

REALIZAÇÃO



**EDEA
FURG**

ANAIS DO
**XIII ENCONTRO E
DIÁLOGOS COM A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
**PRECISAMOS FALAR DE
COTIDIANOS!**



Evento realizado em 25 a
30 de outubro de 2021.

ANAIS DO
**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS COM A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PRECISAMOS FALAR DE COTIDIANOS!**



Evento realizado em 25 a 30 de outubro de 2021.

Realização:

Programa de pós-graduação em Educação Ambiental
da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



RIO GRANDE / RG
2023

**ANAIS DO
XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PRECISAMOS FALAR DE COTIDIANOS!**

Realizado em 25 a 30 de novembro de 2021

Universidade Federal de 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

Coordenador Adjunto: Profa. Dra. Simone Grohs Freire

Comissão Organizadora

Profa. Dr. Luciana Netto Dolci

Cesar Augusto Yaya Vargas

Leandro Costa Fávaro

William Leonardo Gomez Lotero

Comissão Científica

Fabiane Fonseca

Ederson Silva

Juliana Martello

Larissa Maciel

Luidsey Oliveira

Liza Bihalva

Lissette Torres

Lisiana Lawson

Naraina Gentil

Marta Bonow

Samuel Lopes

Sabrina Macedo

Thaís Silveira

Comissão Organizadora Discente

Altemir Viana	Larissa Maciel
Bernard Ribeiro	Leandro Costa
Bruna Bevilacqua	Liza Bihalva
César Vargas	Lissette Torres
Daiana Tavares	Lisiana Lawson
Camilla Helena	Luana Souza
Cris Pastore	Luidsey Oliveira
Ederson Silva	Naraina Gentil
Fabiane Fonseca	Marta Bonow
Huslana Segantini	Samuel Lopes
Ingrid Lessa	Sabrina Macedo
Isis Torades	Thaís Silveira
Josiane Alves	Vanessa Figueiredo
Juliana Martello	Vanessa Moura
Karine Sanchez	Willian Gomez

Organização do Original

Cesar Augusto Yaya Vargas
Leandro Costa Fávaro
William Leonardo Gomez Lotero

Diagramação

Leandro Costa Fávaro

Ilustração

Matheus Braga

Revisão

Joelma Madruga Furtado
Sabrina Meirelles Macedo

Canais de Comunicação

Site: <https://www.edeafurg.com/>
E-mail: edeafurg@gmail.com

Ficha catalográfica

E56 Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (13 : 25-30 out. – 2021 : Rio Grande, RS)
Anais do XIII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental: precisamos falar de cotidianos! [Recurso Eletrônico] / Organizadores Luciana Netto Dolci... [et al.]. – Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2023.
526 p. : il. color.

Outros Organizadores: Cesar Augusto Yaya Vargas, Leandro Costa Fávaro, William Leonardo Gomez Lotero.

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>
ISBN 978-65-5754-201-9 (eletrônico)

1. Educação Ambiental 2. EDEA 3. FURG 4. Universidade Federal do Rio Grande I. Dolci, Luciana Netto II. Vargas, Cesar Augusto Yaya III. Fávaro, Leandro Costa IV. Lotero, William Leonardo Gomez V. Título.

CDU 504:37

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: PRECISAMOS FALAR DE COTIDIANOS!	12
Programação Geral do XIII EDEA	14
GT1- Vida remota: repensando nossos modos de ser e estar no novo cotidiano.	
1. LEducA: Uma Experiência em Educação Ambiental Crítica no Período Remoto	16
<i>Giovanna Correia Giffoni Hygino , Amanda de Souza Bitencourt e Raquel Mattos Gonçalves da Costa</i>	
2. A prática docente em tempos pandêmicos: o ensino remoto, a desvalorização docente e o evidenciamento dos abismos quase intransponíveis	20
<i>Kelly Pinheiro Varnes Costa e Prof. Dr. Luis Fernando Minasi</i>	
3. Inventários da Natureza	23
<i>Vanessa Aparecida Marconato Negrão</i>	
4. A Feira de Ciências no contexto pandêmico: possibilidade ou utopia?	27
<i>Márcia Garcez de Ávila , Vivian Cross Turnes e Sátria de Paula Rodrigues</i>	
5. Paisagens cotidianas – um olhar de (re)existências em tempos de urgências	31
<i>Lilian da Silva Ney e Aline Machado Dorneles</i>	
6. Uma carta ao tempo!	35
<i>Débora Medeiros do Amaral</i>	
7. Os desafios e desdobramentos da implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Artes Visuais	39
<i>Anderson Macauli Oliveira Farias</i>	
8. Relato de experiência do coletivo flor de chico	42
<i>Roberta Cadaval , Luciano Ribeiro , William Tavares e Vanessa Tavares</i>	
9. Os desafios enfrentados na escola rural-ribeirinha Monte Horebe diante do cenário do desastre biológico da Covid 19 no Brasil	45
<i>Karen Tavares Clarindo</i>	
10. Trilhas virtuais e Educação Estético-Ambiental: uma proposta pedagógica no Ensino Técnico de Nível Médio	48
<i>Fabiana Celente Montiel , Danielle Müller de Andrade e Elisabeth Brandão Schmidt</i>	
11. Trilhas virtuais e Educação Estético-Ambiental: um projeto de pesquisa interinstitucional	52
<i>Danielle Müller de Andrade, Ruani Herbertz da Silva e Kaylane Pieper Vasconcelos</i>	



12.	Educação ambiental na pandemia Covid 19: Navegando por mares virtuais	55
	<i>José Gabriel Babosa Neto, Débora Maciel Castelo Holanda e Assíria Batista Santos</i>	
13.	O professor de biologia enquanto educador ambiental: desafios do ensino remoto ao ensino híbrido	59
	<i>Luísa Victória da Silva Vareira e Sabrina Lorandi</i>	
14.	O ensino remoto interdisciplinar e os saberes na Educação Infantil	63
	<i>Maria Aparecida Possati dos Santos e Carlos Alberto Xavier Garcia</i>	
15.	História oral: prática de pesquisa em aula remota	66
	<i>Antonio Paulo Valim Veja, Carlos Alberto Xavier Garcia e Mariana Lisbôa de Oliveira</i>	
16.	A Educação no Brasil em tempos de pandemia: uma reflexão sobre a influência desigual ao acesso domiciliar a Internet	70
	<i>Isis Torales e Jeferson Velasque</i>	
17.	O ambiente virtual como microsistema formativo de educadores ambientais	74
	<i>Sabrina Meirelles Macedo e Narjara Mendes Garcia</i>	
18.	Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: nuances de um estudo didático-artístico-ambiental	82
	<i>Jésica Hencke e Paula Corrêa Henning</i>	
19.	A Educação Ambiental no currículo da Geografia a partir do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino	93
	<i>Ana Paula Borges Ramos Vieira e Cláudia da Silva Cousin</i>	
20.	Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no cenário da pandemia covid-19	104
	<i>Caroline Cruz Alvariz e Cláudia da Silva Cousin</i>	
21.	Análise de Programa de Educação Ambiental Juliana – Jugando en la naturaliza	114
	<i>Danielle Schmidt Dolci</i>	
22.	O Stand Up na Pedagogia: uma alternativa online da Educação Estético-Ambiental	125
	<i>Luciana Netto Dolci, Juliana Duarte Simões e Laís Braga Gautério</i>	
GT2 - Corpos e territórios em resistência: educação ambiental cotidiana insurgente.		
23.	Emancipação política das Mulheres Pretas: Um movimento contra hegemônico	135
	<i>Bilina Amaral Peres e Dianelisa Amaral Peres</i>	
24.	A “Pedagogia da Tolerância” e o Povo Negro: reflexões de um cotidiano insurgente	138
	<i>Marcel Jardim Amaral e José Vicente de Freitas</i>	
25.	Brevíssima reflexão sobre diálogo e solidariedade para um coletivo feminista	141
	<i>Marta Bonow Rodrigues</i>	
26.	Ser professora visitante "estrangeira" na educação ambiental: uma experiência de interculturalidade	152
	<i>Carelia Rayen Hidalgo Lopez</i>	



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



27.	Encontros com as infâncias, a filosofia e a instituição escolar	156
	<i>Paola Silveira de Oliveira e Paula Corrêa Henning</i>	
28.	O conceito de socialidade para pensar em rupturas na cotidianidade	160
	<i>Cíntia Gruppelli da Silva</i>	
29.	Da minha infância para as outras infâncias: uma trajetória em direção à LIBRAS	164
	<i>Lisandra Ribeiro Barbosa</i>	
30.	Trialética relacional entre o vivido, concebido e a utopia da educação para a justiça ambiental	168
	<i>Carlos R. S. Machado</i>	
31.	Práticas cotidianas da Comunidade Quilombola São Roque: elementos para se pensar uma Educação Ambiental horizontal	172
	<i>Tainá Silva Candido , Andréia Gimenes Amaro e Maria Laura Miranda Darella Lorenzin Dias</i>	
32.	Educação Ambiental para a emergência climática: romper com representações simplistas da crise climática é uma tarefa necessária!	177
	<i>Danielle Müller de Andrade e Fabiane Fagundes da Fonseca</i>	
33.	Organização e resistência de mulheres na catação de material reciclável	181
	<i>Cristiane Troina Ferreira e Amanda Motta Castro</i>	
34.	Considerações sobre práticas socioambientais em estágio curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente – IFSul	186
	<i>Vanessa Lübke Peter e Prof^a. Dr^a. Luciana Roso</i>	
35.	Os conjuntos residenciais Getúlio Vargas I e II: um exemplo de contra-hegemonia frente ao processo de expansão portuária no município de Rio Grande	198
	<i>Anderson Pires de Souza , Lucia de Fatima Socoowski de Anello e Thaís Alves Silveira</i>	
36.	Crise nas humanidades: ruptura epistêmica e libertação	209
	<i>Antonio Paulo Valim Vega e Geraldo Antônio da Rosa</i>	
37.	O corpo das arqueólogas como lugar de violência: contribuições da Educação Ambiental e Estudos de Gênero na Arqueologia Preventiva	221
	<i>Marina da Fonseca Lopes , Louise Prado Alfonso e Joelma Madruga Furtado</i>	
38.	O que tem sido publicado sobre territórios tradicionais de pesca no campo da educação ambiental?	230
	<i>Fabiane Fagundes da Fonseca</i>	
39.	Mulheres no Capitalismo: Notas para uma Educação Feminista	241
	<i>Laryssa Louzada de Assis1</i>	
40.	A resistência dos movimentos sociais ambientalistas frente às atividades de mineração e o papel da educação ambiental crítica na gestão pública para a cidadania	252
	<i>Thais Silveira e Lucia de Fátima Socoowski de Anello</i>	



41.	Constatar para intervir, proposta metodológica para o Colégio Estadual Padre João Wislinski - Curitiba/PR	262
	<i>Fabiano dos Santos Martins e Carlos Eduardo Fortes Gonzalez</i>	
42.	Urdiendo historias a la luz del tejido en mullo	272
	<i>Lisette Torres-Arévalo e Narjara Mendes Garcia</i>	
43.	Cultura e natureza nas vozes das mulheres-narradoras do pampa gaúcho	280
	<i>Juliana Corrêa Pereira Schlee , Paula Corrêa Henning e Paula Regina Costa Ribeiro</i>	
44.	Interdisciplinaridade na pesquisa em Educação Ambiental: algumas reflexões a partir de novos horizontes de compreensão	290
	<i>Marta Bonow Rodrigues e Liza Bilhalva Martins</i>	
45.	Educação Ambiental e direito à cidade sustentável na perspectiva do racismo ambiental urbano	301
	<i>Vanessa Aguiar Figueiredo e Vanessa Hernandez Caporlingua</i>	
46.	Povos tradicionais e educação ambiental crítica: contribuições da trajetória das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu	311
	<i>Graziela da Silva Dantas e Maria Consuelo Alves Lima</i>	
47.	Tencionando olhares problematizadores: o Povo Tradicional Pomerano e sua relação com a Educação Ambiental no Ensino Formal	323
	<i>Fernanda Seidel Vorpapel</i>	
48.	El componente estético-ambiental en la Licenciatura en Educación Artística en Cuba	335
	<i>Lurima Estevez Alvarez e Pedro Raúl Rodríguez Moreno</i>	
49.	Diálogos sobre gênero na escola: conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental na perspectiva crítica	344
	<i>Claudia Lourenço Gomes e Marília Andrade Torales Campos</i>	
50.	Educação Ambiental crítica e ecofeminismo crítico: o que se escreve a respeito?	354
	<i>Lisiana Lawson Terra da Silva e André Luis de Castro Freitas</i>	
51.	Complexidade e Pesquisa Etnográfica com os Mbyá Guarani do sul do RS	357
	<i>Juliana Martello</i>	
GT3 (In)segurança alimentar na América Latina: luta, resistência e solidariedade.		
52.	Agricultura familiar e agroecologia como estratégias nutricionais e ambientais	358
	<i>Josiele Botelho Rodrigues e Vanessa Gomes Santos</i>	
53.	Experiência com Sistemas Agroflorestais no Litoral Sul-RS	361
	<i>Juliana Pereira Pino e Diego Sabbado Menezes</i>	
54.	A importância da implantação de hortas agroecológicas como ferramentas de conscientização sobre a segurança alimentar	365
	<i>Vanessa Gomes Santos , Herivelton Carlos Caldas Moreira e Camila Oliveira</i>	



55.	Relato de experiência do GAE-UFPel na comercialização de produtos agroecológicos em Pelotas, Rio Grande do Sul	369
	<i>Giovanna Tereza Oliveira da Silva e Tifany Manoela de Souza</i>	
56.	Aspectos educacionais de feiras livres de agricultura familiar sob a perspectiva da Educação Ambiental Não-Formal	373
	<i>Gisleine Cruz Portugal e Sérgio Botton Barcellos</i>	
57.	A flexibilização da venda de agrotóxicos no Rio Grande do Sul	383
	<i>Otoni Marques Moura de Leon, Larissa Medianeira Bolzan e Diuliana Leandro</i>	
58.	Educação Ambiental Crítica, Pesquisa-Ação e Horta Orgânica Doméstica: formação de multiplicadores em agroecologia urbana na comunidade da “melhor idade” (Gravataí/RS)	392
	<i>Fábio Mendes da Silva Júnior e Vanessa dos Santos Moura</i>	
59.	Alimentação escolar em época de pandemia, na Rede de ensino do Município de São Paulo	396
	<i>Luana Gabriela Sales de Sousa e Carelia Rayen Hidalgo López</i>	
GT4 - A Ética do Cuidado e as aprendizagens de si e para o outro em tempos de pandemia.		
60.	Carta à escola: o projeto pedagógico e as possíveis aproximações entre cidadania, meio ambiente e cuidado de si	392
	<i>Henrique Frey</i>	
61.	Carta às mulheres do Movimento Solidário Colmeia: reflexões sobre o diálogo e a solidariedade	396
	<i>Lisiana Lawson Terra da Silva</i>	
62.	A escrita acadêmica em tempos de pandemia: reflexões a partir do curso de extensão “Escrever pra quê?”	399
	<i>Sabrina Lorandi, Jacqueline Pádua e Elisângela Lazzari</i>	
63.	Chamadas de vídeo através de aplicativo de mensagem, como estreitamento de vínculo familiar, durante o período de adaptação de crianças bem pequenas em uma escola de educação infantil	403
	<i>Paula Ernestina Leal de Oliveira Cardoso, Taise Acunha Escobar e Mayara Ávila Vallenoto</i>	
64.	Phronesis, Contemporaneidade e Diálogo-Grito como Epistemologia do Sul: um pedido de diálogo por uma educação popular e ambiental com os de baixo	405
	<i>Samuel Crissandro Tavares Ferreira e Simone Grohs Freire</i>	
65.	Vida Loka é quem estuda: O resgate da identidade preta e latino-americana através de um grupo de estudos decoloniais	409
	<i>Laryssa Rezende</i>	
66.	O ato de dividir a mesa como produção de conhecimento artístico	412
	<i>Jeferson da Costa Medeiros</i>	



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



67.	Aprendizagens em fluxo no cotidiano, a compreensão necessária ao estudo e formação cidadã pela reflexão através da fotografia ambiental (Fotam)	415
	<i>Altemir Viana</i>	
68.	A ilusão de um capitalismo sustentável: representações de tragédias ambientais no jornal Zero Hora/RS	419
	<i>Andresa Silva da Costa Mutz e Isabela Zacher Narciso</i>	
69.	A Educação Ambiental na formação de um sujeito ecológico e a pedagogia da pandemia do Coronavírus	423
	<i>Bruna Kucharski Wagner e Vanessa Hernandez Caporlingua</i>	
70.	Histórias de Vidas Vivas: Prospecções para uma pesquisa transdisciplinar futura	426
	<i>Roberta Cadaval e Teresa Lenzi</i>	
71.	Práxis docente e saúde mental na pandemia: a FURG como espaço de reflexões iniciais .	430
	<i>Isis Torales e Jeferson Velasque</i>	
72.	A relação entre o saneamento básico e saúde no Brasil: propostas de Educação Ambiental para o enfrentamento de problemáticas imergentes	434
	<i>Stéphanie Assis</i>	
73.	La Educación Estético-Ambiental (EEA): Experiencias de sensibilización estético-ambiental en Cuba, Brasil y Chile	446
	<i>Lurima Estevez Alvarez</i>	
74.	Educação Ambiental como possibilidade de pensar “mundos humanos possíveis”	455
	<i>Yára Christina Cesário Pereira</i>	
75.	A Educação Ambiental Crítica e Transformadora e suas contribuições para a formação de professores de Geografia	466
	<i>Elisângela de Felipe Rodrigues e Cláudia da Silva Cousin</i>	
76.	O impacto do Covid-19 nas Associações e Cooperativas de Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis de Porto Alegre – RS.....	476
	<i>Alexandro Cardoso</i>	
77.	Educação Ambiental Crítica e o abandono de animais no meio urbano: sensibilização da comunidade para a adoção responsável no município de Glorinha/RS	488
	<i>Cintia Ely Silveira e Vanessa dos Santos Moura</i>	
78.	Diálogos entre arte educação e alfabetização ecológica	499
	<i>José Artur da Costa Castilho</i>	
79.	Ler o mundo: mulheres e a criação de mundos possíveis em práticas estético-ambientais	507
	<i>Ana Carolina Tavares Sousa e Luciana Netto Dolci</i>	
80.	A pandemia como oportunidade de “passar a boiada”: tirania da maioria no COMPAM ..	515
	<i>Eugênia Antunes Dias e Antônio Carlos Porciuncula Soler</i>	



APRESENTAÇÃO: PRECISAMOS FALAR DE COTIDIANOS!

O EDEA é um evento organizado pelos discentes do Programa de Pós-graduação de Educação Ambiental da FURG que desde sua primeira edição em 2008 vem se constituindo como um importante encontro de diálogos, exposições e trocas no campo da Educação Ambiental. Em sua gênese esteve mais voltado para as trocas internas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande, e com o passar das edições foi se constituindo como um espaço de educabilidade ambiental para além de sua instituição de origem, ao encontrar diálogo com a comunidade brasileira e latino-americana.

Foram diversas as temáticas trabalhadas em outros anos de sua realização, como: sobre os desafios da contemporaneidade; sobre a constituição dos educadores ambientais; a teorização da prática e a praticabilidade da teoria; a Educação Ambiental como espaço de resistência; a pergunta sobre como ser coletivo em tempos de retrocesso em 2018 que evidenciava a sintonia do evento com os acontecimentos políticos do cenário brasileiro; em 2019 o tema do retrocesso continuou a ecoar na orientação do evento. Na sua última edição em 2020, em meio ao mundo pandêmico, o evento continua sua resistência e manteve sua realização ao fazê-lo, pela primeira vez, de forma totalmente online. Teve como tema a Educação Ambiental no contexto das múltiplas crises, e a pergunta: que mundo queremos?

Na atual edição, sentimos o aprofundamento de uma série de crises que já anteriormente estavam presentes e que agora somam-se a outras tantas incertezas da atual conjuntura brasileira e, especialmente as barbáries que se evidenciam nos mais diversos espaços e contextos. Desta vez, ao invés de uma pergunta, optamos por uma exclamação: *Precisamos falar de cotidianos!*

O ambiente em suas múltiplas acepções epistemológicas é vivido nas cotidianidades. Assim também são com as teorias e práticas que inspiram a realização de nossas pesquisas em Educação Ambiental que precisam de alguma forma encontrar o cotidiano das comunidades, das escolas, das políticas e de todos os entremeios donde a Educação Ambiental se compreende viva. A exclamação presente no tema do evento é um convite e um chamado coletivo, o “precisamos” está no nós, a primeira pessoa do plural, feita dos enlaces dos muitos “eus” que realizam a coletividade da sociedade.

Os cotidianos são feitos daquilo que acontece todos os dias, daquilo que é comum, banal ou corriqueiro, mas não por isso menos relevante. Justamente é no labor do dia a dia que tecemos as relações que nos alimentam com utopias por uma vida melhor. No entanto, a vida cotidiana tem se visto comprimida por uma série de violências repetidas e legitimadas pelo próprio Estado, como é o fato do aumento do desemprego, do retorno do país ao mapa da fome, da escalada de discursos de desprezo pela ciência e a proliferação de discursos de ódio contra mulheres, negros, comunidades indígenas, grupos quilombolas, LGBTQIA+. Falar de cotidianos



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



também está na compreensão dessas inúmeras violências que são vividas no dia a dia e que formam parte das preocupações do campo da Educação Ambiental.

Em paralelo a tantas violências socioambientais acima destacadas, há uma outra presença que se acentua nos cotidianos, que é uma aceleração tecnológica, com suas diversas consequências na vida diária, inclusive como reverberador de violências e desigualdades. Como é o caso dos desafios do cotidiano escolar que se viu virtualizar suas práticas de ensino e aprendizagem no contexto da crise sanitária. Ou como uma uberização do mundo do trabalho que enfrenta a liquidação dos direitos trabalhistas. Ou o jogo democrático que passa a vigorar por embates nas redes sociais e a partir de disputas de narrativas. Assim os cotidianos são tomados por mecanismos tecnológicos nos diversos espaços e suas consequências provocam reflexões que dizem respeito as pesquisas em Educação Ambiental.

