a seu tempo dentro do campo). O vivido, sentido (ou não sentido) foi analisado em comparação a bibliografias pertinentes à discussão epistemológica da Educação Ambiental, com o objetivo de refletir sobre a questão enunciada no parágrafo anterior.

Para tanto, segue-se uma breve discussão sobre a aproximação da antropologia e da educação, com base em alguns textos utilizados como base na disciplina de Ambientes e Aprendizagens. Na sequência, apresenta-se um breve relato do vivido na condição de privação de liberdade. Por fim, apresentamos a reflexão anunciada.

Antropologia e Educação

Podemos iniciar esta aproximação a partir do trabalho de Taddei e Gamboggi (2016), que trata da relação da antropologia com a educação, tendo em vista um gradual aumento da importância da ontologia em relação à epistemologia nos debates acadêmicos destes campos. De maneira geral, a intersecção destes campos, a antropologia da educação, acaba por se preocupar com estudos antropológicos dentro dos ambientes educacionais institucionalizados. Argumenta-se haver então uma assimetria entre os campos em sua relação.

Tecem (TADDEI; GAMBOGGI, 2016) críticas à formação dos antropólogos, onde a educação dos mesmos é feita de maneira bancária e o próprio processo de campo possui suas contradições. Ao realizá-lo o antropólogo deve passar a viver com o grupo estudado. Passando pelo estranhamento nas suas condições básicas de existência (subsistência, necessidades fisiológicas). Esta vivência acaba por não ser incorporada na produção acadêmica, que foca no observado nos outros e negligencia o vivido pelo próprio pesquisador.

A superação desta assimetria passa pela desarticulação de dicotomias do pensamento ocidental (natureza/cultura - mente/corpo) e pela superação de perspectivas individualistas e liberais. Assim como necessita-se deixar de lado a abordagem epistemológica de produzir conhecimento a partir da relação dos grupos com o mundo e partindo para a dimensão ontológica, do mundo produzido por cada um dos grupos enquanto conhecimento.

Proposta que vai ao encontro de Carvalho e Steil (2014), que apresentam a utilização do conceito de sujeito ecológico. Expande-se então o horizonte imaginativo. No sentido de questionar barreiras do campo científico, como a separação da experiência humana no mundo. Surgindo a ideia de epistemologias ecológicas, onde a compreensão sobre o mundo se dá na imersão nele. Sendo constituída não exclusivamente pela razão humana. Mas pela interação de todos os caminhos. Pela interação de todos os seres e objetos que existem e compartilham este mundo.

Algo que é demonstrado por Watts-Powless (2017), que narra dois eventos de criação do mundo. A da mulher céu, dos Haudenosaunee, e da primeira mulher, dos Anishnaabe. Chamando a atenção para a indissociabilidade do lugar-pensamento e para a compreensão da origem humana como espiritual e feminina. O entendimento sobre a criação nestas culturas, e que orienta a vida delas, mostra uma indivisão entre teoria e prática. Onde a sociedade inclui os ecossistemas, e não há uma separação humano não humano na agência do mundo.

O colonialismo opera justamente apagando essa conexão entre o lugar e o pensamento. Entre o feminino e a terra. Violentando tanto os recursos naturais quanto as mulheres das sociedades indígenas. Muitas dessas sociedades inclusive eram matriarcais originalmente. Esta retirada violenta segue-se por mais de 500 anos. Porém não foi capaz de apagar totalmente a identificação do lugar-pensamento. Fazendo com que os povos, em especial as mulheres, sigam em luta na sua cosmologia, de indissociabilidade do pensamento e da terra. A cultura ocidental cristã que rompe com o lugar-pensamento acaba por relegar a realidade desses povos a mitologias. Porém no cotidiano a identificação com a terra reencarna ainda hoje a mulher-céu e o lugar-pensamento.

Cabe-nos, neste sentido, não só valorizar a luta pelo que resta desta cosmovisão, mas também somarmos esforços em transformar a realidade, em uma das frentes, Harraway (2016) propõem inclusive que repensemos a genealogia, o parentesco. Em um sentido de parentesco-espécies. Nos chama a fazer mais parentes, não de forma genealógica, mas de criar laços de familiaridade para além dos laços sanguíneos.

Retornando a discussão sobre como se aprende, Ingold (2015) problematiza a educação colocando-nos a pensar se o conhecimento leva a sabedoria. Eis o questionamento que a transmissão de conhecimento prévio possa retirar a capacidade de compreender através da experiência.

Ele nos apresenta a analogia de que, em geral, caminhamos pela rua com um objetivo de lugar, trilhamos a cidade como um dédalo, não como um labirinto. O dédalo conduz por um caminho pré-determinado a um fim, mesmo que escolhendo, escondendo o caminho. O labirinto, por sua vez, deixa quem caminha totalmente livre no caminho, ou seja, sua escolha intencional pouco importa para atingir um ponto final. O dédalo é dependente da escolha. Depois de escolhido o caminho, o caminhante não precisa mais prestar atenção, é intencional, é navegar. O labirinto requer atenção constante, pois o caminho não depende da escolha prévia, é atencional, é vagar.

Esta analogia pode ser utilizada para aprendermos através de representações do mundo. A educação que oferece estas representações prontas atribui um caminho induzido ao aprendizado do mundo, na verdade de representações que se afastam do mundo real, caminhando enquanto aprendizes em um dédalo. O que se propõe seria uma educação análoga a um labirinto, onde a própria experiência se torna conhecimento.

A aprendizagem na prática é discutida por Lave (2015) na relação entre aprendizagem e cultura, considerando que ambas se conectam de forma indivisível. Através da etnografia, ele resolveu entender como ocorre a aprendizagem, mesmo em ambientes não escolares. Afirmando aquilo que se faz na prática explica mais a aprendizagem do que pensar a partir dela enquanto aquisição de conhecimento. O aprendizado, portanto, se dá aprendendo aquilo que se faz. Aquilo que se sabe fazer ao passo que se faz aquilo que ainda não se sabe.

Esta atenção às práticas e mudanças é necessária para entender como se aprende e, para além disso, deve ser levada em conta em todas as pesquisas antropológicas. E sendo a aprendizagem fruto das práticas e mudanças, relaciona-se ao âmbito político-econômico da vida, sendo importante olhar para como as pessoas se inserem nas práticas em mudança desses seus contextos.

Aprofundando neste sentido, Iared (2018) incorpora a dimensão afetiva na investigação pedagógica, através da caminhada, como ferramenta de compreensão fenomenológica para a pesquisa já no campo da Educação Ambiental. Ela parte do pressuposto de que as interpretações da natureza através dos sentidos nos mostram as relações do ser humano. Ao desenvolver a caminhada enquanto metodologia, considera a mesma como promissora, enquanto abordagem para o campo da Educação Ambiental. Argumenta também que a expressão do estudo através de uma

narrativa ecopoética, onde a própria pesquisadora participou da caminhada, ajuda a questionar a relação de objeto de estudo-pesquisador, sendo que a pesquisadora faz parte da experiência pesquisada.

Duarte, Sato e Serantes (2018) também utilizam da caminhada como metodologia, consideram a existência de muitas formas de aprendizagem, para além daquela hegemônica, a serviço das sociedades do progresso. Não que se negue a importância da educação formal, mas sim no sentido de se valorizar o aprendizado em outros espaços e contextos.

O trabalho deles consistiu em utilizar a caminhada através de longas travessias, emergindo neste caminho e entrevistando pessoas ao longo dele, no sentido de refletir sobre este processo como contribuição à educação ambiental, partindo do princípio de que estas experiências proporcionam um intenso aprendizado relevante ao campo.

As caminhadas também proporcionam um diálogo entre as culturas, considerando, inclusive, que a natureza é transformada pelas comunidades. As paisagens demonstram a interação entre a cultura e a natureza não humana. Os autores narram a experiência de acolhimento por uma família da terra, onde o diálogo entre as culturas gerou um intenso aprendizado, mais intenso do que uma visita a um museu ou uma aula.

Outro grande aprendizado é o da própria garantia da sobrevivência, do aprender a sobreviver no ambiente onde se está caminhando, como aprender a fazer fogueira, por exemplo. Todos esses aprendizados vêm vivenciados em coletivo pelos caminhantes, no sentido de colaboração, apoio mútuo, um aprendizado colaborativo.

Por fim, esta Educação Ambiental do caminhar, se mostra muito relevante como proposta pedagógica. Ressaltou-se a indissolução do caminhante com o caminho, o aspecto crítico ao evidenciar problemas e conflitos, o aspecto transformador para os caminhantes, a dialogicidade no encontro entre as culturas e a intensidade das aprendizagens no processo do caminhar.

Passamos agora a descrever o oposto do que a proposta metodológica da Educação Ambiental do caminhar desenha enquanto perspectiva epistemológica/ontológica, a privação de liberdade de onde partimos a reflexão.

O vivo, observado e aprendido no ambiente prisional.

A primeira sensação experimentada é o choque. O estranhamento sentido ao máximo por ser retirado do mundo para a cadeia. Ninguém que já não esteve neste lugar tem condições de encarar com tranquilidade esse processo. As algemas doem, não tanto fisicamente, mas por privar no mínimo de movimento que uma pessoa pode ter.

Todos e todas são niveladas por baixo. Não importa quem você é ou como lá chegou. Você é tratado como se oferecesse algum perigo. Dos guardas não virá nenhuma palavra minimamente amistosa, somente ordens e algemas.

A primeira estada foi em uma cela de triagem, sozinho. A única coisa que possuía era uma camiseta e uma bermuda que vestia. A única companhia, o chão de cimento duro e a sensação de impotência misturada com a vontade do colchão, da coberta, da casa, da companheira. Nem o sono aparece para ajudar.

Pela manhã, algemas novamente para ir até a unidade de saúde que fica dentro do presídio. Teste de covid. Na volta para a cela de quarentena, cela 15, galeria A. Duas camas que chamamos de jegas, para 8 pessoas. Quatro dormem de valete (um com a cabeça para cada lado, entre dois na jega) e o restante no chão. Ao menos no segundo dia consegui um colchão, que me afastou do piso bruto. Pode parecer pouco, mas a alegria de ter um colchão, por mais fino que seja neste momento, é muito grande.

Como viver em um ambiente assim apertado faz com que a gente valorize tanto e qualquer espaço. Para que seja possível a convivência, algumas regras devem ser respeitadas. Qualquer preconceito quanto aos presos serem pessoas sem respeito ou bagunçados ou relaxados é totalmente equivocado. Pelo contrário, existe uma disciplina consensual que todos seguem e que todos entendem a importância. Essas regras de convivência são praticamente as mesmas para quase todas as celas, e não estão escritas em lugar algum, porém sempre existiram. Ou seja, são apreendidas no coletivo e mesmo com a troca dos indivíduos, elas continuam com o passar do tempo, se reproduzem.

A primeira é a ducha, o banho, primeira coisa que se faz no dia, não se pode tomar café ou fazer qualquer outra ação sem antes tomar a ducha mesmo que o chuveiro esteja estragado. Outra regra é a alimentação em relação ao uso do “boi”, o banheiro. Não se pode alimentar se alguém estiver no boi (tanto para necessidades quanto para ducha, a título de informação, o chuveiro é sobre o vaso). Assim como

ninguém pode ir no boi se alguém ainda estiver se alimentando. Também não se pode ficar caminhando na cela se as pessoas estiverem se alimentando.

Os objetos devem estar juntos, cada um organiza suas coisas e as mantém no mesmo lugar, normalmente um em sacolas. Não se pode deixar coisas espalhadas pela cela. Para o contato com as outras celas, durante o dia alguns presos fazem um trabalho de plantão ficam soltos e são responsáveis pela comunicação entre as celas assim como são eles que abrem e fecham as celas nos momentos necessários, como quando os presos são chamados pela guarda para conversar com advogado ou psicóloga, por exemplo. Também são responsáveis por passar objetos e recados entre os presos de diferentes celas e entre estes e a guarda.

A noite a comunicação é feita através de jiboia, uma corda feita com tiras de pano, esticada entre uma cela e outra, sendo que todas são responsáveis por ir passando os objetos ou catataus (bilhetes) até a cela de destino. É possível assim mandar um catatau da ponta de uma galeria até a outra ponta de outra passando de cela em cela.

Aqui as grades gritam, demonstrando que aquela não é uma janela comum, que abre para o interior de um cômodo para o mundo, pelo contrário as grades estão ali para cumprir seu papel de lembrar a todo momento que não se pode sair através dela, o único momento de liberdade mínima que se tem é o pátio.

Uma ou duas horas de banho de sol. É uma sensação diferente sentir o sol no rosto depois de estar o dia todo enclausurado. Uma espécie de vertigem que deixa tonto. No pátio até o pensamento expande. Naquela caminhada em círculo, indo e voltando. Um colega de cela contou que sua filha ao lhe visitar perguntou por que todo mundo andava como pinguins, indo e voltando na extensão do pátio.

O pensamento expandir por vezes é perigoso. Num dos primeiros dias do pátio, o pensamento extrapolou os muros e eu desabei em choro. Recebi então o conselho do outro preso. Não se deve pensar muito no mundo lá fora, que é outro mundo, é a parte. Tem-se que a vida lá fora foi pausada. Vive-se aqui como uma vida à parte, que quando acabar pode-se retomar aquela que deixou para trás. “Não tem o que fazer”. É uma das frases mais ditas por aqui. Pensar nessa outra vida, à parte, é o segredo para manter a sanidade mental e “puxar” a cadeia de maneira mais tranquila.

Os resultados dos testes da Covid de todos da cela deram negativo. Passada a quarentena, fomos encaminhados cada qual para sua cela, escolhida pelos próprios presos já residentes. Para a cela que fui, estava no âmbito de 49 numa cela com 30

camas, um vaso sanitário e dois chuveiros. A questão da escolha da cela foi pela minha condição, por ser preso como traficante (por possuir 320 gramas de maconha em minha casa). Porém, de fato, não era envolvido com o tráfico, não estava dentro da organização do tráfico, esta entendeu que, por mais que ninguém, além da polícia, confirmasse que eu vendia drogas, em algum momento eu atrapalhava os negócios e, portanto, deveria ser cobrado por isso.

Ao receber os primeiros socos, caí no chão na certeza de não ser culpado. Não implorei, nem chorei, nem menti. Só não deixei que acontecesse, imaginando que pudesse ser a morte. Esta foi a pior sensação que, talvez, uma pessoa pode ter. Se preparar para morrer, para mim, sempre pareceu que pudesse ser algo angustiante, mas, na verdade, foi um mergulho em uma serenidade fatalística.

Não sei quantos chutes foram, nem por quantas pessoas foram dadas. Só sei que não restou nenhuma parte do meu tórax, abdômen, costas e cabeça que não tenha levado ao menos um golpe. Então, consegui me apoiar no chão e meu sangue ali, empoçado, me gritava, tu tá vivo. O suspiro não foi de dor, mas de alívio. Me levantaram, levando até a ducha. A água me reorientou e, quando saí, os guardas já estavam na porta para me levar para o hospital. No raio-x, nenhuma costela quebrada, por sorte, somente o nariz. Um mês depois, ainda sentia dores em alguns pontos. Na volta, fui para outra cela, uma cela de seguro, onde ficavam presos que possuem algum problema em estar junto nas outras. Éramos doze para as três jegas.

Meu advogado conseguiu na justiça uma determinação para que eu ficasse em uma cela especial, separada do restante da galeria. A questão é que não existe cela especial, então fui levado novamente para a triagem, a cela da primeira noite. Ao menos agora eu tinha um colchão. Ali fiquei por vinte e três dias, um espaço de dois metros por dois, sem luz elétrica. Ao menos havia janela que clareava durante o dia, sem chuveiro, nem vaso. Tudo que havia na cela era uma torneira na altura da barriga e um buraco no chão. O nível de menor humanidade que pude sentir até hoje. Não à toa que dois meses antes um preso havia se enforcado ali, após ficar cinco dias nessas condições.

Este processo me fez entender que a visão do Estado sobre o sistema prisional acaba privilegiando aqueles que mais agem mal, aqueles que mais demonstram força. Aqueles que apanham, são castigados institucionalmente. Aqui se aprende a se impor pela força. Em não demonstrar fraqueza, aqui se aprende a ser ruim. Meu isolamento seguiu por mais dois meses, em uma outra cela um pouco mais digna, ao menos havia

um chuveiro, vaso sanitário e uma pia. Neste período o sentimento de solidão só não me abateu mais, pelos catataus trocados com minha companheira e os livros e textos que meu advogado me trazia.

Escrevi ao professor Carlos Machado para dizer que mesmo preso, seguia com a intenção de realizar a seleção para o doutorado. Garantir judicialmente a possibilidade de me inscrever e realizar a seleção. Fui selecionado, porém a direção do presídio argumentou que não teria condições de permitir que participasse das aulas virtuais por falta de estrutura, mesmo tendo disponibilizado a estrutura para as etapas de seleção. O que me levou a experienciar o estudo como um estudante da pós-graduação do século XIX, com a diferença de que a esferográfica substituirá a pena e o tinteiro.

Além disso, tinha direito a uma ligação telefônica semanal, através da qual conseguia conversar com meu orientador. Porém, todos esses acessos ao mínimo de direito dependem da boa vontade dos guardas. Muitos deles fazem questão de demonstrar a inferioridade na condição da pessoa presa. De maneira geral, o sistema prisional serve não só para retirar a liberdade da pessoa, mas também sua alegria, sua autoestima, sua vontade de vida.

A comparação pode parecer infantil, mas aquela imagem de dementadores sugando a alma dos prisioneiros carrega a essência do sentimento de estar preso, com a diferença de não haver nenhum feitiço capaz de afastá-los.

Um sentimento que chama bastante atenção é o que se sente pelos barulhos de cadeado. Mesmo depois de meses, e acredito que mesmo depois de ficar anos, o barulho de um cadeado sendo aberto desperta uma sensação tão boa que no início até era de esperança de estarem abrindo a porta para a liberdade. Mas mesmo que a esperança vá ficando débil e que se sabe que os cadeados se abrem para coisas rotineiras, ainda causa uma sensação boa. O contrário ocorre quando eles são batidos. Cada batida de cadeado parece uma pequena sentença, um pequeno lembrete.

Quanto ao meu isolamento, ele acabou, pois fui convidado a trabalhar na cozinha dos guardas, indo morar assim na cela dos trabalhadores. Moramos entre seis e seis camas, o que, de certa forma, é um imenso privilégio dentro do contexto da prisão. Porém, não gratuitamente, trabalhamos no mínimo 11 horas por dia, de domingo a domingo, sem receber nenhuma remuneração, somente em troca de remissão. O trabalho deu a oportunidade de interagir minimamente com outras pessoas.

Resultados e discussões

Conforme mencionado no relato acima, foi perceptível uma tentativa de afastamento da realidade extramuros, o que marca a existência de dois mundos, dentro da cadeia, e aquele externo, que se chama “na rua”.

Em todas as relações e diálogos, carrega-se a experiência do ambiente externo, cada qual alicerçado em seu território de origem, porém como todas e todos estão privados deste contato, o que se vive é um ambiente mínimo (poderia se chamar de um não-ambiente) porém que no pensamento de cada um extrapola a cadeia. Cria-se em conjunto uma realidade paralela (que se expande em sentido para além do sensível) mas que também não é de fato a realidade que existe fora dos muros.

O que serve de base para argumentar a construção de outra realidade, é o compartilhamento de outras estruturas sociais. Como de poder, que também tem arrimo na condição econômica e de status (importância dentro da facção, por exemplo). Estética, onde a significação do belo ganha um caráter mais próprio, de valorização do produzido naquele contexto. Mas principalmente ética, onde o respeito é a base normativa de convivência, com a existência de um código de conduta comum, totalmente verbal e auto reproduzido.

Mais a fundo nesta análise, dentro dos muros da cadeia também existem dois mundos paralelos, o presídio enquanto instituição, composto pela guarda, agentes penitenciários e do qual também fazem parte os presos remissionados, que trabalham pelo desconto da pena (um dia para cada três trabalhados). Onde o presídio é administrado a partir do olhar do Estado, onde ocorrem as relações e os movimentos oficiais do presídio, e o mundo por detrás das grades das galerias, onde o funcionamento é por conta dos próprios presos que garantem a organização, pelo respeito mútuo, pelo poder hierarquizado, sob controle das organizações criminosas.

Essas têm o controle sobre boa parte do funcionamento da cadeia, disposição dos presos nas celas, circulação de mercadorias e dinheiro, e até mesmo de relações afetivas. Percebi que no sistema prisional atual, com a anuência da própria guarda, o que acontece atrás dos portões das galerias é de responsabilidade dos presos. O Estado possui uma visão mais próxima de masmorra, do que a visão do panóptico, da arquitetura benthamiana do que Foucault (1977) fala. Na verdade, a visão de panóptico é exercida pelas facções. Pode-se até omitir alguma informação da justiça ou da polícia, mas não consegue fazer isso do crime organizado.

Em síntese, apresentamos a reflexão de que a ausência de ambiente, da

possibilidade de acesso ao território do qual os sujeitos privados de liberdade sentem-se pertencentes, criam um outro ambiente paralelo a este, um mundo à parte, que se constrói enquanto reflexo do ambiente “de fora” compartilhado a partir de vários pontos de vista, mas com convergências éticas, estéticas, políticas e econômicas que resultam, em parte, da utopia comum de acesso ao ambiente (liberdade) que se está sendo negado.

Considerações finais

Esta reflexão, e demais que estão surgindo quanto ao período que vivenciamos em privação de liberdade, está sendo amadurecida e em momento oportuno todas serão apresentadas nos espaços que lhe couberem. De momento ressaltamos a incompletude deste trabalho, tendo em vista o amadurecimento gradual tanto das leituras necessárias nos campos de estudo pertinentes, como a própria “cicatrização” do processo vivido, que demanda um tempo para a efetiva remobilização de memórias analisáveis.

Paz, justiça e liberdade!

Referências

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **MANA** 20(1): 163-183, 2014. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>

DUARTE, Júlio; SATO, Michèle; SERANTES, Araceli. A educação ambiental do caminhar. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.35, 94-113, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8111>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, Vozes, 1977.

HARRAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica** - pesquisa, jornalismo e arte, ano.3, n.5, Abril de 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4374761/mod_resource/content/0/HARAWAY_Antropoceno_capitaloceno_plantationoceno_chthuluceno_Fazendo_parentes.pdf

IARED, Valéria Ghislotti. Etnografia em Movimento como Possibilidade para a Interpretação da Experiência Estética da Natureza. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, Número Especial, p.184-203, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326369879_Etnografia_em_Movimento_como_Possibilidade_para_a_Interpretacao_da_Experiencia_Estetica_da_Natureza

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: Caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. v.21, 21-36, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n.44, p.37-47, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>

WATTS-POWLESS, Vanessa. Lugar-pensamento indígena e agência de humanos e não humanos. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/72435/42269>

Mudanças Climáticas sob a égide Neoliberal: Impossibilidades e caminhos a partir da contribuição da Educação Ambiental

Ramsés Mikalauscas Farherr¹

Resumo: O neoliberalismo, a partir de 1970, torna-se não apenas o sistema econômico hegemônico, mas uma nova razão material e imaterial que orienta os diversos âmbitos da vida. Internaliza-se também na própria estrutura dos Estados nacionais, fazendo-o indutor de seus interesses e promotor, no âmbito da ecologização do capital, da lógica de *destruição-sustentabilidade*. Consequentemente, nesse mesmo período, inicia-se uma aceleração e intensificação da degradação ambiental e das Mudanças Climáticas. Justificamos nossas reflexões tendo em vista que tal contexto tornam as políticas públicas em relação a esses problemas insuficientes, portanto demandam novas formas e olhares. Nesse sentido, nosso objetivo é demonstrar como movimentos sociais, ambientalistas e povos tradicionais, junto a contribuição da Educação Ambiental, já apontam possíveis caminhos para a criação de novas racionalidades e sensibilidades ambientais visando novos mundos.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Mudanças Climáticas. Políticas Públicas Ambientalistas. Educação Ambiental.

Introdução

Entre os anos de 1880 e 1930, as tensões dentro do liberalismo, entre os reformistas sociais orientados pelo bem comum e os partidários do individualismo se acirram. O surgimento de diversas contracorrentes no plano internacional, como o socialismo, comunismo e anarquismo, colocaram em xeque a própria viabilidade do capitalismo, e apontavam para possíveis novas formas de organização social. Assim, o fundamento da crise do liberalismo era de governamentalidade, ou seja “(...) o problema prático da intervenção política em matéria econômica e social e o da justificação doutrinal dessa intervenção” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38).

Finalmente, depois de sucessivas crises durante o período das Grandes Guerras e da Grande depressão, a revisão dos pressupostos liberais se acentua a partir da composição de diferentes correntes que disputavam o papel e o nível de interferência do Estado nas diversas esferas públicas. Surge assim o “novo liberalismo”, tendo como John Maynard Keynes sua figura exponencial, apresentando-se por vezes como um “socialismo liberal”, onde o Estado passa a desempenhar papel atuante na regulação das relações sociais de produção.

Como reação ao novo liberalismo, o marco fundante da corrente que viria a sobrepujá-lo, é o Colóquio Walter Lippmann, realizado em 1938 em Paris. Trata-se da primeira tentativa de uma “internacional neoliberal”. Posteriormente, engrossando a crítica aquilo que os neoliberais entendiam como fruto do novo liberalismo, isto é, o

¹ Doutorando, PPGEA-FURG, ramses_mf@live.com.

coletivismo e a intensa intervenção estatal, se dá a fundação da Sociedade Mont-Pèlerin em 1948.

Se é verdade que a crise do liberalismo teve como sintoma um reformismo social cada vez mais pronunciado a partir do fim do século XIX, o neoliberalismo é uma resposta a esse sintoma, ou ainda, uma tentativa de entravar essa orientação às políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras, reguladoras e protecionistas que se desenvolveram desde o fim do século XIX, uma orientação vista como uma degradação que conduzia diretamente ao coletivismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p.71).

A “grande virada” se deu em 1980, quando finalmente políticos orientados fortemente pela doutrina neoliberal assumem o mais alto cargo do executivo dos mais influentes países do ocidente: Margaret Thatcher na Inglaterra, e Ronald Reagan nos Estados Unidos. Entretanto, a primeira experiência genuína do programa neoliberal ocorreu através do golpe de Estado no Chile, patrocinado pelos militares, sob a liderança do general Augusto Pinochet. A política econômica do país, antes levada a cabo por Salvador Allende, com viés social-democrata, foi substituída, após o golpe, pela formulação de economistas neoliberais da Escola de Chicago, conhecidos como “Chicago Boys”, que também contribuíram posteriormente nos programas de Thatcher e Reagan.

Portanto, consideramos a década de 70 do século passado, o momento que congrega a solidificação do neoliberalismo e conseqüentemente o aprofundamento da ruptura metabólica entre sociedade-natureza, dada a intensa industrialização do período, em um novo arranjo geopolítico e macroeconômico.

Um bom exemplo dessa reorganização das bases produtivas foi a Revolução Verde. Utilizando-se do *know how* das duas Grandes Guerras, como os avanços no campo tecnológico e químico, viabilizou uma rápida expansão das fronteiras do agronegócio, aliada a indústrias mecânicas, de fertilizantes e agrotóxicos, turbinando a degradação ambiental e os conflitos socioambientais (FARHERR, 2021). O aumento exponencial da concentração de CO₂ a partir dessa década confirma o impacto da Revolução Verde sobre o sistema-terra (NOBRE, 2012), marcando um ponto de não-retorno, ao menos a longo prazo.

Concomitante a aceleração e expansão da poluição através de uma explosão de CO₂ na atmosfera a partir de 1970, temos a rápida degradação das condições de vida de fauna em todo mundo. Nesse sentido, o Relatório Planeta Vivo² da WWF,

² Disponível em: <https://wwflpr.panda.org/pt-BR/> Acessado em Out.2023.

revelou uma diminuição média no planeta de 69% de diferentes espécies monitoradas, entre mamíferos, aves, peixes, répteis e anfíbios, desde os anos 70 do século passado até 2018. A América Latina foi o continente mais afetado, onde essa marca chegou aos 94%.

É nesse contexto de consolidação do neoliberalismo, não só como doutrina econômica, mas como uma Nova Razão (*idem*) que atravessa subjetiva e objetivamente as sociedades e seus valores, que surgem diversos mecanismos de “ganha-ganha” em relação a degradação ambiental, a partir dos paradigmas da Modernização Ecológica e Desenvolvimento Sustentável: créditos de carbono, o marketing-verde, selos de sustentabilidade, produtos orgânicos, processos frágeis e permissivos de licenciamento ambiental para médios e grandes empreendimentos, etc.

Nesse sentido Monerat (2023), nos lembra que a finalidade própria da expansão do capital é o valor que se valoriza. No que tange a degradação ambiental, cuja expressão máxima, em última instância, são as Mudanças Climáticas, tornam-se também, nas palavras do autor, “potencialidades de valorização”. Essa dinâmica se dá através da condição intrínseca ao capital, a contradição:

(...) o capital supera os obstáculos à valorização suprimindo- os e, ao mesmo tempo, recolocando-os em níveis mais aprofundados. (...) Ora o capital simplesmente destrói o ambiente, ora ele incorpora processos ambientalmente sustentáveis; enfim, contraditoriamente, o capital combina tais dinâmicas. (MONERAT, 2023, p. 13).

Para tanto, pensar o papel das Políticas Públicas para o enfrentamento das Mudanças Climáticas e suas consequências imediatas que são os Eventos Climáticos Extremos, a partir de um Estado minado pela razão Neoliberal que incorpora a natureza apenas como potencial de expansão do valor do capital, entendo-a como recurso quantitativo desprovido de qualidades e relações socioambientais, nos parece logicamente insuficiente. Consequentemente termos caros as estratégias de enfrentamento as Mudanças Climáticas, como perigo, risco, vulnerabilidade, prevenção, adaptação, mitigação, resiliência (para conhecimento desses termos ver: HOGAN; MARANDOLA JR, 2009), precisam ser revisados sob a luz dessas considerações.

Exemplos da insuficiência e desinteresse do Estado em efetivar planos frente as Mudanças Climáticas, podem ser observadas em dois eventos recentes. O primeiro foi o corte de 93% dos gastos referentes a estudos e projetos de mitigação e

adaptação as Mudanças Climáticas do então governo de Bolsonaro³. O segundo se trata do maior desastre climático do estado do Rio Grande do Sul, quando a Bacia Hidrográfica do Rio Taquari recebeu acumulados inéditos de chuva, atingindo 93 municípios e levando 50 pessoas a óbito. Segundo dados da Agência Pública⁴, o investimento para a Defesa Civil do estado no ano de 2023, foi de apenas 100 mil reais, dez vezes menor que do ano anterior, enquanto o orçamento para Projetos e Respostas a Desastres Naturais, caiu de 6,4 milhões de reais em 2022, para 5 milhões em 2023.

Nesse sentido, os eventos-limite, que se amplificam no ritmo em que as Mudanças Climáticas se intensificam e aceleram, evidenciam que a racionalidade neoliberal, baseada em cálculos de suposta otimização de recursos sob a chamada austeridade fiscal, é parte indissociável dos problemas ambientais. Isso se deve em parte pelo fato de que até então, em grande medida, as populações afetadas por tais fenômenos eram aquelas que viviam em territórios mais suscetíveis aos efeitos dos Eventos Climáticos Extremos, habituadas a viver no seu cotidiano típicos processos de Injustiça Ambiental (ACSELRAD; MELO; BEZERRA, 2009). Todavia, quando a “tragédia dos comuns” começa a se tornar regra e não mais exceção, ao se expandir das periferias para os centros, afetando sistemas produtivos e logísticos, ou seja, o funcionamento do próprio capital, o problema ressurgue como de interesse público frente ao espanto dissimulado dos “nossos responsáveis⁵” (STENGERS, 2015).

Essa gestão pelos nossos responsáveis daquilo que Isabelle Stengers chama de “Pânico Frio”, é a própria gestão dissimulada das Mudanças Climáticas e dos Eventos Climáticos Extremos, onde a racionalidade neoliberal incorpora, ao mesmo tempo, o potencial de valorização do valor que tais fenômenos e crises geram e um nível homeopático⁶ de negacionismo, suficiente para mantê-los orbitando a

³ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59096013> Acessado em Out.2023.

⁴ Fonte: <https://apublica.org/2023/09/governo-do-rio-grande-do-sul-engavetou-planos-para-lidar-com-mudancas-climaticas/> Acessado em Out.2023.

⁵ O conceito de Isabelle Stenger (2015) diz respeito aos políticos, gestores, técnicos e cientistas que falam em nome da sociedade. Segundo a filósofa da ciência “(...) nossos responsáveis são responsáveis pela gestão do que se poderia chamar de pânico frio, cujo sinal é o fato de aceitarem-se mensagens abertamente contraditórias: “Consumam, o crescimento depende disso”, mas “Pensem em sua pegada ecológica”; “Saibam que nosso modo de vida vai ter que mudar”, mas “Não se esqueçam que estamos engajados em uma competição, e nossa prosperidade depende dela”. E nossos responsáveis também compartilham esse pânico” (STENGERS, 2015 p.22-23).

⁶ O termo é usado no sentido do próprio método homeopático, a saber, a lógica do “semelhante pelo semelhante se cura”, quer dizer, utilizando-se de pequenas doses do próprio elemento que teria gestado determinada doença.

contradição entre os dois polos que Monerat (2023) aponta: *destruição e sustentabilidade*. A gestão homeopática do negacionismo e do Pânico Frio dos neoliberais, pode ser resumida no exemplo que Michael Löwy nos dá sobre Luiz XV:

No fundo, a atitude deles (**dos neoliberais**) é aquela do Rei Luís XV, da França. Parece que um conselheiro do Rei Luís XV – que foi o rei que precedeu a Revolução Francesa – disse: Majestade, se a coisa continuar assim vai ter uma revolução na França. Ele previu o que iria acontecer. Então o rei respondeu: Olha, depois de mim, que venha o dilúvio (LÖWY, 2023, p.4, grifo nosso).