Falar de cotidianos não se esgota nessas provocações colocadas aqui, mas podem ser pontos de partida para aquilo que iremos encontrar nos relatos, artigos, mesas, oficinas e demais espaços do evento.

Coletivo do EDEA – 2021

**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



Programação Geral do XIII EDEA

DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

TORNOS	SEGUNDA-FEIRA 25/10/2021	TERÇA-FEIRA 26/10/2021	QUARTA-FEIRA 27/10/2021	QUINTA-FEIRA 28/10/2021	SEXTA-FEIRA 29/10/2021	SÁBADO 30/10/2021
Manhã 09hs às 11h30min		GT1 MOLA	GT 2 MOLA	GT 3 MOLA	GT 4 MOLA	Oficina Minicursos
Tarde 14hs às 16h30min		GT 1 MOLA	GT 2 MOLA	GT3 MOLA	GT 4 MOLA	Oficina Minicursos
Noite 18h	MOLA MESA 1 Violências cotidianas nos ambientes, territórios e sociedade Amanda Motta Castro Lisiane Nieldsberg Corrêa Márcio Caetano Mediação: Desireé Pires	REUNIÃO DO PLANEJA 18:00 às 19:00	MOLA MESA 2 Cotidianos hackeados: os desafios do ensino digital na era das democracias fakes Zélia de Fátima Seibt do Couto Marcos Reigota Suzi Barros Mediação: Gabrielle Lopes	RODA DE CONVERSA MOLA 19:00	MOLA MESA 3 Utopias, movimentos e resistências Marília Gonçalves Sandro Luiz Mesquita Juliano Ferreira de Sá Mediação: Ederson Silva Encerramento	



**EDEA
FURG**

GT1

**Vida remota:
repensando nossos
modos de ser e
estar no novo
cotidiano.**





LEducA: Uma Experiência em Educação Ambiental Crítica no Período Remoto

Giovanna Correia Giffoni Hygino¹

Amanda de Souza Bitencourt²

Raquel Mattos Gonçalves da Costa³

Palavras-chave: educação ambiental crítica, extensão, justiça ambiental.

A LEducA (Liga de Educação Ambiental) é uma liga acadêmica, de estudantes de diferentes cursos (Ciências Biológicas, Geografia, História) desde graduação até o doutorado, estruturada como coletivo a partir de um projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Optamos pela aproximação à concepção teórico-metodológica da Educação Ambiental Crítica (EA Crítica) (LAYRARGUES, 2002, GUIMARÃES, 2004), emancipatória (QUINTAS, 2004) ou transformadora (LOUREIRO, 2003). Nesta concepção o meio ambiente é reconhecido como espaço que se organiza a partir das relações cotidianas entre sociedade e natureza, o que remete à necessária consideração de fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que determinam as relações de poder na sociedade e desta com a natureza.

A LEducA desenvolve atividades principalmente junto a escolas públicas de nível básico, em atenção aos estudantes pertencentes às categorias excluídas da sociedade do Rio de Janeiro, onde a desigualdade social se expõe na organização da área urbana, uso e direitos ao usufruto da cidade. Na cidade do Rio de Janeiro convivem o bairro da Lagoa e da Gávea, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara-se ao de países como a Noruega, com o bairro de Acari, um dos menores índices da cidade (DATA.RIO, 2003), tornando-a uma das capitais mundiais com maior desigualdade social. Desta forma, nossa atuação é comprometida com a discussão por uma sociedade sustentável e igualitária junto a jovens da periferia.

Temas como o direito à cidade (HARVEY, 2008) e a desigualdade de acesso a serviços e equipamentos urbanos, justiça e racismo ambiental (ACSELRAD, 2005; HERCULANO, 2008), privatização de territórios públicos, principalmente na zona sul da cidade e a qualidade de vida destes estudantes são debatidos nas atividades. Nestas discussões e atividades, busca-se a evidenciação de conflitos (muitas vezes invisibilizados) a partir da problematização da realidade. O interesse é o de contribuir para a formação de sujeitos críticos de seu tempo histórico, aptos e interessados em intervir sobre a realidade, transformando sua condição de atores passivos para a de atuantes, a fim de ampliar o controle social sobre as instâncias de decisão da esfera socioambiental. Assim, entende-se que escolas e comunidades escolares de territórios periféricos devem ser atores sociais desse processo para o qual projetos de Educação Ambiental, como a LEducA, podem colaborar.

¹ Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: giovanna.hygino@hotmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: bitencourt.amanda@outlook.fr

³ Doutoranda em Ecologia e Evolução pelo PPGE da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: raquel.mgc7@gmail.com



A partir de 2020 todo o cenário de processos educativos, incluindo escolas, universidades, a rotina de estudantes e professores, tem drástica alteração, imposta pelo surgimento da pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARs-CoV2. O dicionário Oxford anualmente destaca palavras de uso mais frequente, que em síntese, revelam o foco de interesse da sociedade. No ano de 2020 o uso da palavra “pandemia” aumentou 57.000%, de acordo com o dicionário. Esta informação seria suficiente para dar a dimensão da grande crise vivida pela humanidade.

O isolamento social, necessário como estratégia de contenção ao aumento da contaminação, interfere nas dinâmicas de todas as atividades humanas presenciais, obrigando à busca de adaptações, a fim de dar continuidade aos trabalhos previstos, agora com novas estratégias. No âmbito da educação e das ações da LEducA, surgiu a opção/imposição das atividades remotas. Ao mesmo tempo que várias plataformas surgem como opções para contatos, aulas, reuniões remotas, cresce um mercado de ofertas de programas e materiais para esta finalidade.

Palavras como síncrono, assíncrono, ferramentas que permitem compartilhar tela, gravar reuniões, abrir salas dentro de salas de reuniões, vão sendo banalizadas e naturalizadas por nós, também no contexto de nossa formação e prática social, enquanto alunos e professores. A angústia, susto, dificuldade em adaptação da maioria, bem como as perdas maiores ou menores verificadas no ensino e aprendizagem, da maioria dos envolvidos nos processos educativos, representam a oportunidade de ganhos de uma minoria, quando atendem aos interesses de grandes corporações da educação, que vêm a possibilidade de aumentar seus lucros às custas da exploração de docentes e redução de gastos de operação presencial. Assim, a menor qualidade no atendimento a estudantes e propostas agora sem contenções para as práticas de ensino remoto, desejadas pelo setor da educação privada, tornam-se fortalecidas.

Entre todos os educandos atingidos pelo quadro de ensino remoto, certamente os jovens das classes mais pobres são os mais afetados, principalmente os da educação básica. Os relatos de professores das escolas nas quais a LEducA realiza projetos trouxeram esta realidade. As atividades da liga, em tempos remotos com escolas, foram bastante reduzidas, exatamente em função da dificuldade do acesso de estudantes às plataformas, pelos mais variados motivos. Cabe destacar que não basta este estudante “entrar” na aula, pois ele vai demonstrar muita dificuldade e limitação para a realização de atividades síncronas, além de grande dificuldade para participar, abrindo seu microfone ou câmera. Isto porque, muitas vezes, seu espaço de estudo em casa, longe de ideal, é tumultuado com o compartilhamento por seus familiares, barulhento pela presença constante de pessoas. Desta forma, as oportunidades de trocas e discussões ficaram muito reduzidas e a presença de estudantes em atividades remotas também, lembrando ainda que a maioria utiliza celulares, o que também reduz o uso de várias ferramentas que compõem as plataformas atuais.

Como forma de adaptação ao período de limite de atividades presenciais, a LEducA iniciou uma intensa atividade em redes sociais no ano de 2020 (<https://linktr.ee/LEducA>), com a produção de conteúdos voltados para as plataformas *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*. Na produção de imagens e vídeos para as redes sociais, o projeto sempre busca trazer informações com uma abordagem socioambiental, através de uma linguagem acessível, com o objetivo de alcançar um público diverso. A LEducA totaliza, em setembro de 2021, 549 seguidores no perfil do *Facebook*, 1.570 seguidores no perfil do *Instagram* e 201 inscritos na plataforma do *YouTube*. Além de produção de imagens e vídeos, a LEducA realiza encontros ao vivo através



de *lives* nos perfis do *Instagram* e *YouTube*. As *lives*, que permanecem gravadas nesta última plataforma, já ultrapassam um total de mais de 1.300 visualizações.

No ano de 2021, foi realizado o evento “Semana da Mata Atlântica” com o intuito de trazer conteúdos relevantes e imprescindíveis para a valorização e preservação da Mata Atlântica a partir de uma perspectiva predominantemente crítica. Neste evento, objetivamos instigar os participantes a serem mais questionadores e argumentativos quanto às várias questões que tangem a nossa sociedade, relacionadas ao meio ambiente e à ecologia política. A Semana da Mata Atlântica contou com Mesas Redondas, Rodas de Conversas e Oficinas, as quais abordavam temáticas sobre meio ambiente, relacionadas a aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais. As Mesas Redondas foram realizadas na plataforma *YouTube*, onde permanecem disponíveis para que o público tenha a oportunidade de assistir, e juntas contam com mais de 800 visualizações. As demais atividades foram realizadas na plataforma *Google Meet*. O evento obteve um total de 159 inscritos de vários estados do Brasil.

Ao final do evento, foi construído um formulário com o intuito de avaliar a satisfação dos participantes em relação à organização e às atividades ministradas, sendo cinco a nota máxima e 0 a nota mínima. Através deste instrumento foi constatado que 89,2% dos participantes que responderam ao formulário avaliaram os temas do evento com nota cinco e 10,8% avaliaram com nota 4. Além disso, 89,2% avaliaram os palestrantes e convidados do evento com nota cinco e 10,8% dos participantes avaliaram com nota quatro. 89,2% avaliaram a organização do evento com nota cinco, 8,1% com nota quatro e 2,7% com nota três. Por fim, 59,2% avaliaram a plataforma utilizada para a inscrição do evento com nota cinco, 27% com nota quatro e 13,5% com nota 3.

Além disso, em agosto de 2021, foi realizada a primeira edição do Cine Debate do projeto. Este evento tem o intuito de promover discussões e reflexões críticas sobre temas socioambientais, utilizando diversas categorias de produções como material central (filmes, músicas, documentários, animações, dentre outros). Na primeira edição, os inscritos no Cine Debate foram convidados a participar de uma discussão envolvendo um episódio da animação “Ursos Sem Curso”, em que os personagens principais abordavam as contradições da temática de consumo consciente, gerando discussões sobre as vertentes da educação ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014), culpabilização de minorias sociais, obsolescência percebida, modo de produção capitalista e muito mais.

Um dos objetivos da LEducA envolve a produção de oficinas, tanto para o ambiente escolar, que é o principal público-alvo do projeto, quanto para o ambiente acadêmico. Durante a pandemia da COVID-19, a LEducA formulou a oficina “Ameaças à Mata Atlântica”, que foi ministrada virtualmente para duas escolas públicas, uma de nível médio e outra de nível fundamental. O intuito desta oficina foi apresentar as principais ameaças à Mata Atlântica através de um conteúdo voltado para alunos da educação básica. Buscou-se desmistificar conceitos que são culturalmente enraizados e apresentar ameaças ao bioma que são invisibilizadas. Ademais, houve a produção de duas oficinas que podem ser aplicadas em ambiente acadêmico: “Discutindo Consumo à Luz da Educação Ambiental Crítica” e “Educação Ambiental e Ecologia Política”. Ambas as oficinas abordam formas de trabalhar a educação ambiental em ambientes formais de ensino, apresentando aspectos sobre a Educação Ambiental Crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014; GUIMARÃES, 2004, TREIN, 2012) e conteúdos de artigos discutidos em seminários internos do projeto.

Dessa forma, considera-se que o trabalho realizado pela Liga de Educação da UERJ contribui com uma perspectiva contra-hegemônica e transformadora, uma vez que o projeto pode ser considerado um aliado ao enfrentamento político das desigualdades e da injustiça



socioambiental por meio de ações educativas que têm como subsídio teórico-metodológico a educação ambiental crítica.

Referências

ACSELRAD, Henry. Justiça Ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, v. 1, p. 220-228. Disponível em:

http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf

DATA.RIO. O Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) no Município do Rio de Janeiro. Instituto Pereira Passos. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (Dezembro/2003). Disponível em: <<https://www.data.rio/documents/PCRJ::o-%C3%ADndice-do-desenvolvimento-humano-idh-no-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro-dezembro-2003/explore>>

GUIMARÃES, Mauro. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas, Papirus, 2004.

HARVEY, David. The right to the city. **New Left Review**, v. 2, no 53, p. 23–40. 2008. Disponível em: <<https://newleftreview.org/issues/ii53/articles/david-harvey-the-right-to-the-city>>

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** - v.3, n.1, Artigo 2, p. 1-20, jan./ abril 2008.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação para a gestão ambiental**: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-155.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: 37-54, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>>

QUINTAS, José Silva. **Introdução à Gestão Ambiental Pública**. 2ª edição. Série Educação Ambiental. IBAMA. MMA. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca_educacao_ambiental/QUINTAS_Jos%C3%A9_Silva_-_Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_Gest%C3%A3o_Ambiental_P%C3%Bablica.pdf>

TREIN, Eunice Schilling. Educação ambiental crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, p. 304-318. ago.-dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673>>



A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS: O ENSINO REMOTO, A DESVALORIZAÇÃO DOCENTE E O EVIDENCIAMENTO DOS ABISMOS QUASE INTRANSPONÍVEIS

Kelly Pinheiro Varnes Costa¹
Prof. Dr. Luis Fernando Minasi²

Palavras-chave: pandemia, docência, ensino remoto, abismos, esperar.

Estimados (as) companheiros (as) do XIII EDEA,

Gratos pelo tempo e o espaço partilhados com amorosidade e dialogicidade, iniciamos nossa escrita que tem a finalidade de problematizar a docência em tempos pandêmicos e todas as dificuldades que os educadores e educadoras, nossos colegas e nós mesmos, enfrentamos neste transcorrer pandêmico. A pandemia chegou ao Brasil e muitas pessoas mal sabiam o significado de tal vocábulo. Um vírus totalmente desconhecido, sem precedentes, se instaurou e trouxe consigo o caos. O mundo inteiro se transformou. O ser humano sentiu o quanto é frágil e está vulnerável em todos os âmbitos de sua existência. A consciência individual nunca foi tão necessária a fim de preservar a coletiva. O “eu” evidenciou o quanto cada ser humano está disposto a se doar ao outro.

A praxe já não era mais a mesma. Tudo o que conhecíamos já ficava distante. O passado outorgava a saudade de tudo que nos fazia felizes mesmo sem que soubéssemos ou que percebêssemos e inúmeros protocolos batiam as nossas portas como única tábua de salvação. A sociedade classista apontou mais uma vez para as diferenças entre burgueses e trabalhadores. Entre os países ricos e os pobres. Entre o poder e o apoderado. A pandemia desvelou o que muitos governantes insistiam em mascarar: saúde, educação e segurança nunca foram essenciais nem prioridades nos planos dos líderes políticos brasileiros. Os problemas que sempre existiram apenas se acentuaram. O que era ocultado saltou as vistas humanas de maneira alarmante e tempestuosa.

Em meados de março de 2020 os noticiários brasileiros eclodiram sobre a necessidade de cumprir-se uma quarentena. Somente os serviços essenciais deveriam permanecer funcionando e seguindo todas as regras de distanciamento e higiene que até então estavam pré-estabelecidas sem muitas comprovações ou atestados de eficácia, mas que eram as únicas medidas possíveis de prevenção contra a doença no momento.

As aulas foram suspensas. Os estudantes e os professores foram orientados a ir para suas casas e aguardarem o retorno. As rotinas familiares foram bruscamente afetadas e atravessadas pelas conseqüências da suspensão. Algumas famílias se adaptaram sem muitos transtornos, já outras, não. O alento é que as previsões iniciais apontavam para algumas semanas ou meses de distanciamento necessários para um possível retorno a vida normal. Mal sabíamos que o retorno ao normal não chegaria no tempo previsto e que, mais de um ano depois, a previsão de regresso aos tempos e espaços que estávamos acostumados ainda é dubitável.

¹ mestranda, FURG: kellycosta1079@gmail.com

² FURG: lfminasi@terra.com.br



Os educadores estão dentre os profissionais que mais necessitaram se transformar para continuar trabalhando e auxiliando os educandos. As dificuldades foram e são gritantes. Cada instituição adotou o seu modelo de trabalho. Algumas abraçaram as redes sociais como ambientes de aprendizagens, outras lançaram mão dos materiais impressos para alcançar o máximo de estudantes possíveis. Também há as que se readaptaram muito rápido e utilizam várias ferramentas digitais para que o movimento de aprendizagem continue acontecendo de maneira significativa.

No transcorrer deste ano pandêmico não foram breves as externalizações insatisfatórias pontuadas por todos os envolvidos no movimento da educação. Inúmeras vezes, tanto governantes, quanto educadores, educandos e famílias se manifestaram contrários ao que foi estabelecido ou ao que foi permitido se fazer em busca de uma aprendizagem real considerando as dificuldades da ausência presencial. Medidas emergenciais foram adotadas, mas previsivelmente não foram bem acolhidas por todos os envolvidos.

Os educadores necessitaram se reinventar e se aventurar numa viagem desconhecida a fim de desbravar ambientes diversos e até então intocáveis por muitos deles. Em meio ao caos de sentir o tempo e os espaços invadidos subitamente, os educadores não foram argüidos ou consultados em momento algum deste processo de adaptação imposto por governantes ou gestores institucionais.

Diariamente surgem novas imposições descabíveis. Os educadores foram exigidos a ceder seus espaços privados para receber o público. Viram suas vidas particulares serem invadidas pelo trabalho e tiveram sua privacidade apossada em prol de uma educação que não se centra neles nem nos educandos. Uma educação que nunca foi tratada como essencial ou prioridade, mas que é exaltada hipocritamente como tal em tempos pandêmicos por governantes de uma sociedade que há muito desvalorizou a docência e a incumbiu de diversos adjetivos pejorativos e preconceitos históricos. Apesar de tudo, nunca se constatou tamanha desvalorização docente e maior fragilização do processo educativo como nos tempos atuais.

Os educadores estão sobrecarregados, exaustos, doentes, desmotivados, entristecidos e lamentosos diante de tamanha depreciação e menosprezo. Há muito já se perdeu a esperança em um reconhecimento justo e digno pelo seu trabalho, dedicação e importância social. O papel do educador nunca foi tão minimizado quanto atualmente. Apesar de todos os esforços sobre-humanos e de todas as tentativas incessantes de continuar trabalhando com todas as dificuldades materiais e emocionais que lhes são postas, a sociedade do espetáculo julga impiedosamente estes profissionais. Além de todos os obstáculos labirínticos que se apresentam, há a aflitiva incerteza sobre as próximas decisões e as agoniantes ameaças de um retorno inseguro que assombram diuturnamente estes educadores que são tão desvalorizados e enxovalhados pelos governantes há décadas e mesmo assim mantêm-se firmes em seus propósitos de resistência em prol de uma pedagogia social.

A glamorização da pobreza que é celebrada erroneamente pelas mídias e aplaudida por muitos, reforça ainda mais o fatídico “querer é poder”. Mas na verdade, se sabe que não é assim que a educação necessita acontecer. Por mais que muito se queira nem sempre se pode. Muitos educadores desejam uma educação de qualidade, mas as condições materiais necessárias para tal conquista não existem. São nulas. Ainda que os governantes perseverem em mascarar suas culpabilidades mentindo descaradamente que estão disponibilizando todo o suporte necessário para que uma educação emergencial de qualidade para todos aconteça, é sabido que isso é uma inverdade. A desprofissionalização da docência acontece simultaneamente à afloração das desigualdades.



Não são poucos os educadores que não dispõem de equipamentos e espaços adequados para que um ensino remoto de qualidade aconteça. Os salários defasados e indignos estão cada vez mais enxutos e ao final de cada mês se deparam com desagradáveis surpresas em seus comprovantes de rendimentos. Os governantes exploram desmedidamente os educadores e jogam em suas costas o peso do fracasso escolar neste ano atípico. A mídia frequentemente reforça a representação social que muitos sujeitos têm com relação à escola e aos educadores. O assistencialismo é exaltado toda vez que a escola é apontada como referencial de cuidado, proteção e alimentação e que suas portas fechadas são extenuantes colaboradores para ampliação da fome, da miséria e do desemprego. Assim, os educadores são indigitados como os responsáveis por todo o fracasso do processo e por todas as dificuldades que os demais trabalhadores estão enfrentando com a suspensão das aulas presenciais de seus filhos ou dos que estão sob suas responsabilidades. Como se todo o sofrimento e a sobrecarga de trabalho já não fossem suficientes para corroborar com a estafa emocional que os educadores estão enfrentando silenciosamente, pois se têm a impressão de que seja proibido falar sobre os seus problemas e um pecado imperdoável externar seus angustiantes pedidos de socorro.

Aos educadores não cabe um olhar acolhedor. Aos educadores apenas cobranças e imposições. Aos educadores os grilhões de não ter vez nem voz. Aos réus da educação, todas as sentenças de culpabilidade. Aos desajustados, malandros e recebedores de salários que não “trabalham” e que estão há mais de um ano recebendo suas “fortunas salariais” “fazendo nada”, toda a nossa solidariedade. Pois numa sociedade onde os educadores são julgados sem direito a defesa, onde o incontestável não é considerado, o futuro é assustador.

Ainda que a sociedade não reconheça a importância do educador é fundamental que ele auto-reconheça sua imprescindibilidade. A despeito de todos os entraves, o educar como ato político, sem neutralidade, com objetivo social libertador é a motivação dos educadores comprometidos com os sujeitos e com uma sociedade dialógica. Gadotti nos fala sobre a importância do esperar: “Há tempos em que nossa capacidade de esperar é posta a prova. É nesses tempos que mais temos necessidade de esperar. Não vejo o exercício da docência sem esperança. A esperança está no ethos mesmo do ser professor, professora”.