O caráter dissimulado de Luís XV pouco tempo antes de um processo de ruptura parece ter inspirado os responsáveis pela crise climática. Distopias ficcionais de cenários pré e pós apocalípticos, onde uma determinada classe consegue abrigar-se temporariamente dos desastres causados por elas próprias, parecem entusiasmar os neoliberais. Exemplo disso é a reportagem do jornalista investigativo Douglas Rushkoff para o *The Guardian*⁷, que narra um encontro com alguns bilionários em seus *bunkers*, todos obcecados com um futuro próximo apocalíptico. Uma das impressões desse jornalista, contidas em seu livro *Survival of the Richest: Escape Fantasies of the Tech Billionaires*, que retrata o cinismo e o pânico nem tão frio dos neoliberais, é descrita abaixo:

O que percebi foi que esses homens são realmente os perdedores. Os bilionários que me convidaram ao deserto para avaliar suas estratégias de bunker não são os vencedores do jogo econômico, tal como as vítimas de suas regras perversamente limitadas. Mais do que tudo, eles sucumbiram a uma mentalidade em que “vencer” significa ganhar dinheiro suficiente para se isolar dos danos que eles causam ao ganhar dinheiro justamente dessa maneira. É como se eles quisessem construir um carro que fosse rápido o suficiente para escapar de seu próprio escapamento (RUSHKOFF, 2022).

Diante desse panorama de intensa e acelerada degradação ambiental, onde a nova razão neoliberal atribuiu quase que exclusivamente as resoluções dos problemas aos responsáveis por cria-los e aprofundá-los, tornando-se hegemônica dentro e fora do Estado, levando a sociedade ao fatalismo onde parece ser “mais fácil imaginar no fim do mundo que no fim do capitalismo” (FISHER, 2020), quais opções nos restam?

Pensar nesses termos é de suma importância, tendo em vista que é a própria

⁷ A tradução da matéria para o português pode ser acessada em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/os-bilionarios-e-seus-bunkers-para-o-apocalipse/> Acessado em Out.2023.

dinâmica de geração de crises do neoliberalismo que o fortalece (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, encerrar o jogo de ganha-ganha onde a maioria perde, implicará também superar a contradição de valorização do valor através da contradição *destruição-sustentabilidade* da ecologização do capital. Se de fato o neoliberalismo é uma nova razão que ser quer universal, subjetiva e objetiva, e que para tanto, apresenta-se como natural e se pretende intransponível, é necessário construir alternativas da mesma magnitude nos termos materiais e imateriais.

Na tentativa de jogar luzes sob essa indagação, recorreremos a pensadoras e pensadores que orientam suas reflexões e ações a partir da orientação ambientalista, conceito-chave que condensa uma série de elementos políticos, sociais, econômicos, culturais, ecológicos, fundamentais para a crítica ao neoliberalismo e na construção “de um mundo que caibam muitos mundos” - como defendem os Zapatistas. O próprio movimento/conceito ambientalista (ismo), é um dos principais edificadores da Educação Ambiental e seus fundamentos.

Dentre os desafios socioambientais do século XXI, talvez o mais caro a todos projetos sócio-políticos que emergiram desde o século XVII até os dias atuais, seja o paradigma do desenvolvimentismo, que atravessa e orienta as diferentes correntes políticas em disputa pelo Estado.

A ideia de desenvolvimento sintetiza melhor que qualquer outra o projeto civilizatório que, tanto pela via liberal e capitalista, como pela via social-democrata e socialista, a Europa Ocidental acreditou poder universalizar-se. Desenvolvimento é o nome-síntese da idéia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria. Assim, a crítica à ideia de desenvolvimento exigia que se imaginasse outras perspectivas que não as liberais ou socialistas ou, pelo menos, que essas se libertassem do desenvolvimentismo que as atravessava. Por fazerem a crítica a essa ideia-chave de desenvolvimento, os ambientalistas, com frequência, se veem acusados de querer voltar ao passado, ao estado de natureza, enfim, de serem contra o progresso e o desenvolvimento. A ideia de progresso é de tal forma parte da hegemonia cultural tecida a partir do Iluminismo que mesmo aqueles que se consideram os maiores críticos da vertente burguesa da modernidade, isto é, do capitalismo, se reivindicam progressistas, e é com base nesses fundamentos que criticam os ambientalistas. Assim, progressistas de todos os matizes, dos liberais a marxistas produtivistas, se apresentam criticamente diante dos ambientalistas. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 62).

O chamado consenso das *commodities* (SVAMPA, 2015), durante o período conhecido como “Onda Rosa”, onde na América Latina governos de esquerda tiveram alguns anos ocupando o Estado, evidencia a partir da lógica da conciliação de classes

e do paradigma do desenvolvimentismo, como latifundiários, mineradoras e petrolíferas, coexistem de maneira harmoniosa, através de generosos subsídios e apoio dos seus próprios críticos.

Diante desse desafio que perpassa inclusive os críticos do capitalismo e do neoliberalismo, Enrique Leff (2006) argumenta que o que está em jogo é a *reapropriação social da natureza*. Essa consideração, implica primeiro, que a natureza já está apropriada *a priori* por determinados entes privados, portanto demanda uma re-apropriação. Em segundo lugar, para além da mera reapropriação, esta tem de ser, *a posteriori*, de caráter social. Essa última ponderação de Leff, implica também uma reapropriação social da política⁸, como esfera de participação direta na tomada de decisões por aqueles que habitam os territórios afetados pelas Mudanças Climáticas e as fronteiras da apropriação privada. Para tanto:

As reformas parciais são de todo insuficientes: é preciso substituir a microrracionalidade do lucro por uma macrorracionalidade social e ecológica, o que exige uma verdadeira mudança de civilização. (...) Portanto, a primeira questão que se coloca é a do controle dos meios de produção, e, sobretudo, das decisões de investimento e de mutação tecnológica, que devem ser arrancadas dos bancos e das empresas capitalistas para se tomar um bem comum da sociedade. (LOWY, 2005, p. 51-52).

Nesse sentido, a EA tem se mostrado campo fértil de proposições nas suas diferentes vertentes, em que pesem todas suas contradições e limites (SANTOS; GONÇALVES; MACHADO, 2013). Para tal, a EA "deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta" (CARVALHO, 2012, p. 163).

Argumentamos assim, que as associações das teorias críticas/transformadoras da EA (LAYRARGUES; LIMA, 2014), inclusive os conflitos epistemológicos e teleológicos que decorrem das contradições entre elas, podem apontar diversos caminhos para a *reapropriação social da natureza* e conseqüentemente a superação da contradição vital da ecologização do capital entre *destruição-sustentabilidade*. É

⁸ Essa reapropriação social da política é também reapropriação social da economia, se levarmos em consideração que ambas estão intrincadas no conceito de *economia política*. Como destaca Michel Lowy: "A democratização econômica — que implica na socialização das forças produtivas — significa que as grandes decisões sobre a produção e a distribuição não são tomadas pelos "mercados" ou por um politburo, mas pela própria sociedade, após um debate democrático e pluralista, em que se oponham propostas e opções diferentes. É a condição necessária para a introdução de uma outra lógica socioeconômica, e para uma outra relação com a natureza" (LOWY, 2005, p. 75).

por esse caminho que Mark Fisher (2020, p.144) aponta, afirmando que “é a estrutura que engendra os vícios e defeitos, e enquanto a estrutura permanecer, os vícios serão reproduzidos”.

Em termos práticos e materiais, consideramos que o Ecosocialismo (LOWY, 2005) seria uma das formas de organização social potencialmente capaz de reapropriar socialmente natureza e política, gerando novas formas de habitar os territórios, bem como novas estratégias de convivência com as “Intrusões de Gaia” (STENGERS, 2015) que marcam o Antropoceno – “a era da perturbação humana (TSING, 2019, p.23) - como as Mudanças Climáticas e Eventos Climáticos Extremos. Tendo em vista que um dos seus princípios é a produção de valores de troca necessários para as necessidades humanas, e não a mera produção pela produção para gerar a infinita reprodução do capital, a contradição *destruição-sustentabilidade*, poderia ser superada e transformada na simetria *reconstrução-sustentada*.

Todavia, a construção/transição para o Ecosocialismo terá de ser realizada também no âmbito imaterial, isto é, pensar novos sujeitos e coletivos guiados por uma *racionalidade ambiental* (LEFF, 2006). Em termos latino-americanos, tais racionalidades existem a milênios, como o Perspectivismo Ameríndio (CASTRO, 1996) - em perigo de extinção, tendo em vista o tripé atroz do legado colonial de etnocídio, epistemicídio e ecocídio. É, pois, através de saberes relacionais milenares com a natureza, junto a apropriação social desta, bem como da tecnologia e política que poderá se viabilizar “paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019) para diminuir a velocidade da nossa hecatombe, e a partir das Ruínas do Antropoceno (TSING, 2019), construir novos mundos.

Por essas linhas reflexivas que Steil e Carvalho (2014) propõem as Epistemologias Ecológicas, procurando criticar as assimetrias do pensamento ocidental que isolou elementos como sociedade e natureza, mente e corpo, humanos e não-humanos. Para tanto, defendem o resgate das ontologias simétricas no âmbito do novo materialismo histórico. A partir disso, a emergência de um Sujeito Ecológico⁹ munido de uma Imaginação Ecológica¹⁰ viabilizariam novas formas de ser, estar e

⁹ Segundos os autores “Sujeito Ecológico é o conceito que temos utilizado, desde o início dos anos 2000, para identificar um conjunto amplo de disposições ecologicamente orientadas. Este conceito define um lugar de constituição subjetiva e objetiva de crenças, valores e comportamentos” (STEIL & CARVALHO, 2014, p. 163).

¹⁰ Para os autores “A imaginação ecológica atravessa a vida social como uma potência criativa, redefinindo a paisagem que habitamos e as nossas relações com os outros organismos e objetos que formam o mesmo mundo no qual existimos. Ao mesmo tempo, transforma práticas ambientais

perceber o mundo e todas as vidas que o compõem.

Todavia, concordamos com Michel Lowy quando esse argumenta que lutar por *reformas imediatas* não significa nutrir quaisquer ilusões com a ecologização do capital, mas sim por uma estratégia crucial: ganhar tempo e preparar os fundamentos de uma transição. Nesse sentido, existem diversos movimentos sociais ao redor do mundo, com diversos recortes de classe e étnicos, muito próximos aquilo que Isabelle Stengers denominou “objeto do crescimento”: povos tradicionais, sem-terra, sem-teto, movimento *slow*, movimentos por passe livre nos transportes públicos, agroecologia, movimento ambientalista, ecologia dos pobres.

Nesse sentido, a luta por outros mundos se faria entre um pragmatismo estratégico a partir da realidade material dada pelo próprio capital, visando sua superação, mirando um futuro próximo onde a Utopia, municiada de cosmologias e organizações sociais reais, passadas e presentes – onde a memória material, ritual, simbólica e relacional desses povos são descritas a séculos por etnógrafos - guiaria mutuamente ação, imaginação e concretização.

Utopia? No sentido etimológico (“lugar algum”), sem dúvida. Mas se não acreditamos, com Hegel, que “tudo o que é real é racional, e tudo o que é racional é real”, como pensaremos numa racionalidade substancial sem apelarmos para utopias? A utopia é indispensável à mudança social, com a condição de que seja fundada nas contradições da realidade e nos movimentos sociais reais (LOWY, 2005, p. 53).

Porém, não podemos deixar de esquecer, que esse caminho será balizado pelos obstáculos de Gaia e suas diversas intrusões. As experimentações de cada local e cada cultura, no sentido não apenas de adaptação ou mitigação as Mudanças Climáticas, mas de pensar nessa reação de Gaia como um processo educativo para os “nossos responsáveis” – até quando esses existirem – poderá ser uma das formas para emergência de uma Educação para Atenção Política das Mudanças Climáticas. Mas é preciso advertir:

Não se está dizendo que tudo, então, acabará bem, pois Gaia ofendida é cega para nossas histórias. Talvez não possamos evitar terríveis provações. Mas depende de nós, e é aí que nossa resposta a Gaia pode se situar, aprender a experimentar os dispositivos que nos tornam capazes de viver tais provações sem cair na barbárie, de criar o que alimenta a confiança onde a impotência assustadora ameaça. Tal resposta, que ela não ouvirá, confere à

cotidianas de preservação do ambiente, aprendidas às vezes recentemente, em predisposições e atitudes que se impõem aos indivíduos e aos grupos sociais como um *habitus*” (STEIL & CARVALHO, 2014, p. 163).

sua intrusão a força de um apelo a vidas que valem ser vividas (STENGERS, 2015, p.153).

Por fim, acreditamos que o futuro está em aberto, pela própria dinâmica processual da história. Gaia poderá estabelecer nossa hecatombe se persistirmos em invoca-la ou nosso renascimento se lutarmos contra aqueles que a perturbam. Tratar-se-á, além de luta, de um processo educativo e experimental, resgatando tanto as disposições culturais milenares de habitar a terra dos povos originários, como de uma reapropriação social da natureza, política, técnica e científica, criando um amplo campo de possibilidades entre passado, presente e futuro. Denunciar o fim do mundo gestado pelo neoliberalismo, implicará em anunciar um novo mundo, onde *eco* e *socius* sejam partes indissociáveis, como sempre o foram na história humana, além desse breve hiato da trajetória humana, chamado capitalismo.

Considerações finais

Procuramos demonstrar nesse artigo a relação entre Mudanças Climáticas, degradação ambiental e neoliberalismo, entendendo esse último não apenas como um sistema econômico, mas sim uma racionalidade hegemônica no Ocidente. Para tal, expomos sinteticamente a história do neoliberalismo para argumentar que os Estados nacionais são uma extensão dessa racionalidade, estando assim orbitando a lógica do capital de *destruição-sustentabilidade*. Consequentemente falar sobre Mudanças Climáticas no âmbito de políticas públicas e medidas técnicas dentro desse contexto, é insuficiente e parte elementar do problema, sabendo da austeridade contínua que impede planos de longo prazo e realocação de recursos públicos destinados a esses, como no exemplo recente da tragédia no Vale do Taquari.

Como possível saída ao impasse do paradigma do desenvolvimentismo, apontamos como o pensar e agir de povos tradicionais, movimentos sociais e ambientalistas, a partir das contribuições da Educação Ambiental, podem apontar para novos horizontes materiais e imateriais na construção de novos mundos, hoje e amanhã. Para tal, uma nova racionalidade e sensibilidade ambiental que já emergem, precisarão criar uma Educação para Atenção Política das Mudanças Climáticas, sabendo que Gaia continuará com suas intrusões, que podem e devem nos ensinar em como habitar e criar novos mundos possíveis.

Referências

ACSELRAD, Henri; MELO, Cecilia Campelo; BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond. 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez. 2012. 255 p.

FARHERR, Ramsés Mikalauscas. **Contaminação no extremo sul do Brasil e leste uruguaio, ontem e hoje**: agronegócio, conflitos e educação ambiental. 2021. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista**: é Mais Fácil Imaginar o fim do Mundo do que o fim do Capitalismo? Autonomia Literária, 2020.

HOGAN, Daniel Joseph; MARANDOLA Jr., Eduardo (Orgs.). **População e mudança climática**: dimensões humanas das mudanças ambientais globais. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/ Unicamp; Brasília: UNFPA, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LAYRAGUES, Philippe Pomier.; LIMA, G.F.C. AS MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 23-40 n jan.-mar. 2014
LEFF, Enrique. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

LÖWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÖWY, Michael. A ofensiva do capitalismo neoliberal contra a Mãe Terra. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 23, n.1, p. 1-9, jan./jun. 2023.

NOBRE, Carlos A. **Fundamentos científicos das mudanças climáticas** / Carlos A. Nobre, Julia Reid, Ana Paula Soares Veiga. – São José dos Campos, SP: Rede Clima/INPE, 2012. 44 p.

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2006.

RUSHKOFF, Douglas. Os bilionários e seus bunkers para o apocalipse. **Outras Palavras**: Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo. 06/09/2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/os-bilionarios-e-seus-bunkers-para-o-apocalipse/> Acesso em: out. 2023.

SANTOS, Caio Floriano; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos RS. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. **REMEA**. v. 32. n. 1. 2015. p. 189 - 208.

STEIL, Carlos Alberto. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas**: Delimitando um conceito. MANA 20(1): 163-183, 2014.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SVAMPA, M. **Commodities Consensus**: Neoextractivism and Enclosure of the Commons. In Latin America South Atlantic Quarterly; Duke; v. 114, 2015. p. 65-82.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Edição Thiago Mota Cardoso e Rafael Victorine Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

Falta de acesso à água potável e os possíveis impactos na saúde da população de Mariana atingida pelo rompimento da barragem da Samarco

Letícia Nörnberg Maciel¹
Marta Bonow Rodrigues²
Gianpaolo Knoller Adomilli³

Resumo: O presente trabalho objetiva discorrer sobre a relação do rompimento da barragem de rejeitos da Samarco em Mariana/MG, em 5 de novembro de 2015, com os danos à saúde da população atingida causados pelos rejeitos de minério, em especial no âmbito da contaminação das águas pelos rejeitos e as consequências da falta de água nos reassentamentos coletivos que estão sendo construídos no município de Mariana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que, ao final, considera que a contaminação dos córregos e rios e a falta de acesso à água para a lida de animais e consumo próprio coloca as vítimas do rompimento em uma situação paradoxal que, sem a intervenção tecnológica, não há como ser solucionada.

Palavras-chave: Saúde. Água. Rompimento de barragem. Atingidos. Educação Ambiental.

Introdução

O trabalho a seguir tem como objetivo discorrer sobre a relação entre o rompimento da barragem de Fundão, de propriedade da mineradora Samarco e de suas mantenedoras, as mineradoras Vale e BHP, e dois dos problemas enfrentados pelas comunidades atingidas de Mariana (Minas Gerais). São eles a contaminação das águas pelos rejeitos de minério e a falta de água para manutenção dos seus modos de vida rurais nos reassentamentos que estão sendo construídos. A questão de fundo que percorre a presente pesquisa é: estando as águas contaminadas pelos rejeitos e não tendo água nos reassentamentos para irrigação de plantio e dessedentação animal, como serão reproduzidas, nas novas moradias, as práticas que a população tinha antes do rompimento?

A primeira parte do texto apresentará o contexto do rompimento da barragem, com foco no subdistrito de Bento Rodrigues – o primeiro a ser atingido pelos rejeitos – e uma breve contextualização sobre o processo de reparação dos danos causados pelo rompimento, focando na atuação das mineradoras.

Na sequência, a partir de uma abordagem teórica, será apresentada a relação entre lugar, meio ambiente e saúde, para que, a seguir, sejam apontados os

¹ Doutoranda de Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande, mestrado e graduação em Antropologia/Arqueologia pela Universidade Federal de Pelotas, lnornberg@gmail.com.

² Doutoranda de Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande, mestrado e graduação em Antropologia/Arqueologia pela Universidade Federal de Pelotas, martabonow@gmail.com.

³ Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, docente da Universidade Federal do Rio Grande – Departamento de Arqueologia; docente no PPGEA, giansatolep@gmail.com.

problemas enfrentados pela contaminação das águas, dos organismos aquáticos e a falta de água no reassentamento coletivo de Bento Rodrigues que está sendo construído sob responsabilidade das mineradoras réis, conforme determinado pela Ação Civil Pública que trata do caso.

Ao final, são costurados os pontos apresentados nos tópicos anteriores, de forma a relacionar a falta de acesso à água potável – para consumo próprio, para consumo animal ou para irrigação de hortas –, com a impossibilidade de manutenção dos modos de vida tal como antes do reassentamento e os possíveis impactos disso na saúde mental dos atingidos.

O subdistrito de Bento Rodrigues e o rompimento da barragem

No dia 5 de novembro de 2015, o subdistrito de Bento Rodrigues, pertencente ao município de Mariana, foi atingido pelos rejeitos de mineração oriundos do rompimento da barragem de Fundão. Em poucos instantes, os rejeitos misturados com destroços que eram arrastados desde a barragem localizada a 6km de distância destruíram a comunidade tricentenária na qual habitavam 612 pessoas – das quais estima-se que aproximadamente 400 estavam no local no momento. Das 251 casas, 204 foram destruídas e as demais saqueadas dias depois (SERRA, 2018). Além das mortes causadas pelos rejeitos, o resultado não foi somente a destruição de bens materiais, mas também a alteração abrupta dos modos de vida da população atingida, seus planos para o futuro, relações sociais, saúde física e mental, além da necessidade das vítimas se envolverem burocraticamente em um processo de reparação dos danos que até hoje não foi concluído (CÁRITAS, 2020a, 2021b; SERRA, 2018;).

Embora os rejeitos não tenham destruído integralmente o subdistrito de Bento Rodrigues, todos os seus moradores sofreram deslocamento físico compulsório pela Defesa Civil no dia seguinte ao rompimento. Eles foram inicialmente alojados em hotéis e pousadas de Mariana e, posteriormente, com a instituição da Ação Civil Pública nº 0400.15.004335-6, se garantiu que as mineradoras responsáveis pelo rompimento providenciassem moradia temporária para as famílias até que fossem definitivamente reassentadas. A moradia temporária foi – e ainda é – garantida através do aluguel de casas e apartamentos disponíveis no distrito sede do município, fazendo com que, logo num primeiro momento, ocorresse uma alteração da relação das pessoas com o meio ambiente, dada a impossibilidade do cultivo de plantas e criação

de animais de médio e grande porte na sede do município devido ao tamanho da maioria dos imóveis alugados.

Na casa de Mariana não tem terreno que dá para plantar e para as meninas brincarem. A gente tinha horta, laranja, banana, mamão, manga, mandioca. Falam que a gente morava em barracos. Mas nós tínhamos casas. Não eram ricas, mas eram casas (Marly de Fátima Felipe, de Bento Rodrigues, *apud* SERRA, 2018, p.296).

Na sequência, para o desenho do reassentamento coletivo que irá garantir a restituição da moradia dessas pessoas, foi determinado que as habitações deveriam ser iguais ou melhores que na área de origem e que as relações de vizinhança deveriam ser mantidas tal como em Bento Rodrigues – assim como o nome de ruas, quadras, praças e distribuição espacial de equipamentos públicos e residências. Além disso, o projeto das residências deveria respeitar a constituição familiar atual do núcleo que a compunha no momento da elaboração do projeto – considerando nascimentos, falecimentos, divórcios ou uniões afetivas –, além de também respeitar as dimensões do imóvel destruído em Bento Rodrigues. O reassentamento coletivo, localizado também no município de Mariana, e só começou, de fato, a ser construído no segundo semestre de 2018 e a primeira moradia só foi entregue em abril de 2023⁴. Apesar de alguns imóveis já terem sido entregues, ele ainda não foi concluído.

Onde vivem hoje, a maioria dos bentorodriguenses quase não tem contato com solo, o que reduz as possibilidades de plantio e muito menos de criação de seus animais. Muitos animais de criação, como suínos e bovinos, estão sob cuidados da Fundação Renova⁵ no Centro de Acolhimento Temporário de Animais, espaço instalado e mantido pela referida fundação. Embora muitos animais estejam no centro há mais de sete anos, não há muita liberdade para o manejo deles por parte dos seus proprietários, além de relatos de desnutrição, ferimentos, falta de casqueamento e ferradura em equinos, falta de doma dentre outros⁶.

⁴<http://mg.caritas.org.br/noticias/primeiras-familias-de-bento-rodrigues-recebem-chaves-de-suas-casas-no-reassentamento>

⁵ A Fundação Renova foi criada pelas mineradoras réis para atuar somente com a reparação dos danos causados pelo rompimento desde Mariana/MG até Regência/ES e também lidar com as indenizações. O diálogo das vítimas, dessa forma, não ocorre com as mineradoras e sim com a fundação, a qual atua judicialmente e extrajudicialmente no processo de reparação.

⁶ Ofício OF/ATCM/004/2021 da assessoria técnica ao Ministério Público de Minas Gerais, enviado em 12/01/2021, referente ao agravamento da situação dos animais atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão, em Mariana. Disponível em: <<http://mg.caritas.org.br/storage/arquivo-de-biblioteca/March2021/kWD8sipF0UqE2KtKvODI.pdf>> Acesso em 03/12/2023.

É possível que haja uma expectativa de que a mudança da moradia temporária para o reassentamento coletivo assegure a retomada da criação desses animais que estão no centro de acolhimento, além de possibilitar o plantio de árvores frutíferas, verduras e outros, conforme ocorria em Bento Rodrigues.

Lugar, meio ambiente e saúde das comunidades atingidas

Há uma relação direta dos modos de vida com o manejo do espaço e a relação dos indivíduos com ele. Logo, o espaço utilizado por grupos humanos não deve ser entendido unicamente em sua materialidade; melhor seria compreendê-lo como o lugar das relações, sejam sociais, culturais, econômicas, de luta, de resistência etc, que dão suporte à reprodução da existência dos grupos relacionados aos lugares estudados (AUGÉ, 2012), constituindo uma rede de inter-relações que conectam o material, o imaterial e o social.

Nesse sentido, podemos observar o espaço destruído e o espaço que será habitado a partir de diferentes conceitos, buscando o entendimento que melhor poderia se adequar a Bento Rodrigues e ao reassentamento coletivo. São eles: meio ambiente, lugar e não-lugar.

Job Ribeiro e Osmar Cavassan (2013) apontam que meio ambiente é algo que envolve ou cerca um indivíduo em particular: "Um meio ambiente não somente é caracterizado por meio da distribuição geográfica e temporal das espécies, mas principalmente como um espaço definido pelas atividades dos próprios seres." (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013, p.67).

Somado a esta ideia, é necessário também apresentar uma breve concepção de lugares. Marc Augé (2012) define o "lugar" como o espaço antropológico, identitário, relacional e histórico. Por outro lado, os "não-lugares" seriam espaços de comunicação, circulação e consumo. Segundo o autor, esses não-lugares estariam se ampliando e alterando a própria noção de cidade, uma vez que ele é incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade. Mais do que isso, os não-lugares seriam povoados por viajantes, são espaços de ninguém. Augé apresenta ainda a noção de espaço definida por Michel de Certeau, onde, para este, o espaço seria um "lugar praticado", onde "são os passantes que transformam em espaço a rua geometricamente definida pelo urbanismo como lugar" (AUGÉ, 2012, p.75).

Enquanto o território destruído de Bento Rodrigues é, na concepção augeniana, um lugar para os bendorodriguenses – especialmente para aqueles que ainda

usufruem do subdistrito dormindo lá aos finais de semana, em missas esporádicas que são celebradas nas duas igrejas do território (inclusive nas ruínas da Capela de São Bento, que foi inteiramente destruída pelos rejeitos) ou em visitas para matar a saudade e como forma de resistência política⁷ –, o reassentamento ainda se constitui em um espaço distante, sem história, projetado por outrem, com uma arquitetura diferente daquela vista em edificações de Bento Rodrigues, sem sequer possibilidade para que, de forma literal, os futuros habitantes possam criar raízes através do cultivo do solo e da lida dos animais de criação. Se o meio ambiente, no entendimento de Ribeiro e Cavassan, é aquele que envolve e cria uma relação de interdependência entre indivíduo/organismo e o meio que habita, vindo a cessar a relação com a morte do organismo, pode ser interessante pensar que o deslocamento físico compulsório sofrido pelas vítimas no dia seguinte ao rompimento da barragem se caracterizaria como o fim da relação entre indivíduo e aquele meio ambiente, vindo, na sequência, a serem desenvolvidas outras relações de interdependência dos bentorodriguenses com o novo lugar que foram forçados a habitar – ou novo meio ambiente. Contudo, Bento Rodrigues por se constituir não apenas como um meio ambiente, mas também como lugar, não foi possível de ser abandonado e nem substituído, como pode ser observado na transcrição a seguir:

Se a gente não tivesse fazendo o que a gente faz hoje, que é vir final de semana e ficar aqui, eu garanto pra vocês que eu não estaria aqui mais, eu já tinha morrido. E assim como eu, várias outras pessoas. As pessoas não entendem o que é você pertencer ao lugar. (M. S., de Bento Rodrigues, informação oral *apud* PASSOS, 2020, p.207).

Há uma relação não só afetiva com o lugar destruído pelos rejeitos da Samarco, mas também física e que se reflete nos modos de viver daquele povo. Como mencionado anteriormente, as formas de habitar o lugar envolviam também a relação com a terra para plantio de alimentos e extração de lenha, o uso do córrego Santarém e rio Gualaxo Norte para dessedentação animal, pesca e lazer, relações de trocas de bens entre vizinhos, possibilidade de habitação de um mesmo imóvel por vários parentes (morando numa mesma edificação passada de geração em geração e/ou construindo uma nova edificação no mesmo terreno), possibilidade de maior contato com plantas e árvores em geral, menor quantidade de ruídos gerados por automóveis etc.

⁷<https://jornalasurene.com.br/cultura-memoria/2017/04/17/comunidade-celebra-semana-santa-em-bento-rodrigues>

Tendo por base essa relação entre as vítimas e o meio ambiente do qual sofreram deslocamento físico compulsório, partimos, na sequência, para a relação entre esse deslocamento e a saúde da população. Em 1948, quando de sua criação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerava “saúde” como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. A tríplice que seria a base da saúde é análoga à considerada pelo antropólogo Marcel Mauss (2017) como constituinte do “homem total”, um ente de dimensões biológica, psicológica e social. Ou seja, podemos tratar aqui o humano do ponto de vista não-reducionista, no qual é necessário um amálgama material e imaterial para compor o ser em sua plenitude.

Essa mesma relação entre saúde e meio ambiente é também explorada por Noemi Andrade e Estela Scandola (2021), através de uma sistematização da legislação federal que diz respeito a esses dois universos acima mencionados. Em teoria, há uma previsão de garantias de políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e também o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado para o povo brasileiro – ambas de responsabilidade do Estado. Essas garantias estão previstas na Constituição Federal de 1988 e são complementadas por outras leis, como a lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (ANDRADE & SCANDOLA, 2021).

Assim, em tese, deverá ser garantida a possibilidade de viver em um meio ambiente ecologicamente equilibrado para as pessoas que foram subitamente retiradas de suas casas naquele cinco de novembro. Mas, para garantir o bem-estar físico, mental e social dessa população, é preciso ainda que se considere o acesso à água, conforme veremos a seguir.

Contaminação das águas e a falta de água para manutenção dos modos de vida

No caso de um rompimento de barragem de rejeitos de minério ou, sem eufemismos, o rompimento de uma estrutura de 106 metros de altura com aproximadamente 55 milhões de metros cúbicos de recursos naturais considerados inúteis pelas mineradoras após extração da matéria-prima principal, há uma clara alteração do ambiente [e do meio ambiente] que foi atingido pelos rejeitos após o seu percurso desde a barragem até o mar. Um comparativo entre vários estudos já realizados sobre os efeitos tóxicos à saúde humana e ao ambiente causados pelo derramamento de rejeitos foi realizado por pesquisadores da Universidade Federal de São João del-Rei (OLIVEIRA *et al*, 2021). Através da revisão de 34 artigos publicados

entre novembro de 2015 e junho de 2020, os autores concluem que todas as evidências científicas sugerem que houve contaminação ambiental e da população local pelos agentes tóxicos presentes nos rejeitos de minério, liberados após o rompimento da barragem da Samarco.

Especificamente no caso da água, a revisão deu conta de 15 estudos que analisaram amostras de águas oriundas da Bacia do Rio Doce após o derramamento dos rejeitos – e, em alguns casos, há também amostras anteriores ao rompimento. Segundo os autores da revisão, todos os estudos apontaram para um aumento nos níveis de metais pesados como ferro, manganês, cobre, chumbo, níquel, alumínio, cobalto, mercúrio e outros. Somado a isso, é apontada a alta turbidez da água e coloração marrom-avermelhada devido ao alto teor de ferro.

Tal revisão também deu conta das análises de organismos aquáticos, como peixes e organismos bentônicos coletados diretamente nas águas contaminadas ou então expostos à amostras dessas águas. Entre os efeitos observados estão os danos morfológicos e histológicos ao fígado, trato digestivo, gônadas, cérebro, evidências de acúmulo de metais pesados no tecido muscular e transferência materna desses elementos para os embriões (OLIVEIRA *et al*, 2021). Somado a isso, análises de água realizadas por pesquisadores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) apontam que em coleta realizada no distrito de Pedras, em Mariana, a concentração de ferro é de até 30 vezes o permitido pela legislação brasileira. Já na análise de peixes, o estudo da UFOP aponta para uma concentração de arsênio até cinco vezes maior que o permitido na Portaria n. 685, de 27 de agosto de 1998 (PEREIRA, 2019).

Para além da contaminação da água, que obviamente afeta não apenas a saúde humana, mas também a saúde animal e vegetal, há outro problema enfrentado pelas vítimas no que diz respeito à questão hídrica: a indisponibilidade de água bruta nos reassentamentos coletivos de Bento Rodrigues e de Paracatu de Baixo, em Mariana (CÁRITAS, 2021a). Considerando que, até o dia do rompimento da barragem, todas as famílias tinham acesso à água bruta e água potável e que se mire em uma reparação integral dos danos sofridos⁸, se havia água para a lida de animais e plantio antes do rompimento, deve ser garantido o acesso à água também nos reassentamentos, como forma de garantir a manutenção dos modos de vida das

⁸ Conforme argumentado na Matriz de Danos das Pessoas Atingidas pela Barragem de Fundão em Mariana (2020b).

pessoas atingidas pelos rejeitos da Samarco.

[...] a Fundação Renova ainda não apresentou alternativa satisfatória para o fornecimento de água bruta para o reassentamento coletivo de Bento Rodrigues. O estudo técnico de disponibilidade hídrica, apresentado pela Fundação, em abril de 2021, prevê apenas o fornecimento de água potável por meio de poços artesianos. Nos cálculos de demanda hídrica para a irrigação e dessedentação animal, constante no estudo apresentado pela Fundação, o número de animais de grande porte e as áreas de hortas foram subdimensionados, além de não ter sido considerada a disponibilização de água para suinocultura e limpeza das instalações acessórias (chiqueiro, galinheiro, dentre outras). Para as 24 famílias que eram abastecidas pela nascente de Juliana, a Fundação Renova informou que a questão será tratada sob aspecto indenizatório junto ao PIM, o que não condiz com o interesse das famílias que, em Bento Rodrigues, possuíam acesso à água em quantidade e qualidade, suficiente para a realização de suas atividades (CÁRITAS, 2021a, p.35-36).

No caso do subdistrito de Bento Rodrigues, a água era captada do córrego Santarém e do rio Gualaxo Norte, bem como de poços artesianos. Porém, no reassentamento construído para os seus moradores, não há qualquer fonte de água do mesmo porte nas imediações, restando a perfuração de poços para captação de água em subsuperfície ou o bombeamento de água de rio/córrego próximo e seu transporte por meio de tubulações. Considerando que as mineradoras já tratam como finalizada a discussão sobre a disponibilidade de água nos reassentamentos, sua resposta padrão é que as famílias receberão uma compensação em dinheiro. Não está definido, até o momento, de quanto será essa compensação, o que põe em xeque sua eficácia na cobertura dos custos de captação de água em volume suficiente para a lida pelas famílias. Ainda, o dinheiro não substitui a água. Se abre assim uma possibilidade para que futuramente tal demanda se torne um peso para o Estado.