Que este esperar seja o combustível para a prática docente transformadora, libertadora e emancipatória dos sujeitos.

Com nosso carinho por uma Educação Ambiental crítica, transformadora e revolucionária,

Kelly Pinheiro Varnes Costa

Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

XIII EDEA – PPGEA – FURG, primavera de 2021.

Referências:

GADOTTI, Moacir. A escola dos meus sonhos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.



Inventários da Natureza

Vanessa Aparecida Marconato Negrão¹

Palavras-chave: Infância. Natureza. Brincar.

A silhueta do Jatobazeiro mora na minha memória desde que eu ia de bicicleta, aos 4 anos para a escola da fazenda, a grande árvore dividia o caminho ao meio. São sempre imagens de árvores que sustentam minhas lembranças, tal como a figura da árvore genealógica, substituindo as figuras ancestrais e pendurando minhas subjetividades nos galhos, que às vezes arcam pelo peso das memórias que conjugo a elas.

Morávamos no sítio, longe da cidade, meu pai, minha mãe, minha tia que ainda não havia se casado, meus avós paternos e eu. Vivíamos da terra, da plantação e colheita da laranja. Nossos Natais aconteciam debaixo da grande Paineira. Minha avó arrastava a grande mesa de madeira para a sombra e a preenchia com travessas de macarrão grosso, frango assado e uma leitoa a pururuca.

Lembro também da grande Sibipiruna, de suas folhas miúdas que entupiam a calha e eram motivo de reclamação constante de minha mãe. Tantas queixas resultaram no seu corte. Meu tio emprestou a motosserra do vizinho e em poucos minutos a Sibipiruna foi ao chão. Meu tio sofreu um acidente fatal de moto, naquele mesmo dia e, por mais que eu saiba que ambos os acontecimentos não têm relação, não consigo me livrar da imagem de seu corpo e do tronco sem vida, lado a lado como imagem impressa em minha memória.

Veza ou outra plantava-se “vassoura”. A lembrança mais feliz da minha infância é a da família reunida à sombra da Paineira, sentados em caixas rastelando as sementes do sorgo e costurando seus ramos nos cabos de madeira com fitilho e agulha grossa.

Quando eu cansava de rastelar, ia para o chão juntar a terra fina, misturar com água e fazer um bolinho enfeitado com as pétalas vermelhas do Flamboyant e as sementes da Siriguela.

As pitangas eram o meu doce preferido, ao contrário da siriguela, que nunca estava madura o suficiente. Já com as amoras eu gostava de pintar, esfregando-as no papel até ficar roxo.

Posso enumerar todas as minhas brincadeiras da infância e comprovar que todas elas eram feitas de natureza: caçar minhoca na terra úmida bem de manhãzinha, pintar com terra as paredes de fora (e depois poder lavá-las com a água fresquinha do poço), colecionar sementes de ameixa, brincar de chuveiro com as folhas miúdas do Flamboyant, fazer “vaquinhas” com coração de banana e gravetos, enrolar os dedos no cipozinho do chuchu, procurar pedrinhas redondas na beira do rio ou simplesmente me sentar imóvel entre as borboletas amarelas e esperar que elas pousassem em mim.

Cresci com a herança do respeito à natureza e a ideia de que árvores precisam ser reverenciadas, porque são maiores que nós em tamanho e importância. Meu avô era quem me ensinava a reconhecer as árvores, chamá-las pelos nomes, saber quando iriam florescer e dar frutos.

Quando adulta, precisei trabalhar e morar na cidade e aí percebi em mim o incômodo com o cimento cobrindo a terra, a temperatura extenuante e o plástico que revestia tudo. Ao me tornar educadora, esse incômodo se multiplicou, e tomou o pulso do meu trabalho, me

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba



fazendo levar às crianças, sempre que possível, atividades que envolvessem o contato com a natureza.

A primeira escola em que eu atuei, em Jaguariúna, tinham quatro Manguueiras centenárias em frente ao prédio e meu apego àquelas manguueiras também estava relacionado ao meu avô. Quando eu lhe contei que trabalharia ali, a primeira coisa que ele me falou foi: “Ah, aquela escola que tem quatro manguueiras na frente? Sabe, quando as crianças (seus filhos) eram pequenas e eu ia de charrete fazer compra na cidade, sempre parava para descansar na sombra daquelas árvores.”

Eu usava aquelas sombras com as crianças todos os dias. A minha turma, constituída por bebês de dois a três anos, ocupava uma sala minúscula que em dias quentes parecia ficar ainda menor, então saíamos e ocupávamos o gramado, sombreado pelas Manguueiras. Nos seus troncos viviam passarinhos, lagartos e até uma família de saguis, que sempre nos surpreendia com uma visita apressada.

Numa tarde as crianças dormiam tranquilas em seus colchões pelo chão da sala, quando eu ouvi o barulho abafado de uma motosserra, não dei importância, imaginei que fosse no terreno vizinho, nem passava pela minha cabeça que alguém teria coragem de cortar árvores daquela magnitude, ainda mais pela sua função de proteger as crianças do sol.

Mas eu estava errada, quando as crianças acordaram, eu pude ver o estrago. Meia dúzia de homens circundavam a árvore, cada um com um instrumento de corte, picotando seus galhos maciços. Eu, numa reação imediata e descontrolada comecei a chorar e fui até a diretoria saber do motivo do corte, que disse simplesmente que era para acomodar um brinquedo novo, sem maiores explicações e ri do meu choro, dizendo que não acreditava que era por isso que eu chorava.

Aqueles foram os meus últimos dias naquela escola, uma semana depois fui chamada para assumir uma vaga na prefeitura de Sorocaba, onde permaneço até hoje. Esse episódio e todas as ligações com o mundo natural que me acompanhavam desde a infância, me levaram a pensar na urgência em estudar o tema e a necessidade de embasar minha prática com as crianças, ajudando a firmar esse vínculo com a natureza.

Acredito que a primeira ação significativa para a minha comunidade escolar tenha acontecido quando nomeamos todas as árvores da escola onde leciono, inspirada numa crônica de Rubem Alves que diz:

“Nossas inteligências estão cada vez mais ligadas aos vídeos e computadores e cada vez mais distantes da natureza. Há crianças que nunca viram uma galinha de verdade, nunca sentiram o cheiro de um pinheiro, nunca ouviram o canto do pintassilgo (...) As nossas escolas – seria bom se elas ensinassem as crianças a amar as árvores. Chamar pelo nome e amar as paineiras, as sibipirunas, as magnólias, os pinheiros, as manguueiras, as pitangueiras, os jequitibás, os ipês, as quaresmeiras... Aprendi na escola que os homens são uma forma de vida mais evoluída que as árvores. Estou brincando com a possibilidade do contrário: que as árvores sejam mais evoluídas que nós.” (ALVES, 2014).

A partir de então, aconteceram muitas outras pequenas produções com as crianças, no chão da sala de aula e, na maioria das vezes, eu propunha uma atividade e esta era ampliada pelas crianças “Brincar sem apetrechos, das mãos nuas das crianças, que no fenômeno corporal é o cérebro dos brinquedos da terra. Logo, tão significativo se faz auscultar os sonhos lentos do tato.” (PIORSKI, 2016).



Mas foi fora da sala de aula, num momento de suspensão do cotidiano, quando a situação da pandemia mundial atravessou a todos nós, que surgiu a demanda trazida pelos colegas professores. Uma formação que propusesse expandir a relação das crianças com o ambiente externo da escola, sugerindo possibilidades de um reencontro com a natureza. Uma ideia recorrente que foi impulsionada por uma experiência derradeira, que descrevo a seguir:

Em março de 2020, as atividades previstas para o Grupo de Pesquisa Ritmos de Pensamento - o qual eu passei a fazer parte ao ingressar no mestrado em 2019 - eram inúmeras. Recebemos em Sorocaba, os membros do Grupo Sabuká, da etnia Kariri Xocó, vindos de Porto Real do Colégio, Alagoas. Várias reuniões antecederam à sua vinda, oferecemos as propostas de vivências indígenas a quatro secretarias da Prefeitura de Sorocaba e já tínhamos o aceite e a confirmação desses eventos. Mas somente dois deles aconteceram, os dois primeiros, nos dias 13 e 14 de março. O *Dia para De Radá* e o encontro dos Kariri Xocó com os quilombolas, no Quilombo Cafundó. As demais vivências em Parques Municipais e comemorações pelo Dia da Água foram cancelados devido à chegada da Pandemia do Coronavírus ao Brasil.

Embora as duas semanas de atividades tenham se reduzido a dois dias, a presença dos indígenas por uma semana em nosso meio nos deixou marcas profundas. Conversamos muito a respeito da infância, das concepções diferentes de brincadeira e criança e sobre o contato das crianças com o mundo natural.

A volta à aldeia aconteceu bem antes do previsto, mas nos deixou com as palavras e os ensinamentos dos Kariri, o eco das suas vozes ao falar das infâncias na aldeia ficaram comigo por todo o tempo do isolamento social, e me levaram inúmeras vezes a reflexão de como trazer um pouco dessa reverência à natureza às crianças.

As leituras que antecederam a vivência com os Kariri Xocó também tinham relação com a cultura indígena. O Ritmos fez o estudo do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak, uma parábola dos tempos atuais que recusa a legitimação do humano como superior aos demais seres.

O tripé: cosmovisão Kariri Xocó, o antropoceno absurdo trazido nos apelos de Krenak e o isolamento social causado pela pandemia, me fizeram resgatar uma atividade a qual recorro sempre que pretendo sensibilizar as crianças ao contato com a natureza, uma invenção simples que rendeu produções lindas ao caírem nas mãos infantis: o Inventários da Natureza.

O Inventários da Natureza, é uma proposta simples, voltada para o chão da escola, produzindo arte com elementos naturais: terra, argila, pétalas, folhas secas, etc. Brincar com a natureza e na natureza.

Em março de 2021, fui convidada a integrar a equipe da Secretaria da Educação de Sorocaba como Gestora de Desenvolvimento Educacional Pedagógico e as ações formativas do Inventários que aconteciam até então de forma informal passaram a integrar oficialmente o Catálogo de Formações da rede. De lá para cá, ministrei 58 formações, para os segmentos creche, pré- escola e anos iniciais do ensino fundamental.

Divido essas formações em: Os gestos do brincar telúrico, Propostas de vivências e atividades com elementos naturais, Cosmovisão Indígena e Literatura para Verdejar. Minha ideia é ampliar o repertório, buscar outros pensares sobre as atividades em áreas externas, ao ar livre com as crianças, num momento tão necessário que isso aconteça.

As reverberações dessas ações formativas chegam em forma de relatos, fotos, artefatos produzidos pelas crianças e educadores.



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



Referências

ALVES, Rubem, Ostra feliz não faz pérola, Editora Planeta, 2014.

KRENAK, Ailton, A vida não é útil, Companhia das Letras, 2020.

PIORSKY, Gandhi Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar Editora Peirópolis, 2016



A Feira de Ciências no contexto pandêmico: possibilidade ou utopia?

Márcia Garcez de Ávila¹
Vivian Cross Turnes²
Sástria de Paula Rodrigues³

Palavras-chave: Ensino Remoto. Feira de Ciências. Mundo Virtual. Pandemia.

Caríssimos (as) participantes do XIII EDEA, GT1...

A pandemia tocou a vida de todos nós, em um grau maior ou menor. O isolamento modificou nossos relacionamentos, nossa forma de demonstrar amor, de trabalhar, de interagir com as pessoas e, enquanto professores, fomos impelidos a nos reinventar, a nos adaptar a esse novo cenário de uma forma rápida e de certa maneira dolorosa. Sim, a palavra “dolorosa” foi propositalmente escolhida porque mudar dói! Nossa zona de conforto, como a expressão já diz, é muito cômoda, mas também não nos impele a pensar além da caixa, e isto, com certeza, a pandemia fez conosco. Vimos muitos colegas que ainda se negavam a utilizar as tecnologias, serem obrigados a ingressar no mundo virtual e essa era uma demanda urgente!

Nosso trabalho precisou ser repensado, readaptado para que os alunos não perdessem o contato com a escola, e no caso do Ensino Médio, para que não deixassem de estudar (talvez definitivamente). Foi necessário buscar apoio em mestres como Freire (2016, p. 77) que nos afirmava que “mudar é difícil, mas é possível”. Esta esperança foi o nosso oxigênio perante as indefinições que se avizinhavam. Neste sentido, ressaltamos que a escola-alvo desta escrita atende alunos do Ensino Médio e tradicionalmente investe em Feiras de Ciências, onde o trabalho é construído de forma interdisciplinar e busca exercitar a criatividade, a pesquisa e a interação entre os discentes. A aposta nesta metodologia encontra eco nas palavras de Moran quando ele nos diz que:

O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento (MORAN, 2007, p. 23).

Este entendimento fez-nos empreender, no decorrer dos anos, inúmeros esforços para que nossos jovens tivessem a oportunidade de expressar, através de suas pesquisas, suas curiosidades, gostos, inclinações, indignações e, sobretudo suas esperanças de mudar a realidade em que vivem e de construir um mundo melhor, mais justo e ambientalmente sustentável. Sendo assim, já foram realizadas dezessete edições deste evento, todavia, em momento algum antes da Covid-19 pensou-se que a mesma poderia acontecer de forma remota. Mas 2020 chegou nos trazendo inúmeros desafios e incertezas. A princípio nem cogitávamos a possibilidade de a feira acontecer em um molde não-presencial. Porém, temos

¹ Mestra em Educação, E.E.E. Médio N. Sr.^a do Patrocínio (Dom Pedrito - RS), marciaavilapibid@gmail.com.

² Mestra em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (campus Santana do Livramento - RS), viviancrossturnes@yahoo.com.br.

³ Mestra em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (campus Pelotas - RS), sastria@bol.com.br.



plena consciência de que cada vez mais “A educação é um processo de profunda interação humana, com menos momentos presenciais tradicionais e múltiplas formas de orientar, motivar, acompanhar e avaliar” (MORAN, 2013, p. 35) e, sendo assim, planejamos e implementamos a Feira de Ciências, Arte e Tecnologia (FECAT) na modalidade virtual.

Temíamos que tivéssemos um número reduzido de inscrições ou até mesmo que não houvessem alunos inscritos, visto que: 1) já tínhamos um número reduzido de alunos acessando a plataforma *Google Classroom*; 2) pelo regulamento, os discentes teriam que expor seus trabalhos em uma *live*, através do *Google Meet*, para as demais turmas da escola, bem como para os professores, equipe diretiva e convidados da Coordenadoria de Educação e isto poderia gerar desconforto para os jovens. Foi dada uma segunda opção de apresentação de trabalhos – pensada especialmente para os alunos que começaram a trabalhar durante a pandemia – que consistia em gravar um vídeo com a explanação da pesquisa para que este também fosse apresentado no decorrer das *lives*. Para tanto, foi elaborado e previamente disponibilizado aos alunos um cronograma das apresentações.

Preocupamo-nos, também, em não escancarar ainda mais a desigualdade, visto que para gravar o vídeo ou participar das *lives*, os alunos precisariam ter algum dispositivo eletrônico e/ou acesso à internet e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “De 2018 para 2019, o percentual de domicílios em que havia utilização da internet subiu de 79,1% para 82,7%, um aumento de 3,6 pontos percentuais. Mesmo assim, em 2019, em 12,6 milhões domicílios do país não havia internet [...]” (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2021). Com esta finalidade, disponibilizamos os devidos recursos na e da escola, obedecendo rigorosamente os protocolos sanitários definidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Foram admitidos trabalhos individuais ou em duplas. Neste último caso, toda a pesquisa e a organização das tarefas deveriam ser feitas *online*.

Em um ano letivo considerado “normal” em termos sanitários, a FECAT já foi palco de mais de cinquenta trabalhos, mas, conforme o esperado neste ano atípico, obtivemos apenas sete inscrições. Mesmo assim não desanimamos e ficamos extremamente felizes ao nos depararmos com alguns temas escolhidos pelos nossos estudantes, onde pudemos perceber que a criticidade estava se fazendo presente. Podemos citar, por exemplo, a pesquisa feita por jovens¹ de um 3º Ano, intitulada “A violência contra as crianças e adolescentes: uma questão social”. Neste contexto, Layrargues (2014, p. 07, grifo nosso), ao se referir à construção de uma sociedade alternativa e contra hegemônica, afirma ser

“[...] inescapável [...] a imperativa necessidade de se compreender o mundo em que vivemos; flagrar na cotidianidade da vida todos os tempos e espaços, *os momentos precisos e lugares exatos que ocorrem os processos de reprodução social, em suas contraditórias faces de apropriação, dominação e exploração humana* e da natureza, de forma detalhada, complexa e contextualizada.”

Ao ver trabalhos como estes, professores de viés progressista conseguem perceber que esta prática educativa vem ao encontro de seus anseios maiores: o desenvolvimento integral dos alunos que, ao fazerem uso de sua autonomia, buscaram questões tão pertinentes para serem debatidas neste espaço que é, por rigor, democrático, aberto e crítico. Assim, a feira de Ciências é um tempo/espaço frutífero (mesmo que de forma remota) para se trabalhar a Educação Ambiental (EA) de uma forma não reducionista, mas como “educação política”

¹ Por motivo de confidencialidade, os nomes dos alunos não foram divulgados.



(REIGOTA, 2009, p. 14), visto que “[...] reivindica e prepara os cidadãos e as cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2009, p. 14). Ao propiciar aos alunos momentos de reflexão como as feiras de Ciências, a escola como um todo estará participando da formação de ecocidadãos, que, segundo Loureiro (2012, p. 32), se traduz em “[...] um conceito consensualmente utilizado para expressar a inserção de uma nova ética – a ecológica – e seus desdobramentos na vida diária, em um contexto que, de modo crescente, possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades [...]”, seja em nível local ou global.

A respeito dos trabalhos dos estudantes, acreditamos ser necessário destacar, também, o esforço de um aluno do primeiro ano do turno da noite, que há 27 anos havia deixado de frequentar a escola e, com muita dedicação e com o auxílio da esposa que o ajudou a gravar um vídeo de apresentação (inclusive fazendo uso de gráficos), brindou a todos os espectadores com um “trabalho de investigação” (MANCUSO, 2000) intitulado “Distúrbios do sono em meio à pandemia de Covid-19”. O aluno em questão, no dia anterior ao que havia sido marcado para a apresentação de sua pesquisa, desistiu de fazê-la por conta da timidez, do medo de errar diante de todos os participantes. Porém, conforme Freire (2018, p. 43) nos orienta, “Temos a responsabilidade não de tentar amoldar os alunos, mas sim de desafiá-los no sentido de que eles participem como sujeitos de sua própria formação”. Desta forma, conversamos com o discente buscando fortalecer sua autoconfiança e, apesar do sentimento de insegurança, aceitou e superou o desafio proposto com êxito.

Obviamente tivemos alguns entraves, especialmente de ordem tecnológica. Durante as *lives*, a paciência de todos foi colocada à prova, haja visto que chovia muito e o sinal da internet estava instável, mas, como esta é uma situação não rara, já estávamos contando com esta possibilidade. Porém, ao repassarmos mentalmente todas as experiências que a FECAT Virtual 2020 nos proporcionou, a sensação que nos dá é de termos, mesmo na adversidade, oportunizados aos jovens um espaço fértil de discussões, de busca, de crescimento pessoal e coletivo. Sendo assim, podemos assegurar que, apesar de estarmos esperançosos para que a pandemia tenha fim e que possamos retornar ao ensino presencial, os primeiros passos para uma FECAT híbrida foram dados. Esta nova modalidade poderá ser utilizada por aqueles alunos que anteriormente não apresentariam pesquisas por estarem trabalhando naquele turno; também se beneficiarão aqueles que, por uma questão de afinidade com o uso das tecnologias, preferirem enviar seus trabalhos *online*. Quanto a nós, sentimos-nos extremamente satisfeitos em poder dividir esta experiência com todos vocês, neste espaço dialógico fecundo. Gratidão a todos pela oportunidade ímpar de, mesmo que virtualmente, estarmos mais uma vez com vocês no EDEA.

Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em:
[PNAD Contínua TIC 2019: internet chega a 82,7% dos domicílios do país | Agência de Notícias | IBGE](#). Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



_____. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular.** 1ed. Rio de Janeiro/São Paulo: 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-12.

_____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-54.

MANCUSO, Ronaldo. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo. **Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías**, n. 6, abr. 2000. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm>. Acesso em: 05 set. 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 11-72.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Primeiros Passos).



**Paisagens cotidianas – um olhar de (re)existências
em tempos de urgências**

Lilian da Silva Ney¹
Aline Machado Dorneles²

Às minhas ancestrais que abriram brechas no tempo para que eu pudesse estar aqui!

Atrevo-me à escrita. A imaginação é uma companheira sagaz. Provoca-me. Desacomoda. Transforma. Conversa comigo desde dentro dos meus transbordamentos. Às vezes escandalosa, outras, silenciosa como as madrugadas de insônia. Escrevo para me contar e contar do Outro e contando do Outro me (re)conto e me (re)encontro.

Aceitei o desafio de escrever essa carta com o coração cheio de esperança e aflição. Esperança por dias melhores, por dias em que a pandemia seja uma história contada em volta da fogueira, aflição por sentir-me impotente muitas e muitas vezes diante das injustiças do mundo. Feliz por estar vacinada contra COVID19, mas imensamente triste pelas milhares de pessoas que partiram antes de seu tempo, a quem lhes foi negado o direito à vida.

Decidi por um GT que dialogasse comigo e com a investigação de doutorado em andamento de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, da Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Desse modo, espero poder contribuir, não só teórica e metodologicamente, mas como um convite a pensar a educação desde um movimento reflexivo, complexo, ético, estético, político e poético sem descuidar das dimensões afetivas, criativas, formativas, discursivas dos nossos saberes-fazer.