A contaminação dos córregos e rios, bem como a falta de acesso à água para a lida do campo, coloca as vítimas em uma situação paradoxal que, sem a intervenção tecnológica, não há como ser solucionada. Ou seja: ao mesmo tempo que a água de poços artesianos ou mesmo aquela oferecida pelo sistema público de saneamento não é a ideal para tratar animais e hortas, mas sim para consumo humano, não é possível coletar água dos rios próximos, dada a sua contaminação por metais pesados. Acreditamos que mesmo a eventual criação de um Seria necessária a criação de um aqueduto que transportasse água de uma bacia ou curso d'água não contaminado até o município de Mariana, implicaria na análise do impacto de um desvio de tal magnitude para as comunidades e meio ambiente de onde essa água seria retirada.

Voltando ao conceito de meio ambiente de Ribeiro e Cavassan, este seria um espaço definido pelas atividades dos próprios seres. Nesse sentido, de forma não orgânica, o reassentamento automaticamente se tornaria o meio ambiente de seus futuros moradores, dado que nele desenvolveriam atividades individuais e coletivas similares a outros agrupamentos humanos no Brasil. Contudo, quanto tempo levará para que aquele reassentamento venha a se tornar um lugar no sentido augeniano, um lugar identitário e relacional? Há que se considerar os possíveis impactos na saúde mental enquanto tal reassentamento passa de não-lugar à lugar, dado o estranhamento e a frustração de expectativas em habitar um espaço que não comporta seus modos de vida de outrora. Quão longe essas pessoas estarão de alcançar o conceito de saúde da OMS, em que esta seria a conformação da tríplice de perfeito bem-estar físico, mental e social?

Finalizamos este tópico com a citação do trecho de uma matéria para o site de notícias Brasil de Fato, elaborada por alguns membros da Comissão de Atingidos pela Barragem de Fundão em Mariana, na qual sintetizam as questões abordadas ao longo do presente texto:

Nas nossas comunidades, estávamos cercadas de verde da Mata Atlântica, de ar puro e fresco. Por lá passa o rio Gualaxo do Norte, que era usado para manter as plantações ou mesmo como fonte de alimentação, pela abundância de peixes. Hoje o rio tem rejeito tóxico e quem ainda está perto dele sente tristeza pelo que virou. A gente vê também que nos reassentamentos coletivos não vai ter água para os animais e para as plantas, o que nos deixa ainda mais inseguras sobre como vai ser nossa vida no futuro. (ALVES *et al*, 2021, s/p)

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica aqui realizada apresentou a situação contraditória em que as pessoas vítimas do rompimento da Samarco estão colocadas: de um lado, não há água disponível nos reassentamentos para a irrigação de hortas e dessedentação animal; por outro, a água de rios e córregos da região foi contaminada pelos rejeitos da barragem. O uso da água contaminada poderá talvez trazer prejuízos à saúde física e a falta de água para a lida do campo poderá acarretar em prejuízos financeiros e na saúde mental da população, considerando a impossibilidade de retomarem hábitos e práticas que possuíam antes de novembro de 2015. Ficando, assim, distantes de alcançar o perfeito bem-estar físico, mental e social, conforme o entendimento da própria OMS sobre o que é considerado saúde.

A transformação de um não-lugar em um lugar é uma odisséia e podemos inferir

que também é algo complexo, no sentido atribuído por Edgar Morin. Há a necessidade de desenvolvimento de uma identidade e uma história. Quão mais dificultosa essa transformação se, naquele lugar, os problemas aqui apresentados pela contaminação e falta de água poderão vir a fazer com que a população – ou parte dela – não retome os seus antigos modos de vida e, por consequência, tenha dificuldades em adaptar-se às novas moradias.

A saída para o problema enfrentado não é simples, tampouco é algo rápido de ser solucionado. Infelizmente, as vítimas aguardam há oito anos pelo final do processo de reparação dos danos sofridos e este parece estar longe de ser finalizado. E, como bem pontua Horacio Aráoz (2022), a história da mineração está diretamente ligada ao colonialismo, à destruição de populações, territórios e recursos.

Referências

- ALVES, Cláudia de Fátima, *et al.* **27 de fevereiro: o sonho das famílias atingidas em Mariana não se realizou.** Brasil de Fato MG, publicado em 26/02/2021. Disponível em: <<https://www.brasildefatomg.com.br/2021/02/26/27-de-fevereiro-o-sonho-das-familias-atingidas-em-mariana-nao-se-realizou>> Acesso em 03/12/2023
- ANDRADE, Noemi A. de; SCANDOLA, Estela M. R. Educação Ambiental e a promoção da saúde: a intencionalidade do (des)encontro. **Revista GeoPantanal**, Corumbá-MS, n.30, p.199-215, jan./jun. 2021
- ARÁOZ, Horacio. **Mineração, genealogia do desastre:** extrativismo na América como origem da modernidade. São Paulo: Elefante, 2020. 324 p.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas, SP: Ed. Papius, 2012, 111 p.
- CÁRITAS. **Relatório técnico: Atraso na reparação do direito à moradia.** Mariana-MG: Cáritas Brasileira, 2021a, 120 p.
- CÁRITAS. **Atrasos: Relatório de entrega dos reassentamentos.** Mariana-MG: Cáritas Brasileira, 2021b, 101 p.
- CÁRITAS. **Preservação dos territórios atingidos de Mariana pelo rompimento da barragem de Fundão - Relatório 01.** Mariana-MG: Cáritas Brasileira, 2020a, 48p.
- CÁRITAS. **Matriz de Danos das pessoas atingidas pela barragem de Fundão em Mariana-MG.** Mariana: Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais, 2020b, 2261 p.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 421-441.

OLIVEIRA, Luiza, et al. Efeitos tóxicos à saúde humana e ao ambiente causados pelo derramamento de rejeitos de minério da barragem de Fundão. **Journal of Health & Biological Sciences**, n. 9, p.1-17, 2021.

PEREIRA, Dulce Maria (org.). **Perdas ecossistêmicas: Mariana atingida pela ruptura da barragem de Fundão da Samarco/Vale/BHP Billiton - Um estudo amostral**. Gráfica da UFOP: Ouro Preto, 2019, 204 p.

PASSOS, Flora D.R.L. **Cidade tombada, territórios tomados: sobre-evidências e resistências a partir do rompimento da barragem de rejeitos de minério do Fundão, em Mariana, Minas Gerais**. 2020, 266 f. Tese de doutorado (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RIBEIRO, Job A. G.; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. In: **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, jul/dez 2013, p. 61-76.

SERRA, Cristina. **Tragédia em Mariana: a história do maior desastre ambiental do Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2018. 461 p.

Exposição como refúgio: aproximações entre a Educação Ambiental do caminhar e a Psicologia peripatética

Ana Furlong Antochevis¹

Resumo: Neste ensaio refletimos sobre o caminhar enquanto experiência de reconexão entre corpo e mente, entre homem e natureza, entre liberdade e sentido, a partir da leitura imanente de produções sobre o tema, tangenciando dois campos de saber - Educação Ambiental e Psicologia. Através do conceito de epistemologias ecológicas, que emergem na busca da potencialidade das convergências teóricas entre essência e existência, destacaremos duas perspectivas do caminhar: na Educação Ambiental, como experiência de educação da atenção, e na Psicologia, através da clínica peripatética. Entendemos que a convergência de epistemologias ecológicas pode potencializar as práxis relacionadas à saúde mental, utilizando o caminhar como uma forma de expor-se ao mundo - processo que, paradoxalmente, pode ser um refúgio no qual possamos ressignificar e superar o sofrimento de uma vida presa a trajetos predeterminados.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Caminhar. Psicologia peripatética. Epistemologias ecológicas.

Introdução

Caminhar é um ato cotidiano tão normalizado na vida sob a lógica do capital que seu sentido ontológico tem sido perdido, frente às demandas da pressa e da mecanização da vida. Caminhar sob dois pés foi um evento crucial na conformação do gênero humano, e essa capacidade de mover-se articuladamente no meio ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento da relação de apropriação, controle e dominação que o ser humano desenvolveu com a natureza. Porém, com o desenvolvimento da sociabilidade capitalista, caminhar passou a ser um ato alienado em seu sentido de exploração, de contemplação, de liberdade. Caminhamos de um ponto a outro, com pressa e com atenção seletiva aos códigos do trajeto e sem nunca perder a meta de chegar ao destino final. Caminhamos sobre calçadas conhecidas, ritmados pela externalidade urbana, pernas operando maquinalmente no território, mente operando o sofrimento, a solidão, a angústia, a tristeza cindidamente na caixa craniana.

Propomo-nos a refletir sobre as potencialidades do caminhar enquanto experiência de reconexão entre corpo e mente, entre homem e natureza, entre rota, rumo, liberdade e sentido, aproximando dois campos de saber - a Educação Ambiental e a Psicologia. Para tanto, inicialmente apresentaremos o debate das *epistemologias ecológicas* que emergem no sentido de buscar a potencialidade das convergências teóricas entre essência e existência. Esse debate fundamenta, na

¹ Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO); Doutoranda em Educação Ambiental pelo PPGEA/ FURG, ana.furlongantochevis@gmail.com

sequência, a apresentação da perspectiva do caminhar na Educação Ambiental como experiência na qual essa convergência epistemológica pode ser vivenciada. A seguir, será apresentada a perspectiva da clínica peripatética, proposta de atenção à saúde mental que percebe o enriquecimento presente na vivência do encontro clínico fora das paredes brancas e estéreis dos consultórios psicológicos.

Pretendemos, nesse sentido, realizar um exercício reflexivo sobre de que forma a proposta de convergência de epistemologias ecológicas pode potencializar as práxis relacionadas ao campo da saúde mental, especialmente da Psicologia, utilizando o caminhar como uma forma de se expor ao mundo - processo que, paradoxalmente, pode ser uma experiência com significado de refúgio no qual possamos enfrentar, elaborar, ressignificar e superar o sofrimento de uma vida presa a maquinações e trajetos rígidos e predeterminados.

As epistemologias ecológicas na busca de saberes convergentes

Um dos debates mais profícuos da Educação Ambiental tem acontecido na perspectiva das bases epistemológicas que reivindicam o campo. Nesse sentido, Steil e Carvalho (2014) apresentam a tese de que, a partir do conceito de **sujeito ecológico**, que aponta para uma subjetividade fundada na conscientização ambiental, há a formulação de uma **imaginação ecológica**. Essa, por sua vez, opera dialeticamente na constituição de formas de pensar e agir no mundo, possibilitando uma ampliação das perspectivas de conhecimento da realidade para além dos parâmetros científicos de base positivista, pois “Este horizonte imaginativo não se esgota, no entanto, na criação e na reprodução constante de modos de ser e viver, mas também incide sobre as formas pelas quais pensamos e conhecemos o mundo. Nosso modo de habitar o planeta não está separado do nosso modo de conhecê-lo” (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 163). Os autores defendem, nesse sentido, a possibilidade de se aproximar origens e concepções teóricas diversas, para encontrar pontos de convergência, de tal forma que:

o conceito epistemologias ecológicas é necessariamente plural, na medida em que não pretende designar uma unidade teórica, mas uma área de convergência de novos horizontes de compreensão, diferentes daqueles que sustentam as dualidades mencionadas e a externalidade de um sujeito cognoscente humano fora do mundo, da natureza e independente de seus objetos de conhecimento. (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 164)

Essa proposta defende uma contraposição à prerrogativa do recurso da **representação** nas ciências sociais, pois os significados e abstrações sobre o mundo, para os autores, não são uma subjetivação desconectada da realidade material. Centrando sua defesa na compreensão de que o conhecimento não ocorre de forma isolada e estéril no interior da mente humana, mas sim a partir da interação dialógica *com* e *no* mundo, reivindicam a perspectiva de ciências sociais que se desenvolvam a partir de uma experiência engajada com o ambiente.

Os autores destacam então dois pontos de convergência no desenvolvimento das ciências que conduzem à perspectiva de um “novo materialismo”. Inicialmente, a recuperação do valor da materialidade da vida e seu papel na construção do conhecimento, em oposição ao idealismo construtivista que desenvolveu-se a partir da cisão mente/corpo, e para além das limitações do materialismo histórico ocidental. Além desse aspecto, sustentam a proposta de uma “simetria entre as coisas e o pensamento, os seres humanos e os não humanos, os processos históricos e os naturais” (STEIL e CARVALHO, 2014, p.165), que propõe a superação do modelo de produção de conhecimento fundamentado em representações do real, questionando a centralidade da perspectiva humana na compreensão do mundo. Essa proposta fundamenta um novo paradigma científico, no qual não apenas a objetificação dos não humanos deixa de fazer parte da construção do conhecimento, mas é proposta a ideia de consideração à uma subjetividade dos elementos antes reificados pelas ciências, como proposto por Tim Ingold, no qual o pesquisador se “situa na convergência de linhas e fluxos de materiais que o atravessam e o constituem como uma unidade generativa que chamamos mundo ou ambiente” (STEIL e CARVALHO, 2014, p.167).

Nomeiam a proposta de *epistemologias* por defenderem a centralidade da **interlocução** entre campos de saber heterogêneos que não fazem parte de uma “escola de pensamento” mesmo como campo interdisciplinar, e que também não partilham de uma metodologia única (STEIL e CARVALHO, 2014, p.169). E *ecológicas*, tanto pela crítica à externalidade do pesquisador em relação ao objeto investigado - herança positivista - em direção a um método que contemple o engajamento do pesquisador como fonte científica, como também pela compreensão da de que a ciência moderna e a crise ambiental possuem a mesma base epistemológica (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 170). Os autores defendem que a epistemologia positivista está em crise frente à sua incapacidade/limitação na explicação sobre o mundo e a vida, a partir da separação entre natureza e cultura:

Essa divisão ontológica isolou o ser humano do ambiente, fazendo-nos crer que habitavam a cultura como um domínio independente e oposto à natureza. A crise ambiental acelerou a percepção sobre a força da ideologia científica, que operou durante todos esses anos como uma cosmologia na confirmação de nossas consciências e na organização política das instituições que deram configuração à sociedade moderna. Ao mesmo tempo, nos damos conta de que nunca estivemos separados do ambiente nem somos detentores de um destino diferente daquele que possuem os demais organismos e objetos que habitam o planeta (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 170).

Amparados nas formulações de Bateson, os autores apontam para a limitação das possibilidades reais e da importância da neutralidade do observador, parâmetro hegemônico que fundamentou a produção científica sobre os processos de subjetivação. Assim, pode emergir uma subjetividade que, não limitada ao que é vivenciado por esse sujeito humano em sua exclusividade ontológica, ressignifica-se como uma mentalidade ecológica complexificada enquanto potência de mediação com o mundo (STEIL e CARVALHO, 2014, p.171). Nesse sentido, podemos ver como convergem, mesmo em campos diferentes, autores como Gregory Bateson e Tim Ingold:

na crítica ao objetivismo e à externalidade do pesquisador em relação ao que ele observa no processo de investigação. Em contrapartida, eles propõem um outro caminho para a ciência, que deverá ser trilhado pela inserção do pesquisador no ambiente, vivido como a *morada* do pensamento. (...) Esta busca epistemológica sugere, na esteira da contestação da divisão natureza e cultura, o questionamento de outras dualidades derivadas da mesma distribuição epistêmica, como sujeito e objeto, mente e corpo, indivíduo e sociedade, interioridade e exterioridade (p. 172).

Essa discussão não limita-se à identificação da divisão ocidente/oriente, ou à constatação de outros saberes que foram excluídos do "território da verdade" auto reivindicado pela ciência positivista, como saberes populares, arte e religião. A assunção de uma simetria ontológica permite evidenciar como as "epistemologias locais" (socialmente certificadas) emergem, e mudam a compreensão e a vivência do mundo. Nessa lógica, mesmo com a crítica à perspectiva ideológica da ciência como dona da verdade e das formas de compreensão da verdade, pode ser preservado o que foi produzido em termos de conhecimento e tecnologias que possam auxiliar na tarefa ecológica (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 173).

Defendem que "não se trata de apropriar-se do ambiente pela mediação da cultura, incorporando-o na nossa teia de significados humanos, mas de reconhecer a singularidade das perspectivas dos diversos organismos no seu habitar o mundo"

(STEIL e CARVALHO, 2014, p.174). Essa ideia é amparada na perspectiva de Tim Ingold de simetria no conhecimento, não no sentido de igualdade homogeneizada entre natureza e cultura, mas exatamente na preservação de aspectos de diferenciação que sustentam uma experiência complexificada, a partir da combinação dos elementos em sua diversidade. Nesse sentido, natureza e cultura deixam de ser campos epistemológicos cindidos, mas sim um campo unificado e significado exatamente em sua relação. E a partir dessa compreensão surge um novo paradigma em que dimensões de existência como cultura e política são ampliadas aos não humanos, não apenas no sentido da institucionalização de direitos nos moldes da base ontológica diferenciação pela consciência humana, mas na proposição de uma ética que engloba os não humanos como sujeitos de conhecimento.

Essa ética, defendem os autores, não pode surgir de uma ciência pautada pela busca do distanciamento, mas sim pela busca do engajamento, em uma realidade em que são preservadas as diversidades, e centrada na relação entre essas diversidades a produção de um saber não reducionista ou arbitrário, em que o outro é analisado sempre com a perspectiva de ser controlado ou conformado de acordo com o interesse humano. Ou seja, a simetria é central na produção do conhecimento, aglutinando (e não separando) cultura e natureza, indo além dos paradigmas biocêntricos ou antropocêntricos (STEIL e CARVALHO, 2014, p.176).

Caminhares: experiências de atenção e transformação em Educação Ambiental

Diferenciando *dédalo* de *labirinto*, a partir das características projetadas nas experiências do caminhar nesses espaços, Ingold (2015) apresenta sua compreensão de como o caminhar pode ser uma experiência com diferentes significados e impactos na vida humana.

O *dédalo* seria, para o autor, o percurso de caminhada que conduz de um ponto a outro, uma caminhada com finalidade predeterminada, ainda que eventualmente possa ser feita com recursos de desvios e alterações de rotas - esses, mesmo caracterizados como alternativas no percurso, são alternativas limitadas ao planejamento prévio do objetivo final da caminhada. Dirá o autor que “O *dédalo*, portanto, não nos abre o mundo como faz o labirinto. Pelo contrário: ele o fecha, prendendo seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade” (INGOLD, 2015, p. 24). Assim, ele entende a experiência urbana da caminhada como uma experiência no *dédalo* - como uma sequência de escolhas, mas sob alternativas

pré-determinadas, através das vicissitudes de um caminho definido como “trajeto” de um ponto a outro, por obrigação, fixado dentre os comandos e a dimensão social cotidiana urbanizada.

A caminhada no *labirinto*, contudo, traz a perspectiva de um caminho em que as escolhas são muito mais emergentes ao caminhante pelo caminho em si. Os sinais e elementos da paisagem convidam a seguir na trilha, mas toda vez que o ímpeto da exploração instigar a aventurar-se em novos rumos, não há como antecipar-se o próximo ponto, muito menos o ponto final. Desbravar o *labirinto* traz o risco de perder-se em um ambiente desconhecido e por isso, dirá o autor, nesse processo “escolher não é uma questão. O caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve. Mas o caminho nem sempre é fácil de seguir” (INGOLD, 2015, p. 25).

No *dédalo* a caminhada é determinada pela **intencionalidade** do viajante:

Ele possui um objetivo em mente, uma destinação projetada ou horizonte de expectativas, uma perspectiva a realizar, e está determinado a alcançá-la. (...) Não obstante, no *dédalo*, o molde da ação exterior segue o molde do pensamento interior. Quando dizemos que a ação é intencional, queremos dizer que há uma mente trabalhando, operando a partir de dentro do ator, conduzindo-o para um propósito e direção que estão além das leis físicas do movimento (INGOLD, 2015, p 26).

E assim, o controle do caminhante está em obedecer ao planejamento, e mesmo que escolha entre desvios, está preso ao que foi estabelecido - pois a intenção de chegar ao ponto final irá pautar o sentido da caminhada.

No *labirinto* essa intencionalidade é deixada de lado em benefício da **atencionalidade** exercitada no percurso. Sem outro objetivo além de seguir a marcha, a caminhada passa a ser uma experiência em que a percepção toma a centralidade, enquanto o caminho se apresenta com seus elementos inesperados. Assim, mesmo que a mente do caminhante ainda esteja operando no caminhar atencional pelo *labirinto*, ela vai expressar-se como “uma mente imanente ao próprio movimento, e não uma fonte originadora à qual esse movimento pode ser atribuído enquanto efeito” (INGOLD, 2015, p. 27), que surge, forma e transforma a subjetividade do caminhante durante a exposição à caminhada no *labirinto*, na condição primordial de estar em deslocamento.

Problematizando sobre a importância da caminhada para proporcionar uma *educação da atenção* através da observação e percepção de um meio ambiente entendido como *aprioristicamente dado*, ou de um mundo que *se faz em contínuo*, que

de forma inesperada interfere no caminhante (INGOLD, 2015, p.29), o autor evoca a centralidade do papel da *imaginação* no caminhar, enquanto “impulso generativo de uma vida que é perpetuamente impelida pela esperança, promessa e expectativa da sua continuação” (INGOLD, 2015, p. 30). Recuperando a noção deleuziana de *vida imanente*, vida como permanente devir, tal qual o labirinto, o autor avança para a proposição de uma análise dialética entre aspectos existencialistas e essencialistas da vida - através do caminhar:

Sempre estamos, por assim dizer, constitucionalmente à frente de nós mesmos. A montante, concomitantemente com o aparecimento de coisas, está a imaginação, e vindo atrás está nossa apreensão perceptual de um mundo que já se encontra estabelecido, e no qual as coisas estão lá para aparecer. É por isso que em cada empreendimento e a cada momento estamos a um tempo totalmente preparados e completamente despreparados para o que vem à frente. Então, o que é que vai na frente, o que é que segue? (INGOLD, 2015, p.31)

Responde o autor que os humanos têm, na perspectiva do *dédalo*, consciência intencional, então controlam cognitivamente o rumo de suas vidas, concebem planos antes de executá-los. Mas, na perspectiva do labirinto, o papel da mente, ainda que educada para a percepção e reação ao inesperado do caminho, submete suas escolhas a um mundo que vai sendo formado no desenvolver da trilha (INGOLD, 2015, p. 32).

Podemos pensar então que, seja no *dédalo* ou no labirinto, a caminhada em si será o processo mais importante, que possibilitará perceber, sentir, vivenciar, entender e conseguir “absorver” a realidade como sendo mais do que uma representação mental. E isso só ocorre através da exposição ao caminhar, esse caminhar consciente que pode nos fazer ressignificar, mesmo os caminhos que percorremos no cotidiano do *dédalo*, como uma caminhada no labirinto.

Descrevendo a experiência do caminhar como vivência no campo da Educação Ambiental, Iared (2018) defende que esse ressignificar da caminhada na pesquisa em Educação Ambiental apresenta-se como um desafio frente à inovação da proposição de inseparabilidade, no campo científico, entre a dimensão afetiva e processos perceptivos, cognitivos, estéticos, reflexivos e políticos - conjunto de vivências apontado como “somaestética” (IARED, 2018, p.184). A experiência da caminhada é compreendida, segundo a autora, a partir da ideia da centralidade do movimento - entendido em um sentido amplo e complexo - na interação do ser humano com o mundo (IARED, 2018, p.185). Sendo assim, a caminhada coloca-se como uma

potente experiência, da qual podem emergir aprendizados e saberes que rompam com a cisão cultura e natureza, na medida em que possibilita, sob a lógica das epistemologias ecológicas, não apenas um exercício na natureza, mas uma vivência de interação engajada com o meio que atinge dimensões estéticas, políticas e éticas.

A autora parte de uma proposta de interpretação do movimento numa perspectiva não-antropocêntrica, entendendo que o foco da experiência é o movimento em si, uma vez que “o movimento é ontologicamente, epistemologicamente e metodologicamente gerador de afetividades” (IARED, 2018, p. 187). Através de seu estudo, a autora aponta aspectos de convergência que emergiram na percepção e na interação de participantes de uma caminhada, que destacam as particularidades e a importância da atenção aos movimentos, características sensoriais e ritmos que podem ser experienciados ao se entrar em interação engajada com o meio ambiente, bem como a noção de que o corpo em movimento faz uma captação da paisagem que não é estática, mas gradual e cambiante ao longo do trajeto - e, amparada em Tim Ingold, defende que esse *estar se movendo no ambiente* é tanto afetado pelo meio, como afeta a própria percepção do ser humano sobre seu corpo, e as suas escolhas sobre como ele se move e se coloca no mundo (IARED, 2018, p. 196).

Além disso, a autora destaca como o ritmo da caminhada é afetado por elementos temporais e climáticos, características móveis que influenciam a experiência, assim como eventos inesperados - vivências que indicam ao caminhante uma dinâmica do mundo que não está sob seu controle, mas que é impactada pelos movimentos humanos, assim como impacta o caminhante (IARED, 2018, p. 187). Abordando a centralidade da noção de ritmo - na dinâmica da natureza em seus mais diversificados elementos, incluído aí o corpo humano em suas mais amplas dimensões - e da complexidade das interações que ocorrem, para muito além das capacidades de compreensão do caminhante, a autora defende a importância de uma *educação da atenção*, focada na tentativa de romper com uma ciência cognitiva positivista, formadora de um conhecimento baseado em representações, em direção a uma epistemologia ecológica, de aprendizagem por engajamento (IARED, 2018, p. 198). Assim, a caminhada é vivenciada como experiência fenomenológica que, multissensorial e engajada, evoca uma compreensão mais ampliada, complexa e significativa sobre a vida.

A clínica peripatética - o caminhar como percurso de autoconhecimento

Mais do que uma experiência que pode avançar do exercício maquínico para uma vivência engajada e plena de sentido, caminhar pode ser um recurso terapêutico. O campo da Psicologia, em seu constante desenvolvimento, enfrenta constantemente o desafio de não se transformar em uma ferramenta de conformação social para indivíduos que percebem, sentem, pensam e vivem o mundo dentro de uma singularidade diferenciada da maioria do grupo social ao qual pertencem.

Apesar de estar tradicionalmente estruturada com uma prática de cuidado sujeita ao modelo médico e hospitalocêntrico, historicamente ocorrem movimentos de ruptura com essa lógica, que denunciam sua limitação e o quanto a fixação no controle higienista tem efeitos perversos nos seres humanos e na sociedade. Um dos mais atuais e importantes movimentos nesse sentido foi a luta antimanicomial, expressa em diversas partes do mundo na busca de uma Psicologia democrática e humanizada. Um dos principais articuladores dessa luta no Brasil foi Antônio Lancetti, psicanalista argentino exilado pela ditadura militar naquele País. A partir de sua atuação, trouxe uma produção particularmente convergente à perspectiva do caminhar na Educação Ambiental - a clínica peripatética (LANCETTI, 2016).

Peripatético é um termo utilizado pelo autor pela sua etimologia - significa *passar conversando*, e seu uso remonta ao método utilizado pelo filósofo Aristóteles para desenvolver suas teorias (LANCETTI, 2016, p. 15). Esse termo também é eleito pelo autor principalmente pelo nome dado de *terapia peripatética* à descrição de experiências em que Freud atendia caminhando e pela proposta da clínica cartográfica de Gilles Deleuze. Assim, define o autor que a clínica peripatética ocorre através de conversas que ocorrem durante uma caminhada, em movimento, fora do espaço dos consultórios padrão em que os atendimentos em saúde mental costumam ser realizados (LANCETTI, 2016, p.19).

A experiência do autor destaca seu uso em quadros de sofrimento psicológico extremos, nos quais os protocolos clínicos ou educativos burocratizados oferecidos pelos dispositivos de atendimento não funcionam. No contexto da luta antimanicomial, o autor e as equipes com as quais trabalhava buscavam descobrir formas mais criativas e dinâmicas de acessar e conectar-se com aqueles indivíduos que precisavam de ajuda, e romper os limites do *setting* (espaço/local/ambiente de atendimento) terapêutico tradicional foi um dos exercícios principais na construção de novas subjetividades para indivíduos que, por vezes, haviam passado a maior parte

da vida em confinamento manicomial. Essas caminhadas de ruptura, segundo o autor, ultrapassaram a constituição de novas subjetividades: elas produziam caminhos abertos para a vivência da cidadania (LANCETTI, 2016, p. 21).

Apoiado nas formulações do psicanalista inglês Donald Winnicott, o autor recupera a noção de que o ambiente em que se dá o trabalho do psicólogo é um espaço paradoxal, que representa tanto o *dentro* do espaço limitado como o *fora* da subjetividade do paciente - mais que isso, é o ambiente no qual transicionam as manifestações da subjetividade do terapeuta e do paciente, processo que permitirá o encontro e o autoconhecimento (LANCETTI, 2016, p. 20). Resignifica assim a própria ideia de *clínica*, extrapolando seu sentido de etimológico de *inclinarse ao adoecido para prover-lhe cuidado*, para um sentido em que sua função seja auxiliar o indivíduo adoecido a colocar-se novamente *de pé*, pronto para caminhar (LANCETTI, 2016, p. 22).

Na descrição da clínica peripatética, o autor deixa perceber o modo como seu próprio *caminhar*, no sentido de sua trajetória pessoal e profissional engajada e aberta ao caminho que se desdobra, foi constituindo junto a outros caminhantes - companheiros de trabalho, pacientes e seus familiares, e as comunidades em que atuavam - novas formas de fazer. Na busca ativa e humanizada de meninos e meninas vulneráveis, indo até os territórios em que imergiam em seus maiores sofrimentos, para a oferta de interações que significavam ao mesmo tempo refúgio e exposição a outras possibilidades de vida, ele desenvolveu o que chamo de *pedagogia da surpresa* (LANCETTI, 2016, p. 24). No exercício de construir vivências de ruptura territorial para as equipes em conjunto com os pacientes mais inacessíveis, desenvolveu a *internação invertida*, uma potente interferência pedagógica que aprofundar vínculos e recuperava significados nas relações que, assim, voltavam a ser terapêuticas (LANCETTI, 2016, p. 26). Da subversão à ditadura, trazia a memória dos analistas que, impedidos e perseguidos pelo regime, realizavam as sessões caminhando para escapar ao controle do Estado policaresco, e assim incorporou a prática de caminhar junto aos pacientes e assim escutá-los, não mais nas paredes fechadas do consultório, desburocratizando a experiência da terapia, possibilitando descobertas (LANCETTI, 2016, p. 28).

Essa perspectiva clínica tem fundamentado o trabalho do *Acompanhamento Terapêutico*, que se apresenta como uma profissão, mas principalmente como uma função potencial a ser desenvolvida por todos os trabalhadores da área da saúde mental. Essa práxis é principalmente utilizada com pacientes com quadros agudos ou

graves de sofrimento psíquico e isolamento social, proporcionando uma parceria na sua reconexão com as pessoas, com o território, com a subjetividade. Segundo o autor, esse “Estar presente em movimento, esse estar-aí-junto e em movimento, gera uma continência às vezes mais que a que se passa entre as quatro paredes de um consultório” (LANCETTI, 2016, p. 29).

Considerações finais - aproximações possíveis entre EA do caminhar e a Clínica peripatética

As *epistemologias ambientais* apresentam-se como possibilidade de articulação de campos de saber de forma a potencializar o desenvolvimento da ciência. Em qual sentido? Para que? Com qual finalidade? Com alguma finalidade? Acreditamos que sim, pois tal como defendido pelos autores citados, a Educação Ambiental possui uma capacidade singular de aglutinar aspectos emergentes em formulações de campos epistemológicos de diferentes origens, na medida em que compromete-se em romper com a perspectiva antropocêntrica, mas preserva a busca por uma responsabilidade e uma ética humanitárias capazes de transformar a realidade.

Assim, compreender o mundo como um ambiente que não se esgota na realidade fechada dos sistemas urbanizados, e compreender a vida como um devir que não se esgota nos trajetos preestabelecidos da cultura capitalocêntrica, depende de abrir nossa existência para a prática de pequenas revoluções, na experimentação de microparadoxos cotidianos que nos levem a outros ritmos e outras subjetividades. Caminhar, essa tarefa humana tão ordinária, apresenta-se, na nossa reflexão, como um potente processo para a busca dessa transformação.

No caminhar, como pudemos observar na literatura abordada, podemos amplificar e reconectar a compreensão e a conexão com o mundo e conosco mesmos. Caminhar com foco na atenção ao processo, ainda que no trajeto determinado, pode prover uma experiência de escape da subjetividade marcada pela intencionalidade. Prestar atenção flutuante no caminho, pensar nos passos enquanto eles acontecem, perceber os elementos da caminhada (trajeto, meio, companhia), abrir-se para surpresas, para o inesperado da vida - esse pode ser um exercício de ressignificar o dédalo.

Nesse sentido, a psicologia peripatética apresenta-se como uma experiência de caminhar, constituída pelo caminhar, e potencializadora de um caminhar. Um

caminhar que se desenvolva em um caminho que se desdobra na realidade de angústia de histórias individuais e culturais, mas que avança com esperança, com o desenvolvimento de uma continência imanente ao longo do perder-se e encontrar-se no outro, no mundo e em si mesmo. Um caminhar em que possamos expor nossa subjetividade, no inesperado do movimento a céu aberto, encontrando, nesse *estar acompanhado* em curso livre, a segurança da continência imanente que o peripatetismo pode prover.

Articulamos assim essas concepções, do caminhar da Educação Ambiental e da clínica peripatética, tentando responder que sim, há sentido em se exercitar a busca de elementos de convergência nas epistemologias ecológicas. Ainda que com limitações e possíveis críticas das áreas em suas expressões mais ortodoxas, acreditamos que tais exercícios permitem percebermos que, seja nos trajetos cotidianos, seja nos rumos da vida, seja nas encruzilhadas da subjetividade, caminhamos - expostos nesse refúgio de um caminhar que é espaço-tempo para construção de uma realidade mais significativa, esperançosa e livre.

Referências

IARED, Valéria Ghislotti. Etnografia em movimento como possibilidade para a interpretação da experiência estética da natureza. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, 2018, v. 13, n. especial, p. 184-203. ISSN online 2175-2513 Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1199/1034> Acesso em: 19 nov. 2022.

INGOLD. Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. 2015, v. 21, n. 44, pp. 21-36. ISSN online 1806-9983. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9Wzdsv559wBv/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 19 nov. 2022.

LANCETTI, Antonio. **Clínica peripatética**. São Paulo: HUCITEC, 2016.

STEIL, Carlos Alberto, & CARVALHO, Isabel Cristina. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**. 2014, v. 20, n. 1, pp. 163-183. ISSN online 1678-4944. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006> Acesso em: 20 nov. 2022

Impactos da injustiça socioambiental na saúde e a relação com o sofrimento psicológico

Ana Furlong Antochevis¹

Resumo: O sistema capitalista utiliza a destruição do meio ambiente e do ser humano para o desenvolvimento de sua produção, e para a manutenção de seus níveis de produtividade. Neste cenário, desenvolvem-se situações em que grupos humanos são mais expostos aos riscos e problemas derivados dessa exploração. Apresentaremos então o entendimento sobre justiça ambiental, problematizando a necessidade de pensar num conceito de injustiça socioambiental. Refletiremos sobre como a análise de determinantes sociais de saúde podem identificar a correlação entre a injustiça socioambiental e a saúde humana, mas ainda com limitações a respeito da saúde mental, a partir de uma análise crítica dos dados do Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil da FIOCRUZ.

Palavras-chave: Injustiça socioambiental. Saúde. Sofrimento psicológico. Determinação social da saúde. Desigualdade social.

Introdução

As condições socioambientais que os seres humanos e o planeta vivenciam na atualidade demonstram claramente um agravamento da crise socioambiental provocada pelas implicações do modo de produção capitalista. No debate mais atual, os campos mais críticos da Educação Ambiental tem deixado de referir-se à condição ecológica enquanto crise, e tem passado a identificá-la como catástrofe, tal é a dificuldade percebida em se realizar movimentos de recuperação verdadeiramente efetivos, os quais seriam possíveis ainda em um cenário de crise. A noção de catástrofe, portanto, se impõe com uma perspectiva de riscos graves e emergentes não apenas em relação à vida humana, mas à vida no planeta Terra.

No contexto dos enfrentamentos a esse cenário, a emergência do conceito de justiça ambiental, muito mais do que uma proposição teórica, tem sido um motor para denunciar o resultado perverso da deformação sofrida nas relações humanas entre si e com a natureza, e se evidencia cada vez mais como um importante e irrefutável indicador de desigualdade social. Nesse sentido, problematizamos a passagem da compreensão de uma noção de injustiça ambiental a uma noção de injustiça socioambiental, uma vez que os casos de injustiça ambiental se dão de forma proporcional ao grau de vulnerabilidade das populações às investidas do sistema capitalista.

A partir dessa reflexão, apresentaremos como a injustiça socioambiental

¹ Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO); Doutoranda em Educação Ambiental pelo PPGEA/ FURG, ana.furlongantochevis@gmail.com

produz implicações na saúde humana. A informação reunida através das investigações sobre esse tema, quando associada aos dados de saúde da população, oferece uma perspectiva analítica que reforça a compreensão do impacto da desigualdade social como determinante dos processos de saúde e doença. Entretanto, ainda existem vazios de informação a respeito de como essa dinâmica pode se relacionar, especialmente, ao sofrimento psicológico. O desafio, além da evidente dificuldade para estabelecer conexões causais entre esses dados, é estabelecer o marco de saúde e doença a se utilizar, dado que o marco médico-psiquiátrico tem um caráter limitado e conservador, na medida em que a estipulação do sofrimento é dada por diretrizes que estão distanciadas da realidade das populações vulnerabilizadas pela injustiça ambiental.

Desta forma, propomos apresentar uma revisão preliminar acerca do Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil da FIOCRUZ, iniciativa que buscou conectar dados sobre casos de injustiça ambiental e saúde das populações atingidas. Destacaremos as principais evidências apresentadas pelo Mapa em relação à Saúde Mental e sofrimento psicológico, e problematizaremos, assim, os aspectos a considerar para que se possa identificar como a injustiça ambiental impacta a saúde mental das pessoas e comunidades atingidas.

A catástrofe climática e o papel da Educação Ambiental

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), órgão científico vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), tem apontado que o aumento do aquecimento global, além de ser uma realidade inegável, produz impactos não apenas nas dimensões naturais físicas e biológicas do planeta, mas nas dimensões econômicas, sociais e políticas da vida humana, como saúde e segurança alimentar, por exemplo (MASSON-DELMOTTE *et al.*, 2021). Além disso, os Relatórios produzidos pelo IPCC têm o potencial de fundamentar decisões políticas que proponham formas de enfrentar essa situação.

Contudo, é evidente que este cenário está relacionado a práticas de produção típicas do modelo capitalista, e neste sentido, muitas decisões governamentais não ultrapassam o limite da retórica e da produção de narrativas de comprometimento com mudanças que não são efetivadas na materialidade da vida cotidiana. Acordos internacionais são continuamente desrespeitados e têm seus prazos e metas flexibilizados, de acordo com os interesses de corporações internacionais.

De acordo com Stengers (2015), a concepção de uma catástrofe ambiental não pode estar desvinculada de uma reflexão profunda de toda a sociedade, incluindo a comunidade científica. Esta reflexão, entretanto, não se fecha em uma racionalização estéril, nos moldes do que vem sendo desenvolvido na perspectiva da Educação Ambiental pragmática, ou mesmo da conservacionista (LAYRARGUES; LIMA, 2014; SAUVÉ, 2005a). Assim, ainda que sejam importantes a formação de consciência ecológica e a assunção de compromissos particulares de mudanças comportamentais em busca da proteção do planeta, Stengers (2015) aponta para a necessidade de que sejam analisadas as dimensões sociais e políticas que estão imbricadas nesse fenômeno. Segundo a autora, são necessárias transformações sociais e respostas coletivas e originais, emergentes da sociedade a partir de um compromisso com a adoção de novas formas de agir, não apenas em nível individual, mas como coletividade humana. Apontando a iminência da barbárie como enquadre social de nossa época, no que diz respeito às relações estabelecidas pelos seres humanos entre si e com a natureza, a autora instiga ao papel central da solidariedade como um dos principais vetores da necessária mudança global.

Entretanto, essa percepção esbarra na materialidade da forma como o capitalismo tem determinado não apenas as relações econômicas no mundo globalizado. Na dimensão da sociedade capitalista, Dardot e Laval (2016) a constituição dessa dinâmica na forma de uma “racionalidade neoliberal”, através da qual as contingências e a forma de funcionamento mais adequada para o funcionamento do capitalismo extrapolam as dimensões econômicas da vida em sociedade, e avançam para a formação de subjetividades adaptadas e conformadas a lógicas de relação entre seres humanos e natureza que são pautadas pelos parâmetros empresariais, tais como empreendedorismo, meritocracia, etc.

O papel da Educação Ambiental, nesse sentido, ultrapassa os limites de suas atribuições teóricas e metodológicas mais formais, e assume a prerrogativa de ser um campo de denúncia, de análise crítica e de construção de alternativas efetivas de enfrentamento a uma lógica civilizacional que conduz nossas possibilidades de existência ao risco da extinção.

A Educação Ambiental constitui-se como área de saber em contínua transformação, atualizando seu sentido de acordo com o desenvolvimento material e histórico da sociedade capitalista. Podemos compreender que há, nesse sentido, um esforço para que seja desenvolvida com sentido político, de crítica social e educação

para a cidadania e a ética socioambiental. Um esforço considerável frente ao violento movimento de apropriação de narrativas executado pela lógica neoliberal, que fundamentou o uso da perspectiva ambientalista em vertentes de estudo e construção de campos alinhados a uma ideia de sustentabilidade conformista, tentando fazer seu uso como instrumento de reprodução social (LAYRARGUES, 2009).

Em sua constante reconstrução, especialmente através do campo identificado como Educação Ambiental Crítica, está em foco sua natureza como campo de pesquisa e atuação que tem o compromisso com a transformação social, em um entendimento amplo da esfera ambiental, que comporte e articule-se com as dimensões de sociedade e de desenvolvimento humano, de suas crises e perspectivas (LOUREIRO, 2006). Partindo desta lógica, tem-se o entendimento de que não pode haver desenvolvimento humano verdadeiro e ético, senão como processo eminentemente vinculado a um horizonte de desenvolvimento social e ambiental mediados por uma força dialética e emancipatória – papel de uma educação ambiental transformadora (SAUVÉ, 2005b).

Segundo Layrargues (2009), a Educação Ambiental não pode se dissociar do seu compromisso social, na medida em que a desigualdade econômica é refletida nas demais dimensões sociais, inclusive as dimensões política, cultural e ambiental. A compreensão dessa indissociabilidade deve estar presente ao analisarmos os conflitos socioambientais, trazendo à discussão as diversas expressões da desigualdade, contextualizando o sofrimento humano junto às reflexões possíveis a partir do referencial materialista histórico e dialético. Particularmente, para além da compreensão dessa dinâmica, apontamos para a identificação dos conflitos socioambientais tanto como indicadores da injustiça socioambiental, mas também como potenciais motivadores de enfrentamentos, constituindo, assim, um papel central de desenvolvimento articulado de propostas de transformação da realidade que possuam como protagonistas os próprios indivíduos e comunidades atingidos pelas injustiças (MACHADO, 2022).

Como campo do saber que tem a marca característica da transdisciplinaridade, na perspectiva das epistemologias ecológicas, a Educação Ambiental emerge, cada vez mais, como uma necessária cena prática, na qual saberes diversos podem aproximar-se, reconstituir-se, e assim fortalecerem as possibilidades de transformação da realidade (LEFF, 2003), na perspectiva de uma mudança paradigmática rumo à “epistemologias ecológicas” (STEIL; CARVALHO, 2014).

Justiça socioambiental e a relação com a saúde

Se entendemos que o sistema capitalista utiliza a destruição do meio ambiente e do ser humano para o desenvolvimento de sua produção, e para a manutenção de seus níveis de produtividade, fica claro que, neste cenário, desenvolvem-se situações em que grupos humanos são mais expostos aos riscos e problemas derivados dessa exploração. O estudo dessa dinâmica tem sido realizado por pesquisadores de diferentes campos de saber, que constituíram a noção de "justiça ambiental".

Este conceito vem se desenvolvendo numa convergência de áreas de saber, como o direito e a educação ambiental, mas principalmente como fruto de uma reflexão fundamentalmente relacionada com a participação prática dos agentes que não só estudaram os conflitos socioambientais, mas, principalmente, participaram no confronto concreto das situações de injustiça ambiental.

O início da "justiça ambiental" como campo teórico foi vinculado aos anos 60, evidenciado nas publicações e denúncias sobre a maior exposição a riscos ambientais que são impostas às comunidades e populações mais vulneráveis. Com o desenrolar dos debates sobre o tema, passou-se a definir justiça ambiental como "o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional de degradação do espaço coletivo" (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, p.09). Essa definição nos encaminha ao questionamento sobre o que é, então, a "injustiça ambiental", à qual respondem os autores:

entende-se por injustiça ambiental a condição de existência coletiva própria a sociedades desiguais onde operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania. (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, p.10).

Quando mencionamos, portanto, injustiça socioambiental, evocamos a reflexão sobre a destruição ambiental não só como fenômeno que afeta a vida humana em diversas dimensões. A destruição ambiental, sabemos, é produto da forma em que o capitalismo se apropria da natureza como recurso, mas também é produto de toda uma formulação ideológica sobre consumo e compreensão antropocêntrica a respeito do valor da natureza e o valor da vida humana, como cinzelados, e não como eminentemente imbricados entre si, de forma material. Assim, propomos que a ampliação do conceito para "injustiça socioambiental" proporciona a consideração

sobre as implicações sociais tanto da produção como dos impactos da injustiça ambiental. Assim, precisamos pensar que a justiça ambiental também deve considerar, nas suas propostas de reflexão e ação, os aspectos sociais, no rumo de uma justiça socioambiental.

Na área da saúde pública, utiliza-se o conceito "determinantes sociais de saúde" enquanto o conjunto de fenômenos e acontecimentos da vida econômica, socioambiental, política, cultural e subjetiva que impactam a saúde humana, desde a perspectiva individual ou coletiva (CEPI DSS - FIOCRUZ). Neste sentido, as situações de injustiça socioambiental concorrem para o desenvolvimento e agudização de problemas de saúde da população, além de uma evidenciada duplicidade de agravo ao considerar que a situação de injustiça social implica dificuldades de acesso aos serviços, dispositivos e alternativas para a solução dos problemas que são experimentados por estas pessoas ou comunidades. Nesse sentido, a compreensão desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde em 2009 já apontava um conceito complexo de Determinantes Sociais da Saúde como sendo:

determinantes estruturais e condições da vida cotidiana responsáveis pela maior parte das iniquidades em saúde entre os países e internamente. Eles incluem distribuição de poder, renda, bens e serviços e as condições de vida das pessoas, e o seu acesso ao cuidado à saúde, escolas e educação; suas condições de trabalho e lazer; e o estado de sua moradia e ambiente. (OMS, 2009, *apud* CEPI DSS - FIOCRUZ)

Essa perspectiva se desenvolve no sentido da necessidade de busca de justiça ambiental relacionada à saúde por Porto (2004), para o qual a saúde pública deve ser entendida como interligada ao campo da justiça ambiental, uma vez que os processos de adoecimento e óbitos de uma população pode ser relacionado às condições precárias ou mesmo inexistentes de acesso a serviços de saúde e saneamento básico, por exemplo. De acordo com o estudo do autor, no Brasil, doenças do aparelho circulatório, doenças e mortes relacionadas à violência, câncer, doenças infecciosas e parasitárias, entre outros tantos processos de doença, são acontecimentos que evidenciam a relação entre a situação de injustiça ambiental e a precariedade das condições de saúde de certas comunidades (PORTO, 2004, p. 119).

A complexidade apresentada a respeito da interação entre injustiça socioambiental nos permite inferir como essa dinâmica impacta a saúde mental dos indivíduos e comunidades afetadas. No entanto, tais dados são pouco recolhidos, ou são pouco evidenciados nos levantamentos realizados até agora.

A Injustiça socioambiental, o sofrimento psicológico e o lugar da Psicologia junto à Educação Ambiental

Alguns estudos sobre a relação entre injustiça socioambiental e saúde informam alguns dados sobre saúde mental, como evidencia o Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil², que disponibiliza informações sobre levantamentos feitos sobre o assunto. Esta iniciativa reuniu e sistematizou informações recolhidas por pesquisadores da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA)³, bem como instituições, órgãos e grupos de pesquisa parceiros da Rede.

Realizamos, de forma preliminar, uma análise dos casos em que se poderiam identificar problemas de saúde mental, nessa base de dados. Com mais de 600 inserções, desde 2006, sobre casos de conflitos socioambientais e os respectivos prejuízos à saúde das populações atingidas, foram identificados 19 casos em que o alcoolismo é visto como um problema de saúde mental associado à injustiça socioambiental. Nesse mesmo sentido, a experiência de Violência Psicológica é mencionada em 17 casos, e Suicídio é uma categoria presente em 18 casos. Sabemos que, mesmo dentro dos preceitos de diagnósticos de base médica - os quais certamente possuem limitações em relação à identificação de como o sofrimento psicológico se apresenta além de seus limitados critérios clínicos - estes baixos números identificados nas sondagens podem significar uma subnotificação sobre a realidade do sofrimento destas comunidades. Além disso, ainda não foram identificadas investigações que considerem sofrimento psicológico em termos de ansiedade, depressão e outros quadros clínicos psiquiátricos que possuem uma prevalência acentuada na população brasileira.

A Psicologia, campo do saber e do fazer em contínua transformação, que acompanha as mudanças sociais e, portanto, as mudanças políticas, econômicas, ideológicas e culturais vivenciadas pelos seres humanos ao longo da história (FOUCAULT, 2017). Assim, também possui a prerrogativa de analisar e propor intervenções nas dimensões da crise socioambiental que tangenciam o seu campo de produção científica e de intervenção. A Psicologia se insere nessa dimensão de problematização enquanto campo científico que também responde às pressões dos

² <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br>

³ <https://rbja.org>.

saberes e interesses hegemônicos em relação ao controle e manejo dos modos de vida humana sob a lógica dos sistemas sociais e econômicos nos quais as populações estão inseridas.

Portanto, dentro desse cenário, é fundamental que a Psicologia associada à Educação Ambiental não se afaste da prerrogativa de ser crítica e interventiva. Crítica na medida em que não pode ceder às concepções mais conservadoras do campo, que limitam a compreensão da subjetividade às dimensões biológicas ou comportamentais. É preciso, na aproximação com a Educação Ambiental, que a Psicologia esteja amparada em referencial crítico que compreenda as interconexões fundamentais e ontológicas entre percebido, concebido e vivido, entre a materialidade da vida cotidiana e as inumeráveis possibilidades de subjetivação que o ser humano é capaz de vivenciar e desenvolver, a partir da vida em sociedade, e a partir do trabalho como sua categoria fundacional.

Já em relação à perspectiva interventiva, compreendemos que a Psicologia possui um compromisso histórico de romper com paradigmas de modos de vida que conduzem ao sofrimento e alienação psicológicas. No Brasil, a área de atuação que mais se aproxima desta tarefa é a Psicologia Social, campo não apenas de teorização, mas de embate frontal aos processos mais violentos vivenciados em nosso País, como a ditadura cívico-militar, e especialmente na luta contínua contra a criminalização da loucura, do uso de substâncias psicoativas, da luta pelos direitos reprodutivos femininos (LANE, 1970). Considerando que o Brasil pode ser identificado como um país que se desenvolve dentro da perspectiva do “capitalismo dependente” (FERNANDES, 1975), podemos então entender que a dimensão da tarefa da Psicologia, em uma perspectiva crítica e interventiva, precisa também atentar ao quadro geral da catástrofe climática e suas consequências socioambientais.

Considerações finais

Consideramos que, de acordo com nossas análises, a situação de injustiça ambiental pode ser compreendida também, em âmbito ampliado, como injustiça socioambiental. Nesse caso, suas implicações podem ser observadas através da compreensão de como os determinantes sociais de saúde e doença identificam a materialidade dessa relação. No entanto, no caso da saúde mental, são necessários maiores e mais específicos levantamentos, que tenham em conta uma compreensão de saúde mental não limitada a critérios médico-psiquiátricos, mas que possa

identificar formas de sofrer que estão atuando em conjunto na subjetividade e na materialidade da vida das pessoas mais vulneráveis pelo capitalismo e suas formas de desenvolvimento via destruição do ambiente e do ser humano.

Referências

ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil - uma introdução. In: Acselrad, H.; Herculano, S.; Pádua, J. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2004.

CENTRO DE ESTUDOS, POLÍTICAS E INFORMAÇÃO SOBRE DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE (CEPI DSS)/ VPAAPS – FIOCRUZ. Portal eletrônico. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/> Acesso em: out. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975.

FOUCAULT, M. **História da loucura: na Idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LANE, S. T. M. **O Que é Psicologia Social?** [s.l.] Editora Brasiliense, 1970.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.) **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: [As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira](#) Acesso em: agosto 2022.

LEFF, E. **A Complexidade ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, C. R. Os conflitos, a educação para a justiça ambiental e sua pedagogia - Reflexões e práticas desde o observatório dos conflitos. In: SANCHEZ, L. P., et al. **Senti-pensarnos Tierra: educación ambiental y Ecología política en clave latinoamericana y del Caribe** nº. 11 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2022. Disponível em: [11 | Senti-pensarnos Tierra | CLACSO](#) Acesso em: Set. 2022

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. Portal eletrônico. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>
Acesso em: out. 2023

MASSON-DELMOTTE, V. *et al* (Orgs.). **Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change**. Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA: Cambridge University Press, 2021.

PORTO, M. F. Saúde pública e (in)justiça ambiental no Brasil. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2004.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005a. Disponível em: [Uma cartografia das correntes em educação ambiental](#)
Acesso em: 12 out. 2023.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317–322, ago. 2005b. Disponível em: [Educação Ambiental: possibilidades e limitações* | FOAr/Unesp](#) Acesso em: 24 out. 2023

STEIL, C. A., & CARVALHO, I. C. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**. 2014, v. 20, n. 1, pp. 163-183. ISSN online 1678-4944. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006> Acesso em: 20 nov. 2022

STENGERS, I. **In Catastrophic Times: Resisting the Coming Barbarism**. [s.l.] Open Humanites Press, 2015.

A Vulnerabilidade Socioambiental do Município do Rio Grande/RS Frente a Eventos Extremos.

Ramon Ribeiro Lucas¹

Ana Carolina Ferrer Guimarães Frantz Loose²

Resumo: Episódios de Eventos Extremos tem intensificado suas ocorrências a partir dos avanços das mudanças climáticas, tornando recorrente fenômenos calamitosos por todo o globo. Assim, neste trabalho se analisa a previsão, formação, ação pública e consequências do ciclone extratropical do dia 12 e 13 de julho de 2023, na cidade do Rio Grande/RS. Para a pesquisa, se respaldou do aporte teórico-metodológico da Educação Ambiental (EA), tendo como norte uma perspectiva crítica e interdisciplinar. No que tange ao clima, foram interpretados dados meteorológicos de precipitação total (mm) e velocidade dos ventos (km/h), a partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Meteorologia (INMET). Por conseguinte, se busca descrever os acontecimentos na municipalidade, a fim de historicizar, problematizar e, principalmente, gerar uma ação a partir do campo da EA.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Mudanças Climáticas; Eventos Extremos.

Introdução

A contemporaneidade, marcada por desigualdades historicamente construídas, se encaminha para o colapso do clima como conhecemos. Nesse cenário, se o mundo atual reflete as transformações originadas pela intervenção humana em seus sistemas organizativos e produtivos, se percebe que essa mesma interferência desencadeia uma reflexividade derivada de suas próprias consequências.

Segundo o último relatório de 2023 do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, as atividades humanas têm influenciado no aumento da temperatura da superfície global atingindo 1,1°C de 1850-1900 até 2011-2020, em decorrência do uso insustentável de energia, terra, estilos de vida, padrões de consumo e modo de produção (IPCC, 2023).

Assim, é de alta acuracidade que as atividades humanas, principalmente através dos gases de efeito estufa, estão influenciando no aquecimento global. Atividades aqui descritas como conjunto de ações com qualidades, acúmulos, capacidades, materialidades e mecanismos cognitivos para plena realização das vontades humanas.

Ainda sob uma perspectiva ampla, as mudanças climáticas intensificam a frequência de eventos extremos em todo o mundo, resultando em impactos generalizados que se traduzem, em proporções extremamente díspares, em perdas e

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: ramon.rlucas@hotmail.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: analoose.ambiental@gmail.com

danos, tanto para a natureza quanto para as diversas populações humanas.

No âmbito local, transforma a cidade do Rio Grande, situada no litoral sul do Rio Grande do Sul, em uma região com alta vulnerabilidade socioambiental. Onde se reflete, historicamente, em adversidades para os residentes, afetando principalmente bairros lindeiros à Lagoa dos Patos e Saco da Mangueira.

Portanto, essa pesquisa se justifica pela urgência em compreender os impactos dos eventos climáticos extremos na cidade, considerando sua disposição geográfica única e as disparidades enfrentadas pela população local. Além disso, a análise busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias de adaptação e mitigação, levando em conta a complexa interconexão entre fatores geográficos, históricos, culturais e ambientais.

Diante desse panorama, se torna essencial abordar a temática sob a perspectiva epistemológica da Educação Ambiental, utilizando seus fundamentos e princípios como base teórico-metodológica. A partir disso, se utiliza um exemplo recente com a incidência do ciclone extratropical nos dias 12 e 13 de julho de 2023, evidenciando, mais uma vez, a vulnerabilidade enfrentada de forma desigual.

Por conseguinte, este enfoque também reafirma a importância da Educação Ambiental como elemento fundamental para fortalecer as populações diante dos desafios climáticos e, principalmente, proporcionar uma mobilização política que cobre a urgência de uma agenda climática por parte dos governantes.

Metodologia

De antemão, se buscou revisar a bibliografia existente sobre eventos extremos no município do Rio Grande, propondo uma leitura do acúmulo material já existente, o que condicionou o surgimento de hipóteses e percepções, assim como a composição de caminhos interpretativos que auxiliaram a análise documental levantada.

Outro elemento importante foi a consulta do banco de dados meteorológicos do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), mediante a Estação Automática A802, localizada no campus da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), qual realiza medições horárias desde 24 de maio de 2005 até o momento presente, podendo disponibilizar com uma alta acuracidade medidas de radiação solar direta, temperatura do ar, temperatura de orvalho, umidade relativa do ar, taxa de precipitação, pressão atmosférica, velocidade e direção dos ventos. Dessa forma,

acreditou ser possível gerar uma comparação com os resultados expressos pela Defesa Civil durante o ciclone.

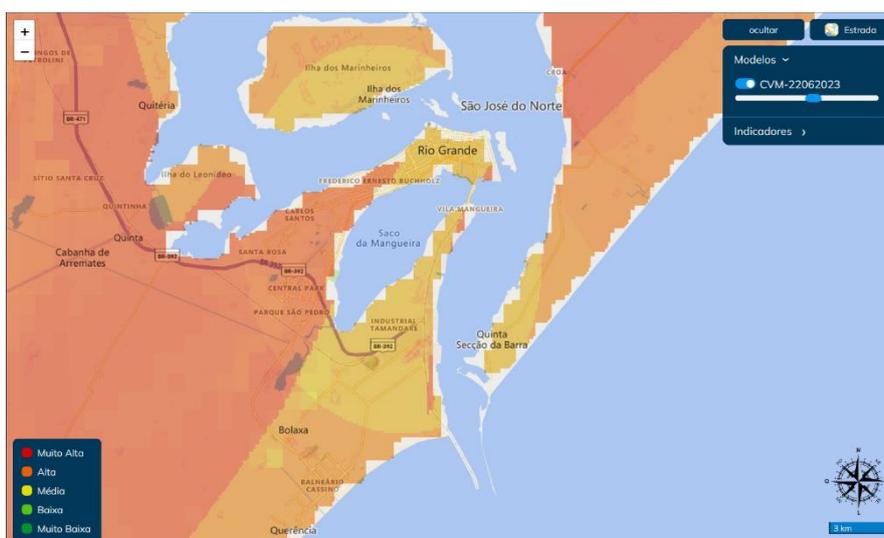
Por conseguinte, se considera essencial ao pesquisador se munir de diversificadas ferramentas e um interdisciplinar aporte teórico-metodológico, assim como proposto pelos Fundamentos da Educação Ambiental, se apropriando de uma EA que aja de forma multifocal, considerando as preocupações do cidadão comum até o discurso científico especializado.

No entanto, pela proximidade do acontecimento tal método de análise ainda é embrionário, baseado em um acúmulo documental específico e que possibilita uma estruturação e reflexão ainda em desenvolvimento. Portanto, novos métodos, abordagens, percepções, bibliografias, não estão descartadas e, se julgadas necessárias, podem complementar futuras pesquisas.

1. Rio Grande: vulnerabilidades à beira-mar

O seguinte trabalho tem como área de estudo o município brasileiro de Rio Grande (Figura 1), localizado na planície costeira sul do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma área de 2.682,867 km², apresentando uma população estimada de 191.900 habitantes (2022).

Figura 1: Área de Vulnerabilidade e Intensidade às Mudanças do Clima do Rio Grande.



Fonte: MVMC, 2023.

Nesse sentido, a cidade do Rio Grande apresenta um intrincado (desi)equilíbrio entre sua posição estratégica no estuário da Lagoa dos Patos, tendo seu desenvolvimento histórico moldado por atividades comerciais e industriais, devido à proximidade com corpos d'água.

A interação entre esses elementos contribuiu para uma identidade e memória única da cidade para seus habitantes, que participam de seus ciclos econômicos e vivenciam o espaço mediante seu cotidiano. Entretanto, é crucial compreender que essa posição estratégica também levou esses contingentes populacionais a desafios específicos no passado, no tempo presente e, com alta acuracidade, levará no futuro.

Por conseguinte, também cabe destacar a influência do fenômeno global *El Niño* no passado e em 2023, o qual vem atingindo de forma jamais vista a região sul do país. Dito isso, cabe estabelecer e ponderar as relações necessárias entre o fenômeno meteorológico e a intensidade dos eventos neste ano.

1.1 A Influência do El Niño

Segundo o Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), o *El Niño* é um evento caracterizado pelo aquecimento anormal das águas do oceano pacífico equatorial, provocando eventos atmosféricos capazes de alterar o clima ao redor do globo.

Durante períodos de *El Niño*, as modificações nos padrões de vento atmosférico têm o potencial de desencadear condições meteorológicas extremas em várias áreas, incluindo a municipalidade do Rio Grande. Essas alterações podem se manifestar por meio de chuvas intensas, tempestades e ventos fortes. A relação entre os eventos extremos registrados nos dias 12 e 13 de julho e a presença do fenômeno *El Niño* invoca a necessidade de incorporar fatores climáticos globais ao examinar as condições locais.

Desse modo, se constata o imbricamento que o município estabelece com a ocorrência do fenômeno *El Niño*, agravada pela sua localização geográfica de relevo mais baixo. Contudo, também se busca explorar a previsão e comunicação por parte dos órgãos oficiais.

2. Evento Extremo: a formação de um ciclone extratropical

O INMET realizou, no dia 11 de julho, uma coletiva de imprensa sobre o ciclone extratropical que se previa para atingir a região sul, principalmente, os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, a partir da quarta-feira (12).

No que concerne ao fenômeno experienciado, este se formou a partir de uma área de baixa pressão vinda do norte da Argentina, adentrando o Rio Grande do Sul da manhã do dia 12 de julho, produzindo um processo de ciclogênese, isto é, a formação de um ciclone extratropical. Cabe elencar que, independentemente da tipologia do ciclone, podendo ser extratropical, subtropical ou tropical, esses são sistemas que apresentam menor pressão atmosférica do que o ambiente ao seu redor (MARRAFON; REBOITA, 2021). De maneira mais detalhada:

Como as duas massas de ar possuem propriedades térmicas distintas, e lembrando que na atmosfera sempre surgem forças a fim de restabelecer a distribuição de temperatura e outras propriedades termodinâmicas do ar, a força do gradiente de pressão na horizontal começa a atuar, apontando da direção de maior pressão atmosférica (lado do ar frio) para a de menor pressão atmosférica (lado do ar quente), de forma a perturbar/ondular a frente estacionária (MARRAFON; REBOITA, 2021, p. 03).

Também se lembra que regiões litorâneas são afetadas todos os anos por ciclones extratropicais, principalmente no inverno e começo da primavera. Porém, quanto maior a troca de calor entre uma zona de menor e maior pressão atmosférica maior a intensidade do ciclone experienciado e, conseqüentemente, maiores danos as populações em áreas vulneráveis.

A partir disso, a fim de registrar e classificar a intensidade do ciclone extratropical, se buscou identificar o período de maior intensidade entre a troca de pressão atmosférica no período (Tabela 1).

Tabela 1: Pressão Atmosférica mínima/máxima (hPa) dia 12 e 13.

Dia	Horário	Pressão Atmosférica mínima (hPa)	Pressão Atmosférica máxima (hPa)
12	22:00	1002.2	1002.3
12	23:00	999.8	1002.3
13	00:00	997.2	999.8
13	01:00	998	998.1
13	02:00	997.9	998.1
13	03:00	997	997.9
13	04:00	995.9	997
13	05:00	995.6	996.1
13	06:00	995.1	995.9
13	07:00	996.9	997
13	08:00	997.8	997.8

Fonte: INMET.

A partir da tabela exposta, é possível observar o momento exato que o ciclone atinge o seu ápice, sendo das 4:00 às 06:00 da manhã do dia 13 de julho. De forma a complementar, também agrega, com dados da Estação Automática a802, o acúmulo da imensa quantidade pluviométrica de 154.8mm em 24h, com ventos registrados na estação de até 88km/h. Nesse sentido, ainda cabe apontar que pela estação se localizar no campus Carreiros (FURG), a velocidade dos ventos foi ainda maior em áreas como o Cassino e bairros próximos a Lagoa dos Patos.

A análise dos registros permite também destacar a imprevisibilidade e a potencialidade de ocorrências desastrosas na localidade, especialmente dada a intensidade extrema do evento do ciclone. Diante desses dados, torna-se evidente a necessidade de aprimoramento nas estratégias de prevenção e preparação para eventos climáticos extremos, contribuindo para a segurança e resiliência da comunidade local.

2.1 Educação Ambiental: consequências experienciadas

À vista disso, é fundamental elencar a Educação Ambiental (EA) como instrumento científico possível para comunicação da gestão pública municipal junto à

população para implementação de projetos de prevenção diante de acontecimentos extremos, como os experimentados em julho de 2023 pela cidade

Ademais, se considera assertiva uma apropriação da Educação Ambiental que crítica e com a integração da população, principalmente a localizada em áreas de maior vulnerabilidade, levando em consideração suas dificuldades e anseios.

A educação ambiental deve orientar-se para a comunidade, para que ela possa definir quais são os critérios, os problemas e as alternativas, mas sem esquecer de que dificilmente essa comunidade vive isolada. Ela está no mundo, recebendo influências diversas e também influenciando outras comunidades, num fluxo contínuo e recíproco. Assim, a educação ambiental entra nesse contexto para auxiliar e incentivar o cidadão e a cidadã a participarem da resolução dos problemas e da busca de alternativas no seu cotidiano de realidades específicas (REIGOTA, 2016, P. 18).

Também é crucial destacar que o clima do extremo sul, ao longo de sua história, enfrentou a variabilidade decorrente de fatores como massas de ar, diferenças de altitude, relevo e proximidade com o Oceano Atlântico. O clima do Rio Grande, caracterizado por altos níveis de precipitação, enfrenta há séculos as mudanças na paisagem, cada vez mais intenso pelo avanço da presença antrópica, ressaltando a necessidade urgente de medidas preventivas diante dos eventos climáticos extremos.

Além disso, é oportuno ressaltar que, em resposta aos impactos do ciclone extratropical, o município declarou emergência nas áreas afetadas em 15 de julho, por meio do decreto N°20.071, conforme a Portaria n° 260/2022 MDR. Esse desdobramento também suscita reflexões sobre a preparação e a dimensão do evento por parte da gestão pública, uma questão a ser explorada a seguir.

2.2 O despreparo da cidade: serviços e vulnerabilidades

Diante das consequências abordadas decorrentes do ciclone extratropical que abalou Rio Grande nos dias 12 e 13 de julho, se identifica um despreparo da gestão municipal frente a ocorrência, bem como dos serviços essenciais à sadia qualidade de vida que são prestados pelas empresas na localidade. A chegada do ciclone foi prevista com antecedência pelos serviços climáticos brasileiros, existindo um sistema de alerta emitidos para as prefeituras e para a população mediante INMET e Defesa Civil do Estado, no entanto, não fora o bastante para que a cidade do Rio Grande se adiantasse para as consequências decorrentes do ciclone, conforme se observa na destruição que permaneceu na cidade nos dias após o acontecimento climático.