Ensinamento

*Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.*

Adélia Prado

Escolhi esse poema de Adélia Prado, porque ele me é extremamente caro. Sempre me emociono toda vez que o leio. Já o li muitas e muitas vezes. Converso com Adélia sobre amor. Quero compartilhar com vocês essa palavra de luxo, com a qual caminho de mãos dadas. Não poderia escrever essa carta pedagógica se não estivesse encharcada de amor.

Adélia é uma escritora dos cotidianos, das coisas simples da vida, como arrumar pão e café para o marido que ainda trabalha, mesmo após o avançado da noite. Simples, minúsculo, mas não desimportante. *Palavramundo!* Não é lindo isso?

¹ Doutoranda, Universidad Nacional de Rosario - UNR, Universidade Federal do Rio Grande - FURG liliansney@gmail.com

² Doutora, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lidorneles26@gmail.com (Orientadora)



Com Paulo Freire aprendi e continuo aprendendo todos os dias o quanto nossas *palavramundo* estão carregadas de significados/significações da experiência de vida de cada uma e cada um de nós. “A educação é um ato de amor”, me diz Freire (2020, p.127), amor como princípio pedagógico, educativo.

Não se trata de romantizar a educação, mas de compreender os nossos atos éticos, estéticos e políticos impregnados do amor do qual fala bell hooks¹ em seu *livro-conversa*² com Paulo Freire, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, do amor encharcado de Eros. A autora fala na força motivadora de Eros nas nossas salas de aula e eu abro as portas da sala de aula e passeio pelos corredores, pelo pátio da escola, pelo refeitório, pela sala dos professores,³ pelos muitos modos de educar, alargando a compreensão de educação para além da sala de aula, da própria compreensão de tempo. Complexo?

Talvez, alguém responda, sim, isso é muito complexo, pensando no quanto é difícil ou inalcançável, *porque as crianças não têm base, as professoras não estão preparadas, os pais não comparecem nas reuniões*, etc. Estamos sempre falando sobre os outros, para os outros, dos outros, mas, quantas vezes paramos para conversar com os outros? Por que nossos etcéteras são sempre ausência do outro?

Skliar (2009, p. 154) me disse que “Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros”. “Uma conversa, enfim, abre uma brecha no tempo”, continua Skliar (2018, p.12), nos convidando para pensarmos na conversa como um gesto pedagógico, sobre os efeitos que a leitura de um texto provoca na gente, sobre as ressonâncias, os ecos, a tensão, como possibilidade de “manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo” (p.12).

Reunirmo-nos para conversar assumindo a “semeadura do silêncio, suspensão da pressa, esquecimento da explicação...” me contam Tiago Ribeiro e Carlos Skliar (2020) em conversa com os Emberas, povo indígena colombiano que apostam na escuta como premissa na e para a educação, porque só assim enxergamos o outro, ouvimos sua voz, sentimos suas experiências, suas vivências, compartilhamos ressonâncias, como diz Ribeiro e Skliar (2020), “espichar nossos modos de ver e compreender, de seguir sendo, já diferentes de nós mesmos”

Polinizada por esses sentimentos, “o sentimento do mundo” (2008a, p. 18), ao qual Nilda Alves se refere como o primeiro movimento que possibilita deciframos as lógicas do cotidiano, em que precisamos mergulhar nesse cotidiano para vermos além do que está na superfície e, para isso, precisamos “virar de ponta cabeça” (p.23), uma proposta de subvertermos as teorias aprendidas e tidas como verdades, como única possibilidade, dado a complexidade do cotidiano que se reinventa constantemente, ou seja, “beber de todas as fontes” (p. 27), como o terceiro movimento, ampliando nossas convicções sobre o conhecimento, mirando com “nuevos ojos” (Najmanovich, s/d) o sentido, o vivido, o narrado, compreendendo os sujeitos nas suas diversidades e, por fim, a proposta de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 30), considerando a importância das narrativas nas pesquisas com os cotidianos e a autoria, a escrita em primeira pessoa, pois quem narra, também participa daquilo que narra.

¹ A escrita em minúscula é um pedido da autora no sentido de dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

² Termo criado por mim, por compreender e sentir a escrita de bell hooks como uma conversa com Paulo Freire e com as/os leitoras/es.

³ Urge pensarmos em outras formas de grafarmos esse espaço-tempo tão importante das nossas escolas.



Assim, ser investigadora-participante da ação de investigação é um movimento no qual sou também sujeito praticante da vida cotidiana (Certeau, 2011), ativa e produtora destas narrativas que se constituem na ação formativa de e na experiência, na aventura da (re)descoberta, na alegria do encontro, na caminhada, nos silêncios, nos desafios impostos em experiências que se baseiam na multiplicidade, sem negligenciar as singularidades.

O que quero dizer é que o cotidiano é complexo, plural, diverso e singular, adotando com Carmen Sampaio (2003) a opção de mergulhar nas incertezas e nas dúvidas como constitutivas do processo de conhecer, apostando nas diferenças, na conversa, no olhar sensível, na escuta atenta como modos outros de se fazer pesquisa.

Adotar uma abordagem estética de complexidade de que fala Najmanovich (s/d), de investir em perspectivas não dualistas, o que compreende investir nas diferenças, além de “habilitar otros interrogantes, de gestar otra mirada sobre el mundo, incluidos nosotros en él” (p.15), apostando em novas configurações e produções de sentido que nos exige pensar no tempo desde uma cosmovisão indígena, em uma “concepción del conocimiento en que la teoría no esté divorciada de la praxis, los afectos de los pensamientos, ni el sujeto de ecosistema.” (p. 16).

Krenak (2020) traz essa concepção não dualista para a vida, para o tempo, para a humanidade. Nós somos natureza, somos o cosmos, não estamos separados destes. Ele fala do tempo agora, hoje, presente. Adverte que somos convencidos em relação ao tempo e nem mesmo sabemos se estaremos vivos amanhã. “Temos de parar de vender o amanhã” e prossigue, “O futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem” (s/p).

Voltando à Adélia, escrever essa carta foi um ato de pura amorosidade e entrega. As palavras foram chegando, entramando-se, encharcadas de Eros, de desejos, de incompletudes, de olhares atentos, de vontade de escuta, de sensibilidades, de surpresas. Assim como um poema não se encerra no último verso, com essa carta também pretendo seguir polinizando e sendo polinizada.

Amo vocês!

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

Certeau, Michel de. 2011. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Hooks, Bell. (2017). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está a venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo**. Buenos Aires. Biblo, 2008.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.



RIBEIRO, Tiago. SKLIAR, Carlos. **Escolas, pandemia e conversação**: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: *Método: pesquisa com o cotidiano*. Regina Leite Garcia (org.). DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Fragmentos de experiencia y alteridad. SKLIAR, Carlos. LARROSA, Carlos. (Comp.). **Experiencia y alteridad en educación**. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael de; Sampaio, Carmen Sanches. 2018. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.



Uma carta ao tempo!

Débora Medeiros do Amaral¹

Palavras-chave: educação, escrita, tempo

Tempo!

Escrever tem sido uma vontade, uma presença e uma busca nesses dias pandêmicos. Os dedos não param, são tantas mensagens, e-mails, textos e mais textos que exercem o compromisso de comunicar, pedir, avisar, construir. Os cadernos vão sendo preenchidos de listas, demandas e ideias de trabalho que aumentam a cada dia. O exercício da escrita aumentou com o trabalho remoto. E junto com a escrita a leitura! A primeira ação da manhã, ainda com os olhos abrindo é o susto por poder ter perdido alguma mensagem importante, ter deixado algum compromisso passar, ter esquecido alguma reunião.

Acordar! Uma ação que eu gosto de fazer de forma espontânea, no tempo e no sinais do corpo, o que é um sonho e um privilégio de poucos dias, pois geralmente meu sono é interrompido pelo som do despertador, e na soneca, me iludo a cada 5 min pelo prazer de voltar a dormir. Um dia desses sonhei que eu era estudante, e rapidamente voltei a dormir, fazendo conta de cabeça do meu percentual de frequência. A gente bem que podia ter a mesma regra no trabalho, direito a 25% de tempo livre, de vida para fazer o que tem vontade! Trabalhar, Escrever, dormir, acordar, resistir! Cinco verbos que vem marcando meu cotidiano, provocando marcas no tempo, no corpo e na vida. Resistir, insistir, resistir! Mas como? Efeito ostra? Efeito bolha? Não brigar mais por política? Não fazer enfrentamentos? Cuidar mais de mim?

Quantas perguntas! Somos grandes companheiras! Desde de pequena, quando ainda olhava o mundo por debaixo da franja, tinha a habilidade de fazer perguntas e já me intrigava com a vida e o tempo. Lembro de olhar para o céu e pensar: será que alguém nos observa? Me perguntava sobre o nome das coisas, as origens e amava fazer perguntas às pessoas! Quem tu é? O que tu faz? De quem tu gosta? De onde tu conhece meu pai? Nesse acelerado do tempo, nessa insistência cada vez mais forte que ele tem de passar pela gente, ou de nos fazer correr sobre ele, fui perdendo ou guardando em algum lugar pedaços de mim: perdi um tanto de inocência, um tanto de fé, um tanto de crença no outro, a franja, a liberdade de dormir mais, mas a habilidade com as perguntas seguem aqui, me acompanham! Parece que elas só aumentam! Nasce uma pergunta, que gera outra, que chega acompanhada de muitas perguntinhas.

De 2020 para cá, tenho vivido dias de muitas perguntas! Algumas eu ainda não tive a ousadia de escrever, ou mesmo pronunciar em voz alta. Os tempos de incerteza são como adubo para fazer brotar perguntas. Quando inseguros, nos perguntamos mais sobre a vida, sobre o que fazer, e o que se passa. Aos poucos vamos perdendo a capacidade de perceber o presente, o tempo do agora, porque somos envolvidos por um conjunto de perguntas que nos levam ao futuro.

O mundo virou! E nós, seguimos aqui, abrindo brechas, provocando pausas nesse

¹ Doutoranda no Doctorado en Educación, no Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, Universidad Nacional de Rosário, Email: deboraamaral@furg.br



presente acelerado, acreditando no poder do encontro e no poder da palavra. Nos movemos entre sentimentos de caos e esperança. Mas na roda se faz o giro! Um giro que tem intenções que dialogam com pressupostos e objetivos que são construídos por meio dos saberes e conhecimentos construídos no campo da educação ambiental, aqui entendida como *um processo educativo permanente que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente* (Loureiro, p.75 2000)

Tempo, quantas vezes cantei como um pedido de trégua: tempo, tempo, tempo, faça um acordo contigo! Na maioria das vezes parece que esse acordo é esquecido, pois tem dias que escorrem entre os dedos, tem dias que não dou conta do tanto de cobrança, trabalho, sonho! Ah e sono! Mas tem momentos que você me escuta, e quando a gente entra em acordo, e nesses momentos eu passo a entender o que o Skliar (2018) escreveu: “uma conversa abre uma brecha no tempo”. Nossas tréguas se dão em sua maioria nos encontros! Os passeios com meu filho, aqueles olhos brilhando e aquele tanto de conversa, regada a perguntas e descobertas sobre a vida ainda está aqui, presentes em mim, Ali, você me permitiu te viver com outra intensidade. A maternidade passa muito depressa, você não perdoa, um dia a gente tem um bebê no colo, um conjunto de perguntas e preocupações com o futuro, e no outro, eles estão crescidos, cuidando de si e fazendo suas escolhas de uma forma lindamente independente. Mas há brechas no tempo, ah as brechas no tempo! Quando li Skliar pensei que as brechas eram pausas, uma tentativa de parar o tempo. Mas aqui, em conversa contigo nessa carta, começo a perceber as brechas como um portal pactuado com a memória, que a gente entra e quase revive a alegria de um momento.

Nesta breve carta, busco contar um pouco de mim, das construções e pensamentos desses dias pandêmicos e da necessidade de conversar com e sobre o tempo! Eu ainda sou a menina que mirava o mundo por debaixo da franja! Eu ainda tenho o riso solto, a curiosidade no olhar, a alegria no encontro e a segurança num abraço. Ainda gosto das perguntas e de saber das pessoas. Acho que essas presenças que ainda me acompanham foram alimentadas na escola, na convivência com as crianças, as famílias, as descobertas e os muitos desafios. Sim, eu tive a alegria de ser professora, coordenadora pedagógica e diretora escolar, mas isso você sabe, afinal, organizamos muitas de nossas ações escolares controladas e orientadas por você, planejando cada ano letivo, fazendo contas para dar conta do futuro! “Preparando” professores e estudantes para alcançarmos nossas metas e compromissos escolares. Na busca por um amanhã que parecia estar à venda. (Krenak, 2020)

E foi essa urgência de futuro, essa busca por uma ideia de um amanhã, que me levou a pensar sobre a Escola do Presente! Que escola podemos ser para as crianças de 4 anos, suas especificidades e necessidades? Que escolas podemos ser para os estudantes da EJA de mais de 60 anos? Para eles, a escola que prepara para algo não é suficiente! O que precisamos para ser uma escola do presente? Como superar as armadilhas sutis do cotidiano que nos fazem viver um futuro que por vezes não chega? Quantas horas gastas para preparar um menino para o mercado de trabalho, para o concurso, para o vestibular? Um menino que não consegue chegar ao Ensino Médio porque teve sua vida interrompida por 8 tiros. E se, somente se, ao invés da preocupação com o futuro e com o preparar a gente tivesse falado sobre a vida, sobre as dúvidas e incertezas do agora?

Falar sobre cotidianidade e vulnerabilidade socioambiental é dialogar com um dos pressupostos da Educação Ambiental que é trabalhar problemas específicos dos diferentes grupos sociais articulando tais problemas às questões macrossociais em que se inserem e à



visão integradora do ambiente. Por isso, essa conversa crítica-reflexiva contigo, tempo!

Tempo, ouvi dizer que você se apresenta de diferentes formas: passado, presente, futuro! Você tem seu lado Chronos, mas tem seu lado Kairós. Uma poeta linda, que amo, Cora Coralina, escreveu que *se a gente cresce com os golpes duros da vida, podemos aprender com os toques suaves na alma*. E assim desejo viver experiências contigo, pois é com teu lado chronos, que aprendo a importância do teu lado Kairós. E, é na sua versão Kairós que as brechas se abrem!

Estamos buscando superar as cicatrizes desta Pandemia que ainda não terminou, e creio que não terminará tão cedo. O número de mortes provocará dores, inquietações e sentimentos de impunidade. Como educadora, não deixo de me perguntar acerca das marcas, ausências/presenças e sentidos da escola neste contexto pandêmico. Quase dois anos com as escolas fechadas! Lembrei das palavras de Ribeiro e Skliar (pág. 1, 2020):

O mundo parece estar se decompondo. Em sua decomposição, o esqueleto de algumas hipocrisias começam a se mostrar em sua gelidez e fealdade: o discurso neoliberal como remediador e democrático; a meritocracia como produtora de subjetividades obliteradas em sua potência; o absurdo da culpabilização da coisa pública pela falência do Estado; a política de mesmidade e homogeneidade como rota civilizatória e educativa; a educação como mercadoria; o pobre como culpável pela pobreza; o aluno que não aprende como culpado pela não aprendizagem; o professor como vilão da educação; o flagelo e o genocídio como políticas de governos; e a vida como bem substituível ou descartável.

E mesmo assim, quando uma Pandemia coloca o mundo em pausa, essa percepção da pressa e da produção, em sobreposição a vida nos vence. Morrer no presente, para garantir a economia no futuro. Por poucos dias acreditei que pudéssemos aprender com o isolamento, com as ausências, com as perdas. Mas continuamos marcados por uma sede e necessidade de futuro, e o futuro não é outra coisa senão a negação do sujeito e a proposição de algo diferente de quem se é: “deixa de ser tu para que possas ser alguém aceitável na confraria dos normais”. (Ribeiro e Skliar, 2020)

E para finalizar a escrita do texto, fico a pensar sobre a possibilidade de fecharmos essa conversa-escrita por meio de outras aberturas. Uma provocação que se faz pela compreensão de que **o fechar é movimento, um movimento que pode provocar outras aberturas, outras conversas**. E nos chamam para um compromisso epistemológico, para um movimento em que **pesquisamos/escrevemos para narrar, dividir o que nos passa, acreditando na importância de dar, compartilhar as experiências, não para apresentar um modelo, mas para talvez possibilitar o pensamento, produzir inquietações**. (Silva e Ribetto, pág 110, 2019) Então, assim como as autoras, vou fechando essa carta, abrindo possibilidades de outras conversas, outras ressonâncias.

Com afeto, presença, saudade e memória

A menina que mirava o mundo por debaixo da franja

Referências

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



LOUREIRO, C. F. B. **Teoria Social e Questão Ambiental: Pressupostos para uma Práxis Crítica em Educação Ambiental.** In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. S. (orgs.). Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos.** Gestão em Ação, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004.

RIBEIRO, Tiago., & SKLIAR, CARLOS. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB.* <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>, 2020.

SILVA, Daian Pilar Andrade de Freitas e RIBETTO, Anelice. **Cartas e conversações - uma experiência de pesquisaescrita na diferença.** IN: GUEDES, Adriane Ogêda e RIBEIRO, Tiago (ORGs). Pesquisa, alteridade e experiência - metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu: 2019

SKLIAR, Carlos. **elogio à conversa (em forma de convite à leitura).** IN: RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de e SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa, por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.



Os desafios e desdobramentos da implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Artes Visuais.

Anderson Macauli Oliveira Farias¹

Palavras-chave: Ensino. Artes. Educação

Querida(s) pessoa(s) participantes do XIII EDEA (*Destinado a todos os graduandos, educadores populares e professores do ensino básico, médio, técnico e superior*)

Me chamo Anderson Macauli Oliveira Farias, sou graduando de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir dessa experiência, venho colocando em prática todas as minhas pesquisas em relação a como abordar o ensino da história da arte afro-brasileira e a cultura africana no ambiente escolar, bem como, contemplar a lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, mesmo após 18 anos da implementação dessa lei, ainda encontram-se alguns impasses para colocá-la em prática. Seja pela falta de interesse ou negação dos docentes, ou pela formação dos mesmos, que não possuíam subsídios para a complementação da lei.

Se as mudanças provocadas por essa alteração da LDB nos sistemas de ensino, desde 2003, são várias. Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que, a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos nas educções básicas e superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores; estimulando o incremento de pesquisas sobre o tema; possibilitando a construção de editais públicos para a implementação da legislação; indagando sobre os currículos e interferindo neles; e também contribuindo com a formação de subjetividades mais afirmativas. Vemos então currículos sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro Brasileiros (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 237-238).

Das escritas à mão, com pena, caneta à tinta ou esferográfica às mais modernas, datilografadas, as cartas foram uma maneira de fazer pessoas se sentirem mais próximas, de manter acesa a chama do amor, anunciar a chegada de uma criança ao mundo ou a partida de pessoas queridas. Lidas em família ou solitariamente, as cartas poderiam ser um acontecimento ou uma decepção. Além disso, ressalto a importância que as datas comemorativas em homenagem aos negros e negras no Brasil, como o 13 de maio dia da abolição da escravatura e 20 de novembro dia da consciência negra, sejam abordados de forma séria e respeitosa. Sem estereótipos e conceitos abstratos, fugindo do mito da democracia racial ou de uma visão de passividade dos povos escravizados na luta por libertação. Com a apresentação das personalidades negras da história em conjunto com autores que falem dessas personalidades e datas, sem priorizar uma única forma de abordagem e disponibilizando

¹ Graduando em Artes Visuais Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande, makauliyfarias@gmail.com.



diferentes leituras, para uma melhor representação do real. Se faz necessário um compromisso ético dos docentes ao abordar tais questões na sala de aula, contextualizando todos os aspectos históricos e artísticos dessas figuras representativas.

O Movimento Negro e suas entidades surgidas após os anos 70 do século XX foram os principais atores políticos que denunciaram essa situação. Denunciaram que a forma como o dia 13 de maio era comemorado acabava por ensinar à sociedade e às novas gerações uma visão de passividade do negro diante da “ação libertadora” do branco. Destacaram a movimentação de luta dos negros no processo de abolição e resistência negra através dos quilombos, fugas, assassinatos de senhores e abortos. (GOMES, 2017, p. 107).

Neste sentido, o papel da pesquisa para a realização dos planos de aula, é fundamental para propor atividades que estimulem o aprendizado da historiografia por meio dos movimentos e práticas artísticas. Transformando e possibilitando, uma via de como absorver esses conteúdos necessários através de diferentes produções, condicionando pensamentos através da visão e observação oriunda do contato visual. Contudo, por meio da minha experiência, esses saberes são apresentados para os discentes através da interdisciplinaridade, interligando conhecimentos do ensino de Educação Física com o de Artes Visuais e apresentando os conteúdos a partir de uma perspectiva artística nas atividades de educação física. Se utilizando de artistas que, por muitas vezes, possuem pouca ou nenhuma notoriedade no circuito artístico, para exemplificar ou ampliar o conhecimento dos alunos nas duas áreas de ensino. E dessa forma, compreender a arte através dos sentidos, da interdisciplinaridade, dos códigos, do corpo e da mente. Interligando todos os pontos em comum, para a construção de propostas de caráter analítico e crítico.

A presença dos corpos negros em lugares de conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo de conhecimento. A presença negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadores e afirmativos no campo da produção do conhecimento, traz inflexões potentes. E são esses os sujeitos que questionam os currículos e a cultura universitária. São aqueles que, muitas vezes apresentam, aos docentes e aos discentes, intelectuais negros e negros que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 240-241).

Portanto, é perceptível o quanto o cuidado, a pesquisa e o compromisso social, são essenciais para uma ruptura epistemológica que impulse outros modos de absorção, repensando por dentro do mecanismo institucional. Consequentemente, propiciando a



construção de subjetividades e identificação, conectando com as realidades dos alunos e alunas e penetrando diretamente nas suas concepções de sujeito. Em detrimento dessas pesquisas e experimentações que ainda estão em desenvolvimento, constato que ao pesquisar artistas e teóricos negros e negras, fica evidente e notório a viabilidade de abordar a história da arte clássica, moderna e contemporânea entre outros conceitos do ensino de Artes, incluindo múltiplos conhecimentos e manifestações e apresentando diversas maneiras de compreensão. É necessário buscar outras metodologias para apresentar um mesmo conteúdo, que gere um tensionamento no cânone. Utilizar momentos de crise, como oportunidade de reflexão para o encontro com esses métodos, por uma educação inclusiva e diversificada.