A população do município permaneceu dias sem luz, com famílias passando

de 13 dias. Nos dias 12 e 13, 715 mil pontos da empresa Equatorial encontravam-se sem fornecimento de energia no estado do Rio Grande do Sul (SINTRAJUFE, 2023). Uma semana após a passagem do ciclone, 3 mil pessoas ainda se encontravam sem a prestação do serviço essencial. A empresa responsável pela gestão da energia elétrica na cidade, o grupo Equatorial, privatizado desde 2021 pelo governador Eduardo Leite (PSDB) e que realiza os serviços desde março do mesmo ano, até o final do mês de julho de 2023 não havia restabelecido totalmente os serviços. Com esses dados, é possível perceber que, mesmo com os alertas climáticos, não há uma comunicação eficaz entre os órgãos públicos, a empresa Equatorial e a gestão municipal de Rio Grande, principalmente na criação de um sistema de precaução de forma contundente.

Diante do despreparo gestacional da empresa responsável pelo fornecimento de energia elétrica, o Ministério Público (MP), ainda em julho de 2023, instaurou três inquéritos para investigar os serviços da empresa devido à prolongada e inexplicável demora no restabelecimento dos serviços. O MP investiga o motivo que levou a ocorrência de diversos problemas e se houve anuência da Defesa Civil da intensidade do ciclone que estaria chegando na cidade. Nesse sentido, a investigação possui como resultado encontrar indícios de falha humana na preparação para eventos extremos de emergência climática (SINTRAJUFE, 2023).

Enquanto não são constatados (e comprovados) problemas gestacionais empresariais, a população se encontrou durante o evento à mercê dos serviços da Equatorial para retornar a vida, sendo privada por dias de exercer atividades diárias. Como resposta, diante de tamanha demora do restabelecimento dos serviços, a comunidade de Rio Grande encontrou nas ruas uma forma de manifestar seu descontentamento para com a empresa Equatorial e com a gestão municipal.

3. Manifestações populacionais em Rio Grande

No dia 16 de julho, três dias após os acontecimentos do ciclone, ainda restavam 686 mil pontos sem energia elétrica, ou seja, em três dias a empresa Equatorial havia restabelecido apenas 29 mil pontos de fornecimento de energia (CAPPELLARI, 2023). Essa demora pode ser explicada pela forma como a Equatorial surgiu na localidade, demitindo mais de mil eletricitas quando assumiu a gestão dos serviços em 2021 (CUT-RS, 2023).

A população que necessitava retornar aos seus trabalhos e estudos esteve

diante de uma situação em que precisavam ir para a rua manifestar seu descontentamento com os serviços essenciais, exercendo seu direito de cidadania constitucional. É no meio civil urbano que as pessoas podem manifestar suas opiniões e reclamações, exigindo posicionamento da gestão pública para que os problemas locais sejam resolvidos.

O que significa, então, dizer que o meio urbano é “civil” e, assim, propício à prática individual da civilidade? Significa, antes e acima de tudo, a disponibilidade de espaços que as pessoas possam compartilhar como *personae públicas* – sem serem instigadas, pressionadas ou induzidas a tirar máscaras e “deixar-se ir”, “expressar-se”, confessar seus sentimentos íntimos e exibir seus pensamentos, sonhos e angústias (BAUMAN, 2000, p. 123).

É através do espaço público que a população consegue se expressar a respeito do ocorrido e exigir um posicionamento público. Se a população de Rio Grande, assim como de outras localidades, não tivesse se manifestado publicamente a respeito dos acontecimentos, o MP poderia não ter instaurado o inquérito para investigar os serviços da Equatorial.

Nesse sentido, a população exerceu seu descontentamento com os serviços públicos bloqueando ruas e incendiando pneus. Tais manifestações fizeram com que a prefeitura do Rio Grande estabelecesse um decreto de emergência, supracitado, para tentar agilizar o restabelecimento dos serviços (DIÁRIO POPULAR, 2023).

As manifestações públicas são um meio de comunicação com a prefeitura e com a mídia para demonstrar a inconformidade com o que está acarretando a perda de qualidade de vida daqueles que estão sofrendo com o descaso e despreparo gestacional da prestação dos serviços na cidade. O movimento populacional permite, também, uma reflexão crítica sobre o preparo municipal sobre efeitos climáticos extremos, como foi o caso do ciclone extratropical de julho.

3.1 Uma análise da gestão municipal

A demora no restabelecimento dos serviços de energia suscita reflexões sobre a possibilidade de evitar tantos impactos na cidade se a empresa fornecedora de energia elétrica, em colaboração com a gestão municipal de Rio Grande, tivesse antecipadamente se planejado para a passagem do ciclone. Seria possível minimizar os impactos? Se a Defesa Civil, em conjunto com os serviços estaduais e nacionais de meteorologia, tivesse se preparado com antecedência para ciclones, especialmente recorrentes nesse período do ano e intensificados pelo fenômeno

global *El Niño* de 2023, poderia amplificar a variação da pressão atmosférica em áreas da América do Sul.

Nesse contexto, se torna evidente a carência da prefeitura de Rio Grande em anteceder eventos extremos, esses históricos e recorrentes na municipalidade. Assim, também carece de uma Educação Ambiental na própria gestão municipal e, de forma semelhante, com as empresas que fornecem serviços essenciais na região e para comunicação com a população civil. Esse olhar amplo, interdisciplinar e crítico do campo da EA, que pontua o contato constante com as comunidades afetadas e não somente de forma assistencial em eventos extremos, seria capaz de alertar e auxiliar de forma eficaz no preparo contra o ciclone extratropical.

Ademais, a implementação de políticas públicas de prevenção, comunicação e mitigação, conjugando diferentes áreas do conhecimento, é uma necessidade emergente quando lidando com eventos atmosféricos globais que influenciam em esferas locais e, cada vez mais, irá acometer as populações mais vulneráveis.

É nítido que a interferência humana no planeta terra está gerando eventos catastróficos climáticos. Nesse aspecto, Porto-Gonçalves (2023) traz uma análise da sociedade que interpõe a mesma como uma sociedade de risco para situações como a ocorrida em julho de 2023 em Rio Grande.

A caracterização da sociedade como “sociedade de risco” traz um componente interessante para o debate acerca do desafio ambiental, na medida em que aponta para o fato de que os riscos que a sociedade contemporânea corre são, em grande parte, derivados da própria intervenção da sociedade humana no planeta (reflexividade), particularmente derivada das intervenções do sistema técnico-científico. Assim, sofremos, reflexivamente, os efeitos da própria intervenção que a ação humana provoca por meio do poderoso sistema técnico que moderno-colonialmente se impõe (PORTO-GONÇALVES, 2023, p. 69).

Sabendo dos riscos decorrentes de eventos climáticos em Rio Grande, fato gerador deste artigo, ressalta a importância de uma intervenção do poder público em iniciativas de Educação Ambiental para minimizar os impactos decorrentes desses eventos.

Atualmente gestões municipais encontram-se mais preocupadas com políticas de ecologia pragmática, com divulgações para que a sociedade faça “cada um a sua parte” plantando uma árvore, exercendo coleta seletiva de lixo ou desenvolvendo o ecoturismo (PORTO-GONÇALVES, 2023, p 16) sem se preocupar em promover políticas públicas educacionais de prevenção a eventos climáticos. Cumpre ainda

esclarecer que essas políticas não devem ser exercidas somente em ambientes educacionais, mas também em ações para com a população e para com empresas que fornecessem serviços que podem ser afetados em decorrência de impactos ambientais climáticos.

Uma vez que não há esse preparo, a Educação Ambiental se mostra como um meio de auxiliar até mesmo a prefeitura em sua gestão para evitar que ocorra novamente tamanhos impactos decorrentes de eventos extremos.

Convém destacar que as localidades que mais sofrem com os impactos do ciclone são localidades de baixa renda, mostrando que há desigualdade na exposição e na permanência de problemas devido a eventos climáticos.

Considerando que a injustiça social e a degradação ambiental têm a mesma raiz, haveria que se alterar o modo de distribuição – desigual – de poder sobre os recursos ambientais e retirar dos poderosos a capacidade de transferir os custos ambientais do desenvolvimento para os mais despossuídos. Seu diagnóstico assinala que a desigual exposição aos riscos deve-se ao diferencial de mobilidade entre os grupos sociais: os mais ricos conseguiriam escapar aos riscos e os mais pobres circulavam no interior de um circuito de risco (ACSELRAD, 2010, p. 109).

A desigualdade social é algo a ser debatido nas questões educacionais e nos projetos de Educação Ambiental, uma vez que todos necessitam saber quem sofre mais com desastres decorrentes de eventos climáticos. Sabendo disso, o auxílio e o preparo da população para eventos futuros e, principalmente, na mudança estrutural na seriedade quando enfrentando eventos dessa magnitude.

Assim, visa-se que projetos de Educação Ambiental sejam necessários diante dos eventos climáticos que os seres como um todo estão presenciando gradativamente com o passar dos anos, em um modelo de consumo insustentável, predatório e extremamente desigual, que ameaça a vida no planeta terra.

4. Conclusão

Os eventos do ciclone extratropical nos dias 12 e 13 de julho de 2023 em Rio Grande, no Rio Grande do Sul, evidenciaram mais uma vez a vulnerabilidade socioambiental da cidade diante de eventos extremos. A previsibilidade dos ciclones extratropicais não tem sido suficiente para motivar a gestão pública municipal a atuar de forma eficaz no auxílio da população durante esses momentos críticos. Portanto, se pontua a importância de implementação de programas contínuos, que deve ser incorporado de forma ininterrupta pela cidade,

especialmente em anos de ocorrência do *El Niño*.

Nesse sentido, cabe uma implementação de medidas públicas preventivas com o objetivo de minimizar os impactos socioambientais que ocorrem com frequência devido à localização da cidade. Essas medidas não apenas visam reduzir os danos causados pelos eventos extremos, mas também têm o propósito de criar condições que preservem a dignidade e a cidadania das populações mais afetadas. É por meio dessas ações proativas que se busca não apenas mitigar os efeitos adversos, mas também promover um ambiente seguro e sustentável para todos.

A Educação Ambiental desempenha um papel fundamental na definição da comunicação entre a gestão pública e a população para a implementação dessas medidas. Através do diálogo ambiental e de uma justiça climática, se proporciona maior segurança lidando com as mudanças climáticas, proporcionando uma melhor adaptação local quando lidando com eventos globais.

Referências

ACSELRAD, Henri. **Justiça Ambiental**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAPPELLARI, Thuanny. **Falta de luz em Rio Grande**: Grupo Equatorial diz que há 5 mil clientes sem energia. Rio Grande Tem, 2023. Disponível em: <https://www.riograndetem.com.br/falta-de-luz-em-rio-grande-grupo-equatorial-diz-que-ha-5-mil-clientes-sem-energia/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CUT-RS. **MP-RS investiga Equatorial por falta de luz prolongada após ciclone**. Jul, 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/mp-rs-investiga-equatorial-por-falta-de-luz-prolongada-apos-ciclone-3c63> Acesso em 29 de julho de 2023.

Diário Popular. **Nova manifestação bloqueia trânsito em Rio Grande**. Jul, 2023. Disponível em: <https://diariopopular.com.br/geral/nova-manifestacao-bloqueia-transito-em-rio-grande.530035> Acesso em 29 de julho de 2023.

IPCC. **Summary for Policymakers**. In: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SINTRAJUFE RS. **Ministério Público investiga Equatorial por falta de luz prolongada após ciclone no RS**; população sofre com a verdadeira face da

privatização. Jul, 2023. Disponível em: <https://sintrajufe.org.br/ministerio-publico-investiga-equatorial-por-falta-de-luz-prolongada-apos-ciclone-no-rs-populacao-sofre-com-a-verdadeira-face-da-privatizacao/> Acesso em 29 de julho de 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

REBOITA, Michelle Simões; MARRAFON, Vitor Hugo. **Ciclones Extratropicais: o que são, climatologia e impactos no Brasil**. Terræ Didática, v. 17, p. e021032-e021032, 2021.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.

Perspectivas da Educação Ambiental e Educação Patrimonial para uma pesquisa com comunidades rurais no sul do Rio Grande do Sul

Marta Bonow Rodrigues¹
Letícia Nörnberg Maciel²
Gianpaolo Knoller Adomilli³

Resumo: Este trabalho tem como base uma pesquisa interdisciplinar no pampa costeiro litorâneo mais meridional do Rio Grande do Sul, que parte de reflexões teórico-metodológicas nas quais se articulam premissas das áreas da Educação Ambiental e da Educação Patrimonial para pensar a constituição/educação de mulheres nesse ambiente. Através dessa pesquisa que entende a Educação Ambiental, a Antropologia e a Arqueologia como áreas convergentes, busca-se compreender a vida dessas mulheres em seus processos educacionais enquanto detentoras do saber campeiro. Entende-se que através da aproximação com as discussões no campo da Educação Patrimonial, é possível compreender como essas mulheres desenvolvem e vivem as dinâmicas de aprendizado e engajamento, levando-se em conta a continuidade geracional do processo educacional campeiro.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Patrimonial. Mulheres campeiras. Epistemologias ecológicas.

Introdução

Este trabalho tem suas bases em reflexões teórico-metodológicas para o processo de uma pesquisa com mulheres de comunidades rurais na região sul do Rio Grande do Sul, mais especificamente entre os municípios de Rio Grande e Chuí, articulando Educação Ambiental e Educação Patrimonial para pensar a constituição/educação dessas mulheres enquanto sujeitos de saberes campeiros. Por meio da aproximação entre Educação Ambiental e Educação Patrimonial – configurada por meio da Antropologia e Arqueologia, busca-se entender como mulheres dessa região rural vivem as dinâmicas de educação no mundo campeiro.

Lembramos que os trabalhos com essa perspectiva ainda são ínfimos, e, normalmente, ocorre uma verticalização no processo educacional. São, também, raros os estudos que aproximam a EA e a EP em seu cerne teórico e prático (RODRIGUES; NISHIKAWA, 2013). Ressalta-se, além disso, que patrimônio cultural é um conceito criado e legitimado por órgãos institucionais em níveis nacionais, estaduais ou municipais e que contribui, ainda, para a permanência de suas matrizes fundadoras, as quais se originam da dominação do saber-poder que é característico

¹ Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Mestra em Antropologia / Arqueologia (UFPel). Bacharela em Antropologia / Arqueologia (UFPel). martabonow@gmail.com

² Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Mestra em Antropologia / Arqueologia (UFPel). Bacharela em Antropologia / Arqueologia (UFPel). lnornberg@gmail.com

³ Docente do curso de Graduação em Arqueologia (FURG), vinculado ao PPGEA – FURG. Doutor e Mestre em Antropologia Social (UFRGS). giansatolep@gmail.com

da colonialidade (TOLENTINO, 2018). Assim sendo, apesar da amplificação do conceito de patrimônio na contemporaneidade (FREIRE, 2005), o legado que permeia as relações de poder e as divisões do mundo continuam na nos dias atuais, como também continuam as ideias mais tradicionais e conservadoras da Educação Ambiental, as quais entendem as pessoas e coletivos como meros receptores de conhecimentos (ADOMILLI; TEMPASS; LOPES, 2017).

Tendo em vista a constância dessa forma de pensar que hierarquiza os conhecimentos e saberes, a Educação Ambiental Patrimonial pode ser uma linha de observação e análise do todo que constitui a vida campeira, para entender como as mulheres se educam nesse universo.

Partindo do patrimônio cultural até chegar à Educação Patrimonial e à Educação Ambiental para pensar o universo campeiro

A Educação Patrimonial tem sido um importante instrumento educacional quando se trata de patrimônio cultural, pois é através dela que se tem uma perspectiva das relações de diferentes grupos humanos com os bens culturais.

As conversas com os diversos grupos, nos projetos de pesquisa que abrangem patrimônio cultural, têm um papel essencial quando pensamos na difusão e socialização da temática nas diferentes perspectivas socioculturais. A troca de informações e conhecimentos sobre os contextos locais possibilitam ampliar as noções de patrimônio a partir do entendimento dos próprios grupos, reforçando a ideia contemporânea de que patrimônio deve ser pensado de forma inclusiva e acessível.

Estudando pelo prisma que busca a convergência entre áreas, aqui, especialmente entre Educação Ambiental e Antropologia – área pela qual essa pesquisa inicialmente se desenvolve e abrange o patrimônio cultural – desenvolvemos essa reflexão a partir do conceito de Educação Ambiental Patrimonial (EAP), pelo qual patrimônio cultural é entendido na sua relação conjunta com a natureza, dispensando o pensamento moderno ocidental que divide as coisas do mundo. Dessa forma, é possível reconhecer a diversidade de grupos humanos em suas cosmologias e vivências, e compreender que o meio em que estão inseridos pode ser entendido das mais diversas formas possíveis (COSTA, 2020). Diante disso, portanto, devemos estar atentas (os) para os diversos conceitos que a palavra *patrimônio* carrega consigo (SILVA, 2014), por meio das diferentes vozes.

Patrimônio é uma das palavras mais usadas no cotidiano; quando

questionadas, muitas pessoas terão uma definição de patrimônio a seu modo e esta palavra é utilizada diariamente quando alguém se refere a questões financeiras, de direito, de bens de família, de bens empresariais. Mas, para além dessas ideias, quando se fala em patrimônio, também se pensa sobre patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos e genéticos, e sobre patrimônio imaterial ou intangível (GONÇALVES, 2003; SILVA, 2014). Patrimônio, portanto, é uma forma de identidade, de reconhecer a memória coletiva de um grupo, levando em conta passado e presente (NOGUEIRA, 2008).

A categoria patrimônio, segundo Gonçalves (2003), se constitui no final do século XVII, com as formações dos Estados-Nação; no entanto, se considerarmos essa categoria apenas como parte do pensamento moderno, excluimos o seu caráter milenar e esta categoria não é uma invenção moderna, pelo contrário, está no mundo antigo clássico e na Idade Média, além de estar presente, também, em sociedades tribais. Essa informação é torna-se relevante para reforçar a ideia de que patrimônio não é uma questão exclusiva das sociedades ocidentais modernas e é uma categoria de pensamento importante para a vida social e mental de toda coletividade humana (GONÇALVES, 2003). Pensando dessa forma, estamos diante de uma condição humana universal: a de inventar culturas (WAGNER, 2010). Esse “inventar culturas” não está vinculado à ideia de fantasia, e, sim, dos grupos criarem suas próprias culturas e se criarem a partir dela, em um movimento criativo e experienciado. Essa criação da cultura também pode ser estendida para os “patrimônios”, e assim, sua importância não se restringe às modernas sociedades ocidentais (SILVA, 2014).

Seguindo essa perspectiva da invenção, Prats (1998) e Poulot (2008) trazem o patrimônio como uma construção social, tanto nos coletivos humanos, quanto nas instituições que ditam as normas dessas comunidades; assim, essa categoria se inventa também a partir de sua capacidade de gerar discursos sobre a realidade desses coletivos (discursos de poder), bem como se inventa por meio da construção social – que legitima/assimila esses discursos.

Dentro dessa gama de entendimentos que a palavra patrimônio pode trazer, é preciso considerar que nem todas as sociedades humanas, nem mesmo os coletivos diversos dentro de uma mesma sociedade, constituem patrimônios para o mesmo fim (SILVA, 2014); tampouco os bens são sempre entendidos como objetos separados de seus (suas) proprietários (as): muitas vezes, há a permeabilidade de material e imaterial, e o objeto é uma extensão da pessoa humana (MAUSS, 2003; SILVA, 2014),

não sendo possível sua separação. Salientamos que é necessário que “possamos perceber as inúmeras e diversas dimensões semânticas que ela [a categoria patrimônio] assume para que não corramos o risco de naturalizarmos as nossas representações a seu respeito” (SILVA, 2014, p.10). Neste sentido, reforçamos a necessidade de se conhecer os anseios nas diferentes perspectivas em relação ao bem cultural e da construção conjunta sobre a ideia de patrimônio a partir dos prismas diversos, bem como atentamos para a importância de se considerar as diferentes cosmologias e os entendimentos dos grupos em relação a eles próprios (FERREIRA, 2013; MONTENEGRO; APARICIO, 2008).

Quando trabalhamos com patrimônio, portanto, devemos observar que os elementos variam de acordo com as experiências e os códigos compartilhados pelos diferentes grupos a partir de seus próprios olhares sobre a valorização do que se quer preservar dentro de sua comunidade. As memórias do passado acionadas através do patrimônio no presente dependem dos referenciais e valores culturais de cada comunidade, portanto são variáveis tanto no tempo quanto no espaço; o patrimônio, ainda, pode ser suporte de códigos, que também variam de acordo com as relações que se estabelecem; esses códigos também não são estáticos (CARNEIRO, 2009).

Grunberg (2007) aponta que toda produção humana é cultura e é preciso levar em consideração a diversidade cultural e social convivendo, concomitantemente, em um mesmo tempo e espaço; dentro dessa compreensão, pode-se entender como Patrimônio Cultural os bens materiais e imateriais que constituem esses grupos. Para além disso, trazemos Lave (2015), para quem educação é cultura e cultura é educação, uma vez que cultura e aprendizagem são sempre ambas as coisas, “as coisas são constituídas *por*, e constituídas *como*, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural” (LAVE, 2015, p. 40). Ou seja, toda produção humana, uma ação ou atividade cotidiana em que estejam imersas pessoas, pode se configurar em um processo educacional, desde que a observação (com os vários sentidos do corpo) e a prática criativa do aprendizado estejam presentes. Com isso, queremos reforçar a ideia de que a educação é um processo cotidiano, e, nessa perspectiva da Educação Ambiental Patrimonial, o todo elemento educacional está envolvido nas práticas diárias relacionais entre seres humanos e não humanos, ou mais que humanos.

De acordo com a Instrução Normativa (IN) nº 001 de 2015 do IPHAN⁴ (BRASIL, 2015) e com a Portaria do nº 137 de 28 de abril de 2016 do mesmo Instituto (BRASIL, 2016), a qual estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio, o Art. 2º define que Educação Patrimonial é o conjunto de processos educativos formais e não formais construídos de forma coletiva e dialógica, cujo foco é o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. No entanto, entendemos que os bens patrimoniais, embora nem sempre reconhecidos, seja por falta de engajamento, de conhecimento ou mesmo por falta de ações do Estado, fazem parte do cotidiano das pessoas e coletivos, estão entremeados nas relações diárias, conforme já apontamos anteriormente. Portanto, como nos diz Ingold (2011), estão nos emaranhados da vida das mulheres campeiras, nas malhas que configuram o que chamamos, no pensamento moderno ocidental, de diferentes elementos que estão implicados na construção/educação dessas mulheres enquanto sujeitos campeiros. Assim, Educação Patrimonial não é pensada, neste trabalho, como forma apenas de identificar e preservar os patrimônios localmente percebidos, e, sim, é parte constituinte do processo de educação e aprendizado do que é ser uma pessoa campeira, e, mais além, uma *mulher campeira*. Reforçamos, então, a necessidade de se pensar em uma Educação Ambiental Patrimonial.

A diversidade cultural e social apresenta-se em todos os espaços e territórios, os grupos e os sujeitos se constituem diariamente com a diversidade biológica, os coletivos e os indivíduos são perpassados pelo seu meio social, cultural, e por tudo o que os cercam ou os constituem através de suas crenças, valores e comportamentos (STEIL; CARVALHO, 2014; WALDMAN, 2012).

As diversas formas de estar no mundo levam-nos a corroborar a proposta de Steil e Carvalho (2014) para produzir conhecimento “com” e não “sobre” os grupos em sua relação com o meio ambiente, abrangendo o “todo”, as “epistemologias ecológicas”.

Entender o meio ambiente e o patrimônio entremeados na construção educacional das mulheres campeiras, da mesma forma como entender os coletivos humanos e as pessoas como meio ambiente, é uma caminho para identificar e explicitar outras configurações para a Educação Ambiental e para o se educar no mundo.

⁴ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

As epistemologias ecológicas como perspectiva para ampliação dos horizontes da pesquisa

Para pensar a educação e constituição das mulheres campeiras partir do todo (e centrando no processo), e, não, do resultado, como indica Ingold (2020), entendemos que as epistemologias ecológicas, essa perspectiva que parte da reflexão de autores e autoras preocupados/as em romper com as divisões impostas pelo pensamento moderno, podem ser adequadas, já que compreendem o conhecimento, os saberes e os significados como constituintes do mesmo mundo da matéria e das coisas (STEIL; CARVALHO, 2014).

Steil e Carvalho (2014) falam, ainda, que as epistemologias ecológicas vão de encontro à perspectiva representacional, partindo da ideia de que “conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo, e não uma prerrogativa humana que se processaria no espaço restrito da mente como uma operação racional” (p. 164). Sendo assim, não é possível separar os elementos e aspectos diversos do mundo, como mente e corpo, cultura e natureza, conhecimento e experiência, portanto, o conhecimento, pelas epistemologias ecológicas, ocorre através do engajamento no ambiente, no processo de estar e ser no mundo (STEIL; CARVALHO, 2014).

Reafirmando a oposição às dicotomias, para Ingold (2011), a vida é um processo, não começa em um ponto definido e acaba em outro, ela segue seu fluxo, na improvisação dos caminhos com as coisas encontradas nesses percursos. É uma malha ou teia de emaranhados, porém não de fios ou linhas de relações que interagem entre elas, e sim ao longo delas.

Destacamos, aqui, que o autor traz a necessidade de superar as divisões e aponta para a preocupação de antropólogos e arqueólogos com a cultura material que, em realidade, pouco tem a dizer sobre os materiais de que são feitas as coisas. A teia da vida, o emaranhado que constitui o todo, não compreende a separação entre material e imaterial, portanto, as coisas não estão separadas de seu processo de produção, de quem a produziu, de como foram pensadas, de seus materiais, e assim por diante. As pessoas são parte desse processo e as coisas são parte das pessoas. Pensar nesse fluxo contínuo é buscar outras formas de compreensão do mundo, outras ontologias e epistemologias que não estejam focadas na ideia de começo-meio-fim. É nesse entendimento que podemos observar, a partir da perspectiva da Educação Ambiental Patrimonial, o processo educacional das mulheres campeiras,

no fluxo que compreende o todo da vida.

O autor lembra, ainda (INGOLD, 2011; 2012), que as coisas não podem ser pensadas apartadas de seus ambientes, pois é lá que elas têm sentido, têm seus fluxos e transformações; elas estão vivas, não são apenas vistas como vivas, elas realmente têm vida em seus processos no mundo, e os fluxos infinitos da vida podem ser acompanhados desde que se saiba que não existe permanências absolutas, nem caminhos perfeitamente traçados, mas, sim, transformações, portanto, é preciso criatividade e improvisação para seguir o fluxo da vida.

Lave (2015) entende que a aprendizagem é um processo alterável situado em complexas comunidades de práticas que dependem da cultura em que se desenvolve e é parte do todo que constitui a vida social. As ações e práticas se transformam nos diferentes contextos e experiências ao longo do tempo e do espaço, portanto a educação na prática é mutável, cambiável e pode contribuir para a compreensão histórica da mudança na vida social. Essa forma de abordagem propicia, portanto, compreender como as coerências e incoerências da cultura, no processo de produção cultural, ocorrem durante o engajamento dos/as participantes.

Conforme Ingold (2010), o aprendizado é, então, um processo de percepção resultante de práticas situadas e corporificadas, um fluxo constante da vida em curso. A educação da atenção, segundo o autor, caracteriza-se pelo desenvolvimento de determinadas habilidades, mobilidades, percepções, atenção e engajamento com e no mundo, práticas que se transformam ao longo do tempo, atualizando-se e renovando-se. Nesse sentido, humanos e mais que humanos estão ligados uns aos outros nesse processo da atenção, a corporeidade – a materialidade, enfatiza essa ligação.

Conclusão / Considerações Finais

De maneira geral, consideramos a ideia de um meio ambiente cultural, no qual ocorre a constituição/educação das mulheres campeiras do pampa costeiro mais austral do Rio Grande do Sul, que existe na relação entre as coisas que compõe esse ambiente, incluindo os seres humanos. Assim, como propõem autores e autoras aqui citados, em especial Ingold (2011), é no movimento e nas relações, nas transformações e no fluxo nunca encerrado do emaranhado da vida que ocorre a educação dessas mulheres enquanto sujeitos de conhecimento, sujeitos de saberes campeiros.

Referências Bibliográficas

ADOMILLI, Gianpaolo K.; TEMPASS, Martin C.; LOPES, Raizza C. Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental.

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – Revista do PPGEA/FURG-RS. Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 226-244, set./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN. Instrução Normativa nº 001, de 25 de março de 2015. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_001_DE_25_DE_MARCO_DE_2015.pdf Acesso em: 25 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN. Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf Acesso em: 25 maio. 2020.

CARNEIRO, Carla G. **Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva**: uma proposta para a Amazônia. 2009. Tese apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora, São Paulo, 2009.

COSTA, Célia S. **Louceiras do Maruanum (Amapá): estratégia educativa para a conservação da tradição do criar-saber-fazer ceramista**. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

FERREIRA, Lúcio M. Essas coisas não lhes pertencem: relações entre legislação arqueológica, cultura material e comunidades. **Revista de Arqueologia Pública**. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP. n. 7, julho/2013.

FREIRE, Beatriz M. O Inventário e o Registro do Patrimônio Imaterial: novos instrumentos de preservação. **Cadernos do LEPAARQ**. Pelotas: Editora da UFPel, v. 2, n. 3, p. 11-20, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/1047> Acesso em: 20 jan.2022.

GONÇALVES, José R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: D P&A, 2003.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte I** Ano 3, n. 5. p. 139-146, 2016.

INGOLD, Tim. Educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr.2010.

INGOLD, Tim. **Being alive: essays on movement, knowledge and description.** Londres & Nova York: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação.** Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2020.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n.44, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Robson; NISHIKAWA, Dulcelaine L. Projetos educacionais e políticas interventivas no campo do Patrimônio histórico, cultural e arqueológico na região de Araraquara (SP). **Revista de Arqueologia Pública**, n. 7, p. 60-74, jul/2013.

STEIL, Carlos A.; CARVALHO, Isabel C. M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**. v. 20, n.1, p. 163-183, 2014.

TOLENTINO, Átila B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Revista Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jul 2018. Disponível em:
<http://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12/32>
Acesso em: 20 jan.2022.

TSING, Anna. Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha Revista de Antropologia**, Santa Catarina, v.17, n.1, p.177-201, 2015.

VAN DOOREN, Thom, KIRSKEY, Eben; MUNSTER, Úrsula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atenção. **ClimaCom**, Campinas: Incertezas, ano. 3, n. 7, 2016, p.39-66. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2014/12/07-Incertezas-nov-2016.pdf>> Acesso em 24.nov.2022.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALDMAN, Maurício. **Meio ambiente e antropologia.** São Paulo: Editora SENAC, 2012.

HALL, M. The veil of popular history: archaeology and politics in urban Cape Town. In BOND, G. C.; GILLIAM, A. (Eds.). *Social Construction of the Past: Representation as Power.* London: Routledge, 1994, p. 167-184.

HORTA, Maria de L.P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Patrimônio Vivo Pelotas. *Série Preservação e Desenvolvimento Monumenta.* Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Pratrimonio_Vivo_Pelotas.pdf
Acesso em 11/09/2018.

MAUSS. Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MONTENEGRO, Mónica; APARICIO, María E. Los Niños Y El Patrimonio: Una

Deuda De La Educación? **Cuadernos FHyCS-UNJu**, n. 34, p. 103-119, 2008.

NOGUEIRA, A. G. R. Diversidade e sentidos do patrimônio cultural: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional. **Anos 90** (Revista da Pós-Graduação em História). Porto Alegre: UFRGS, v.15, n.27, p.233-255, 2008.

POULOT, Dominique. Um Ecossistema do Patrimônio. *In*: CARVALHO, C. S. de; GRANATO, M; BEZERRA, R. Z; BENCHETRIT, S. F. (orgs.). **Um Olhar Contemporâneo sobre a Preservação do Patrimônio Cultural Material**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 26-43, 2008.

PRATS, Llorenç. El Concepto de Patrimonio Cultural. **Política y Sociedad**, n. 27, p. 63-76, 1998.

SANTOS, Maria C. T. M. Museu e Educação: Conceitos e Métodos. **Encontros Museológicos** – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, p. 125 – 146, 2008.

SILVA, Liza Bilhalva. M. **Etnografando patrimônios**: os reflexos de uma formação em antropologia social e cultural a partir da experiência em um Inventário Nacional de Referências Culturais. 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Antropologia e Arqueologia/Instituto de Ciências Humanas, UFPel, Pelotas: 2014.

Sites Consultados

<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=40802>
Acesso em 19/08/2017.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf Acesso em 19/08/2017.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial Acesso em 20/08/2017.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf Acesso em 20/08/2017.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf Acesso em 20/08/2017.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/281> Acesso em 11/09/2018.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Pratrimonio_Vivo_Pelotas Acesso em 11/09/2018.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1766/> Acesso em 30/09/2018.

Educação Ambiental e o pensamento do Feminismo Interseccional: a práxis da interseccionalidade diante as opressões experienciadas nas múltiplas facetas femininas

Taís dos Santos Lopes Corrêa¹

Resumo: No presente artigo pretende-se refletir a partir do pensamento do Feminismo Interseccional e da Educação Ambiental, como a práxis interseccional trata as opressões vivenciadas pelas mulheres, além do gênero, de maneira a articular ou desconstruir as diferenças sociais. Fomenta, ainda, sobre as opressões multifacetadas experienciadas pelas mulheres diante de uma sociedade classista e racista. Aborda, também, discussões sobre o conceito do termo interseccionalidade, a partir de autoras feministas negras, as quais instigam a necessidade de tecer um discurso pautado no Feminismo Interseccional. Por fim, traz argumentos de se fazer uma Educação Ambiental Crítica, perpassando pela práxis interseccional, em prol da superação emergencial das opressões experienciadas nas múltiplas facetas das mulheres e da justiça social.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Feminismo Interseccional. Múltiplas facetas.

Introdução

O presente artigo propõe-se a refletir, a partir do pensamento do Feminismo Interseccional e da Educação Ambiental, como a práxis interseccional trata as opressões vivenciadas pelas mulheres, além do gênero, de maneira a articular ou desconstruir as diferenças sociais. Dessa forma, pretendemos analisar como o capitalismo, o patriarcado, o racismo, o colonialismo, a classe e as demais formas de opressões produzem desigualdades sociais, as quais são refletidas nas múltiplas facetas habitualmente associadas às mulheres.

O pensamento interseccional nos possibilita um melhor entendimento acerca das diferenças sociais implícitas justamente na sobreposição dessas diferentes vulnerabilidades, sendo um instrumento fundamental para refletirmos sobre como as questões de raça, classe, sexismo, gênero, estruturas patriarcais, são indissociáveis. A práxis interseccional compreende a forma como os indivíduos aplicam estruturas interseccionais no cotidiano, uma vez que a teoria e a prática estão conectadas. Sendo assim, para se resolver o problema-objeto deste estudo, é fundamental o uso do conhecimento obtido na prática, para que seja aplicado na vida cotidiana e conseqüentemente para que se atinja a justiça social (COLLINS; BILGE, 2021).

Com o intuito de superar a dominação feminina diante das opressões além do gênero, faz-se necessário haver uma compreensão histórico-crítica dessas relações sociais, tendo em vista o processo pelo qual elas foram desencadeadas ao longo dos

¹ Mestranda em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), lopes.taiss@gmail.com

anos, em prol do fortalecimento do sistema capitalista patriarcal. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza por uma orientação teórica com análise bibliográfica em plataformas como Google Acadêmico e Scielo, e também nos periódicos científicos REMEA (Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental) e Ambeduc (Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental), nos alicerçando em estudos de autoras feministas, como: Silvia Federici, Audre Lorde, Patricia Hill Collins, Sirma Bilge, Lélia Gonzalez, Angela Davis e, ainda, outras vozes de educadoras críticas, como Alana Pedruzzi, Laryssa Assis e Lisiana Silva, fazendo uso analítico da leitura imanente de Sérgio Lessa.

Dessa forma, o artigo será organizado em 3 tópicos. O primeiro, denominado como “A subalternização das múltiplas facetas das mulheres”, que tratará sobre as questões de Reprodução Social, a partir da obra “Calibã e a Bruxa” de Federici (2017), onde haverá uma breve discussão sobre as diversas posicionalidades que as mulheres assumem e as consequentes opressões experienciadas por elas.

O segundo, intitulado como “O Feminismo Interseccional”, que abordará sobre o conceito de Interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002), junto às contribuições de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), onde será possível entender o surgimento e o desenvolvimento do conceito, perpassando o pensamento do Feminismo Interseccional. Além, também, das contribuições de Audre Lorde (1984), Lélia Gonzalez (1984) e Angela Davis (2016; 2018), que fortalecerão a teoria da interseccionalidade, sendo indispensável para se refletir sobre o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade. Conta, também, com o conceito de consubstancialidade de Danièle Kergoat (2010) que muito agrega a discussão sobre a temática interseccional.

O terceiro, chamando de “Interseccionalidade e Educação Ambiental”, que articulará sobre a necessidade de se fazer uma Educação Ambiental Crítica fundamentada no pensamento do Feminismo Interseccional, chegando à práxis interseccional, a partir dos estudos de Collins e Bilge (2021) e Lisiana Silva (2019; 2022).

A subalternização das múltiplas facetas das mulheres

Diante dos desafios impostos pela sociedade capitalista patriarcal, diariamente, as mulheres enfrentam opressões nas múltiplas facetas que exercem na vida cotidiana. Elas lidam com o cuidado com a casa, com os filhos, muitas vezes ocupando “o papel de pai e mãe”; precisam administrar demandas domésticas, com os filhos, com a escola das crianças, com a profissão/academia; enfrentam jornadas

triplas de trabalho, porque habitualmente são as provedoras de renda da casa; tentam superar as diferenças de gêneros, com intuito de lutar contra essas opressões além do gênero, onde esses trabalhos são invisibilizados, na maior parte dos casos. Como se todo esse ciclo invisível fosse proveniente da natureza feminina, mas pelo contrário, traz a multiplicidade da nossa individualidade, de maneira abrupta e opressora.

O cerne dessa discussão trata da questão da subalternização das múltiplas facetas femininas, uma vez que, devido principalmente à apropriação do trabalho reprodutivo fundamentado pelas relações sociais capitalistas, desvalorizou-se a força de trabalho das mulheres, como no caso do trabalho doméstico não remunerado e do próprio trabalho reprodutivo, que produz novas forças de trabalho, ao passo que alimenta cada vez mais, o sistema capitalista (FEDERICI, 2017). Configura-se aqui não apenas uma opressão capitalista, mas como também a naturalização dessas relações sociais (capitalismo, racismo, patriarcado), em que a dominação masculina é evidente, sendo caracterizada por diferenças além do gênero, sejam de classe, raça e etnia. Dito isso, a partir dessas opressões, apropriações, explorações, do trabalho reprodutivo, da vida cotidiana ou ainda das múltiplas facetas, as mulheres experienciam de maneira singular as contradições do capitalismo, em acumular e destruir a força de trabalho, onde as relações de opressões e as determinações de raça, classe e gênero são indissociáveis.

É perceptível "que o corpo é a condição para a existência da força de trabalho, é também o seu limite, como principal elemento de resistência aos seus gastos" (FEDERICI, 2017, p. 255). E se o corpo da mulher é a última fronteira de conquista do Capital, apropriado pelo Estado e pela dominação masculina, faz-se necessário superar essa contradição, a partir da desconstrução da universalização e da generalização das mulheres, pois nem todas enfrentam as mesmas opressões, nem todas possuem as mesmas reivindicações, e tampouco vivenciam as mesmas experiências. Portanto, a questão da opressão não deve ser tratada como universal, ela precisa considerar as diferenças entre todas as mulheres, pois elas assumem múltiplas facetas de maneira singular. Como Federici defende, é preciso desnaturalizar as características particulares das mulheres, desconstruindo a ideia do que uma mulher deve fazer ou o que ela deve ser, instigando-nos a ouvir os nossos corpos e a terra, para, assim, superar todas as opressões construídas a partir da terra e dos corpos das mulheres (MONTANARO, 2020).

Em entrevista lançada no *podcast Last Born in The Wilderness*, em 2020, Silvia Federici fala sobre como o Estado controla a nossa capacidade reprodutiva, a procriação e a sexualidade, e sobre como é emergencial a luta das mulheres em prol da libertação de nossos corpos, da dominação do Estado e de seus limites. Levando em consideração como a lógica do Capital redefine e reduz os corpos das mulheres, é fundamental se reconectar ao que está além dos limites do corpo, reapropriando-nos de nossos corpos, reconectando-nos com a natureza e redescobrimo a nossa resiliência.

Com isso, diante do caráter emancipador e transformador de uma Educação Ambiental crítica e feminista, é preciso que haja a superação das opressões além do gênero, na medida que ressignificarmos o estereótipo multifacetado impostos às mulheres. Ainda, ao valorizarmos os nossos corpos, estamos também valorizando a relação com o outro e com a natureza, sensibilizando-nos da condição pertencente ao outro, que em sua maioria, diferencia-se de nós. A partir disso, é crucial que se pense em um Feminismo que não apenas compreenda as próprias opressões ou ainda esteja limitado a um grupo específico e minoritário, mas sim, que reverbere a Outridade, que se atinjam os grupos invisibilizados, de maneira a incluir raça, classe, sexualidade, nacionalidade, idade, gênero e tanto outros marcadores sociais. Portanto, este Feminismo precisa ser interseccional.

O Feminismo Interseccional

O termo interseccionalidade começou a ganhar mais força nos primeiros anos do século XXI, sendo adotado por diversos grupos de pessoas de distintas áreas. Ao se tratar de Interseccionalidade, inicialmente precisamos destacar os movimentos feministas negros que dataram os anos 70 e 80, nos Estados Unidos e Reino Unido, nos quais as lutas eram pautadas no questionamento da categoria mulher como unicidade, uma vez que o sexismo e o racismo colocam as mulheres numa posição de subordinação, diante da sociedade. O conceito nos possibilita entender melhor sobre as diferenças sociais e as sobreposições de opressões presentes nesta sociedade classista, racista e sexista. No entanto, o termo se tornou mais popular dentro do contexto do feminismo negro, mas devido aos movimentos feministas em geral, o conceito passou a ser disseminado nas ciências sociais como um todo (ASSIS, 2019).

Angela Davis, Audre Lorde, Lélia Gonzalez e Patricia Hill Collins são algumas

das principais feministas negras que desenvolveram com maestria seus pensamentos críticos dentro do contexto do Feminismo Interseccional. A interseccionalidade é uma categoria desenvolvida por importantes teóricas, como Collins (2021), que descreve de maneira bem genérica:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS, 2021, p. 16).

Collins entende que o gênero e a raça são marcadores sociais que colocam as mulheres negras à periferia da sociedade, ao passo que também possuem um olhar do lugar onde não estão posicionadas, acarretando não apenas uma desvantagem social, mas também um lugar de empoderamento às mulheres negras. A partir disso, é possível compreender como o conceito de interseccionalidade é considerado uma ferramenta potente para tratar sobre as diversas opressões experienciadas pelas mulheres (ASSIS, 2019).

À vista disso, a fim de compreender as opressões multifacetadas das mulheres, a autora Kimberlé Crenshaw (2004) traz o conceito de Interseccionalidade, possibilitando identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, entendendo como elas operam juntas e limitam as chances de sucesso das mulheres negras, por exemplo. A partir de diferentes características sociais e biológicas, as dinâmicas de opressões com relação aos aspectos raciais e sexuais, são desenvolvidas. Há, assim, a sobreposição de diferentes vulnerabilidades, acarretando num processo de acirramento desses aspectos raciais e sexuais, sendo possível entender as formas de dominação, de discriminação e de preconceito, tecendo, assim, as “diferenças dentro da diferença” (PEDRUZZI, 2019). Isso explica exatamente a problemática do feminismo e do movimento negro, tendo em vista que a discriminação impõe esse entrecruzamento em peso ainda maior, pois complexifica o ato de subalternização. Para Crenshaw:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas

discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Crenshaw (2002) ainda aborda os problemas da invisibilidade interseccional, no que diz respeito ao gênero limitar os demais marcadores sociais habitualmente associados às mulheres, pois dessa forma certas opressões podem ser erroneamente classificadas como “apenas” um problema de gênero, sendo fundamental levar em consideração também as relações entre todos os marcadores sociais em questão, para assim superar as relações de subordinação típicas do patriarcado, do pós-colonialismo e do racismo, por exemplo.

Neste contexto, a autora brasileira Lélia Gonzalez (1984), traz a sua contribuição para esta discussão, a partir de sua obra *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, apresentando a intersecção do gênero e raça a partir de imagens de controle, como mãe preta, mucama, mulata, designando previamente os lugares que as mulheres “devem” ocupar. É caracterizada, aqui, a naturalização das opressões, a partir das quais as mulheres negras são inferiorizadas e objetificadas, por meio de adjetivos que a associam à improdutividade ou à baixa capacidade intelectual.

Ainda, a proposta interseccional de Angela Davis, em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), mesmo com a inexistência do termo interseccionalidade em 1981, mostra como é necessária a intersecção de raça, classe e gênero, em favor da construção de uma nova sociedade. No entanto, faz-se necessário que as opressões não sejam dispostas em um sistema hierárquico, e deve-se levar em consideração o tipo de relação (mútua ou cruzada) presente entre as categorias de raça, classe e gênero. Davis defende, ainda, que seja impossível discutir sobre as questões de diferenças raciais e de gênero, sem levar em consideração as vivências das pessoas negras, sobretudo das mulheres negras, sendo essencial a compreensão sobre tais lutas sociais, pois são elas que determinarão o lugar social dessas mulheres. Para Davis:

Óbvio que a interseccionalidade ou os esforços de reflexão, análise e organização que reconhece as interconexões entre raça, classe, gênero e sexualidade evoluiu consideravelmente nas últimas décadas. Vejo minha obra como o reflexo não de uma análise individual, e sim de uma percepção, no interior de movimentos e coletivos, de que não é possível separar as questões de raça das questões de classe e das questões de gênero (DAVIS, 2018, p. 33).

A autora Audre Lorde (1984) traz a ideia de interseccionalidade com discussões além da raça, tratando sobre os marcadores de sexualidade em mulheres negras de uma maneira não-hierárquica com relação às opressões, em que as categorias raça e sexualidade se entrecruzam, entrelaçando tais diferenças sociais. Desse modo, a autora declara:

Entre nós, existem diferenças muito reais quanto à raça, idade e sexo. Mas não são essas diferenças que nos separam. O que nos separa é, ao contrário, nossa negativa para reconhecer a diferença e a analisar as distorções que derivam de dar nomes falsos tanto a ela quanto a seus efeitos na conduta e nas expectativas humanas. Racismo, crença na superioridade inerente de uma raça em relação às demais e, portanto, em seu direito de domínio. Heterossexismo, Elitismo, Classismo, Discriminação pela idade (LORDE, 1984, p.17).

Atrelado ao conceito de interseccionalidade, trazemos também a discussão sobre consubstancialidade, conceito desenvolvido pela socióloga Danièle Kergoat, sendo uma categoria que trata as relações sociais de classe e de gênero, onde as discussões sobre raça foram agregadas mais tarde, acarretando algumas implicações significativas. Os conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade até podem dialogar entre si, uma vez que entendem que as discussões de raça, classe e gênero são inseparáveis, dependentes entre si, e são consideradas igualmente importantes, não havendo a hierarquização do sistema de opressão (LIMA, 2020).

No entanto, Kergoat afirma “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (KERGOAT, 2010, p. 93). Para a autora, consubstancialmente, as relações sociais formam um nó que não pode ser desfeito; e, coextensivamente, as relações sociais de raça, classe e gênero se complementam, sendo reproduzidas e coproduzidas, de maneira mútua. De certa forma, essa discussão traz um aspecto contraditório, uma vez que as múltiplas opressões implícitas neste nó, são formadas justamente pela correlação dessas relações sociais de raça, classe e gênero (PEDRUZZI, 2019). Atrelado a isto, tem-se:

Mas o fato de as relações sociais formarem um sistema não exclui a existência de contradições entre elas: não há uma relação circular; a metáfora da espiral serve para dar conta do fato de que a realidade não se fecha em si mesma. Portanto, não se trata de fazer um tour de todas as relações sociais envolvidas, uma a uma, mas de enxergar os entrecruzamentos e as interpenetrações que formam um —nó no seio de uma individualidade ou um grupo (KERGOAT, 2010, p. 100).

Aqui, podemos perceber como a autora critica a categoria interseccionalidade, pois defende que as relações de raça, classe e gênero não podem ser analisadas apenas de forma interseccional, uma vez que elas devem ser consideradas “móveis, ambíguas e ambivalentes” (KERGOAT, 2010, p. 98). Para ela, a temática interseccional analisa mais o gênero e a raça, e a análise sobre a classe é menos visibilizada (LIMA, 2020). Kergoat defende que “as posições não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação” (KERGOAT, 2010, p. 98). Isto é, ao passo em que haja a disseminação das categorias, as relações sociais podem vir a ser ocultadas.

Considerando isto, ao se tratar dessas relações sociais, a interdependência dessas categorias pode ser estudada por alguns a partir dos estudos sobre interseccionalidade e, por outros, pelos estudos sobre consubstancialidade, dependendo da discussão que está em pauta. Desse modo, a autora Angela Davis (2016) defende que “a raça marca a classe” e “o gênero marca a classe”. Partindo desse discurso, é importante entender que apesar das contribuições de Kergoat serem bastante significativas, precisamos fazer uso de diálogos revolucionários sobre a supressão da sociedade de classes, em prol de trazer a liberdade e a equidade de todos os seres humanos, de maneira a não serem mais oprimidos e tampouco alienados (PEDRUZZI, 2019).

A partir desses conceitos até então discutidos, notamos que, ao longo dos anos, o termo interseccionalidade foi se desenvolvendo, extravasando os contextos das mulheres negras. Atualmente, o conceito faz parte de outras lutas e mobilizações, como, por exemplo, as lutas das populações vulnerabilizadas, ou daquelas que sofrem violência ou, ainda, das que lutam por direitos sociais. No entanto, observamos que tanto os diálogos sobre interseccionalidade, quanto os diálogos sobre consubstancialidade precisam ser mais visibilizados, principalmente quando tratamos sobre as relações sociais raça, classe e gênero associadas à subalternização das múltiplas facetas das mulheres.

Assim sendo, percebemos como as contribuições das autoras dialogam entre si, e entendemos que a transformação da sociedade pode, e deve, ser a partir de uma Educação Ambiental pautada no pensamento do Feminismo Interseccional, haja vista que a interseccionalidade pode ser considerada uma estratégia intelectual e política para se confrontar as opressões vivenciadas pelas mulheres, sendo uma luta antirracista e classista, incansável. Para Patricia Hill Collins (2014), a

interseccionalidade é considerada um projeto de produção de conhecimento, assim, tais estudos contribuem intrinsecamente para o aprofundamento da mutualidade entre as relações sociais e a supressão das múltiplas opressões experienciadas pelas mulheres.

Interseccionalidade e Educação Ambiental

Sob a ótica das mulheres negras, para ser feminista é necessário também ser antirracista, sendo crucial reconhecer as múltiplas facetas das mulheres, diante de uma intersecção opressiva. Neste sentido, é imprescindível traçar uma perspectiva a favor da Educação Ambiental Crítica, levando em conta a multiplicidade das relações sociais, uma vez que se considere “as nossas potencialidades e os caminhos em que precisamos avançar” (PEDRUZZI, 2019, p. 120).

Neste íterim, talvez o melhor caminho a ser seguido, seja o Feminismo Interseccional, pois a partir dele, percebemos a transição do conceito de unicidade da categoria mulher para um desdobramento da categoria de mulheres, de maneira a torná-la visível, alcançando todas as formas de subalternidade, com escuta à sua fala, em nome de todas as mulheres, até então, silenciadas. É importante salientar que a Educação Ambiental não deve ser considerada “simplesmente” uma estratégia que solucionará todos os problemas socioambientais, mas, sim, uma “dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Desse modo, a partir da Educação Ambiental e do Feminismo Interseccional, é essencial pensar em uma emancipação em relação ao sistema capitalista patriarcal, pois é a partir dele que são geradas as estruturas opressoras de violência, de desigualdades sociais, de destruição da natureza, que, majoritariamente, atingem as mulheres. Devido a contradição do capitalismo, é a partir dele também que existem os elementos que constroem a divisão social e sexual do trabalho, a hierarquia na sociedade e o trabalho alienado.

Segundo Collins (2021), a opressão é considerada uma questão injusta, e a interseccionalidade é uma ferramenta política capaz de confrontar as opressões multifacetadas das mulheres, em busca da liberdade de raça, classe e gênero. Com isso, a interseccionalidade, mais do que um conceito, é uma práxis, que estimula reflexões que nos permitem alcançar a transformação social, de maneira a incluir os grupos subalternizados, em direção a uma sociedade igualitária e justa.

Atrrelado a isto, ao realizarmos uma análise dessa práxis interseccional diante do contexto deste estudo, podemos notar que a interseccionalidade pode ser utilizada como uma ferramenta analítica, tendo em vista, a forma como ela trata as populações vulnerabilizadas, na possibilidade de trazer soluções para os problemas sociais oriundos das diferenças sociais, levando em consideração também, as relações de poder e desafiando o *status quo* social (COLLINS; BILGE, 2021).

Conforme descrito no trabalho de Collins e Bilge (2021), a socióloga feminista Doroty Smith defende uma “práxis feminista interseccional”, em que a experiência e o conhecimento são moldados, na medida em que eles estejam conectados, refletindo como a teoria dialoga com a prática, sendo uma concepção potencializadora para os estudos sobre a interseccionalidade.

Desse modo, por uma abordagem crítica, a interseccionalidade não se limita a defender a injustiça do *status quo*, tampouco lutam “apenas” por questões inclusivas, porém, ela pode ser aplicada para justificar a desigualdade social, a discriminação racial, sexual, étnica e consequentes opressões vivenciadas pelas mulheres, para além do gênero. Do mesmo modo, é uma ferramenta de empoderamento, que vem sendo disseminada em vários âmbitos públicos, acadêmicos e profissionais, como na própria área da Educação (COLLINS; BILGE, 2021).

Nesta perspectiva, Silva (2019) reflete sobre como o conceito de vulnerabilidade pode estar associado naturalmente à questão de classe, no entanto a intersecção entre raça ou gênero colabora também para o desenvolvimento dessa vulnerabilidade, em que o caráter fundante sempre será nas diferenças sociais caracterizadas pelo sistema capitalista, empurrando essas populações (em especial, as mulheres) às margens da sociedade.

Em face aos conhecimentos discutidos, ao contextualizarmos e entendermos a importância dos estudos sobre a interseccionalidade/consustancialidade e a sua relação com a Educação Ambiental e com as mulheres, podemos perceber que a partir do pensamento do Feminismo Interseccional é possível compreender como as questões de dominação típicas do capitalismo patriarcal e as diferenças sociais (principalmente entre gênero, raça e classe), ao se entrecruzarem, desenvolvem um sistema de opressão, que afeta, sobretudo, as mulheres. É de suma importância, estarmos atentos a essas diferenças, pois elas sempre serão a mola propulsora para desenvolvermos um pensamento transformador e emancipador, característico de uma Educação Ambiental Crítica e Feminista.

Além disso, é preciso refletir sobre os elementos estruturais do patriarcado, do capitalismo, do racismo e do sexismo serem inseparáveis. Com a superação dessas relações, pensamos que seja possível fortalecer a ocupação sociopolítica das mulheres na sociedade, sobretudo, para terem maior representatividade nas produções científicas. Entende-se, assim, que o Feminismo Interseccional, é o mais fomentador na luta feminista, devido a abranger todos os aspectos do ser mulher, indo além das opressões de gênero, além das individualidades, das peculiaridades femininas, em prol da justiça social.

Neste contexto, a busca pela justiça social, ou seja, por uma sociedade igualitária, pela visibilidade das populações subalternizadas e vulnerabilizadas, pela superação de um sistema opressivo interseccional das múltiplas facetas das mulheres, faz com que a nossa percepção com relação a essas lutas feministas seja fortalecida, ao passo que também sejam criadas oportunidades para se pensar num Feminismo Interseccional. Mas de antemão, é essencial esclarecer que “apenas” o pensamento da interseccionalidade por si só, não oportuniza a justiça social, pois é necessário se pautar numa práxis interseccional em uma sociedade que não seja desigual. Pois além de interseccional, essa práxis precisa ser crítica.

Considerações finais

Sob a ótica da Educação Ambiental Crítica, é de suma importância que se discuta sobre os aspectos sociais iminentes, com intuito de haver a construção de uma sociedade justa e equilibrada. Para isto, é preciso superarmos alguns conflitos socioambientais, assumirmos um papel emancipatório em prol da transformação social, cultural, política e ética, considerando também que o indivíduo assuma a relação com a sociedade e com o mundo, e diante desta responsabilidade seja possível repensar no modo de se fazer a Educação Ambiental Crítica, a partir da união dos grupos oprimidos e a revolução do modo de produção capitalista.

Em vista dos argumentos apresentados neste artigo, compreendemos as múltiplas facetas assumidas pelas mulheres, levando-nos à reflexão de que o ser mulher foi, e ainda é construído a partir de um processo histórico demasiadamente conectado com as dinâmicas capitalistas, que, por sua vez, intervém no processo natural do ser mulher devido aos impactos associados aos sentimentos de sua emancipação, convergindo talvez, na dificuldade dessa construção.

Neste sentido, ressignificar o papel social das mulheres não é uma ação

individualista, simplista de se realizar, pois é preciso que haja uma reflexão constante, profunda e coletiva, para que de fato haja a transformação da sociedade. No entanto, consideramos que uma transformação social seja necessária para que haja a desnaturalização de todas as formas de opressões relacionadas a raça, classe e gênero (dentre outras, essencialmente, aquelas que afetam mulheres racializadas), nos instigando a lutar pelo direito à diferença e pelo espaço, para assim ressignificarmos nossas reflexões em prol de um caminho que não exclui as mulheres, diante a sociedade.

A partir disto, uma multidimensionalidade do saber, do ser, das vozes e dos caminhos se faz presente, para que todos se emancipem de todas as formas de opressões, acarretando num olhar mais crítico com relação as demais pessoas e, principalmente, enfatizando a questão de visibilizar a fala dos subalternizados, e, conseqüentemente, declarando como seres absolutos de sua humanidade, de sua dignidade em prol da justiça social.

Desta forma, adotar uma Educação Ambiental Crítica feminista, interseccional, antirracista e necessariamente anticapitalista, a qual visa identificar e denunciar as contradições do sistema capitalista, a partir da inclusão de novas estratégias políticas, de perspectivas contra-hegemônicas e da adoção de uma práxis interseccional, evidenciando assim, o papel da Educação Ambiental na transformação da sociedade e no enfrentamento da crise ambiental.

Referências

ASSIS, Dayane Nayara. Conceição de. **Interseccionalidades**. Universidade Federal da Bahia, Salvador: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. (2004). Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem. Disponível em: www.unifem.org.br/sites/1000/1070/00000011.pdf (usp.br) Acesso em: 17 jan. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva.
Trad. de Coletivo Sycorax, São Paulo: Elefante, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista de Ciências Sociais Hoje. São Paulo: Anpocs, 1984.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**.
Tradução de Antônia Malta Campos. Novos Estudos. Edição, 86 de Março/2010.
São Paulo, 2010.

LESSA, Sergio. **O revolucionário e o estudo**: Por que não estudamos? São Paulo:
Instituto Lukács, 2014.

LIMA, Keren Fonseca de. **Interseccionalidade e Consubstancialidade**:
descolonizando as perspectivas. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 32. Alagoas:
PPGAS, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte:
Autêntica Editora, 1984.

MONTANARO, Mara. **Silvia Federici quer ir além das fronteiras do corpo**. 2020.
Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/silvia-federici-quer-ir-alem-das-fronteiras-do-corpo/> Acesso em: 19 jul. 2023

PEDRUZZI, Alana das Neves. **Sobre presenças e ausências na Educação Ambiental Crítica**. 2019. 143 f. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental**: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa. (2005) Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979> . Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da. **Subalternidade, vulnerabilidade e empoderamento**: um estudo sobre mulheres no Movimento Colmeia – Rio Grande – RS – Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2019) Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/9336>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; FREITAS, André Luis Castro de. **Educação ambiental crítica e ecofeminismo**: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista. (2022). Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. Disponível em: [Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista | Horizontes \(usf.edu.br\)](https://www.usf.edu.br/revistas/educacao-ambiental-critica-e-ecofeminismo-uma-potente-lente-epistemologica-para-uma-educacao-ambiental-popular-e-feminista) Acesso em: 26 jul. 2023.

As microintervenções ecosóficas em sua dimensão estética

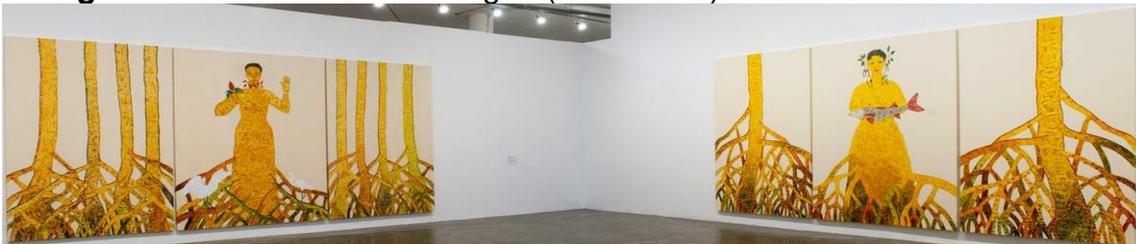
Raquel Avila Amaral¹
Alberto d'Avila Coelho²

Resumo: Este trabalho traz o recorte de um projeto de pós-doutorado em andamento, uma pesquisa bibliográfica, visando aprofundar o campo teórico-metodológico das microintervenções ecosóficas em sua dimensão estética a partir do conceito de experiência pela sensação. Tem como objetivo investigar a experiência com a ecologia ambiental a partir das sensações. As microintervenções ecosóficas são experimentações estéticas no campo da Educação Ambiental, embasadas na Ecosofia. Este estudo compreende o conceito de estética em sua etimologia grega *aesthesis* (sentir, sensação), portanto, não considera a estética como a ciência que estuda o belo a partir das obras de arte. Como as microintervenções podem potencializar a invenção de modos de vida sensível, de cuidado com a vida? Esta é uma das questões que impulsionam a pesquisa.

Palavras-chave: Microintervenções ecosóficas. Ecosofia. Estética. Educação Ambiental.

Introdução

Figura 1: Série Mulheres-Mangue (2022-2023) da artista Rosana Paulino



Fonte: 35ª Bienal de São Paulo – Coreografias do impossível³.

*natureza
a vida flui nos corpos dos seres vivos
biodiversidade da Terra
a vida pulsa em experimentações de Gaia
corpo ~ mulher ~ planta
raízes fluem e misturam os seres,
desconhecem as fronteiras entre os reinos,
reino animalia (humano) e reino plantae (planta)
ser mulher ~ raízes
sentir a vida pulsando no corpo ~ conexão com Gaia
sentir Gaia
sentir a potência da vida em seus fluxos, e danças, e sensações
sentir, cuidar
a vida*

¹ Doutora em Educação ambiental, Bióloga, Pós-doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu/IFSul Câmpus Pelotas/RS, raquelavila111@gmail.com.

² Doutor em Artes Visuais, Artista visual, Pós-doutor em Educação, Professor Titular do IFSul Câmpus Pelotas/RS, albertocoelho@ifsul.edu.br.

³ Disponível em: <https://35.bienal.org.br/participante/rosana-paulino/>.

A obra *Mulheres-Mangue* da artista Rosana Paulino⁴ inspira o preâmbulo deste artigo que versa sobre a dimensão estética das microintervenções ecosófica a partir do conceito da experiência pela sensação. A arte aciona sensações e pensamentos, produz subjetividade, cria novas realidades e problematiza os padrões sociais instituídos.

Perceber e sentir que somos natureza, que podemos criar outras formas de ser humano na relação com a Terra, com os seres vivos. Inventar modos de vida outros para enfrentar os desafios da vida contemporânea em cenários de crise ecológica e colapso climático que sentimos na pele, no presente e, caso não aconteçam profundas mudanças sociais, anunciam o agravamento dessa situação para o futuro.

Este trabalho traz o recorte de um projeto de pós-doutorado em andamento, uma pesquisa bibliográfica, visando aprofundar o campo teórico-metodológico das microintervenções ecosófica em sua dimensão estética a partir do conceito de experiência pela sensação. Tem como objetivo investigar a experiência com a ecologia ambiental a partir do conceito de sensação e pergunta: o que se passa quando temos o sentir dos corpos provocado pela interação com as forças do ambiente natural, sensibilizados por afecções e percepções?

Compreendemos o conceito de estética em sua etimologia grega *aesthesis* (sentir, sensação) portanto, não considera a estética como a ciência que estuda o belo a partir das obras de arte. Outros conceitos presentes: arte como um bloco de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992), Ecosofia (GUATTARI, 1990; 2015), experiência com arte pela sensação (KERR; COELHO, 2016), sujeito da experiência (LARROSA, 2002) e microintervenções ecosófica (AVILA-AMARAL, 2020).

As microintervenções ecosófica é um conceito teórico-prático desenvolvido pelo Prof. Alfredo Guillermo Martin Gentini⁵, utilizado em suas aulas das disciplinas *As Três Ecologias de Félix Guattari I e II* no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG).

O artigo apresenta três seções: *As microintervenções ecosófica* apresenta seus aspectos teórico-metodológicos e sua fundamentação na Ecosofia – *As Três Ecologias de Félix Guattari*; *A dimensão estética a partir da experiência pela sensação* traz o estudo das microintervenções na sua dimensão estética na perspectiva das

⁴ Artista visual, pesquisadora e educadora. O principal tema de suas obras é o racismo, a violência e o sofrimento das mulheres negras no Brasil.

⁵ Professor aposentado da FURG. Psicólogo e analista institucional.

sensações, da experiência pela sensação. *Conclusões* traz alguns questionamentos para a continuidade das investigações.

As microintervenções ecosóficicas

As microintervenções ecosóficicas são experimentações estéticas no campo da Educação Ambiental embasadas na Ecosofia, evidenciando os três registros ético-estéticos, As Três Ecologias - ecologia mental: subjetividade humana, ecologia social: relações sociais e ecologia ambiental: meio ambiente.

A Ecosofia (GUATTARI, 1990; 2015) manifesta a necessidade de produzirmos um pensamento que ultrapasse os limites da lógica racional cartesiana e problematize os padrões instituídos da sociedade pelo sensível. A sua dimensão estética se dá na experimentação. Aprendizagem pelo experimentar outros modos de vida, de relações com o ambiente, por práticas artísticas e educativas, sentindo no corpo a potência de ser agente transformador em ações micropolíticas. Um conhecimento que permita sentir-se integrado aos demais seres e ao ambiente.

A microintervenção ecosófica é um tipo de pesquisa-intervenção inspirada no campo epistemológico da Ecosofia de Félix Guattari, no método da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e da Análise Institucional de Gregório Barenblitt. O método da cartografia, um método processual na investigação de processos de produção de subjetividade, na produção de realidades. Requer procedimentos mais abertos e inventivos na produção de dados, por isso, a relevância das artes em suas práticas. O método da cartografia não visa a elaboração e formulação de regras ou protocolos, como nos modelos científicos tradicionais onde indicam modelos de representação de objetos preexistentes. Ao contrário, reverte essa ideia para conceber a criação de um método que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação.

As microintervenções acionam as sensações do corpo por meio das relações - relação consigo mesmo (ecologia mental), com o outro (relações sociais) e com o meio ambiente (ecologia ambiental), desenvolvendo um pensamento ético-estético com potencial de acionar o desejo de criar novos modos de percepção e interação com o meio ambiente, atitudes e pensamentos ecológicos de cuidado com a vida. Os dispositivos de produção de subjetividade em seus movimentos instituintes, suas linhas de variação, de singularização abrem fendas, brechas no tecido social e possibilitam sentir o potencial de invenção de modos de vida sensível.

Guattari, sobre *As três ecologias*, explica que:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época.

Concluindo, as três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas umas das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam. Seus registros são da alçada do que chamei *heterogênese*, isto é, processo contínuo de ressingularização. Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (O mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc.) (GUATTARI, 2008, p. 55).