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar modos de conhecimentos e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2017, p. 45).

Referências

Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei. Nº 10.693**, de 9 de janeiro de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 9 de jan. 2003. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 de out. 2021.

COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Descolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.



Relato de experiência do coletivo flor de chico

Roberta Cadaval¹
Luciano Ribeiro²
William Tavares³
Vanessa Tavares⁴

O Coletivo Flor de Chico tem como objetivo atuar na sociedade através de projetos que possam semear princípios de amor, fraternidade, respeito, sustentabilidade e harmonia em prol da construção de uma nova era. Compreendemos que os desequilíbrios do mundo atual só podem ser restaurados a partir de um novo paradigma que integre ser humano e natureza, pois não somos uma entidade separada. Nessa perspectiva, escolhemos trocar uma vida na cidade por uma vida na zona rural, desconstruindo velhos padrões sustentados pelo estilo de vida da sociedade capitalista, revendo questões como consumo, carreira profissional e propósito de vida. Desta forma nasceu o Coletivo Flor de Chico, que tem nos oportunizado uma experiência de vida partilhada, integrando partes do nosso ser e trabalhando cooperativamente.

Buscamos, através do estudo de princípios da agroecologia, trabalhar em prol da recuperação do solo em que vivemos, já tão desgastado pela ação humana incorreta. Consideramos fundamental a discussão dessas questões com as comunidades, através de projetos artísticos e educativos, instigando reflexões acerca deste contexto para a sociedade.

PROJETOS DO COLETIVO

Desde 2019 estamos residindo na Ilha dos Marinheiros e, nesse período de três anos, foram reavaliados o impacto de nossa relação com o consumo, com a natureza, alimentação saudável, os impactos de nossa presença no ambiente, da educação na formação do indivíduo e da sociedade. Estas avaliações levaram o Coletivo Flor de Chico a colocar em prática projetos como:

O Sítio São Francisco - nossa sede

Localizado na Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande (RS). Esta localidade já foi a região mais fértil no município de Rio Grande. Atualmente habitam cerca de 1500 pessoas que vivem da pesca e da agricultura familiar. O espaço fica situado na região da Marambaia. Nosso primeiro desafio foi chegar ao espaço respeitando as espécies que já habitavam o local. Em 2019, ano de nossa chegada no Sítio, construímos os banheiros secos e o primeiro círculo de bananeiras para tratamento de águas cinzas (atualmente dispomos de dois no espaço). Desta forma realizamos o tratamento destes resíduos fazendo com que eles retornem ao meio

¹ Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Terapeuta Ayurveda pela Associação Brasileira de Ayurveda - ABRA. Integrante do Coletivo Flor de Chico.

² Estudante do curso de Agroecologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Graduado no curso de Letras - Espanhol pela mesma Universidade. Integrante do Coletivo Flor de Chico.

³ Músico e artesão de instrumentos de bambu. Integrante do Coletivo Flor de Chico.

⁴ Culinarista Vegana. Integrante do Coletivo Flor de Chico.



ambiente sem que haja agressão ao solo. Além disso, iniciamos a construção da casa, procurando utilizar ao máximo materiais de construções já existentes no espaço, bem como, materiais de segunda mão, reutilizando-os - o que diminui o impacto na extração de materiais do meio ambiente.

Vegetavianda Flor & Ser - Alimentos com amor

Foi o primeiro projeto do coletivo que brotou em 2018, com o objetivo de mostrar um caminho saboroso para a alimentação, sem sofrimento animal. Assim, a primeira fase do Vegetavianda funcionou como uma marmitaria Vegana, de fevereiro de 2018 até julho de 2019, funcionando de segunda à sexta, com entregas em toda a cidade. Acolhendo os movimentos cíclicos da vida, encerramos a primeira fase deste lindo trabalho, para realizar a mudança para o novo espaço, já no Sítio São Francisco. Chegou a pandemia e as adversidades trazidas por esse momento atrasaram um pouco a retomada dos trabalhos, que retornaram em fevereiro de 2021, em nova configuração (agora no pote e com entregas uma vez na semana).

Flores de Éter

É um projeto musical que tem o objetivo de apresentar músicas que elevem as frequências e harmonizem o ser. No repertório são apresentadas composições próprias, bem como interpretações de músicas de outros compositores. São utilizados instrumentos que evocam uma conexão com a natureza dentro e fora de nós, remetendo à presença e a força dos cinco elementos: violão, ukulele, harpa, flautas, kalimba, tambor, maracás, moringa e vozes.

Fluteria Flor de Bambu

Sendo o bambu uma matéria prima abundante na Ilha dos Marinheiros, se iniciou um processo de pesquisa e estudo na confecção de instrumentos musicais com este material. Neste processo, passamos a fazer parte de um grupo virtual (de cerca de 200 participantes) de instrumentos alternativos, onde ocorrem trocas de saberes - incluindo manejo, colheita e tratamento do bambu, bem como outros materiais. Foram produzidas, até o presente momento, 15 flautas de diferentes afinações. Pretende-se elaborar projetos para partilhar esses saberes nas escolas, criando oficinas de confecção de instrumentos e musicalização - utilizando, além do bambu, materiais reciclados.

Grupo de Contação Num Sei, Só sei que foi assim...

Enquanto artistas, compreendemos a importância do teatro e da contação de histórias como ferramenta potente de ação e transformação no mundo. Alinhados com a missão de semearmos a luz de uma nova consciência na terra, apresentamos textos que promovam reflexões e discussões acerca do impacto das nossas ações no mundo para as outras espécies, apresentando e relativizando conceitos de antropocentrismo X biocentrismo, em uma perspectiva ecológica que concebe o mundo como um todo integrado, questionando aspectos isolados dos velhos paradigmas materialistas da sociedade. Em 2020 fomos contemplados com o apoio da Lei Aldir Blanc e em 2021 demos início à apresentações em escolas da cidade (em espaços abertos) e, também, em espaços públicos como praças e beira de lagoa.



PORTFlores

Produção de um portfólio audiovisual que busca dar visibilidade e apoio à grupos, causas e ações solidárias com o alcance sem fronteiras possibilitado pelo mundo virtual. A primeira edição deste trabalho apresentou o Brechó Bom pra Bicho, que é um Brechó Virtual que ajuda a custear o tratamento de peludos necessitados e fundamentalmente, custear esterilizações de animais em vulnerabilidade. O trabalho foi lançado dia 10 de julho de 2021.

Grupo Agroflorestas Litoral Sul – RS

No ano de 2021 passamos a integrar um grupo de agrofloresteiros e agricultores orgânicos/agroecológicos da região do extremo sul, com vistas a organizar e criar uma associação, fortalecendo esse tipo de ação aqui na região. Estamos participando da organização de um evento, o 1º Agrofloresta Sul, na Ilha dos Marinheiros, previsto para novembro deste ano. O grupo é formado por 35 pessoas residentes em Rio Grande, Santa Vitória (Chuí), São José do Norte, Pelotas e cidades do entorno.



Os desafios enfrentados na escola rural-ribeirinha Monte Horebe diante do cenário do desastre biológico da Covid 19 no Brasil.

Karen Tavares Clarindo¹

Palavras-chave: Comunidade. Alunos. Vivências. Desafios. Estratégias Inovadoras.

O presente estudo tece a história de encarar os desafios da realidade dos territórios rurais para levar uma educação de qualidade aos alunos em um contexto extremamente difícil, onde as leis da garantia de direitos são burladas, como exemplo: a educação infantil junto o ensino fundamental devido aos números de alunos, falta de abastecimento e água tratada. Todos os dias viajo de moto ou ônibus (particular) para dar aula há 70 kms.

A escola Monte Horebe é rica de saberes contemplados de vivências da agricultura, extrativismo e pescada, pois fica na beira do Rio Acará-Mirim e ocorre todo o fluxo migratório devido a balsa para travessia que interliga Tomé-Açu a Tailândia, estrada da BR 451 até a BR 150, anexo do Polo Vila Israel que fica há 24 kms. A escola tem um potencial enorme para a sua estrutura física ser melhorada, contudo o projeto de restauração foi aplicado em outra escola do município de Tailândia, denominada escola municipal Nova Betel.

A construção de práticas inovadoras frente ao novo cenário educacional, estimular os conhecimentos teóricos e práticos para a realização do caderno de atividades mesmo sem o novo meio de comunicação tecnológico surgido para ter o diálogo, mas neste caso ausente no campo, pois não tem internet, tendo a necessidade de o educador mergulhar na realidade da comunidade e incentivo aos responsáveis para buscar e ouvir a explicação dos conteúdos e exercícios.

Expresso as imensas aprendizagens construídas neste campo de debate, significados, experiências destes atores sociais denominados estudantes do pré I até o 5º ano da escola Monte Horebe, onde são vitimadas pelos embates políticos e ideológicos para um dos municípios ter o controle (poder) de apropriação deste espaço formal de educação, o qual, os educandos são os verdadeiros protagonistas. As vivências no ano letivo de 2020 foram na turma multisseriada do 3º ao 5º ano.

Justificativa

Em meados de 2009 iniciei a ter percepção concreta que a educação está presente em todo lugar, entretanto foi aguçado este desejo de conhecimento pela escolha de estar na educação básica desde 2012, antes de concluir o curso de pedagogia na UEPA, porém sinto desejo de pesquisar esta área com enfoque na educação ambiental e educação do campo diante do contexto rural-ribeirinho amazônico na comunidade Monte Horebe em território do município do Acará mas financiada pelo município de Tailândia no Pará.

Esta proposta de pesquisa foi pensada na trajetória do ano letivo de 2020 que recebi a minha transferência para a comunidade rural-ribeirinha Monte Horebe. A emancipação de ter professores de qualidade no campo com aperfeiçoamento profissional de mestrado, traz valorização ao entorno de toda escola e contribui grandemente na ampliação de conhecimentos dos educandos.

Ressalto que a temática das práticas educativas com o olhar inovador foi escolhida pela relação de estudo e trabalho a partir da crise biológica da Covid 19 com o objetivo de

¹ Mestranda, UFPA, karen_tavares25@yahoo.com.br.



tornar-se concreto esta pesquisa, neste universo rico de experiências e vivências do cotidiano do campo/ribeirinho, muitas vezes desvalorizado, marginalizado e estigmatizado pela sociedade do mundo moderno interligada ao sistema capitalista.

Nesse sentido, a educação se insere justamente aí, ou seja, na formação de uma nova mentalidade, num trabalho contínuo, junto com a população da comunidade rural-ribeirinha, despertando-a para o papel fundamental que o ambiente pode desempenhar em suas vidas, oferecendo um imenso número de possibilidades de atuação e oportunidades para seu desenvolvimento.

Carvalho (2002) nos mostra que quando falamos em educação não é somente pensar em formar cidadãos para o futuro, mas sim, seres autônomos que questionem a realidade social onde se encontram, tendo o pesquisador como mediador entre os conhecimentos prévios e os produzidos com os alunos da escola Monte Horebe, diante do princípio de participação crítica e criativa, conduzindo a produção de saberes e as práticas educativas ambientais da sociedade rural-ribeirinha na Amazônia.

Pergunta-problema

O sistema educacional precisou de novas estratégias para não ter um grande número de evasão escolar, mergulhando em uma pesquisa com mais afinco e alinhada a esta problemática de impactos do ensino remoto com os protagonistas da escola foi problematizado neste estudo “Quais os desafios encontrados diante do novo cenário da crise sanitária mundial durante o ano letivo de 2020 nas turmas multisseriadas da escola rural-ribeirinha Monte Horebe”?

Objetivos

Objetivo Geral: Compreender o novo cenário de pandemia como fator preponderante para uma nova conjuntura do meio educacional na Comunidade Monte Horebe em Tailândia/PA em uma perspectiva de respeito à diversidade cultural e aos valores do imaginário amazônico dos sujeitos.

Objetivos Específicos:

- Identificar os problemas em uma visão sistêmica existentes no lócus da pesquisa.
- Apresentar quais as consequências do ensino remoto frente as possibilidades colocadas para os protagonistas da escola Monte Horebe.
- Fomentar o interesse pelos conhecimentos teóricos e práticos da educação junto com os educandos.
- Descrever as transformações das práticas educativas inovadoras dos atores sociais.

Metodologia

A condução metodológica é a pesquisa-participante porque o pesquisador, realiza a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades (Severino, pág. 106).

Minayo (2009) afirma que a abordagem qualitativa se ocupa do universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes humanas, sendo o conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social. A escolha desta abordagem foi motivada pelo enfoque ambiental que permite a compreensão dos sentidos e significados presentes na vida cotidiana de uma comunidade ribeirinha Amazônica.



Resultados

A aprendizagem de práticas inovadoras, sensíveis para um olhar humanizado nesta escola do campo buscou construir uma educação efetiva, que proporciona uma reflexão do que aconteceu para melhorar o cenário vivido no ano de 2020, pois as ações feitas pela professora e gestão da escola, como reunião com os responsáveis dos alunos, visitas domiciliares afim de resgatar os alunos, a entrega de atividades nas casas das crianças durante três vezes e recados para os pais virem até a escola conversar com a docente.

Após uma análise minuciosa sobre o cotidiano dos sujeitos, foi possível inferir que as experiências das práticas inovadoras presentes na temática do ensino remoto, podem ser elucidados por uma lógica educativa pautado nos desafios do processo de aprendizagem que veio à tona mais ainda com a Covid 19, burlando alguns deveres das famílias dos educandos de participação efetiva no desenvolvimento da educação formal dos seus filhos.

Estes entendimentos contribuíram para a escolha de novas estratégias e metodologias de atividades diferenciadas para não ocorrer a evasão escolar, a frequência medida pela entrega do módulo de atividades e as notas aferidas com o novo ensino remoto baixaram e existem muitos responsáveis inadimplentes que não comparecem na entrega do módulo, entrega em branco ou a maioria com muitos erros, mesmo a presença de forma quinzenal da professora com as medida protetivas de frente a pandemia de forma parcial para não coibir o aluno de avançar.

A realidade de algumas práticas sem a visão da educação pública, laica e de qualidade para todos permeando a comunidade traz consequências a ela própria, porque diz respeito às vivências do próprio homem, o qual incorpora seus saberes, seus fazeres e suas conquistas pautadas nas suas necessidades de moradia e trabalho se negando a enxergar novos horizontes e coibidos de sonhar com novas perspectivas de vida.

Considerações Finais

Sou professora da educação básica há 10 anos, cursando o mestrado em gestão e organização do trabalho pedagógico em Belém pela Universidade Federal do Pará. A experiência de estar imersa pela primeira vez em uma escola multisseriada e muito ter colaborado no ano letivo de 2020, levarei por toda a minha vida profissional e humana ver eles aprendendo a cada dia comigo dando a possibilidade de voar para novos horizontes e alçar novos voos para sair do mercado de trabalho informal, pois a escola é um espaço de cidadania para seres pensantes, críticos, criativos e formadores de opiniões que questionem sua realidade e a transformem.

Referências

CARVALHO, Vilson Sérgio de. Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário. **Educação Ambiental: conceito? paradigma? ou utopia?** Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2012.

LUCAS, Flávia Cristina Araújo. **Ações em Educação Ambiental para crianças e adolescentes da Vila da Barca em Belém/PA: Uma proposta de conscientização.** Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=940>. Acesso em: 12 Mar. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho científico. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2013.



Trilhas virtuais e Educação Estético-Ambiental: uma proposta pedagógica no Ensino Técnico de Nível Médio

Fabiana Celente Montiel¹
Danielle Müller de Andrade²
Elisabeth Brandão Schmidt³

Palavras-chave: Trilhas virtuais. Educação Estético-Ambiental. Educação Física.

Este estudo é parte de uma pesquisa interinstitucional em desenvolvimento, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas sob o número 4.765.409, que conta com a participação de professoras e estudantes do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, a qual tem como objetivo geral compreender como a realização de trilhas virtuais pode contribuir na formação de estudantes de diversos cursos e de potenciais educadores/as ambientais por meio do estímulo da sensibilidade e da criatividade.

Considerando o tempo histórico atual, onde a pandemia da COVID-19 assolou o planeta, ceifando a vida de milhares de pessoas, a proposição de atividades pedagógicas que possibilitem a interação, ainda que de forma virtual, dos sujeitos com o ambiente natural, assim como ocorre na realização de trilhas virtuais, torna-se eminente e emergente.

Sendo o ambiente escolar *locus* privilegiado para a formação humana, emerge a necessidade de proposição de atividades pedagógicas inovadoras que ampliem as possibilidades do desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade humana, a fim do fomento às discussões e reflexões acerca das realidades dos sujeitos, ou seja, que estimulem reflexões estético-ambientais por meio de atividades presenciais ou remotas.

Nesse sentido, a Educação Estético-Ambiental (EEA), que segundo Alvarez, Schmidt e Estévez (2017) emerge da educação em valores e busca, por meio de uma abordagem holística e de práticas de sensibilização, a transformação do pensamento e também da escola, configura-se como via para o enfrentamento e a superação dos problemas socioambientais atuais.

Sintonizada com os princípios e objetivos da Educação Ambiental e entendida como um processo educativo que propicia a tomada de consciência individual e coletiva, a EEA, pautada pelo diálogo, pela sensibilidade e pela afetividade, configura-se como um importante meio para a transformação social. Isso porque “[c]arrega em seus princípios e objetivos o desenvolvimento integral do ser humano em suas individualidades - incluindo o exercício da empatia, da sensibilidade, da criatividade, da alteridade, da solidariedade” (SILVEIRA; FREITAS; ESTÉVEZ, 2020, p. 34).

Corroborando o pensamento de Estévez e Alvarez (2016), a EEA é uma das alternativas para a formação humana, devendo ser assumida como uma estratégia de integração de conceitos, métodos e práticas investigativas e pedagógicas no ambiente escolar, com vistas a alcançar a unidade do conhecimento e promover reflexões estético-ambientais. Tais reflexões ampliam “as possibilidades da compreensão do mundo a partir de emoções, de

¹ Doutora em Educação Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Campus Pelotas. fabianamontiel@ifsul.edu.br

² Doutora em Educação Ambiental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Campus Pelotas-Visconde da Graça. danielleandrade@ifsul.edu.br

³ Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. elisabethschmidt@furg.br



sentimentos, de coisas que tocam nosso corpo e a nossa mente conectando razão e emoção” (ANDRADE, 2021, p. 152).

Percorrer caminhos onde haja a imbricação da dimensão estética e com o meio ambiente é um desafio e, ao mesmo tempo, uma estratégia para a ampliação da compreensão profunda acerca dos fenômenos da realidade atual. Nesse sentido, as trilhas virtuais, uma possibilidade singular de experiência corporal neste período de pandemia da COVID-19, surgem como uma forma de conexão entre as dimensões estéticas, sociais e ambientais, pois

[a]lém de estimularem uma acuidade perceptiva e interpretativa, estas atividades permitem o encadeamento de novas experiências ambientais exploratórias, a desestabilização construtiva de antigas bagagens experienciais e de níveis de conhecimento/informações anteriores, que, muitas vezes, apresentam incongruências e distorções relacionadas à apreensão equivocada das imagens das realidades ambientais, influenciando diretamente no desenvolvimento de uma consciência ecológica e nas condições de auto-estima e bem-estar dos participantes [...]. (GUIMARÃES, 2010, p. 11).

As trilhas virtuais apresentam-se como estratégia pedagógica sintonizada com uma formação humanizante e humanizada, crítico e participativa, bem como para o enfrentamento e superação das adversidades atuais, ao contribuir para a formação humana integral, a partir de uma perspectiva estético-ambiental. A realização de trilhas virtuais extrapola o momento da aula; ao sensibilizar os/as participantes, contribuem para o desenvolvimento da percepção estética e a construção de “um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica” (BOFF, 2011, p. 27).

Nesse viés, torna-se importante investigar e efetivar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade humana e da formação integral, bem como do estímulo ao exercício pleno da cidadania e da transformação social. Assim, este texto tem como objetivo apresentar a percepção de estudantes do Ensino Técnico de Nível Médio do IFSul sobre a realização de trilhas virtuais como estratégia pedagógica para promoção de reflexões estético-ambientais.

A trilha metodológica percorrida, neste estudo, teve o seu início no âmbito da disciplina de Educação Física dos cursos Técnico de Nível Médio, modalidade integrada do IFSul - *campus* Pelotas, cuja temática da Educação Estético-Ambiental foi apresentada e discutida com estudantes do oitavo semestre dos seguintes cursos: Design de Interiores, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica e Eletrônica. Os/As estudantes foram convidados/as a percorrer três trilhas virtuais, disponíveis no *Youtube*, e após foi solicitado o preenchimento de um formulário *on-line*.

Neste resumo serão apresentados os resultados de dois questionamentos do formulário. São eles: Você pensou em alguma temática socioambiental durante o percurso das trilhas? Você considera as trilhas uma boa estratégia pedagógica para discussões socioambientais? Ao todo participaram da pesquisa 40 estudantes e os dados relacionados a esses questionamentos serão apresentados e descritos a seguir.

Para 100% dos/as estudantes, as trilhas virtuais são uma boa estratégia pedagógica para o desenvolvimento de temáticas socioambientais. Compreende-se que as trilhas virtuais embora limitem a experiência do movimento corporal, contribuem com elementos significativos da formação integral dos/as estudantes em aulas de Educação Física. Esse tipo de atividade pedagógica permite o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, atenção e cuidado ao outro, elementos fundantes da EEA, para além de aspectos meramente motores.



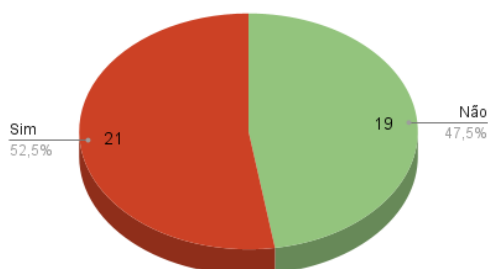
As atividades remotas têm provocado professores/as a repensarem o seu fazer pedagógico, o que inclui reinventar aquilo que normalmente se fazia no formato presencial. Nesse sentido, as trilhas virtuais, ao simular a realidade, se configuram como significativa estratégia de ensino, pois são capazes de despertar sensações e sentimentos, além de provocar os/as estudantes para reflexões socioambientais.

No cenário pandêmico, o qual exigiu e tem exigido de todos/as o isolamento, distanciamento, bem como limitado as viagens, experiências e vivências, percorrer uma trilha virtual, como fizemos indo do Rio Grande do Sul ao Parque das Neblinas, no estado de São Paulo, possibilitou que muitos/as estudantes conhecessem um novo lugar, e nele sentissem prazer e alegria, configurando-se como via potente para o desenvolvimento da EEA. Ademais, as trilhas virtuais contribuem para:

*[...] desarrollar una **educación de lo sensible** para equilibrar, tanto en el pensar como en el hacer de la escuela contemporánea, las dimensiones racional y emocional del ser humano; en una dinámica donde **lo estésico** y **lo estético** se potencien en una visión armónica del mundo y de la vida* (ESTÉVEZ, 2015, p. 43, grifos do autor).

Ao serem questionados/as se, durante o percurso, as trilhas virtuais vivenciadas despertavam temáticas socioambientais, o grupo participante ficou dividido, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1: Despertar de temática socioambiental durante o percurso



Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Entendemos que o distinto posicionamento dos/as estudantes ao questionamento realizado pode estar vinculado a diferentes aspectos. Suspeitamos que os/as participantes que manifestaram não terem pensado em questões socioambientais, durante o percurso, estavam focados no trajeto e nos elementos naturais da trilha virtual. Já os que sinalizaram ter refletido sobre temáticas socioambientais, talvez já tivessem uma sensibilização em relação a tais questões.

O gráfico demonstra ser importante nas aulas de Educação Física e de outros componentes curriculares do Ensino Técnico de Nível Médio, cumprir com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), no que diz respeito à transversalidade da Educação Ambiental. As trilhas virtuais engendram o desenvolvimento da corporeidade, temática imprescindível do campo da Educação Física e da EEA, portanto merecem estar presentes nas atividades pedagógicas do ensino formal.



Desenvolver a sensibilidade e a afetividade e incorporá-las ao fazer educativo pode vir a ser o caminho para outra forma de ensinar, aprender, partilhar e conviver, assim contribuindo para a formação de indivíduos que, ao exercerem plenamente sua cidadania, se empenham coletivamente na construção de outro modo de vida, outra sociedade. (ANDRADE, 2021, p. 62).

Pensar e problematizar o mundo atual, desde uma perspectiva estético-ambiental, contribui para a formação de seres humanos reflexivos, críticos, sensíveis, criativos e autônomos, que compreendem o corpo como primeiro ambiente, situado e conectado ao contexto onde vivem.

Referências

ALVAREZ, Lurima Estevez; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; ESTÉVEZ, Pablo René. *La educación estético-ambiental como un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea*. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 34, n. 1, p. 186-200, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6627/4459>. Acesso em: 02 ago. 2018.

ANDRADE, Danielle Müller de. **Cúpula Geodésica: um lugar potencializador da Educação Estético-Ambiental**. Orientadora: Elisabeth Brandão Schmidt. 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar – Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes. 2011.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 16, p. 70-71, 18 jun. 2012.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Enseñar a sentir*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2015.

ESTÉVEZ, Pablo René; ÁLVAREZ, Lurima Estévez. *La transdisciplinaridad en la educación*. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2016.

GUIMARÃES, Solange T. de Lima. Trilhas Interpretativas e Vivências na Natureza: aspectos relacionados à percepção e interpretação da paisagem **Caderno de Geografia**, vol. 20, núm. 34, julho-diciembre, 2010, pp. 8-19 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3332/333227270007.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVEIRA, Wagner Terra; FREITAS, Diana Paula Salomão de; ESTÉVEZ, Pablo René. O que é a Educação Estético-Ambiental? In: FREITAS, Diana Paula Salomão de; BRIZOLLA, Francéle; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de (org.). **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. Disponível em: <http://e-books.contato.site/ambiental>. Acesso em: 10 ago. 2020.



Trilhas virtuais e Educação Estético-Ambiental: um projeto de pesquisa interinstitucional

Danielle Müller de Andrade¹
Ruani Herbertz da Silva²
Kaylane Pieper Vasconcelos³

Palavras-chave: Trilhas virtuais. Educação Estético-Ambiental. Ensino Formal.

Este resumo tem como finalidade apresentar uma pesquisa em desenvolvimento intitulada “A educação Estético-Ambiental na formação de técnicos/as em meio ambiente e educadores/as ambientais”, a qual busca compreender como a realização de trilhas virtuais pode contribuir na formação de estudantes e de potenciais educadores/as ambientais por meio do estímulo da sensibilidade e da criatividade. O projeto de pesquisa, aprovado no Comitê de Ética da Universidade Católica de Pelotas sob o número 4.765.409, conta com a participação de professoras-pesquisadoras do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, além de duas estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFSul, *campus* Pelotas -Visconde da Graça, as quais são bolsistas de iniciação científica.

A proposta da pesquisa se deu mediante a motivação de encontrar estratégias pedagógicas que possibilitem o enfrentamento da crise socioambiental vigente. Para tanto, optamos pela realização de trilhas virtuais como ferramenta pedagógica para a promoção de reflexões estético-ambientais no âmbito do ensino formal.

Sendo a escola um lugar privilegiado para a formação humana, emerge a necessidade de proposição de atividades pedagógicas inovadoras que ampliem as possibilidades do desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade humana, a fim do fomento a discussões e reflexões acerca das realidades dos sujeitos, ou seja, que estimulem reflexões estético-ambientais, seja por meio de atividades presenciais ou remotas. Nesse sentido, a Educação Estético-Ambiental (EEA), que segundo Alvarez, Schmidt e Estévez (2017) emerge da educação em valores e busca, por meio de uma abordagem holística e de práticas de sensibilização que propiciem a transformação do pensamento e também da escola, configura-se como via para o enfrentamento e a superação dos problemas socioambientais atuais.

Para Estévez e Alvarez (2016), a EEA é uma das alternativas para a formação humana, devendo ser assumida como uma estratégia de integração de conceitos, métodos e práticas investigativas e pedagógicas no ambiente escolar com vistas a alcançar a unidade do conhecimento e promover reflexões estético-ambientais. Tais reflexões ampliam “as possibilidades da compreensão do mundo a partir de emoções, de sentimentos, de coisas que tocam nosso corpo e a nossa mente conectando razão e emoção” (ANDRADE, 2021, p. 152).

Dentre as estratégias pedagógicas que contribuem para a formação humana integral, a partir de uma perspectiva estético-ambiental, está a realização de trilhas, as quais, no contexto da pandemia da COVID-19, podem ser realizadas de forma virtual. As trilhas, enquanto

¹ Doutora em Educação Ambiental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Campus Pelotas-Visconde da Graça. danielleandrade@ifsul.edu.br

² Acadêmica do Curso Técnico em Meio Ambiente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Campus Pelotas-Visconde da Graça. ruanisilva.vg180@academico.ifsul.edu.br.

³ Acadêmica do Curso Técnico em Meio Ambiente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Campus Pelotas-Visconde da Graça. kaylanivasconcelos.vg135@academico.ifsul.edu.br.



atividades pedagógicas que extrapolam o momento da aula, ao sensibilizar os/as participantes, contribuem para o desenvolvimento da percepção estética e a construção de “um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica” (BOFF, 2011, p. 27). Ademais, a realização de trilhas configura-se como possibilidade de conexão entre as dimensões estéticas, sociais e ambientais, pois

[a]lém de estimularem uma acuidade perceptiva e interpretativa, estas atividades permitem o encadeamento de novas experiências ambientais exploratórias, a desestabilização construtiva de antigas bagagens experienciais e de níveis de conhecimento/informações anteriores, que, muitas vezes, apresentam incongruências e distorções relacionadas à apreensão equivocada das imagens das realidades ambientais, influenciando diretamente no desenvolvimento de uma consciência ecológica e nas condições de auto-estima e bem-estar dos participantes [...]. (GUIMARÃES, 2010, p.11).

A proposta metodológica da pesquisa tem como participantes estudantes da disciplina de Educação Física dos *campi* Pelotas e Pelotas- Visconde da Graça, do IFSul, Atividades ecoturísticas do IFSul/CaVG e da disciplina Educação Ambiental no Ensino Formal, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG.

Os dados serão produzidos por meio de um formulário *on line*, disponibilizados durante o desenvolvimento das aulas das disciplinas. Este formulário contém perguntas abertas referentes à realização de três trilhas virtuais no Parque das Neblinas, no estado de São Paulo, as quais encontram-se disponíveis no *Youtube*. As questões do formulário propõem a escrita de memórias reflexivas contendo percepções, sensações e emoções percebidas no decorrer da trilha, relacionando-as às questões socioambientais. As memórias reflexivas comporão o corpus de análise da pesquisa.

Os dados serão analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011) com o suporte do software NVivo. A ATD é uma metodologia de análise que transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso. Busca a compreensão e a reconstrução de um fenômeno ou discursos, tendo a escrita como o movimento de organizar e sistematizar o pensamento, bem como de construir o conhecimento, sem a preocupação com a comprovação de hipóteses, possibilitando a compreensão acerca do fenômeno investigado.

Entendemos que por meio de trilhas virtuais, estamos desenvolvendo os nossos sentidos sem sair de casa, contribuindo com a demanda de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Do mesmo modo, percorrer trilhas virtuais nos aproxima, mesmo que forma remota, do ambiente natural, e assim promove o desenvolvimento da sensibilidade humana e da formação integral, bem como estimula o exercício da cidadania, fomentando a transformação social.

Tal entendimento se faz subsidiado pela análise parcial dos dados já produzidos pela pesquisa, onde os/as estudantes do Ensino Médio do IFSul - *campus* Pelotas sinalizam que a realização de trilhas virtuais é uma boa estratégia pedagógica para o desenvolvimento de temáticas socioambientais. Importa destacar que os/as estudantes, em sua grande maioria, relataram não terem tido dificuldade de acesso às trilhas virtuais, demonstrando que esta é uma proposta pedagógica para todos/as.

Ao investigarmos sobre a realização de trilhas virtuais como ferramenta pedagógica, seja no campo da Educação Física, da Educação Ambiental e das demais áreas do conhecimento, buscamos apontar caminhos para a inovação pedagógica a partir da integração



de conceitos, métodos e práticas investigativas e pedagógicas no ambiente escolar, com vistas a alcançar a unidade do conhecimento e promover reflexões estético-ambientais.

Com a pesquisa esperamos contribuir com a produção de conhecimento a respeito da temática investigada e com o campo da Educação Ambiental; oportunizar a aproximação de estudantes do Ensino Médio ao contexto da pesquisa científica, estreitando o vínculo entre a Educação Básica e o Ensino Superior; sinalizar a potencialidade de uma estratégia pedagógica inovadora e condizente com a formação humana integral para a constituição de potenciais educadores/as ambientais, bem como promover a reflexão estético-ambiental em ambientes formativos institucionalizados.

Referências

ALVAREZ, Lurima Estevez; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; ESTÉVEZ, Pablo René. La educación estético-ambiental como un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 1, p. 186-200, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6627/4459>. Acesso em: 02 ago. 2018.

ANDRADE, Danielle Müller de. **Cúpula Geodésica: um lugar potencializador da Educação Estético-Ambiental**. Orientadora: Elisabeth Brandão Schmidt. 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar – Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes. 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René; ÁLVAREZ, Lurima Estévez. **La transdisciplinaridad en la educación**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2016.

GUIMARÃES, Solange T. de Lima. Trilhas Interpretativas e Vivências na Natureza: aspectos relacionados à percepção e interpretação da paisagem **Caderno de Geografia**, vol. 20, núm. 34, julho-diciembre, 2010, pp. 8-19 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3332/333227270007.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.



Educação ambiental na pandemia Covid 19: Navegando por mares virtuais

José Gabriel Babosa Neto ¹

Débora Maciel Castelo Holanda ²

Assíria Batista Santos ³

Palavras chave: Pandemia. Resíduos sólidos. Isolamento social.

Introdução

A Educação Ambiental é um espaço fértil para transformações das relações da sociedade com a natureza. Enquanto processo, observa-se a necessidade de abranger crianças, jovens, adultos e idosos nas práticas educativas ambientais, gerando assim um impacto em todas as gerações. Durante a pandemia de COVID 19, o rompimento das atividades presenciais dificultou ações interativas e de intervenções diretas no meio, a exemplo das limpezas de praias. A partir disso, oportunizou-se o desenvolvimento de metodologias lúdicas que tivessem o alcance dos mais diversos públicos para tratar sobre temas como resíduos sólidos e a sustentabilidade dos hábitos. Nesse sentido, foi preciso repensar estratégias efetivas que contribuíssem para aprendizagem, (VYGOTSKY, 2007, p. 103) e ao mesmo tempo, contribuir para reorganização cognitiva (PIAGET, 1971) do público alcançado.

Metodologia

Através dessa experiência, foi proposto adaptar metodologias de ensino sobre resíduos sólidos, a fim de favorecer a compreensão de crianças do Ensino Fundamental I do Colégio Ícone, Cristo Redentor, Fortaleza-CE, relacionando a origem e os principais tipos e impactos de resíduos na natureza. Nossa equipe de educadores ambientais elencou regiões prioritárias de intervenção educacional no sentido de contextualizar os temas de meio ambiente e saúde. Para alcance desse público, foram desenvolvidas estratégias híbridas diversificadas de ensino que visaram favorecer a compreensão do conteúdo pelos alunos. O uso de plataformas online foram fundamentais para a mediação de rodas de conversa, onde foi possível estabelecer uma relação de contato. Após o contato com a escola, conseguimos organizar atividades híbridas por meio do Google Meet, com o apoio dos professores e coordenação. A estratégia da escola foi de reduzir o número de alunos no espaço da sala de aula e de fornecer o link de acesso à chamada para os alunos em casa. Por meio deste canal de comunicação, adaptamos nossa metodologia à faixa etária observada e elencamos as principais abordagens que poderiam contribuir para o engajamento dos estudantes. Dentre elas, podemos elencar a seleção de imagens de filmes clássicos, curtas, músicas, jogos on line, desafios impressos disponibilizados aos alunos por meio dos professores, dentre outras.

Resultados

Mesmo com os desafios de um encontro virtual, foi possível observar a efetividade do uso de ferramentas interativas no processo de aprendizagem de maneira lúdica e divertida. Comprendemos que no brincar são criadas as bases para o aprendizado. A temática sobre

¹ Graduando em Artes Visuais, UECE, naezoleirbag@gmail.com.

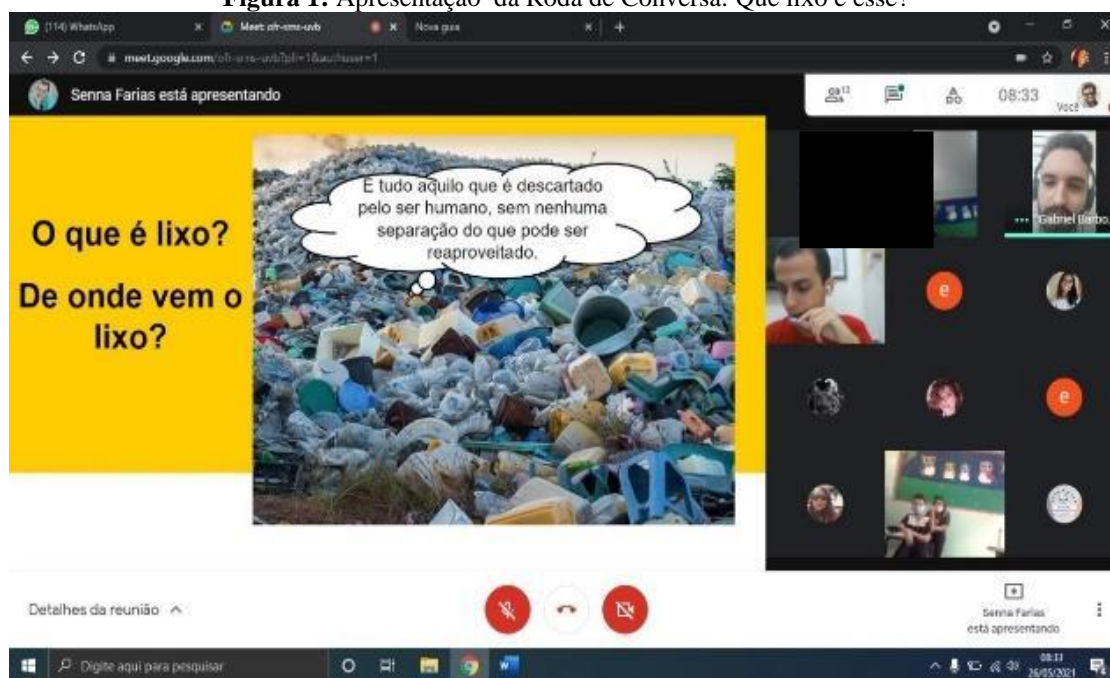
² Mestranda em Geografia, UFC, debholand@alu.ufc.br

³ Graduada em Geografia, assiria1811@gmail.com.



resíduos sólidos, foi tratada através dos eixos origem, problemática e soluções. Em cada encontro foi utilizado recursos audiovisuais, filmes, músicas temáticas, jogos virtuais com o Wordwall, Kahoot e Gartic que possibilitaram o engajamento dos alunos. Foi oportuno reproduzir de Sustentabilidade da Turma da Mônica que retrata a problemática do lixo urbano de uma forma lúdica para as crianças. Após apresentação do episódio, convidamos as crianças a refletirem sobre destinação do lixo com algumas fotos de pontos de lixos irregulares espalhados da cidade de Fortaleza. Os participantes comentaram sobre casos exibidos pela televisão sobre alagamento causado por entupimento de bueiros. Após a interação, foi chamado a atenção para a importância da destinação correta do lixo. Na ocasião, falamos sobre o tempo de decomposição de diversos resíduos. Outro assunto aprofundado foi o da poluição marinha, que foi mote para se trabalhar sobre o transporte pelas correntes marítimas e os impactos aos animais marinhos. Uma aluna comentou que o peixe que come lixo pode fazer mal para nós humanos quando nos alimentamos. Outra estudante alertou que sempre encontra máscara descartável no chão no seu bairro. Diante disso, reforçamos sobre a importância de atitudes no presente para um futuro melhor com um planeta mais saudável, além disso, enfatizamos o nosso compromisso coletivo com o cuidado com o meio ambiente. Para finalizar esse encontro, propomos uma atividade para casa sobre a ameaça do lixo nos mares. E lembrou sobre a atividade do próximo encontro e a necessidade de conseguirem garrafas PET's iguais. Finalizamos esse encontro com um vídeo musical (Vida e criança – Toquinho).

Figura 1: Apresentação da Roda de Conversa: Que lixo é esse?



Fonte: Barbosa et al, 2021.

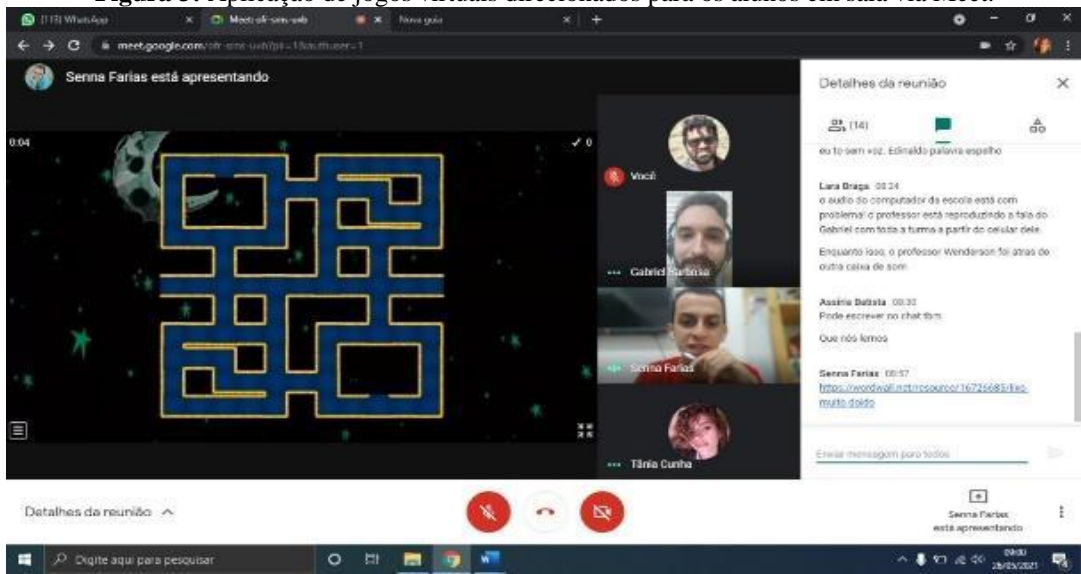


Figuras 2: Reprodução do vídeos e jogos virtuais para os alunos em sala via Meet.



Fonte: Barbosa et al, 2021.

Figura 3: Aplicação de jogos virtuais direcionados para os alunos em sala via Meet.



Fonte: Barbosa et al, 2021

Conclusões

Nesse mar turbulento pandêmico, observamos muitos contextos sociais, abismos estruturais que muitas vezes dificultavam o acesso à informação. Apesar de vivermos em uma era digital, nem todos possuem recursos, dados móveis ou internet que viabilizasse esse tipo de interação. Além disso, somos cercados por uma infinidade de informações que muitas vezes podem contribuir para a perda de foco ou para o afastamento de pautas importantes. Diante disso, nosso papel de educadores ambientais é importante para mediação de conflitos, incentivando a participação dos diversos públicos ao cuidado pela própria casa, chamada Terra. Somos co-autores dessa casa e por isso devemos cuidar com todo nosso respeito. Nossos esforços nos têm mostrado que a diversificação de recursos possibilitou a maior interação e aproximação dos estudantes nas rodas de conversa, garantindo êxito na transmissão de conteúdos pertinentes em qualquer época. Apesar dos desafios intrínsecos ao nosso contexto, essa experiência foi bastante exitosa e trouxe feedbacks positivos por parte dos alunos.