As práticas de Educação Ambiental valorizando a capacidade intelectual não estão promovendo transformações nos modos de ser e agir do indivíduo para o enfrentamento da crise ecológica vivida na contemporaneidade. O dispositivo das microintervenções intensifica as transversalidades e potencializa as capacidades inventivas e imaginativas privilegiando a sensibilidade, o aprendizado colaborativo, a autonomia e a solidariedade. Nessa perspectiva, são desenvolvidas não somente a cognição, mas também as capacidades afetivas, emocionais, inventivas, intuitivas e motrizes, contemplando a iniciativa, a cooperação, a autogestão grupal, autonomia e a análise dos processos grupais vivenciados. A criação de dispositivos que acionem o corpo para sentir e perceber que é possível outros modos de vida - sensível e de cuidado com a vida.

Na prática docente, as microintervenções ecosóficas produzem movimentos instituintes ao pensar na turma como grupo, mais especificamente na formação do grupo-sujeito, um grupo fundamentado na autogestão, na análise e autoanálise do processo educativo, na experimentação e nas relações de cuidado de si, do outro e do ambiente. Tal dispositivo pretende problematizar o instituído provocando microfissuras em seu espesso tecido, procurando desnaturalizá-lo. Abre espaço para pensar e experimentar outras possibilidades de relações com a ecologia ambiental.

A *eco lógica* das relações e sensações é a lógica das multiplicidades, está no campo do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O rizoma é o *intermezzo*, a conexão entre a raiz e as folhas, um caule subterrâneo, o que fica entre, é o *meio*, o entrelugar, o caminho de passagem. Deleuze e Guattari valorizam o meio, o caminho de passagem entre um lugar e outro, um condutor de seivas, num movimento de romper

o paradigma da dualidade, das posições hierárquicas de inferior e superior, das posições fixas e pré-definidas, dos pré-conceitos, enfim, dos paradigmas que produzem a reprodução, fixidez e rigidez da vida em seu movimento. O rizoma afirma a lógica das multiplicidades em contraposição às dualidades. As microintervenções ecosófica acionam desterritorializações no corpo provocando novas sensações, atitudes e pensamentos, gerando problematizações e tencionando os modelos instituídos. Aí está a potência da invenção coletiva, dos agenciamentos coletivos nesse território de passagem, nômade, em devir.

A pesquisa que envolve as microintervenções ecosófica requer uma atenção sensível ao território de intervenção para perceber a diferença, as perturbações, as variações e tudo aquilo que não é percebido em pesquisas com metodologias tradicionais. Essa análise leva-nos a perceber a existência de uma infinidade de possibilidades além do instituído socialmente, criamos o que não conhecíamos, embora já estivesse presente, como virtualidade. O conhecimento produzido não é a representação de uma realidade preexistente, por isso, pode causar estranhamento. Conhecimento do território surge como composição do que está dado e das virtualidades presentes no ambiente.

O território das microintervenções ecosófica é rizomático. Dessa forma, multiplicam-se possibilidades de interconexões, de acontecimentos e agenciamentos que compõem a pesquisa, enquanto são produzidos conhecimentos que valorizam uma percepção sensível do ambiente e das relações. Na Cartografia, a produção de conhecimento se dá pela intervenção, colocando em movimento forças instituintes, abertas aos devires, a invenção, produção de um pensamento ético-estético de afirmação da vida.

Cabe ressaltar um importante aspecto da microintervenção ecosófica, a implicação da.o professor.a-pesquisador.a com o processo de pesquisa abrangendo não só o escopo acadêmico, mas todas as esferas da vida. Ou seja, o campo de intervenção é também o próprio cotidiano da pesquisador.a e do grupo, isso requer a valorização de uma percepção sensível do ambiente e das relações, estar atenta aos acontecimentos e agenciamentos que fazem parte da análise, enquanto são produzidos dados, sensações e conhecimentos em consonância com os fluxos presentes no campo da pesquisa (campo de intervenção). Estar implicada na investigação muda substancialmente a percepção que a pesquisador.a tem de si, expandindo o conhecimento de si mesma ao valorizar seus próprios processos de

singularização e entrar em contato com capacidades e habilidades até então desconhecidas.

Nessa composição de linhas rizomáticas, sentir a vida como obra de arte. Arte da potência de invenção de modos de vida sensível.

A dimensão estética a partir da experiência pela sensação

Qual a dimensão estética das microintervenções ecosóficas? Em qual concepção de experiência estética fundamentam-se? Essas questões impulsionam a pesquisa para aprofundar a compreensão da dimensão estética das microintervenções ecosóficas.

A concepção da arte como bloco de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 234) e a necessidade da experiência pela sensação (KERR; COELHO, 2015) são conceitos importantes para tecermos as relações da sensação, da arte e da ecologia ambiental nas microintervenções ecosóficas. Em relação às Três ecologias, o foco é a ecologia ambiental (a relação com o meio ambiente), mas entendendo a complexidade e indissociabilidade das questões ligadas às ecologias ambiental, social e mental.

A partir do conceito da arte como bloco de sensações e a necessidade da experiência pela sensação, investigamos as sensações produzidas na relação da arte com a ecologia ambiental como potência de problematização dos modelos sociais e educacionais fixos e padronizados e, sobretudo, a invenção coletiva de modos de vida sensível. Além da defesa da biodiversidade, Guattari fala da defesa das *espécies incorporais*:

(...) Para mí, la defensa de las especies materiales, de las especies naturales, de las especies vegetales y animales, es inseparable de la de las especies incorpóreas. Tomo siempre el ejemplo del cine de autor, de los valores de solidaridad, de los universos de la fraternidad, de socialidad y de vecindad, de calor humano, de inventividad. Esas son también especies en vías de extinción, que deben ser defendidas (GUATTARI, 2015 p. 249).

Perceber a relação de cuidado com a Terra e a invenção de modos de vida sensível como obra de arte é sentir os seres da sensação, ser atravessado pelos fluxos da criação de Gaia. Arte e vida em fluxos de sensações, perceptos e afectos. As ações das microintervenções ensejam passagem para experimentar a dimensão do sensível, manejar suas matérias e criar variação, diferença. O pensamento de

Deleuze e Guattari sobre a arte como bloco de sensações suscita diversas percepções sobre vida, natureza e arte e influencia toda esta pesquisa, dada a potência desse conceito.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213)

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217)

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto... A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227 e 228)

Compreender a arte como um bloco de sensações é sentir a vida como obra de arte, já que as sensações, afectos e perceptos fluem no corpo da Terra Gaia. Arte e ecologia ambiental estão intrinsecamente relacionadas, ligadas pelos seres da sensação. Sentir, acessar a dimensão do sensível na natureza.

Essas forças errantes da Terra, seres de sensação captados nas obras de arte (pintura, escultura, dança, teatro, poesia, etc) existem mesmo sem a presença do humano, como diz a citação acima: *As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido*. A vida não é atributo somente do humano, espalha-se por toda a Terra.

A arte dá expressão às sensações. Os corpos dão expressão à vida. A criação dá matéria às sensações e a vida, dá a ver as sensações e a vida.

A microintervenção é um dispositivo artístico-pedagógico produtor de sentidos e sensações através de experimentações estéticas (teatro, dança, pintura, vídeos, fotografias, etc), ações experimentais, abertas ao improviso e as capacidades sensíveis e intuitivas, acionando nossa atenção de estar presente no aqui e no agora,

em conexão com a ecologia ambiental. Possibilita inventar novas práticas pedagógicas, singulares, coletivas, de cuidado consigo, com o outro e com o meio ambiente. Expressar artisticamente as sensações e experimentar novas realidades.

Estar no território das microintervensões envolvendo arte e ecologia ambiental requer aprendermos a viver o momento presente, fluir no aqui e agora, o corpo em fluxo de sensações adentra numa outra frequência e acessamos a dimensão do sensível. Essa atitude potencializa outros tipos de conhecimento, de sensações e intuições, permitindo sentirmos esses múltiplos planos da natureza e percebermos a multiplicidade de sensações, significados e sentidos na relação com a vida.

Rancièrè traz uma contribuição importante sobre o sensível e a arte, referindo-se ao regime das artes que denomina de estético:

A esse regime representativo, contrapõe-se o regime das artes que denomino *estético*. Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte... No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc. Essa ideia de um sensível tornado estranho a si mesmo, sede de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético... (RANCIÈRE, 2009, p. 32-33)

Pereira traz questionamentos sobre a arte do artista e a prática das experimentações estéticas. Tais questionamentos são relevantes na área da Educação, para pensarmos uma arte em imanência com a filosofia e a ciência produtora de sensações e pensamentos inventores de modos de vida sensível na concepção da necessidade da experiência pela sensação e de sujeito da experiência. Praticar uma educação inventiva, em contraposição a educação reprodutora.

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica... Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante qualquer objeto da consciência (Stolnitz, 1960: 49). Essa condição, entretanto, nos coloca novamente diante de um dilema: a questão do rigor da experiência estética. Se tudo pode ser objeto estético, se qualquer coisa pode sê-lo, qual é o critério para falarmos em experiência estética? (PEREIRA, 2011, p. 115)

A medida do rigor, nesse caso, está no entendimento da intradutibilidade do conteúdo da experiência estética, ou seja, na impossibilidade daquele algo que se produz no sujeito que experimenta esteticamente a realidade ser traduzido em alguma linguagem ou forma de racionalidade conhecida. Por ser intraduzível, a forma de expressão que vai dar concretude ao conteúdo da experiência estética precisa ser inventada. (PEREIRA, 2011, p. 121)

Os conceitos de experiência e sensação são essenciais para avançarmos no entendimento da concepção estética das microintervenções ecosólicas, Larrosa (2002) apresenta contribuições para *pensar a educação a partir do par experiência/sentido*.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21).

A palavra experiência vem do latim *experiri*, quer dizer provar, experimentar. Experimentar as sensações, o momento presente, estar no aqui e agora como sujeito da experiência, aberto às interações com o ambiente em todas as suas formas e manifestações.

A experiência pela sensação subverte o pensamento de buscar sempre respostas e explicações para o que nos acontece, inclusive para as sensações. Em relação às sensações, Coelho (2009, p. 232-233) diz:

A sensação que se produz não pode ser situada no mapa dos sentimentos humanos, aqueles que, ordinariamente, dispomos. O que vem a ser uma sensação está na direção inversa do que seja um sentimento. Tal fato acaba causando um estranhamento. Para livrar-se deste estranho mal-estar, se é forçado a “decifrar” a sensação desconhecida. É isto que faz dela um signo, *a decifração que tal signo exige não tem nada a ver com “explicar” ou “interpretar”, mas com “inventar” um sentido que o torne visível e o integre ao mapa da existência vigente, operando nele uma transmutação (Suely Rolnik)*. Seria possível dizer, seguinte neste mesmo fluxo conceitual e sensível que o trabalho do artista, as obras de arte que ele é capaz de realizar, consistiria exatamente nessa *decifração das sensações*. Quando se interroga sobre a ideia de Cézanne *de que é a sensação o que ele pinta*, talvez seja encontrada aí uma possibilidade de entendimento da direção que a sensação faz avançar.

Na educação há um excesso de repetição, de reprodução de modelos. A experiência pela sensação possibilita desacomodar o pensamento, desterritorializar as práticas docentes e acionar invenções. Nesse sentido, cabe a seguinte citação:

A aproximação da sensação nas experiências com arte faz romper com o clichê. A sensação pode romper também com uma formação docente que ainda se apegue a rótulos, modelos e modismo. Abrindo-nos ao novo, ao não-clichê, ao não-óbvio, novas formas de pensar e sentir nos aproximam dos modos de criar, estes são próprios da arte. Ao darmos continuidade a estes modos em nossas vidas, repetimos na diferença rompendo com aqueles processos tão rígidos e lineares que teimam em permanecer no nosso cotidiano (KERR; COELHO, 2016, p. 21).

Para funcionar uma microintervenção é preciso estar aberto à experiência, permitir-se dar passagem à experiência - encontro com as sensações do seu corpo, dos outros seres vivos e do ambiente, sentindo a indissociabilidade das três ecologias no fluir, na vibração da natureza, sentir a imanência do seu corpo com o ambiente. O desfazimento das barreiras dentro e fora do corpo, a pele como uma membrana permeável, fluídica, dando passagem aos fluxos da natureza. Nesse aspecto, retomamos a arte como bloco de sensações, percebendo as intervenções como ações artístico-pedagógicas que tencionam acionar as sensações do *corpo*, corpo em experimentação do sentir, dar passagem a essa dimensão rizomática das sensações. E cada pessoa terá a sua experiência, singular, única, irrepetível.

Mas, no sentido de intensificar esse encontro com o *sensível*, precisamos desacelerar, buscar o silêncio interior. Larrosa (2002) descreve a atitude necessária para permitirmos ser sujeitos da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Para ser sujeito da experiência e se expor a fazer essa travessia é preciso ter coragem, enfrentar os medos, o medo do desconhecido - medo dessa dimensão sensível da natureza e desse corpo-sensação que desconhecemos e que os processos educativos não nos ensinaram a perceber e sentir. A sensação mobilizada pela experiência apodera-se do corpo e este sente a sua vulnerabilidade que essa atitude de abertura à experiência provoca. Uma produção de saberes que perpassa todo o corpo e não somente o intelecto. A experiência causa algum nível de transformação no indivíduo por desterritorializar, desacomodar, por abalar seu *modus operandi*, seus automatismos, hábitos, comportamentos e sentimentos previsíveis.

(...) Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Inventar modos de vida sensível nas microintervenções ecosófica e cuidar de si, do outro e do meio ambiente - cuidar da Terra, são ações a serem experimentadas no plano das sensações.

Pereira trata da experiência estética e suas ideias contribuem para o entendimento da dimensão estética nas microintervenções ecosófica. E, numa menção à Chantal Maillard, fala da imagem do abismo, do vazio. E da invenção.

Imagem significativa para refletirmos sobre os percursos da invenção de modos de vida sensível na área da educação.

Como nos sugere Chantal Maillard, a experiência da criação e a experiência estética se assemelham a ser projetada em um abismo: tudo começa quando o mundo acaba. A experiência estética inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado. Ali onde, para as formas tradicionais de racionalidade, é o fim do mundo, porque não há palavras, não há forma possível de expressão, não há mais explicação, quando a gente não entende mais nada, ali onde o mundo acaba é que começa o percurso e o processo de criação (MAILLARD, 1998, p. 252 *apud* PEREIRA, 2011, p. 121)

Conclusões

Como as microintervenções podem potencializar a invenção de modos de vida sensível? Esta é uma questão que impulsiona a pesquisa.

Desejamos acessar a dimensão das sensações. Sentir, refletir e *escrever* as conclusões para além das palavras, juntamente com as/os leitoras/es, por isso, ao finalizar a escrita deste artigo, convidamos para retornarem ao início, refletirem sobre a imagem que está na *Introdução*. Que sensações são provocadas ao ver a obra *Mulheres-Mangue* de Rosana Paulino?

Referências

AVILA-AMARAL, Raquel. **Microintervensões ecosófic**s: sensibilização ambiental e os processos criativos autogestionados na formação em Educação Ambiental. Tese (doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.

Disponível em:

<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/e2bc7a81f4015412ef0d998f67564581.pdf>. Acesso em 05 dez. 2023.

COELHO, Alberto D'Avila. **Instalações Interativas Computacionais**: Exercícios de contemplação interfaceada de sensações. Tese (doutorado em Artes Visuais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28006/000768001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: 34, 1995.

GUATTARI, Félix. **Ques es la Ecosofia?** Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Revisão da tradução Suely Rolnik. Campinas: Papyrus, 1990.

KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros; COELHO, Alberto D'Avila. Imagem e Arte: a necessidade da experiência pela sensação. **(pensamiento), (palabra)... y obra**. Nº 15, p. 21-31, janeiro-junho de 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, Jan./fev./Mar./Abr. 2002. p. 20-28.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**. Nº. 18, 2011, p. 111-123.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: Estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

Resumos Simples

Diálogo da importância do ensino e da preservação das plantas medicinais

Randel Robert Teixeira¹
Elaine Da Cruz Seares²
Marcelo Aranda Stortti³

Palavras-chave: Biodiversidade. Etnobotânica. Planta Mediciniais. Biodiversidade. Ensino.

Observando o avanço desordenado da urbanização, onde centros urbanos adentram áreas rurais, levando consigo a facilidade e a tecnologia da cidade. O que insere uma cultura urbana nas comunidades rurais, causando o desinteresse do conhecimento de métodos empíricos de vida. Diante da facilidade e comodidade do acesso ao medicamento, a sociedade contemporânea está apática pelo conhecimento e utilização das plantas medicinais locais. Constitui-se esta pesquisa, analisar e comprovar que os conhecimentos empíricos da grande importância das plantas medicinais estão sendo perdidos devido o desinteresse causado pelo avanço tecnológico na vida das crianças e adolescentes. Demonstrando a importância de ser repassado o conhecimento, de forma que o ambiente escolar possui grande responsabilidade de lecionar para jovens e adolescentes o conhecimento, fomentando o interesse pela busca dos recursos primitivos e etnobotânicos, não se perdendo as valiosas informações sobre a biodiversidade e a importância das plantas em nossas vidas. A metodologia empregada na presente pesquisa, foi através de coletas de dados com um questionário realizado com alunos e professores, a respeito do conhecimento sobre as plantas medicinais, sua utilização e cuidados. Referindo-se a alunos do Ensino Fundamental II, de escola privada em horário matutino e vespertino localizada no município de Nova Iguaçu-RJ. Tendo os resultados analisados e concebidos gráficos que correspondem ao questionário realizado. De acordo com os resultados, concluímos que todos os educadores entrevistados obtêm o conhecimento referente ao tema, porém não é lecionado dentro da sala de aula. Sendo um estudo inédito na literatura, este presente estudo da inserção de disciplinas concernentes à etnobotânica e as plantas medicinais na aprendizagem de crianças e adolescentes é de suprema importância para a cultura e a humanidade.

¹ Graduando em Ciências Biológicas, UNIG- Campus I, randelteixeira@gmail.com .

² Graduando em Ciências Biológicas, UNIG- Campus I, elaineseares04@gmail.com .

³ Doutor em Educação, CEFET-RJ/UNIRIO, mareclostortti@gmail.com .

Diálogo entre a Educação Ambiental e a educação assistida por animais no Ensino do Fundamental I

Elaine da Cruz Seares¹
Randel Robert Teixeira²
Marcelo Aranda Stortti³

Palavras-chave: Animais. Criança. Escola. Educação ambiental. Aula.

A interação homem x animal promove laços afetivos, remontados desde a ancestralidade do homem, onde se convivia com diversos animais na natureza. As pesquisas sobre a Educação Assistida Por Animais (EAA), relatam que essas atividades podem trazer benefícios psíquicos, motores, fisiológicos e permitem que pessoas distantes das relações homem x natureza possam viver essa experiência. Sabendo-se que as educações ambientais (EsAs) também buscam promover o religamento entre humanos e não humanos, que existiam antes do processo da colonialidade do poder, do ser e da natureza promover o afastamento e a mercantilização dessas relações. Logo, podemos apresentar como um problema de pesquisa que diálogos podem ocorrer entre a EAA e as EsAs na educação formal em relação a diversidade biológica interação entre os estudantes e os animais. Essa pesquisa teve como objetivo analisar como ocorre o uso de animais vivos como recurso didático e suas estratégias conservacionistas da biodiversidade em diálogo com a educação ambiental crítica. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, sendo usado uma coleta de dados através de questionário realizado com crianças antes e depois da aula com o uso dos animais. Os sujeitos dessa investigação foram alunos de idade entre 05 a 08 anos. As atividades com os animais vivos, criados em cativeiro desde filhotes, foram desenvolvidas nos períodos matutino e vespertino, do ensino Fundamental I, de uma escola particular localizada no município de Duque de Caxias. De acordo com os resultados desta pesquisa, observamos que a utilização cuidadosa e afetuosa de animais vivos como recurso didático, validam melhor desempenho na memorização da criança. Esse contato sensível e amoroso com esses animais contribui para reforçar a importância de se valorizar o carinho pelos seres vivos e a necessidade de protegê-los contra qualquer tipo de violência e perigo, ressaltando a necessidade da interação profunda entre pessoas e não humanos. Dialogando com a educação ambiental crítica (EAC) podemos destacar a importância de valorizar todas as formas de vida e a libertação das relações de poder, dominação e hierarquização que ocorrem entre os humanos em relação a outras pessoas e os não humanos. Esse processo pedagógico da EEA pode também contribuir com a EAC para a libertação do pensamento utilitarista em que os seres vivos possuem uma utilidade e devem ser explorados e mortos.

¹ Graduando em Ciências Biológicas, UNIG-, Campus I, elaineseares04@gmail.com .

² Graduando em Ciências Biológicas, UNIG- Campus I, randelteixeira@gmail.com .

³ Doutor em Educação, CEFET-RJ/UNIRIO, mareclostortti@gmail.com .

Educação Ambiental Freiriana: os fundamentos para uma pesquisa ecofeminista.

Lisiana Lawson Terra da Silva¹

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica. Paulo Freire. Ecofeminismo.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os fundamentos da Educação Ambiental Crítica (EAC) de base freiriana e demonstrar como essa abordagem teórica fornece categorias de análise e metodologias para pesquisas ecofeministas. A EAC é uma educação política que contempla a análise e a crítica das relações sociais, econômicas e políticas entre os seres humanos, não humanos e a natureza, no intuito de constituir a transformação das relações de opressão voltadas à justiça social e ambiental. Neste trabalho, a EAC se articula a duas abordagens teóricas que entendemos serem necessárias para produzir uma lente epistemológica que analise as opressões e explorações que grupos de mulheres em vulnerabilidade socioambiental enfrentam. Em primeiro lugar, adotamos a abordagem de EAC que tem o pensamento de Paulo Freire como marco teórico, com as categorias de análise que compõem a práxis freiriana, a qual Dickmann e Carneiro (2021) intitulam de Educação Ambiental Freiriana. Em segundo lugar, defendemos que é preciso analisar como as relações de gênero são centrais para pensar sobre as injustiças sociais e ambientais, já que estas produzem desigualdades, relações de poder assimétricas e opressões, dentro de uma cultura ocidental pautada no androcentrismo. Nesta perspectiva, as mulheres, enquanto grupo oprimido dentro da lógica do novo patriarcado aliado ao capitalismo (FEDERICI, 2017), estão expostas ao controle, à dominação e à dependência financeira e cultural dos homens, o que leva, muitas vezes, à vulnerabilidade socioambiental (MIES, SHIVA, 2014). Assim, defendemos que a Educação Ambiental Freiriana fornece fundamentos teóricos, metodologias de pesquisa e categorias de análise para o estudo sobre as questões de gênero articuladas às teorias ecofeministas.

Referências

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/351245153> Educao Ambiental Freiriana
Acesso em: 09 maio 2023.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminism**. London & New York: Zed Books, 2014.

¹ Doutora em Educação Ambiental, PPGEA - FURG, E-mail. Lisianalawson@yahoo.com.br

Migração Ambiental: ensaio de pesquisa acerca da Psicologia Transcultural como práxis de Educação Ambiental Crítica

Mariana Cecere Lopes Guarenti¹
Tamires Lopes Podewils²

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Migração Ambiental. Psicologia Transcultural.

A escrita caracteriza-se por ser um ensaio acadêmico para a nossa dissertação³, possui metodologia teórica bibliográfica e tem como objetivo apresentar a abordagem da Psicologia Transcultural como uma práxis da Educação Ambiental Crítica no estudo sobre migração ambiental. Por ser uma pesquisa em andamento, os resultados encontram-se em aberto, resultando-se em reflexões a partir dos estudos sobre o que se tem produzido na área. A migração caracteriza-se por ser um evento socioambiental complexo, com raízes históricas, políticas, ambientais e sociais. Envolvendo rupturas que, somadas, podem impactar significativamente a saúde física e mental daqueles em condição migratória, são essas as questões de investigação da Psicologia Transcultural. A Educação Ambiental Crítica, a partir da perspectiva do autor Carlos F. Loureiro, busca promover a consciência sobre as políticas ambientais relacionadas à migração, incentivando a compreensão das estruturas sociais e econômicas que podem contribuir para esses deslocamentos e como esses influenciam os movimentos populacionais. A justificativa de relevância desse tema está na realidade da migração climática, com ondas de calor, incêndios florestais, secas, inundações e outros desastres que estão causando impactos significativos nas vidas de milhões de pessoas; e esses impactos climáticos se intensificam e convergem com outras crises globais, como pandemias, conflitos, recessões econômicas e insegurança alimentar. Sendo o município de Rio Grande-RS historicamente conhecido por receber migrantes - como os imigrantes e refugiados haitianos em 2010 em razão do terremoto no Haiti - torna-se um espaço de interesse para uma análise que congrega os processos migratórios-ambientais. A migração ambiental envolve o deslocamento de pessoas devido a problemas ambientais, como eventos climáticos extremos, degradação ambiental e mudanças climáticas. Esses deslocamentos muitas vezes têm, ao mesmo tempo, raízes em problemas sociais, econômicos e políticos mais amplos. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2022, publicou um relatório em que diferenciava os termos “migrantes” e “refugiados”, baseado na duração da estadia e o motivo do deslocamento, mas não incluiu os termos “deslocados ambientais” e “refugiados ambientais”. Isso pode se dar pelo fato de que nem todos os países têm um status legal específico para refugiados ambientais, como o próprio Estatuto do Refugiado (1951) no Brasil.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, E-mail: mclguarenti@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), E-mail: podewils.t@gmail.com

³ Ensaio de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (PPGEA/FURG).

Ecossocialismo e Dialética das Juventudes: contribuições iniciais aos fundamentos da Educação Ambiental Crítica

Alisson Souza Corrêa¹
Pietra Baccarin de Ávila²

Palavras-chave: Ecossocialismo. Educação Ambiental. Juventudes. Movimentos. Teoria Geracional.

A reflexão apresentada neste trabalho advém de pesquisas iniciais que possuem como objetivo analisar os movimentos de jovens ecossocialistas na América Latina. Questiona-se sobre as contribuições desses grupos para a vertente do pensamento crítico da Educação Ambiental (EA) e propõe-se um debate teórico de cunho bibliográfico acerca dessas duas temáticas: a) Ecossocialismo e EA; b) Juventudes Ecossocialistas e suas potencialidades de transformação social. Sobre a primeira, analisou-se a produção acerca da palavra-chave “ecossocialismo” em três conceituadas revistas acadêmicas de EA³. Sobre Ecossocialismo, compreende-se como um projeto societário pautado a partir da convergência entre a crítica da ecologia capitalista e do socialismo não ecológico, tendo no seu horizonte o rompimento ao modo de produção e reprodução social capitalista, apresentando novas maneiras de reorganização social e conseqüentemente para/com o ambiente. Nesse sentido, identificou-se uma lacuna incipiente sobre as possíveis e necessárias articulações entre o Ecossocialismo e os fundamentos da EA. Por sua vez, tendo com base na Sociologia das Juventudes, o debate fundamenta-se na teoria geracional de Karl Mannheim e nos elementos que evidenciam as juventudes de maneira dialética, tecendo críticas ao positivismo francês. Nela, o autor propõe sua ramificação em três partes constituintes as quais são realizadas aproximações: *posição geracional* onde considera-se o contexto histórico das diferentes crises promovidas pelo capitalismo; *conexão geracional* expressa pelos grupos de jovens ecossocialistas que orbitam a atual posição geracional; e *unidade geracional* composta pelas diferentes lutas e pautas construídas por esses grupos (ainda que não sejam exclusiva desses). Salienta-se com base nessa teoria que as insurgências de jovens ecossocialistas em *nuestra américa* não ocorrem por meio de ações individualistas e/ou espontaneístas, como defendido por algumas correntes teóricas da área; mas, sim, enquanto fruto do acúmulo da consciência de classe frente às injustiças e conflitos socioambientais promovidas pelo capitalismo. Assim, ainda que as pesquisas estejam em seus estágios iniciais, foi possível identificar, por meio da discussão proposta, correlações pertinentes entre a conexão geracional destacada e o pensamento crítico ambiental, o que por sua vez, sinaliza para contribuições importantes aos fundamentos de uma Educação Ambiental popular e para além do capital.

¹ Doutorando em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, alissonszc@gmail.com

² Graduanda em Química Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, pietrabcc@gmail.com

³ São elas: Ambiente e Educação/Qualis A3; Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental/Qualis A3; Revista Brasileira de Educação Ambiental/Qualis A4.

Ecopedagogia ancorada na Educação Ambiental Crítica e na Teoria da Complexidade: perspectivas para o fazer pedagógico na pós-modernidade

Suelen Bomfim Nobre¹
Ivo Dickmann²

Palavras-chave: Ecopedagogia. Chaves ecopedagógicas. Complexidade. Pensamento Complexo.

As chaves ecopedagógicas indicadas por Gutiérrez e Cruz-Prado na obra *Ecopedagogia e Cidadania planetária*, revelam confluências entre a proposta epistemológica da Ecopedagogia e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Neste meandro, o movimento ecopedagógico, alinhado aos princípios filosóficos da Educação Ambiental Crítica ganha fôlego, no sentido de potencializar e delinear caminhos para um fazer pedagógico que possibilite reflexão-ação, em prol da cidadania planetária e do fomento do pensamento sistêmico, em relação a tríade qualidade ambiental, saúde e ação social. Nesta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo, compreender os diferentes significados atribuídos ao(s) conceito(s) contemporâneo(s) de Ecopedagogia, à luz da Teoria do Pensamento Complexo, de Edgar Morin; identificando e analisando as chaves ecopedagógicas, a partir de uma revisão teórica. Trata-se de uma pesquisa básica, a partir do método qualitativo, adotando como procedimento técnico a revisão bibliográfica. Os resultados parciais sinalizam que, ao articular as chaves ecopedagógicas com a Teoria da Complexidade, na perspectiva da transdisciplinaridade, há a possibilidade de estimular o olhar sistêmico sobre problemas socioambientais e sobre as ações antrópicas. Essa aproximação teórica, requer um diálogo aprofundado entre o conhecimento científico e os saberes derivados das experiências de mundo, das interações cotidianas, das subjetividades, das dimensões sociais, artísticas, políticas e culturais. O fazer ecopedagógico, iluminado pela Teoria da Complexidade exige uma prática educativa que transcenda os conteúdos conceituais, sendo, portanto, de natureza transdisciplinar. As unidades complexas que englobam o ser humano, a natureza e a sociedade formam os ecossistemas terrestres em todas as suas diversas dimensões, que são igualmente intrincadas. A partir dessas interações surgem os problemas socioambientais significativos, causados principalmente pelas atividades humanas. Portanto, essas problemáticas são igualmente intrincadas. Dentro dessa perspectiva, é crucial reconhecer que, ao estudarmos movimentos epistemológicos no campo da Ecopedagogia, precisamos adotar uma abordagem que nos permita compreender, sentir, comunicar e agir conforme o paradigma da complexidade. A abordagem da complexidade, incorporada às discussões no campo da Ecopedagogia, necessita de um movimento mais amplo, com reflexões, que incluam a natureza política e econômica, para além da ambiental.

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil. E-mail: suelennobre@feevale.br

² Doutor em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Brasil. E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

Encontros possíveis na fronteira Brasil – Uruguai: por um devir ecosófico

Juliana Corrêa Pereira Schlee¹
Paula Corrêa Henning²

Palavras-chave: Educação Ambiental. Fronteira. Arte. Filosofia.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental que traz como problema de pesquisa como a trama entre arte e filosofia no espaço-tempo da fronteira (Brasil-Uruguai) pode potencializar as criações de um devir ecosófico nas educações ambientais possíveis? Para este momento, dentre possíveis encontros, não menos potentes que o convívio com os modos de viver fronteiriço, buscamos encontros outros, passíveis de uma sensibilidade estética que nos permitam exercer os pensamentos, provocar outras formas de pensar as relações sociais (ecosofia social), as relações com o ambiente (ecosofia ambiental) e as relações consigo (ecosofia mental). Neste trabalho trouxemos alguns intercessores como Foucault, Guattari, Deleuze, Kohan, Larrosa e Didi-Huberman. Intercessores que nos potencializaram a ir em busca de encontros com a arte e a filosofia, um modo diferente de experienciar as educações ambientais possíveis no espaço fronteiriço. Como caminho metodológico buscamos compor um Atlas, metodologia experimentada por Aby Warburg e descrita pelo historiador de arte e filósofo Didi-Huberman (2018), em seu livro “Atlas – o Gaio saber inquieto”. Até o presente momento foi necessário potencializar os encontros com os materiais, ler, ver, ouvir, sentir os materiais coletados para a composição do Atlas. Nesta composição fazem parte do *corpus* empírico atualmente 5 documentários, 1 curta-metragem, 1 Cadernos Jaguarenses, 2 livros diários, 10 livros de contos, 2 livros de poesia, 4 livros de romance, 1 dicionário, fotografias, 4 CDs de músicas, 3 vídeos-clipes. Dar o espaço-tempo para a experiência acontecer, vir à tona, deixar-se ir na correnteza, mas também resistir, re-existir! Encontros que mobilizam o pensamento, o corpo! E sim, problematizar a partir do encontro com materiais coletados sobre a fronteira Brasil-Uruguai: que outras educações ambientais são possíveis neste espaço-tempo da fronteira? Como criar a partir destes encontros? Como proliferar encontros e experiências a partir do atlas? Como compor singularidades, estranhezas, provocações a partir dos intercessores e encontros? Estar à espreita de encontros que me façam algo, que me perturbe. Colocar sob suspeita as certezas, as verdades, o óbvio para a educação ambiental. E a partir de então chacoalhar os pensamentos, cavar, raspar, arranhar, criar fissuras naquilo que é sólido, seguro e universal. Desmontar a ordem das coisas, e descobrir outras relações, novas analogias, pensamentos outros, remontando e trazendo outras experiências para a educação ambiental.

¹ Doutoranda em Educação Ambiental, Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF/ FURG; Bolsista da CAPES; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: julianaschlee@gmail.com

² Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF/FURG. Bolsista Produtividade do CNPq 2. Rio Grande, Brasil. E-mail: paula.c.henning@gmail.com

Resumos Expandidos

A cotidianidade pós-covid 19 e suas implicações socioambientais

Marcel Jardim Amaral¹
José Vicente de Freitas²

Palavras-chave: Educação Ambiental Popular. Educação Ambiental Crítica. Covid-19.