**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



Referências

PIAGET, J. A epistemologia genética. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

Resíduos sólidos: o que são, legislação a respeito e como destinar e tratar corretamente

Link:<https://www.vgresiduos.com.br/blog/residuos-solidos-o-que-sao-legislacao-a-respeito-e-como-destinar-e-tratar-corretamente/>

Acesso em 19/05/2021.

VYGOTSKY, I. s. A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O professor de biologia enquanto educador ambiental: desafios do ensino remoto ao ensino híbrido

Luísa Victória da Silva Vareira¹
Sabrina Lorandi²

Palavras-chave: Prática pedagógica. Experiência docente. Educação ambiental crítica.

Introdução

A educação ambiental (EA) pode ser compreendida como um campo interdisciplinar do conhecimento que se debruça sobre a interrelação entre as sociedades e o ambiente. A partir de um olhar crítico é possível refletir sobre nossos modos de existir, considerando as dimensões culturais, econômicas, históricas e políticas entrelaçadas com valores e a ética em disputa (CARVALHO, 2004).

No ensino formal, segundo Loureiro (2003), a EA constitui uma práxis educativa que busca construir valores, habilidades e visão crítica sobre a realidade, com ênfase no papel de atores sociais na construção da sociedade. A inserção da EA nas escolas brasileiras se dá, majoritariamente, através de projetos promovidos por professores das ciências naturais (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Nesse contexto, os (as) professores (as) de ciências e biologia parecem desempenhar um papel central, portanto compreender as suas práticas pedagógicas pode indicar como ocorre a articulação da EA no ensino formal.

Dito isso, voltamos o nosso olhar para a realidade das escolas em meio a pandemia da COVID-19, onde o ensino remoto foi adotado como uma ação paliativa emergencial, para diminuir o contágio e a sobrecarga do sistema de saúde. O ensino remoto serviu como meio de socialização entre alunos e professores (ARAÚJO; PEREIRA, 2020), contribuindo para enfrentar as condições de incerteza, em meio à crise sanitária, econômica e política no Brasil. Segundo Macedo (2021), o ensino remoto evidenciou as desigualdades social e digital, afetando diretamente as classes trabalhadoras e demonstrando como a educação de qualidade ainda é um privilégio no Brasil.

Recentemente, como estratégia para a “volta à normalidade”, o termo ensino híbrido tem sido utilizado para referir-se a uma modalidade de ensino parte remota, parte presencial. A proposta pedagógica do ensino híbrido é recente e não há um consenso quanto à sua definição. Brito (2020) afirma que há uma convergência teórica para integração entre os espaços virtuais e presenciais, onde os conteúdos e metodologias são planejadas, considerando os papéis dos professores e alunos em cada espaço, a fim de desenvolver habilidades e o protagonismo dos alunos.

Diante desse contexto, o objetivo a partir deste estudo é compreender como um professor de biologia articula a educação ambiental na sua prática pedagógica, considerando as particularidades do papel docente em um contexto de ensino remoto e híbrido.

Metodologia

Este estudo apresenta os dados iniciais de uma pesquisa exploratória (GIL, 1987) de caráter qualitativo, desenvolvida junto a um professor de biologia, que atua em uma escola

¹Graduanda do curso Ciências Biológicas Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas, luisavareira133@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, sabri_lorandi@hotmail.com



SESI no Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada através de duas entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma virtual na plataforma *Google meet*, entre os meses de junho e setembro de 2021. Os dados foram analisados através da análise qualitativa de conteúdo (FLICK, 2009).

A escola SESI é uma instituição privada, cujo ingresso se dá através de processo seletivo e concessão de bolsas (dependentes de funcionários do setor industrial) e através de mensalidades. No nível médio, a proposta pedagógica propõe o estudo por áreas do conhecimento, desenvolvimento de projetos e habilidades, uso da tecnologia e metodologias colaborativas (SESI, 2021). Em março de 2020 a escola suspendeu as aulas presenciais e adotou o ensino remoto. Em fevereiro de 2021 houve o retorno presencial no modelo de ensino híbrido, conforme protocolos sanitários e de segurança estaduais.

Resultados

A partir dos dados coletados, descrevemos abaixo como foi desenvolvido o ensino remoto e híbrido no contexto de estudo, a experiência docente do entrevistado, e suas percepções quanto ao desenvolvimento da educação ambiental neste cenário.

A modalidade de ensino remoto e híbrido na escola

Com relação ao ensino remoto, o professor relatou que o uso da internet serviu como recurso facilitador de acesso à informação e de manutenção da conexão. Ao mesmo tempo, evidenciou as diferenças socioeconômicas existentes entre os alunos, devido à falta de equipamentos e acesso à internet ou, se esse acesso existe, é precário e/ou desigual.

Para os estudantes que não tinham condições de acompanhar de forma virtual, foi disponibilizado material impresso e um espaço na escola para utilização de computador e internet. O professor avalia que mesmo com acesso virtual na escola, os alunos isolados não participavam efetivamente. Neste sentido, a escola dispunha de recursos e estrutura para atender as diferentes realidades dos alunos, exercendo em parte a finalidade de socialização, visto que a participação coletiva parece ser essencial para o engajamento dos alunos.

Hoje, na modalidade de ensino híbrido, as aulas presenciais e virtuais ocorrem simultaneamente. Ou seja, não há uso integrado dos espaços com metodologias específicas em cada um (BRITO, 2020). O formato das aulas se mantém e, através da gravação e transmissão, pode ser acompanhada na escola ou em casa.

Trabalho docente na modalidade remoto e híbrido

O professor afirma que a conectividade facilitou as discussões em sala de aula, pela praticidade de compartilhar materiais da internet durante as aulas. Outro ponto positivo foi a possibilidade de interação dos alunos com especialistas de outros locais convidados por ele.

Como ponto negativo, aponta a falta de “contato olho no olho” com o aluno, o que dificulta saber se estão compreendendo, ou até mesmo se assistem às aulas no remoto. Ele destaca a notável diferença entre a participação dos alunos nos momentos presenciais e virtuais do ensino híbrido, visto que presencialmente há interação, questionamentos e comunicação, enquanto no remoto poucos estudantes participam ativamente das aulas.

Ainda, o professor conta que desde a adoção do ensino remoto na escola onde trabalha, ocorreu uma intensificação imediata do trabalho docente

[...] eu sinto que tá muito mais aumentado, intensificado, e aí a justificativa, ah vocês tão trabalhando em casa, então vocês podem fazer mais. Tem uma questão que muitos não tão visualizando, mas a gente tem gasto do nosso salário pra poder fazer certas coisas [...] eu estou gastando a minha internet, eu estou gastando da minha luz, eu estou gastando dessas coisas que são valores que não vão ser restituídos.



Pode parecer pouca coisa, mas só que então a gente está pagando para trabalhar e essas coisas não tão sendo discutidas [...] (informação verbal).

Quanto a isso, Araújo e Pereira (2020) afirmam que os professores, assim como os médicos, estão na linha de frente, e deveriam ter uma equipe multidisciplinar de suporte. Na realidade, o que vivenciamos é a responsabilização desses sujeitos para manter a escola funcionando, independente do tempo de preparo, recurso e formação necessários.

Educação ambiental no contexto do ensino remoto e híbrido

Quando questionado sobre a inserção da EA na sua prática pedagógica, ele compreende que a temática ambiental permeia de forma transversal os conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, com o uso da pedagogia de projetos, são trabalhados temas correlatos com a participação de professores das áreas de humanas, linguagens e exatas.

Atualmente, ele trabalha com o tema sustentabilidade e conta que foram abordadas questões relacionadas ao ambiente e a pandemia (a exemplo da diminuição dos índices de gases lançados na atmosfera e consumo de recursos devido às restrições de circulação). Ele comenta que a modalidade híbrida contribui para diminuição da produção de resíduos, e o uso de materiais como papel, caneta, e isso pode nos ensinar a reutilizar e reciclar materiais. Porém, o docente demonstra preocupação quando se trata da dimensão humana e social das temáticas ambientais:

[...] educação ambiental ou questões também envolvem pessoas, e aí essas pessoas a gente tem deixado a desejar [...] quantas pessoas adoeceram por não ter contato com outras pessoas, adoeceram mentalmente, quantas pessoas têm morrido de fome por falta de um auxílio que o Governo deveria dar ou coisa do tipo, isso também é educação ambiental. Essas pessoas fazem parte do meio ambiente, e são lançadas fora [...] (informação verbal).

O professor percebe que, de forma geral, a população do município não demonstra preocupação acerca das questões ambientais. Diante disso, ele busca incentivar uma compreensão crítica e sistêmica, na tentativa de evidenciar a relação direta entre o meio ambiente e nós, seres humanos

[...] Eu até fiz um contraponto recentemente mostrando como que, porque a energia aumentou, a gente usa usinas hidrelétricas, se não chover automaticamente essas coisas não funcionam, a energia vai aumentar. E por que que não tá chovendo? Porque a gente tá desmatando em uma área que não deveria desmatar, queima onde não deveria queimar [...] (informação verbal).

Além disso, ele relata que há um grupo significativo de estudantes “resistentes” quanto às questões ambientais. Muitos compartilham notícias falsas e questionam se a destruição do meio ambiente é uma realidade. De acordo com suas percepções, esse é um discurso com raízes familiares. Diante disso, ele declara que além de passar conhecimento precisa combater notícias falsas e, por isso, sente a necessidade de se posicionar contra esse discurso, porque afirma não haver neutralidade no papel docente. No entanto, por tratar-se de uma escola particular, ele diz que suas intervenções são realizadas de forma branda para evitar conflitos e situações vivenciadas no passado.

Quanto à sua identificação enquanto educador ambiental, ele afirma desconhecer o significado do conceito, mas considera que qualquer pessoa tem potencial de ser educador ambiental quando reflete sobre a própria existência, a sustentabilidade e as gerações futuras. Ademais, ele declara que toda vez que fala sobre meio ambiente, procura mudar alguns pensamentos e comportamentos e se sente feliz por isso. Nesse sentido, ele finaliza afirmando “talvez eu seja um pouquinho educador ambiental”. A partir da sua compreensão sobre a EA



enquanto tema transversal, seu olhar crítico sobre as questões ambientais e a noção do seu papel político enquanto educador, é possível perceber uma aproximação entre a sua práxis e a educação ambiental crítica (LOUREIRO, 2003).

Considerações finais

O ensino remoto e híbrido evidenciaram as desigualdades de acesso à educação de qualidade. Ainda que haja estrutura para atender alunos digitalmente excluídos, o engajamento e participação dos alunos é um grande desafio. No contexto de estudo, o ensino híbrido parece contribuir para a participação de alunos de classes sociais distintas. Porém, a proposta pedagógica segue inalterada, e questionamos: qual a proposta pedagógica dessa nova modalidade?

É essencial destacar que, construir uma proposta de ensino híbrido não é responsabilidade exclusiva dos professores. A falta de orientação governamental e, por vezes da própria gestão escolar, lançou abruptamente os (as) professores (as) em um trabalho multidisciplinar e exaustivo com pouca ou nenhuma orientação.

Quanto a EA, a partir da experiência deste educador, ela parece estar inserida nos temas abordados e no seu posicionamento crítico e político, ainda que a dimensão humana e social das questões ambientais precise ser melhor trabalhada. Nesse contexto de disputa de discursos sobre a verdade e múltiplas crises, o papel dos educadores ambientais é essencial, para o pensamento crítico e estímulo à compreensão complexa da realidade.

Referências

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. Os desafios do ensino remoto na educação básica com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p.231-239, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35572/rle.v20i1.1834>.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, v. 10, e948. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1948>

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

LOUREIRO, Carlos Frederico (*Org.*) **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n.73, p.262–280, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2178-149420210203>

SESI. **Escola SESI RS**. Serviço Social da Indústria, 2021. Disponível em: <<https://www.sesirs.org.br/escola-sesi>> Acesso em: 8 set. 2021.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (*Org.*) **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.



O ensino remoto interdisciplinar e os saberes na Educação Infantil

Maria Aparecida Possati dos Santos¹
Carlos Alberto Xavier Garcia²

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Interdisciplinaridade. Natureza.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, e o RCG (Referencial Curricular Gaúcho), os temas transversais estão presentes no ambiente escolar (dentro e fora dele), sendo também o seu uso interdisciplinar um modo de aprender brincando. O professor necessita buscar subsídios para que possa interagir com a criança, discutindo sobre as informações obtidas e mostrando-lhe que a busca pelo processo educativo é permanente, e que a ‘curiosidade’ tão pertinente na etapa da Educação Infantil e na vida; é a permanente condição de ser aprendiz.

A EMEF Telmo Borba Menezes é uma escola pública, municipal, que está situada na região sul da cidade de São Gabriel, RS, no Bairro Élbio Vargas. É uma escola que atende alunos da pré escola (Educação Infantil) ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos e suas famílias tem na escola um espaço de convivência social diversificado, pois a mesma possui vários projetos com as demais turmas do educandário, buscando o envolvimento social e cultural da comunidade.

São Gabriel, localiza-se na região da fronteira oeste, próximo a BR 290, estrada do Mercosul, suas coordenadas geográficas são: 30° 20' 9" S, 54° 19' 12" W. A sua população de acordo com o IBGE é de aproximados 65 mil habitantes, segundo dados do IBGE, em sua última pesquisa (2006). A rede de ensino possui 52 escolas entre privadas e públicas sendo entre elas possui a UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa). Na Figura 1, o município de São Gabriel, RS.

Figura 1: São Gabriel, RS.



Fonte: site oficial da Prefeitura de São Gabriel (RS)

¹ Especialista em Educação Ambiental, Professora da Educação Básica da rede municipal de São Gabriel, RS. E-mail: maria.santos@edu.saogabriel.rs.gov.br.

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em História na Universidade de Caxias do Sul-UCS, Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – RS. E-mail: carlosgarcia@unipampa.edu.br.



O município é uma das rotas de turistas do Mercosul, que viajam à Santa Catarina, passando por Porto Alegre, e de brasileiros que visitam as cidades de Rivera, no Uruguai, e Paso de los Libres, na província argentina de Corrientes. São Gabriel é banhada pelo curso do rio Vacacaí. O município tem uma paisagem típica da Região do Pampa, com campos situados em coxilhas de baixo declínio, permitindo a visualização do horizonte, sendo conhecida como “Princesa das Coxilhas”.

O objetivo geral proposto é promover o lúdico na aprendizagem seja de forma virtual ou no ensino híbrido, ressaltando a importância da colaboração da família nas atividades propostas visando a integração da mesma nas atividades remotas. Os objetivos específicos são relacionados com as habilidades propostas no ensino da Educação Infantil, sendo eles: desenvolver habilidades de conhecimento interdisciplinar (conceitos educativos disciplinares) de acordo com o nível educacional da criança (crianças pequenas). Promover ações conjuntas com a família. Desenvolver as habilidades de acordo com a BNCC e RCG. A metodologia e proposta de atividades consiste nas seguintes tarefas: Assistir o vídeo com o poema Leilão de Jardim, para sensibilização sobre o tema proposto. Montagem de um livro sensorial; Junto com a família irão observar como vivem os animais que a poesia relata, bem como realizar um registro fotográfico dos animais que visitam o seu jardim. E na aula online cada aluno irá realizar o relato oral do seu animal, descrevendo o que foi observado. Realizar experimentos: observando o nascimento e crescimento de uma planta. Dentro deste contexto, através da sequência didática, as crianças irão realizar algumas atividades como: relacionar onde vivem os animais (com uso de figuras), relação do nome com as palavras. Irão perceber os conceitos matemáticos diversos (longe/perto), (alto/baixo). Procurar a ampliação dos estudos, através da floricultura/horticultura com as famílias, (para promover a importância das interações entre seres animais e vegetais e, na criança a busca pela promoção belo, da estética, e da inserção de temas como reciclagem e sustentabilidade, através do cultivo em canteiros, garrafas “pet”, potes de sorvetes, e uso de variedade de plantas). Com o tema proposto, a oferta de oficinas de LIBRAS relacionadas os nomes dos animais do poema.

Dessa forma o ensino remoto, precisa ser bastante atrativo, para que as crianças mantenham o interesse no aprendizado, e as atividades propostas tratam da vivência das mesmas e suas famílias (do concreto/real) de acordo com o seu espaço local e sua visão de mundo. Cabe ressaltar que devido a realidade da comunidade escolar os materiais são entregues impressos em dia e hora combinados para a retirada pelas famílias, respeitando os protocolos sanitários do Comitê Municipal, na prevenção da Covid-19. Em tratando-se das aulas remotas o uso da ferramenta “WhatsApp”, é uma constante.

As atividades estão sendo realizadas desde a quinzena que corresponde a primavera no hemisfério sul (22/09). Nestas etapas assistimos o vídeo e estamos realizado a experiência de germinação, e com material de sucata estamos construindo o livro sensorial. Cabe ressaltar que as aulas sobre vários temas estão bem criativas como por exemplo: estações do ano, partes da planta e suas funções, seres vivos, a importância dos elementos naturais para a vida (sol/chuva/vento), enriquecimento do vocabulário e da imaginação, artes (apreciar a vida e o belo). Estamos em construção das atividades. A culminância da atividade consiste em realizar uma “mostra” na escola, onde o material elaborado (livro sensorial) será exposto no mural da escola. Ressaltamos que este projeto proposto ao intercalar os temas interdisciplinares resultam do apoio da família das crianças ao quais são imprescindíveis (neste momento) principalmente. O ensino das disciplinas curriculares torna-se um vasto campo de experiência no nível da pré-escola, pois basicamente é o início da vida escolar da criança. Abrindo os seus campos de experiência para o avanço da aprendizagem e no decorrer da vida futura das



pessoas envolvidas neste projeto.

O referido projeto está em andamento e os resultados esperados são o envolvimento da família e das crianças realizado as tarefas, bem como a culminância do mesmo (a revitalização do jardim da escola), se for possível, de acordo com os protocolos sanitários vigentes.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

Leilão de Jardim: <https://misturadealegria.blogspot.com/2010/04/poesia-leijao-de-jardim.html>
Acesso em 21/05/2021

Leilão de Jardim: <https://pt.slideshare.net/25182321/projeto-didtico-leilo-de-jardim> Acesso em 21/05/2021.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

Vídeo: leilão de jardim. Encontrado em: <<https://youtu.be/x1IaU-5f7rQ>> Acesso em 21/05/2021.



HISTÓRIA ORAL: PRÁTICA DE PESQUISA EM AULA REMOTA

Antonio Paulo Valim Vega¹
Carlos Alberto Xavier Garcia²
Mariana Lisbôa de Oliveira³

Palavras-chave: Educação. Currículo. Formação. Vivências. Memória.

Neste estudo, apresenta-se uma produção resultante de um exercício prático em aula remota, por conta da pandemia da COVID-19, no primeiro semestre de 2021, na disciplina *Memória e História Oral: possibilidades de pesquisa*⁴, em que se teve, como objetivo geral, estudar a relação entre memória e história oral e seus respectivos aportes teóricos, produzidos pelas correntes historiográficas, bem como suas relações com a neurociência. Além disso, objetivou-se também investigar o uso da memória, com ênfase na análise social de memórias e na constituição de narrativas orais.

Com esse intuito, procurou-se aproximar o estudo da *Memória e História Oral* ao campo de estudo da Educação Ambiental, porque as narrativas pessoais, evocadas em memórias, são também expressões de práticas culturais, e estas, por sua vez, revelam identidades, vivências, lembranças em relação ao passado ou à atualidade, situando o discurso num espaço de tempo, definido historicamente. Dessa forma, os projetos de *Memória e História Oral* tornam-se apropriados no auxílio a uma determinada comunidade ou indivíduo, a fim de se refletir sobre a sua realidade e questioná-la conseqüentemente, pois o resgate da memória, na perspectiva da história oral, é sempre representativo de um coletivo, com vistas a uma compreensão maior daquilo que se fez e de como é possível a participação e interação das pessoas num determinado contexto sociocultural e ambiental.

Por isso, com base na narrativa retirada do projeto *Modos de organizar o ensino primário no RS*⁵, considera-se que o pensamento acerca da educação ambiental deve guiar análises e diagnósticos quanto a possíveis problemas nessa área. O resgate da história e da memória se torna fundamental, especialmente, quando se consideram os princípios de participação e cidadania. Propor ações transformadoras, em tempo pandêmico e pós-pandêmico, requer o fortalecimento do ensino nas práticas de educação ambiental, com o propósito de ressignificar ações docentes acerca de uma abordagem ambiental em currículos escolares.

Por conta disso, é necessário um olhar atento às questões socioambientais. Ao perceber que os problemas sociais, culturais e ambientais se encontram absolutamente entrelaçados à história, à memória, às identidades e às culturas de uma sociedade, as soluções precisam ser pensadas e dialogadas por meio de uma educação ambiental transformadora,

¹ Licenciado em Pedagogia. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (UFN). E-mail: paulovega1010@gmail.com

² Licenciado em História. Professor da rede estadual, Técnico em Assuntos Educacionais (Unipampa), Mestre em Educação (UFSM) e doutorando na Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: caxgarcia@ucs.br

³ Licenciada em Pedagogia. Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: mloliveira@ucs.br

⁴ Disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul, ministrada pelo Professor Dr. José Edimar de Souza.

⁵ Projeto realizado no período de 2017 a 2021, sob a coordenação da Profa. Dr.^a Beatriz Terezinha Daudt Fischer, com financiamento CNPQ, onde a entrevista está inserida e, posteriormente, mencionada como exercício de aula na pós-graduação.



articulada e integrada aos saberes e vivências do cotidiano. Cultura e sociedade têm, sem dúvida, uma relação estreita com a natureza (SÁNCHEZ, 2006; SAUVÉ; ORELANNA, 2001; SATO, 2020).