“A pandemia da Covid-19 emergiu no fim de 2019. Inicialmente na China, alastrou-se para a Europa e chegou nas Américas no começo de 2020 de forma avassaladora. Muitos intelectuais e cientistas se pronunciaram sobre possíveis efeitos da pandemia para as relações sociais e políticas” (HUR; SABUCEDO; ALZATE, 2021, p. 552). Os últimos anos não deixam dúvidas de que teremos muito a aprender e avançar na relação natureza-humano, no que tange às emergências climáticas, em direção a um mundo pós Covid-19. Essa pandemia alterou brutalmente o cenário global, tendo um impacto direto na compreensão da existência humana, afetando profundamente a vida em nosso planeta.

A vulnerabilidade da humanidade atingiu níveis sem precedentes, desde o momento em que o vírus começou a se espalhar, resultando na morte de milhares de vidas humanas em todo o mundo. Este contexto de mudanças radicais impostas pela pandemia, trouxe em especial, para o campo das ciências humanas e sociais aplicadas, a percepção de que os seres humanos não podem mais agir da mesma maneira com que estavam, no período pré-pandêmico.

Neste sentido, “a pandemia é um convite para ‘sentir fazer pensar’ novas relações com os outros. É tempo de aprendermos novos modos de criações com a natureza da qual somos parte, de buscarmos estabelecer novos acordos” (REIS; MENDONÇA; JÚNIOR, 2020, p. 47). Todavia, ao cunhar o termo adjetivado por necropolítica (política de morte), Mbembe (2017) é muito honesto em sua reflexão. Para ele, o Estado que teoricamente tem a responsabilidade de garantir a vida e a inclusão de todos os cidadãos que vivem em seu território, é o mesmo, que na prática, também pode ser responsável por causar mortes em grande quantidade.

De acordo com Ailton Krenak (2019), a pandemia da covid-19 revelou de forma muito coesa, a tragédia colonizadora da exclusão. Ela evidenciou, o não

¹ Assistente Social, doutorando em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), E-mail: marceljardimamaral1992@gmail.com

² Professor, Pós-Doutor em Ciências Ambientais (USP), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), E-mail: jvfreitas45@gmail.com

reconhecimento da cidadania das pessoas oprimidas, bem como o ontoepistemicídio, que é perpetrado pelo Estado, que constantemente falha em não implementar políticas para lidar com essa calamidade pública, demonstrando total indiferença, em relação à realidade enfrentada pelos (as) colonizados (as) durante este processo.

A sociedade, está enfrentando uma avançada distopia, onde os seres humanos, estão separando o corpo físico da terra, sem sequer perceber ou ter consciência deste ato, já que o consumismo desenfreado, os hábitos compulsivos, a rotina e a vida acelerada, os impede de dedicar parte do dia, para à reflexão sobre a vida e a própria existência. Aliás, faz bastante tempo, que viemos convivendo com problemas que já demonstravam a existência de uma crise socioambiental de grandes impactos. Esta, tem nos mostrado que não é viável incluir todos no sistema consumista mediante as limitações dos recursos naturais.

A covid-19, pandemia sem precedentes, tornou-se um dos maiores desafios da humanidade no século XXI, tendo um impacto significativo em toda a trajetória da história e em nossas vidas, pois

o problema do negacionismo não diz respeito apenas à ignorância ou desconhecimento da doença e de seus efeitos nocivos à sociedade como um todo, ele também evidencia o perfil de um Estado neoliberal que tende a reduzir sua intervenção perante a problemática social instalada, operando, no campo ideológico, uma permanente e ampliada inversão da realidade. Tal posicionamento mostra um Estado que não planeja uma tomada de atitude de contenção e combate à pandemia, que não se preocupa com as condições sociais dos indivíduos e que prioriza o caráter economicista da crise sanitária. (COSTA; SILVA; ARRAIS NETO, 2021, p. 4).

É comum que, em situações de profundas crises, a área da educação seja convocada a desempenhar um papel crucial com alternativas para o enfrentamento dos problemas enfrentados pelas comunidades afetadas. Embora não detenha poder absoluto, ela influencia de forma significativa na opinião pública, na promoção do pensamento crítico, na valorização dos direitos políticos de cidadania e na participação socioambiental por emancipação. Além disso, desempenha um papel fundamental, quando propõe horizontes ontoepistemológicos emancipadores, para que os problemas, não fiquem meramente no campo das reflexões, sem o exercício na prática, refletindo diretamente no comportamento dos indivíduos em seu cotidiano.

Desafiando a lógica colonial, o horizonte ambiental afrodiaspórico, denuncia a prática permanente dos processos de dominação, desumanização, opressão e alienação, opondo-se integralmente ao conceito adjetivado por “novo normal”,

amplamente discutido durante a crise, apresentando contradições intrínsecas em sua própria designação. Isso ocorre, porque ele muitas vezes envolve esforços diários para conformar o ser humano no sistema colonizador e na lógica capitalista existente. Essa abordagem de adaptação, frequentemente procura manter intacta, as antigas relações coloniais, mascarando-as com uma fachada de inovação empreendedora e treinamentos coordenados por *coach's*, dissimulando as liberdades e fomentando a fragilização da vida. Nesta perspectiva, Ailton Krenak (2019) faz uma importante indagação:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra, em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 12).

O modelo de desenvolvimento patológico insustentável, a crise socioambiental e o descuido com a vida, são características centrais da colonialidade. No contexto da disseminação global do coronavírus – por exemplo, houve um impacto significativo na vida socioambiental, com reflexos em todo o planeta. Essa pandemia exacerbou a fragilidade das políticas públicas, frequentemente justificada por meio de *fake news* e discursos vazios, que enfatizavam a suposta necessidade de restrição dos gastos sociais. Em contrapartida, o setor comercial, continuou sua busca incansável pelo lucro, as aglomerações persistiram e o colonizador, não aderindo à quarentena, aproveitou o foco global das mortes causadas pela covid-19, para dar prosseguimento, mesmo que de forma discreta, em seu projeto de opressão e subordinação dos (as) oprimidos (as) em todas as instâncias: reflexo do capitalismo, do autoritarismo do estado e do colonialismo.

Neste cenário brasileiro, em meio a grave situação crítica da disseminação da covid-19, houve a contradição entre o isolamento domiciliar e os altos índices de desemprego. O aumento significativo do subemprego, da terceirização, da falta de saneamento básico e os inadmissíveis atrasos na vacinação da população, fragilizando as condições mínimas de sobrevivência. Essa situação, é exacerbada pela negligência política e conseqüentemente, da falta de responsabilidade do Governo Federal, na época presidido por Jair Bolsonaro, que em meio à crise,

relativizava o sofrimento do povo, inclusive com o lançamento de campanhas que iam na contramão das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Aqui, é importante ressaltar que o Governo Federal lançou a campanha intitulada “o Brasil não pode parar”, tornando público e evidente que a covid-19 teve e ainda tem um impacto significativo sobre os (as) oprimidos (as), que já são, historicamente vulneráveis devido às expressões da colonialidade. Quero dizer com isso que, o colonizador não possui de qualquer remorso e incentivou o país, a abrir mão de diversas medidas de proteção em busca da lucratividade, ou seja; a gestão federal, foi responsável por essa abordagem genocida, que se caracteriza pela irresponsabilidade do Estado em priorizar acima de tudo, o lucro em detrimento da vida das pessoas.

Não o bastante, em sua retórica, a covid-19 era representada como “uma ‘gripezinha’, um ‘resfriadinho’, que não poderia interromper as atividades cotidianas. Chegou a compará-lo com uma chuva, na qual todos iriam se molhar, minimizando as possíveis mortes de velhos e pessoas com problemas de saúde” (HUR; SABUCEDO; ALZATE, 2021, p. 555). É diante esta mirabolante realidade vivenciada, que considero, a impossibilidade de refletir sobre a realidade pós-pandêmica da covid-19 no Brasil, fora desse contexto maior. Portanto, tenho por convicção que esta doença (para o bem e para o mal), escancara que o capitalismo não possui em sua prioridade a vida humana e, estando diretamente ligada à crise socioambiental, precisa ser interpretada e compreendida não somente nas relações sociais, mas também no âmbito ontoepistêmico.

Referências

COSTA, R.; SILVA, A.; ARRAIS NETO, E de A. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, e29310313313, 2021.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 21, n.51, p.550-569, ago.2021. Disponível em: . Acesso em 03 out. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, Achille. **Políticas de Inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

REIS, Leonardo Rangel dos; MENDONÇA, Rosa Helena; JÚNIOR, Ivan de Matos e Silva. Adiado o fim do mundo em tempos de pandemia: potências do 'sentirfazerpensar' com gestos e histórias. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 37, n. 2, p. 43-64, junho 2020. ISSN 1517-1256. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11185> >. Acesso em: 12 jul. 2020. doi: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11185>

A nada ingênua Educação Ambiental: por uma prática da afetividade

Luiz Ricardo Oliveira Santos¹

Palavras-chave: afetos. estética. hegemonia.

A inquietação cerne da minha vontade de escrever estas frágeis linhas parte, especificamente, pela disputa pela hegemonia no que tange os enquadramentos, posicionamentos e categorizações a que submetemos a Educação Ambiental em suas práticas e epistemologias, principalmente no âmbito acadêmico, naquilo que chamamos de correntes ou macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Para Santos (2021), ainda que voltado a práticas que referendamos como benéficas para toda a população e que conduzam a humanidade para a sustentabilidade, a Educação (Ambiental) também está voltada a um processo que gira em torno da governamentalidade e da biopolítica, tendo em vista que passa pelo direcionamento da gerência para um padrão de atitudes que se quer observar.

Nessa seara, subscreve-se as linhas de força e as resistências que permeiam e atravessam a Educação Ambiental. Entrelaçadas pelas correntes e macrotendências, que são alinhamentos ideológicos e de enquadramento de pensamentos e práticas no campo, por vezes, identifica-se uma maior adesão ao que chamamos de Educação Ambiental Crítica, somada, por outro lado, à marginalização de práticas que se voltem ao cuidado com a natureza, consubstanciada por discursos que elencam como projetos frágeis e pontuais, numa generalização utilitarista.

Aqui, tenho por alvo discutir, com base em elementos da literatura e em minha experiência enquanto pesquisador, acerca da disputa pela hegemonia do campo da Educação Ambiental frente às ações, práticas e projetos (re)conhecidos enquanto conservacionistas, ingênuos e românticos por aqueles que se alinham às demais correntes, lançando mão, para isso, de deslegitimações do processo de construção subjetiva do ser humano.

¹ Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Secretaria Municipal de Educação, Cícero Dantas/BA.
E-mail: professor.bioricardo@gmail.com

Do romantismo à ingenuidade: descrições em Educação Ambiental

A Educação Ambiental dita ingênua ou romântica, cuja (des)qualificação é utilizada por tantos como demérito, é associada a práticas conservacionistas, voltadas à Ecologia, dada à gênese do próprio movimento educativo em ter sido concebido sob o prisma da ciência biológica. Nesse sentido, podemos associar, também, ao discurso do que é frágil, do belo e do afeto como não sendo característico de um movimento científico, mesmo se tratando a discussão com sujeitos da Educação, ou seja, das Humanidades, reverberando uma prática conhecida na história no surgimento das Ciências Humanas.

Retomando o que mencionei anteriormente, sobre a disputa pela hegemonia, Bourdieu (1983; 1989) nos ensina que esse campo é marcado por disputas entre linhas de força, sendo que os sujeitos que se relacionam com tais forças realizam uma medida que pode ser opositiva ou de união, a depender do espaço e do tempo em que estão situados. Logo, tais forças de disputa se constituem e revelam resistências demarcadas por relações de poder existentes em qualquer campo, principalmente, como em nosso caso, o intelectual.

Guattari (2012) nos versa que é necessária uma conexão entre três ecologias, no que ele denomina como ecosofia, a partir da interligação entre subjetividade, meio ambiente e sociedade. Na esfera da subjetividade, permito-me considerar que aquilo que nos toca a sensibilidade e se relaciona aos afetos, como as ações que permeiam o campo conservacionista devem ser tratadas não como fim, mas como início necessário ao contato e respeito para com todas formas de vida e direcionado a práticas específicas, como aquelas próprias a unidades de conservação e níveis de ensino mais básicos.

Por uma educação ambiental pós-moderna

Inspirado em referenciados autores da Educação Ambiental (REIGOTA, 2011; LAYRARGUES, 2020), entendo que este manifesto no qual me ponho a provocar nestas poucas laudas, encontra-se num *lócus* de reflexão, acentuando-se enquanto instrumento de provocação e, também, de elucidação daqueles que iniciam suas ações e práticas em Educação Ambiental e que são encorajados a modificar seus pensamentos e à necessária categorização/enquadramento por uma determinada corrente, sob a perspectiva de abandono de todo e qualquer atravessamento de áreas relacionadas à poética, afetividade e às demais artes.

Enquanto processo educativo diverso, plural, igualitário, horizontal, inclusivo e, como costume mencionar, marginal, a Educação Ambiental deve ser pautada, principalmente, na pluralidade de ideias, na diversidade de saberes, fazeres, sujeitos e estratégias. Já apontava Reigota (2011), que a representação social que existe para a ecologia e – portanto – da Educação Ambiental que a ela se alinha é de uma ciência com pensamento homogêneo, como sinônimo de natureza que deve ser preservada, sendo considerada como interesse de verdes, ingênuos, alienados ou dissidentes. Assim, tais representações ultrapassam o imaginário comum e perpetua, também, no próprio campo da Educação Ambiental, que pormenorizam ações voltadas às práticas estéticas em detrimento de outras com o viés problematizador do Capital.

Nessa seara, como pontuou Sato (2016, p. 16), “há uma vastidão de horizontes ainda a serem concebidos e os educadores ambientais possuem uma contribuição orgânica a essa janela filosófica”, podendo ampliar horizontes e pensar em conjunto. A diversidade de Ecologias, que considera dimensões outras que vão além do meio ambiente, a exemplo da social e da subjetividade humana, é experienciada por Guattari (2012, p. 18), que nos versa que é “urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas” e afetuosas.

Para Spinoza (2021), os afetos são afecções do corpo que fazem a potência de agir aumentar ou diminuir à medida em que podem ser bons ou ruins. A partir de estímulos sensoriais externos ao organismo, desenvolvem-se possibilidades de observação de práticas de reconhecimento e pertencimento a atividades que, antes, não poderiam ser experimentadas. Portanto, o contato com a natureza se faz essencial para a sensibilização de questões a serem discutidas mais profundamente, como o papel do Estado na conservação da natureza, entretanto respeitando-se o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Conforme nos ensina Barbosa (2018), a alegria é um afeto básico do ser humano dado pela capacidade de agir de um corpo. Por sua vez, a tristeza diminui essa capacidade. Nessa feita, como nos ensina Tolle (2007, p. 58) “a expressão do conhecimento sensível ocorre, portanto, segundo um vínculo que envolve a totalidade do indivíduo”.

Destarte, salienta-se que as expressões corporais, éticas e estéticas dos sujeitos, por meio de ações e práticas de inserção na natureza, ocupam um lugar primordial na sinergia com as outras reflexões e críticas ao cenário de degradação,

(in)justiça ambiental e equidade social. Pois, como ressoam Rufino, Camargo e Sánchez (2020 p. 6), “a educação ambiental não basta ser crítica, ela deve incorporar a vibração dos viventes”.

Para jamais encerrar a discussão

Entender o processo educativo como um aparelho ideológico não só do Estado, mas também de grupamentos sociais, dos quais não se excluem os educadores ambientais, e alvo de relações de poder e resistência como em qualquer campo do saber que luta pela firmeza e consolidação dos paradigmas pelos quais se orientam. Por outro lado, emergentes tendências em Educação Ambiental resistem e atraem novos educadores a compor o coletivo que sugere uma nova roupagem de abordagem e que, assim, observamos uma circularidade paradigmática.

Acredito, no entanto, na riqueza da discussão e nesse movimento de enfrentamento que os educadores ambientais devem ter (e têm) na dialogicidade para buscar, sobretudo, a justiça socioambiental e a equidade social que buscamos para a sociedade e para o planeta. Destarte, a afetividade – conferida por ações que permitem o contato do ser humano com a natureza e consigo mesmo – estabelecida em práticas educativas ditas ingênuas ou românticas trazem a reconexão de si e com o outro, com o meio, com os sentimentos e emoções para além do enfrentamento, da crítica, do embate, acentuando-se, enfim, a totalidade do Ser.

Referências

BARBOSA, Mariana de Toledo. Um corpo que experimenta e avalia: a ética em Deleuze à luz da “grande identidade” Spinoza-Nietzsche. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 141, p. 867-890, dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, mar. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói/RJ, número especial, p. 44-88, jun. 2020.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental Desde El Sur: a perspectiva da Terrexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão/SE, v. 7, n. especial, p. 1-11, 2020.

SANTOS, Luiz Ricardo Oliveira. Educação (Ambiental): moldando corpos para gerir a vida? **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 25, 2021.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, ed. Especial, p. 10-27, jul. 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TOLLE, Oliver. **Luz estética**: a ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação. 2007. 141f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

Educação Ambiental: Temas Emergentes (Decolonialidade, Antirracismo, História Ambiental e Interseccionalidade)

Guilherme dos Santos Serafim¹
Alisson Ferreira Justamant²

Palavras-chave: Educação Ambiental. Temas Emergentes. Decolonialidade. História Ambiental. Interseccionalidade.

Contextualização da temática e introdução

Este é um trabalho que apresenta o curso de extensão que vem sendo realizado pelos discentes e autores deste resumo no que tange a seu projeto de estágio docência realizado enquanto mestrandos do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA-FURG). Os autores entendem que este curso é um importante meio de socializar os conhecimentos construídos e refletidos no Programa de Pós-Graduação já mencionado com as pessoas tanto de dentro do espaço acadêmico quanto as de fora e que tenham interesse nos temas debatidos, bem como, anseiam pelo ingresso no Programa.

O curso é uma introdução à temática da Educação Ambiental com temas considerados, emergentes e de tamanha importância para compreensão e reflexão na contemporaneidade, como: o Antirracismo, a Decolonialidade, a História Ambiental e a Interseccionalidade. Todos estes relacionados e se articulando com o subcampo da educação que é a Educação Ambiental

Justificativa

A questão ambiental é um tema que ninguém mais pode negar sua pertinência na contemporaneidade e que deve ser discutido e refletido diante das transformações climáticas, das contaminações, das injustiças ambientais e sociais, das catástrofes e eventos extremos que atingem principalmente os mais desfavorecidos, os mais pobres, os marginalizados e os desumanizados pelo sistema e modo de produção socioeconômico vigente no país e mundo, em outras palavras, “os de baixo”.

¹ Graduado em História Licenciatura pela FURG e Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da FURG (PPGEA), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, serafimguilherme1999@gmail.com

² Graduado em Artes Visuais pela FURG e Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da FURG (PPGEA), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, alisson.justamant@gmail.com

Posto isso, entendemos ser de total importância a discussão e reflexão de uma Educação Ambiental que nos sirva e nos mobilize enquanto instrumento de luta e mudança da crise ambiental e social que vivenciamos cotidianamente no mundo em busca de justiça ambiental e também social (ACSELRAD *et al.*, 2009). Para isso, compreendemos que é crucial a discussão de temas que consideramos emergentes para compreensão da questão ambiental - e que se articulam com a EA - para entendimento do mundo hoje como, por exemplo, a decolonialidade, o antirracismo e a história ambiental, que servem de pressupostos teóricos de uma luta conjunta de entendimento e mudança da realidade concreta, uma luta interseccional (DAVIS, 2016) que une os temas que serão trabalhados no curso.

Uma vez que, vivemos numa sociedade em que a riqueza é mal distribuída, ou seja, há uma apropriação desigual do que é produzido pela classe trabalhadora, e apropriada por minorias. A terra é demasiadamente mal distribuída em decorrência da enorme quantidade de latifúndios, em sua maioria voltados à produção de commodities para exportação e não para produção para suprir nossa demanda interna. E mais, as políticas públicas estatais assim como as gestões que “administram” o Estado tendem a justificar e manter tal estrutura socioeconômica de desigualdade e injustiça, às quais têm nos meios de comunicação e outras instituições processos sofisticados de produção da hegemonia relacionado a manutenção do status quo. Com isso, entende-se que a realidade vivida pela maioria da população que é a classe trabalhadora (majoritariamente negra e composta por mulheres) é a da desigualdade, da injustiça (ACSELRAD *et al.*, 2009) na apropriação do que é produzido pela transformação da natureza via trabalho (LEFEBVRE, 2010) e que essas desigualdades são geradas para alimentar o lucro, como exposto acima, de uma minoria.

Para justificar esta realidade, a classe dominante, que detém a maioria das terras e meios para produzir, desde a acumulação primitiva, isto é, a colonização (FEDERICI, 2004), com a escravização de pessoas negras e indígenas e sua desumanização, exploração e o genocídio até os dias atuais, busca legitimar através da relação e do discurso dominante a perpetuação de tal realidade injusta e desumana que atingem os grupos marginalizados desde a instauração da modernidade, por meio da criação de narrativas próprias que desvirtuam os fatos históricos.

Entendemos a Educação Ambiental como sendo uma importante aliada no embate frente aos desafios que nos estão postos, porém vemos como problemática

uma Educação Ambiental conservadora, que apenas remedia algumas consequências da forma como produzimos nesta sociedade capitalista e que ela tem servido, no caso, apenas aos dominantes. Partimos de uma EA junto a uma histórica ambiental que nos faz entender os processos de expropriação e abuso dos recursos naturais desde a colonização, bem como a forma que os humanos se relacionam com a natureza (WORSTER, 1991); e como essa relação desde o advento do capitalismo tem gerado injustiças tanto sociais quanto ambientais. Assim, portanto, entendendo o processo de colonização como a nova relação estabelecida do colonizador com as terras colonizadas com seus banhos de sangue e saques. Segundo Ferdinand (2022, p.137) “Ao separar as críticas ambientais de um lado e as críticas antiescravistas e anticoloniais de outro, o ambientalismo encarna uma ecologia colonial: uma ecologia que tem a função de preservar o habitat colonial e as dominações humanas e não humanas que a ela se ligam.” O autor se propõe a provocar que entendamos que a interseccionalidade (classe, raça, gênero) é um essencial caminho para combatermos a desigualdade social e ambiental.

Em suma, é necessário constituir uma perspectiva interseccional das lutas, não separando temas que se constituem do ataque do mesmo oponente, uma vez que o inimigo é o mesmo e geracionalmente está expropriando o solo e os “de baixo” e esgotando os recursos naturais desde o processo de colonização. Deve-se acirrar o compromisso com a luta antirracista, anticolonial e anticapitalista conjuntamente, para que assim, possamos todos trilharmos no caminho da luta que irá nos guiar para uma sociedade mais justa social e ambientalmente.

Objetivo e metodologia

Apresentar e discutir, através do curso, a Educação Ambiental enquanto campo de conhecimento e temas considerados emergentes que se articulam com ela, como o antirracismo, a decolonialidade, a história ambiental e a interseccionalidade, de forma a refletir sobre a contemporaneidade vivenciada.

As exposições do curso que incluem a de convidados que falaram sobre os temas emergentes mencionados anteriormente, assim como de docentes, discentes e pesquisadores do PPGEA são realizadas através de transmissões ao vivo e gravadas pelo Youtube para facilitar o acesso posterior dos participantes. Gerando, através do chat, interações em formas de dúvidas e reflexões sobre o conteúdo. Os últimos encontros dos cursos serão realizados via Google Meet para saber a avaliação

por parte dos participantes acerca dos assuntos abordados e de que forma o curso possibilitou a construção de reflexões e conhecimento por parte destes.

Considerações Finais

Partindo desta argumentação, o curso busca trazer à tona o que a Educação Ambiental como campo de produção de conhecimentos pode nos ajudar na luta e reflexão para mudança dessa realidade no pensar academicamente noutra realidade possível (SANTOS; MACHADO, 2021). Entendendo ser a EA um campo aberto a conexões e internalizações de conhecimentos os mais amplos, articulando-se com o que fora mencionado sobre temas emergentes (decolonialidade, antirracismo, história ambiental e interseccionalidade) para a compreensão deste mundo e das mazelas sofridas pelos “de baixo” (THOMPSON, 2012) e sua superação pelas lutas.

Referências

ACSELRAD, Henri *et al.* **O que é Justiça Ambiental**. São Paulo: Garamond, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERDINAND, Malcom. **Uma Ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo. Ed.Ubu. 2022.

FREDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. Editora Elefante, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2010

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Caio F.; MACHADO, Carlos RS (org.). **Conflitos ambientais e urbanos: por uma educação para a justiça ambiental**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2021.

WORSTER, Donald. Para Fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

Racismo Ambiental: Os Padrões de Beleza Instituídos e a Segregação da Mulher Preta

Mauren Lisiane Acosta Amaral¹
Alexandre Silva da Silva²

Palavras-chave: Racismo Ambiental, mulheres pretas, objetificação.

Conforme notícia publicada pelo Portal Geledés,³ em 21 de agosto de 2017, Monalysa Alcântara, uma jovem preta de 18 anos, cabelos cacheados e natural do Piauí, foi coroada Miss Brasil 2017. Ela foi celebrada como um símbolo da diversidade brasileira durante o evento, tendo suas características ressaltadas no discurso dos jurados, que culminou com a entrega da coroa. No entanto, após o concurso, a jovem sofreu ataques racistas e manifestações de ódio nas redes sociais. Um exemplo desses ataques veio de uma usuária do Twitter, que afirmou que Monalysa parecia uma “empregada”. Ela escreveu: “Credo!!! A Miss Piauí tem cara de empregadinha, cara comum, não tem perfil de miss, não era pra tá aí”, disse Juliana Porto. Após a fala de um jurado apresentar o termo “brasilidade” em relação à miss, um internauta escreveu: “O que é a famigerada brasilidade? É ser negra?”.

Em 16 de setembro de 2023, o Zimbábue⁴ fez seu aguardado retorno ao concurso Miss Universo⁵ após um período de 22 anos de ausência. No entanto, ao invés de celebrar este momento, algumas pessoas estão observando a nação e a vencedora do Miss Universo Zimbábue deste ano, Brooke Bruk-Jackson, com uma perspectiva mais séria e analítica, tendo como base o contexto da materialidade relacional presente.

De acordo com o site IndiaTimes⁶, a polêmica se deve ao fato de que a eleita, apesar de ser natural do país em questão, é uma mulher branca, escolhida entre vinte e cinco candidatas das quais vinte e quatro são fenotipicamente identificadas como mulheres pretas, para representar o país africano no qual apenas 2% da população

¹ Mestranda em Educação Ambiental PPGEA-FURG, maurelizz@gmail.com.

² Doutorando em Educação Ambiental PPGEA-FURG, xandy2ss@gmail.com.

³ <https://www.geledes.org.br/cara-de-empregada-nao-era-para-ta-ai-negra-miss-brasil-sofre-ofensas/21/08/2017>

⁴ O Zimbábue, país do sul da África que enfrenta vários desafios socioeconômicos e ambientais, declarou sua independência do Reino Unido em 1965, tendo passado por uma guerra civil e a ditadura de Robert Mugabe até 2017, quando ele foi deposto por um golpe militar.

⁵ Final do concurso: <https://www.youtube.com/watch?v=xBrqMZKb7VE>

⁶ <https://www.msn.com/en-in/news/india/miss-universe-zimbabwe-2023-why-is-the-winner-being-criticised/ar-AA1hkPB3>

de 16 milhões de habitantes é composta por pessoas não negras.

Os casos ora apresentados têm por escopo fomentar a reflexão acerca dos padrões de beleza socialmente instituídos, e como eles influenciam as vidas das mulheres pretas contribuindo para a objetificação de seus corpos e, conseqüentemente, para a sua subalternização na sociedade. A partir dos relatos apresentados é possível observar o contexto de racismo como elemento constituinte e justificado da exploração e segregação da população preta, a qual de acordo com a cultura instituída por meio do processo colonial, é tratada como “a carne mais barata do mercado”.

Vivemos em uma sociedade que valoriza excessivamente os corpos, priorizando certas características físicas em detrimento de outras. Neste contexto as mulheres, por viverem em uma sociedade patriarcal sofrem as maiores pressões para se enquadrarem em padrões preestabelecidos. Para as mulheres pretas tal pressão é intensificada, pois a cobrança pela adequação às normas de beleza convencionais, são somadas ao racismo subjacente à ideia de que certos traços fenotípicos negros são considerados indesejáveis.

Essas concepções estão enraizadas nos discursos sociais do ocidente devido à representação da beleza que se baseia em um modelo eurocêntrico, destacando traços fenotípicos brancos. Essa sensibilidade foi estratificada durante o período de colonização e uma de suas principais conseqüências persiste até hoje: o racismo, que se apresenta de diversas formas na sociedade contemporânea, inclusive relacionado a questões de estética corporal, a exemplo dos casos apresentados.

O racismo como forma de opressão potencializa as graves conseqüências econômicas, culturais e sociais para as mulheres pretas na sociedade brasileira e no mundo, desvalorizando-as no mercado de trabalho, onde a mão-de-obra preta feminina é a mais barata e desqualificada ainda, com base no imaginário social instituído, ou seja, “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (GONZALES, 1984, p. 226). Não pertencem, portanto, ao lugar da beleza, ocupado por misses ou vencedoras de concurso de beleza, às quais cabe não só o reconhecimento da adequação de seus corpos às normas socialmente estabelecidas, como também a representatividade do ideal de beleza de determinada cidade, estado, país, etc.

Assim, aquela que vencer esse tipo de concurso passará a ser o exemplo de beleza almejado por outras mulheres, e este posto, no imaginário da branquitude, não

pode ser ocupado por uma mulher preta. Nesse sentido, é relevante refletir sobre o quão limitadas são as perspectivas e oportunidades das mulheres pretas desde o fim do processo de escravização até a contemporaneidade. Para tanto, utilizamos-nos dos ensinamentos de Lélia Gonzales para a qual “De um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata”. (GONZALES, 2020).

No papel de empregadas domésticas, as mulheres pretas passam por um processo de reforço das noções de diferença, subordinação e "inferioridade" que supostamente lhes são inerentes. E quando não estão “servindo” como empregadas domésticas, servem com seus corpos à lascívia do patriarcado (branco). A figura da mulata, criação do sistema hegemônico que explorou, e ainda explora, símbolos da cultura negra brasileira – ritmos musicais tipicamente brasileiros como o samba e, na atualidade, o funk – instituindo uma "profissão" que, na verdade, é uma forma de objetificação e exploração de mulheres pretas, que são usadas como entretenimento para turistas e o país tropical da harmonia racial no exterior. Esse tipo de beleza, que explora sexualmente os corpos femininos e deprecia sua dignidade é o que cabe para as mulheres pretas, sendo passivamente aceita e difundida pela sociedade.

O presente trabalho referencia a pesquisa que virá a fundamentar a tese de doutorado e dissertação de mestrado dos autores, tendo como objetivo principal apresentar, de forma sequencial, a compreensão acerca do Racismo Ambiental, a partir do conceito de Justiça ou Injustiça Ambiental. Esta pesquisa contribuirá para o campo da Educação Ambiental, ao abordar questões complexas e interdisciplinares que envolvem a interseção entre racismo, gênero e meio ambiente, buscando compreender os processos promovidos pelo contexto racista como condicionantes das identidades e dos corpos pretos femininos, e como esse contexto se relaciona à existência do Racismo Ambiental e a Justiça Ambiental na Cidade de Rio Grande – RS.

O projeto de pesquisa aqui apresentado é de caráter exploratório e se desenvolverá tendo como base o método regressivo-progressivo de abordagem de Henri Lefebvre, no qual, partindo da observação do contexto dos estereótipos atuais, tendo como base as múltiplas mídias disponíveis. Após compreender o contexto atual, a pesquisa se direciona ao segundo momento no qual serão identificados e mapeados os adjetivos no jornal “O Observador”, que colaboram para a compreensão de como se instaurou e se desenvolveu o contexto de Racismo Ambiental na cidade de Rio Grande de 1737 até 1888. Ao final, com o material organizado, retornamos ao

presente para dar início ao processo de identificar as características da objetificação atribuída a mulher preta na cidade do Rio Grande, visando, assim, colaborar no processo de transformação, em direção a um contexto de Justiça Ambiental na cidade do Rio Grande, por meio da Educação Ambiental.

Compreendemos a Injustiça Ambiental como a manifestação concreta das desigualdades estruturais presentes na sociedade, a qual reflete a distribuição desigual dos benefícios e ônus ambientais, com as populações colocadas à margem do capital de cada sociedade, suportando uma carga desproporcional dos impactos negativos do desenvolvimento socioeconômico de toda a sociedade.

A partir do conceito de Injustiça ambiental chegamos ao conceito de Racismo Ambiental, o qual segundo Robert Doyle Bullard

(...) desempenha um fator chave no planejamento ambiental e tomada de decisão. Na verdade, o racismo ambiental é reforçado pelo governo, instituições jurídicas, econômicas, políticas e militares. [...] Sem dúvida, o racismo influencia a probabilidade de exposição a riscos ambientais e de saúde e a acessibilidade aos cuidados de saúde. O racismo fornece a brancos de todos os níveis de classe com uma "vantagem" no acesso a um ambiente físico saudável. Esta foi documentada repetidamente. (BULLARD, 1993, p. 17).

Investigaremos, a interseção entre Injustiça Ambiental e objetificação dos corpos pretos femininos e como essa forma de opressão busca moldar o corpo e a identidade feminina preta é de suma buscando apoio em pensadoras(es), representantes do feminismo negro como bell hooks, Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, pois seus estudos realizados refletem sobre os impactos promovidos pelas desigualdades com base no recorte racial, as quais atuam de forma potencializada sobre as mulheres pretas.

Almejamos, como resultados desta pesquisa, estabelecer a relação entre desigualdades, racismo e impactos ambientais e como tais fatores atuam sobre e condicionam os corpos pretos, sobretudo os femininos, aos lugares subalternizados da sociedade, estabelecendo um contexto de racismo ambiental.

Os exemplos de Monalysa Alcântara e Brooke Bruk-Jackson ilustram vividamente o conceito de racismo ambiental que permeia nossa sociedade. A aparente irrelevância de concursos de beleza diante de questões ambientais esconde a realidade cruel de como os padrões de beleza instituídos perpetuam a segregação das mulheres pretas. Estes casos desafiam a falsa narrativa de igualdade racial e

expõem a objetificação e desvalorização das mulheres negras, tanto em concursos de beleza quanto na sociedade em geral. Com base nas reflexões desenvolvidas, visamos avançar em busca da Justiça Ambiental.

Referências

BULLARD, R. D. **Confronting Environmental Racism: Voices From the Grassroots**. [S.I.]: South End Press, 1993.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

REALIZAÇÃO



APOIO:



ISBN 978-65-5754-246-0



9 786557 542460