No exercício realizado, em forma de avaliação parcial para a conclusão da disciplina, teve-se, como proposta, a análise e interpretação da narrativa de uma profissional da área de educação. A entrevista, na qualidade de fonte empírica de pesquisa, foi realizada com uma docente aposentada cuja trajetória, realizada em escola estadual do Rio Grande do Sul, é ímpar e exemplar. Como se não bastasse, concedeu ainda direitos de publicação de sua entrevista, para fins de registro histórico e contribuição à pesquisa. Como o exercício da aula diz respeito à aquisição de conhecimento, proveniente da metodologia da história oral, Verena (2005) considera que, na formação e implantação de um programa de história oral, devem se definir também os procedimentos para preservação e socialização do acervo, afirmando que um programa de história oral é necessariamente institucional. Assim, a entrevista citada neste estudo foi utilizada pelos investigadores como exercício de análise e interpretação, sem perder de vista o programa no todo, isto é, onde ela se insere como elemento integrante de um programa de história oral a respeito da profissão docente no Rio Grande do Sul.

De acordo com Salgado e Franciscatti (2014), caracteriza-se por valorizar a razão como saber intelectual e sensível, em que se torna necessário, pesquisador e entrevistado, acessar a memória e a subjetividade. “Nos últimos anos, pesquisas qualitativas têm demonstrado um interesse crescente na narrativa pessoal como uma articulação válida da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação” (ERRANTE, 2000, p.142). Para a análise e interpretação do exercício, pautou-se pela exploração da trajetória de formação e experiência profissional da entrevistada, observando-se princípios e procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2003), Moraes e Galiazzi (2007). Portanto, apontou-se, na história de vida da professora entrevistada, seu trabalho, explorando especialmente processos e métodos de ensino e a relação com a formação adquirida na universidade.

Nesse sentido, elegeu-se o lugar social da entrevistada, destacando sua prática pedagógica e o poder docente pelas lentes da aluna, anunciando algumas questões curriculares em relação à sua formação, que se evidenciaram na narrativa quanto à memória dos seus estudos preparatórios para a profissão, momento em que estudou idiomas, educação musical e diferentes linguagens artísticas. Esses aspectos formativos muito ajudaram em seus planejamentos de aula, bem como concederam à sua prática uma perspectiva interdisciplinar.

Essa visão de educação, de acordo com Fazenda (2003), é uma das características que marcam a trajetória de um profissional bem-sucedido, em que compromisso e envolvimento são competências que representam a luta diária na docência. O relato demonstra as possibilidades que o currículo oferta ao trabalho escolar, com ênfase nas humanidades e em diferentes linguagens. A seleção de professores, numa região de imigração, em meados do século XX, correspondia a um contexto multifacetado em que, a partir da característica do lugar (propriedades rurais, cidades pequenas, dialeto, escola pública e comunitária), crianças de séries iniciais multisseriadas ou turmas de adultos eram inseridas, como possibilidades educacionais, em práticas pedagógicas multiculturais.

A professora entrevistada, de suas vivências e das relações com os colegas, retirou inspiração para suas práticas profissionais no exercício da docência. Dewey (2010) afirma que a educação, para alcançar seus objetivos, deve ter, como base, a experiência do indivíduo e da sociedade como um todo. Com relação ao poder docente, a entrevistada resgatou uma imagem que marcou sua infância com relação à disciplina escolar: para acessar a sala de aula naquela



época, todos tinham de estar com o uniforme alinhado e completo, sinalizando as normas disciplinares em meados do século XX.

Com base nessas questões, entende-se o significado dado às práticas disciplinares e sua aceitação na sociedade daquele tempo, aspectos questionados na contemporaneidade, especialmente quando se procura transcender essa definição por conta de metodologias ativas de ensino, tão necessárias em tempos de ensino remoto. Com isso, é possível analisar como se vinculam no tempo e como se perpetuam, no comportamento humano, as formas de reprodução, mesmo quando se é preparado para a criação de novos formatos (GOODSON, 1995).

Percebem-se também, nas considerações da entrevistada, as aspirações práticas mais idealistas, em que o lugar social e a vivência, como aluna, foram elementos impulsionadores da escolha profissional, produzidos a partir de efeitos da memória que, evocados por meio de princípios educacionais apropriados, foram capazes de alimentar desejos e sonhos. Nesse contexto, entende-se que a construção do professor, em grande parte, é dimensionada com base em uma imagem boa da profissão, das memórias e lembranças das aulas que causaram desafios saudáveis de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, pela relação de afeto construída ao longo da trajetória profissional.

Assim, ao evocar aspectos da sua prática docente, a professora evidencia uma particular visão da disciplina necessária à aprendizagem. Avaliando os tempos atuais, é preciso que sejam entendidas as mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico e de seus reflexos no comportamento dos seres humanos. Há também que se considerar o tempo histórico, evocado pela entrevistada, e a relação com as necessidades humanas. Em decorrência da pandemia da COVID-19 e a conseqüente necessidade das aulas remotas, o contexto provocou uma experiência extraordinária com relação às tecnologias de comunicação e informação (TICs), à *internet* e aos dispositivos móveis para continuidade ao ensino. Ao mesmo tempo, evidencia a enorme fragilidade do sistema de educação quanto ao acesso à *internet* e mostra também a pouca familiaridade de professores, alunos e sociedade quanto ao uso das tecnologias informacionais e digitais na educação.

Percebe-se, portanto, que a construção de uma profissão passa por muitas etapas e que alguns aspectos são mais importantes que outros, uma questão a ser avaliada em nível individual e coletivo. No que se refere ao indivíduo, ressalta-se o componente de memória socioafetivo, vinculado à escolha profissional, aos bons exemplos deixados na profissão, à atualização contínua e à consciência de que “ser professor” requer também alto grau de doação. Quanto à coletividade, essa questão está relacionada aos saberes das pessoas, a seus valores e à sua cultura, altamente influenciados pelo desenvolvimento econômico, tecnológico e pelo consumo exagerado de bens industrializados, o que tem contribuído para um aumento dos impactos ambientais.

Enfim, pensar na contribuição dos saberes ambientais, em perspectiva pessoal e profissional, diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência crítica que envolve participação, cooperação, solidariedade e cidadania, como formas de resgate da natureza e de sua conexão com a realidade, historicamente situada.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



ERRANTE, A. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista de História da Educação**. ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas (8): 141 – 174, set 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta, 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUSHIKEN, Y.; OLIVEIRA, M. A. Educação Ambiental: entre a poética dos saberes populares e a emergência do conhecimento científico. **Revista de Educação Ambiental**, REVBEA, São Paulo: v. 15, n. 5, p. 464-478, 2020.

MORAES, R. Uma tempestade luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 9, p. 191 – 210, 2003.

MORAES, R, GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

SALGADO, M. FRANCISCATTI, K. V. S. **A análise dos dados da história oral**: fundamentos para uma psicologia crítica. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100017.

Acesso em 24.05.2021.

SÁNCHEZ, L. E. **Avaliação dos impactos ambientais**: conceitos e métodos. São Paulo, SP: Oficina de Tetos, 2006.

SAUVÉ, L.; ORELLANA I. Formação continuada de professores em educação ambiental: a proposta da EDAMAZ. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos, SP: Rima, p. 273-287, 2001.



A Educação no Brasil em tempos de pandemia: uma reflexão sobre a influência desigual ao acesso domiciliar a Internet

Isis Torales¹
Jeferson Velasque²

Palavras-chave: Educação brasileira. Acesso à internet. Ensino remoto.

A reflexão que se segue aqui emerge a partir das leituras e discussões viabilizadas no contexto da disciplina intitulada “Psicologia da Educação” ministrada pela Profa. Dra. Beatriz Schmidt. Nessa perspectiva, o presente resumo tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre as condições educacionais no Brasil em tempos de pandemia por COVID-19, relacionando estas ao acesso domiciliar a internet. Ainda que o contexto socioeconômico domiciliar da população brasileira possa variar em diferentes condições sócio-temporais, por razão da oportunidade e por serem relativamente recentes, utilizaremos os dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2016, 2017 e 2018 sobre a proporção da população residindo em domicílios com acesso a Internet (IBGE, 2019).

De acordo com Mauri & Valls (2004), a construção do conhecimento social por parte estudantil é uma atividade pessoal mediada por professoras e professores e pela cultura que se desenvolve mediante sua participação em práticas educacionais *especificamente* projetadas para esse fim. Assim, considerando o atual panorama social em que o distanciamento foi adotado como medida para mitigar a transmissão do COVID-19, a Educação passa a ser uma das áreas mais prejudicadas no Brasil, principalmente no contexto dos processos de ensino-aprendizagem e escolarização, causando grandes prejuízos no ensino, socialização e desenvolvimento de crianças, jovens e adultas e adultos.

Além disso, na perspectiva das reflexões atuais sobre o distanciamento social, Agamben (2020) relata que não acredita que uma comunidade fundada sobre o “distanciamento social” seja humana e politicamente vivível. O mesmo afirma tal crença ponderando que *“ainda que existam, como sempre acontece, os tolos a sugerir que podemos sem dúvida considerar essa situação positiva e que as novas tecnologias digitais já permite, faz tempo, uma comunicação bem-sucedida à distância”* (AGAMBEN, 2020, p. 23). Acompanhando a reflexão do autor, ainda que as diversas tecnologias que hoje temos a nossa disposição possam ser consideradas como importantes ferramentas que auxiliam na atenuação do impacto da pandemia no contexto educacional, passa a ser pertinente que reflexionemos sobre as diferenças no acesso as tecnologias necessárias para o ensino remoto.

Assim, considerando a importância do acesso à internet para o processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social e ensino remoto, decidimos observar os dados presentes na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, que consideramos corroborar com a presente discussão. Mais especificamente, foram analisadas as porcentagens em relação proporção da população residente em domicílios com acesso à Internet para a população em sua totalidade nos anos de 2016, 2017 e 2018, e os mesmo dados entre aqueles com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 Paridade de Poder de Compra – PPC (tabela 1).

¹ Oceanóloga e especialista em Educação Ambiental. Mestranda em Educação Ambiental e graduanda em Artes Visuais Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: torales.isis@gmail.com.

² Graduando em Letras Português. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: jeferson.velasque@hotmail.com.



Tabela 1: Dados da população residente em domicílios com acesso à Internet, e os mesmos dados entre o grupo com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC.

População residente em domicílios com:	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)
Acesso à internet (total da população)	68,0	74,9	79,9
Acesso à internet (entre famílias com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC)	47,9	58,3	65,9

Fonte: Dados do gráfico 15 da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2019 (IBGE, 2019, p. 70).
Elaborado pela autora e pelo autor.

A partir da Tabela 1, é possível observar que em 2016, apenas 68,0% da população residia em domicílios com acesso à Internet. Em 2017 essa porcentagem sobe para 74,9%. Já em 2018, essa proporção sofreu um leve crescimento e passou para 79,9%. Essa expansão foi mais rápida entre as pessoas mais pobres, aonde a proporção da população residindo em domicílios com acesso à Internet entre aquelas com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC, avançou de 47,9% em 2016 para 58,3% em 2017 e para 65,9% em 2018. A partir destes dados, é possível observar que apesar da recente redução na desigualdade de acesso domiciliar à Internet entre os dois grupos analisados, ainda persiste uma diferença considerável na forma de acesso daquelas pessoas com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC quando comparado ao total da população.

Se refletirmos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas presencialmente, saberemos que as mesmas muitas vezes não podem apenas ser replicadas para o ensino virtual, é necessário uma readequação e, na maior parte das vezes, a proposição de práticas pedagógicas completamente novas. Como mencionado anteriormente, para Mauri & Valls (2004) as práticas pedagógicas devem ser especificamente planejadas para compreensão e correlação entre estudantes e o meio sociocultural que habitam, e deve acontecer de forma que docentes façam a mediação dessas práticas, auxiliando estudantes a relacionar e compreender as ações do ser com o meio em que se convive. Levando em consideração o ensino infantil, especificamente, o processo de escolarização presencial torna-se fundamental para a formação social do indivíduo, para que este seja socialmente capaz de relacionar-se no âmbito familiar e social (MAURI & VALLS, 2004). Ainda, as aulas presenciais tornam-se indispensáveis para a interação de indivíduos de realidades diferentes, idealizando assim, relações sociais diversas. Segundo Gazzaniga, Heatherton & Halpern (2018),

para interagir com outras pessoas com sucesso, os indivíduos precisam estar cientes das intenções dos outros, se comportar de maneiras que em geral estejam em conformidade com as expectativas dos outros, desenvolver códigos morais que guiem suas ações, aprender e seguir regras, e assim por diante (GAZZANIGA, HEATHERTON & HALPERN, 2018, p. 380).

De acordo com Santos (2020), pensando nos aspectos “não visíveis” da pandemia, sob os efeitos do capitalismo contemporâneo e do neoliberalismo, as vidas mais afetadas pela pandemia do Coronavírus são as dos grupos sociais historicamente marginalizados frente a questões como etnia, gênero, sexualidade, classe social e etc. Nesse contexto, é possível dizer que aquelas e aqueles que se encontram no grupo da população com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC, na maior parte dos casos observados, têm de escolher entre fome e desemprego ou exposição à COVID-19. Revelando ainda mais as diferenças entre classes sociais, de injustiças, de exclusão e de sofrimento destes grupos. Além disso,



considerando a importância da Internet no contexto da Educação na modalidade remota, observaremos que este também é um fator crítico.

Em oposição a esse panorama e considerando a importância do ensino remoto em tempos de distanciamento social, é preciso pensar em políticas públicas que garantam a universalização do acesso à internet e a dispositivos tecnológicos que visem garantir que mesmo sem o acesso as atividades educacionais presenciais, estudantes e pessoas de seus núcleos familiares não estejam alijados de processos educativos, de comunicação e de participação social. Se olharmos com mais cuidado para os dados de acesso domiciliar desigual a Internet, entre outros dados que corroboram para esta discussão, perceberemos que a pandemia aliada às novas modalidades de ensino, revelou ainda mais a imensa desigualdade social em que vivemos. Uma vez que, de formas desiguais, diferentes grupos sociais, etários, étnicos e aqueles localizados em determinados territórios, estão sendo impactados; principalmente os grupos socialmente marginalizados e excluídos, que acabam sendo atingidos de forma mais intensa pelo vírus e suas implicações socioeconômicas (SANTOS, 2020). Nessa perspectiva, de acordo com Machado (2020) os impactos negativos não são democráticos e se articulam às injustiças sociais pré-existentes criadas no capitalismo.

Para além dos já mencionados prejuízos no ensino, socialização e desenvolvimento de crianças, jovens e adultas e adultos, a partir da perspectiva da Psicologia, o distanciamento social também causou o afastamento do convívio familiar ampliado, com amigos e com toda a rede de apoio, agravando vulnerabilidades; além disso, o estresse (e sua toxicidade associada) também pode ser considerado como afetivo a saúde mental de estudantes em isolamento, gerando um claro aumento de sintomas de depressão e ansiedade (GUTIÉRREZ, 2020).

Por fim, ainda que estejamos ansiosos para o retorno do dito “normal”, é preciso problematizar que o retorno a essa normalidade anterior a pandemia, nos recoloca e mantém em um sistema que perpetua desigualdades. Nesse sentido, acreditamos que cabe a nós, enquanto futuras educadoras e educadores, nos posicionarmos em oposição a esse sistema e buscarmos, em nossas práticas, estarmos comprometidas e comprometidos na busca por uma sociedade mais justa (em sentido amplo).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia**. Boitempo Editorial, 2020.

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd; & HALPERN, Diane. **Ciência psicológica**. Tradução de Maíza Ritomy Ide, Sandra Maria Mallmann da Rosa e Soraya Imon de Oliveira. Artmed Editora, 2018.

GUTIÉRREZ, Adriana Coser et al. **Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf. Acesso em: 25 de set. de 2020.

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 2 de out. de 2020.

XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



MACHADO, Carlos R. S. **As injustiças ambiental, climática e a do vírus.** In: MACHADO, Carlos. R. S.; MACHADO, Tainara F.; TORTELLI, Guilherme. K.; CAMARGO, J. AÇÃO DOS OPRIMIDOS CONTRA O VÍRUS CAPITALISTA: reflexões desde o vivido. *Marília/SP: Editora Lutas Anticapital* . 68-87. 2020.

MAURI, Teresa; &, VALLS, Enric. **O ensino e a aprendizagem da geografia, da história e das ciências sociais:** uma perspectiva psicológica. *Desenvolvimento psicológico e educação*, v. 2, p. 343-354, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.



O ambiente virtual como microsistema formativo de educadores ambientais

Sabrina Meirelles Macedo¹
Narjara Mendes Garcia²

Resumo: Em um contexto pandêmico no qual as tecnologias virtuais tem sido uma alternativa para a continuidade das relações educativas de muitas pessoas, buscamos problematizar o AVA e a TIC enquanto espaços potentes para se constituírem em ambientes educativos e formativos para a formação de educadores(as) ambientais. Fundamentadas na perspectiva sistêmica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner nos propomos a compreender as interações vivenciadas nestes ambientes e o quanto as relações que ali se estabelecem podem contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos educadores(as) ambientais. Convidamos a pensar os ambientes virtuais e as experiências que ali se constituem como um microsistema potente para a formação de educadores(as) ambientais.

Palavras-chave: educação online; interações; microsistema; formação de educadores(as) ambientais.

Introdução

A pandemia de Covid-19 impactou profundamente a vida de todo planeta. Em diferentes intensidades e modos todas as pessoas precisaram (re) inventar outros modos de ser e estar consigo mesmas e com os demais, no e com o mundo. As crises decorrentes da pandemia aprofundaram e escancararam as desigualdades sociais, e na medida em que foram sendo impossibilitando contatos presenciais de familiares, amigos e colegas, as atividades presenciais cotidianas foram se configurando em outras formas de interação e socialização, com alternativas surgindo nas brechas.

As tecnologias digitais têm sido ferramentas essenciais neste processo de reinvenção das sociabilidades - desde encontros entre amigos à defesas de trabalhos de conclusão de pós-graduação – estes ambientes têm possibilitado que se mantenha os laços de relação e se estabeleçam novos. No entanto, nem todas as pessoas conseguiram se inserir neste novo espaço e tal situação agravou as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais de uma parcela significativa da população, a qual se vê mais uma vez marginalizada dos processos de socialização.

Como educadoras ambientais temos nos mobilizado a pensar sobre os processos educativos neste contexto pandêmico, em especial no que toca ao processo de formação de educadores(as) ambientais. A proposta do presente artigo é refletir sobre os processos de interação entre os sujeitos e o desenvolvimento de suas identidades a partir das redes de relações que estabelecem nos ambientes nos quais se inserem, problematizando os ambientes virtuais como espaços potentes para a educação e formação dos sujeitos. Tal reflexão faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, na qual se busca compreender o processo de constituição das identidades dos (as) educadores(as) ambientais.

Tendo como contexto uma pandemia que colocou a necessidade de distanciamento físico, impactando as interações entre as pessoas e seus contextos cotidianos, as questões que nos movem aqui são: podemos considerar o ambiente virtual como um ambiente educativo e formativo? Se sim, quais as potencialidades e limites que se apresentam? Como utilizar as TIC (tecnologias da informação e da comunicação), os AVA (ambiente virtual de

¹ Mestre em História (PPGH- FURG). Doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Bolsista CAPES. E-mail: sabrinameirelles@hotmail.com

² Professora adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Email: narjaramg@gmail.com



aprendizagem) e as redes sociais como potentes elementos na formação de educadores(as) ambientais?

Sem ter a pretensão de apresentar respostas, mas antes convidar a refletir sobre tais questões, a seguir exporemos brevemente a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, estabelecendo um diálogo com a Educação Ambiental, e suas contribuições para pensarmos as relações socioambientais que se estabelecem nos mais variados contextos, entre eles aqueles mediados pelas tecnologias digitais.

Após discutiremos como o ambiente virtual vem se constituindo em um ambiente interativo e educativo relevante, suas potencialidades e limitações, e como podemos potencializar mais este espaço de interação para a formação de educadores(as) ambientais.

As contribuições da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano à Educação Ambiental

De acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano se dá na medida em que o sujeito vivencia em seus contextos interações e experiências, a partir das quais atribui sentidos a sua realidade. Portanto, a realidade não é algo dado, pronto, mas construído nas relações entre as pessoas e seus ambientes. Esse processo é contínuo, dinâmico, marcado por continuidades e mudanças, ocorre ao longo de toda a vida do sujeito, e é mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico. Faz-se no e com o coletivo, em interação constante com os ambientes e com os seres que o constituem – seres humanos, não humanos e também os símbolos e objetos. Sob tal perspectiva as percepções e as experiências são elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, de suas identidades e subjetividades.

Na Teoria Bioecológica quatro aspectos multidirecionais se interrelacionam: “Pessoa, Processo, Contexto e Tempo”, formando o modelo PPCT. Nesta perspectiva a ênfase está nas propriedades da pessoa em desenvolvimento, suas características como crenças, percepções, valores, expectativas, assim como suas características físicas, as quais influenciam a forma como as outras pessoas a vêem e se relacionam com ela. Entende-se que a constituição dos sujeitos se dá na coletividade, sendo um processo individual e social, pois a formação do eu se opera no reconhecimento do outro.

Freire (1996) aponta que a educação é um processo de humanização e só é possível devido a compreensão de que o ser humano é inacabado e está em um constante vir a ser, ser mais, emancipado, potente, cheio de possibilidades. Como seres históricos nos constituímos em nossas relações e vivências cotidianas e na mesma medida, constituímos os ambientes nos quais nos inserimos. Este processo envolve o estabelecimento de conexões e relações conscientes, em nossos ambientes e com os demais seres que neles coexistem. É a partir de nossas vivências, conflitos e desafios, que nos constituímos sujeitos, na mesma medida em que constituímos os ambientes dos quais somos parte, conforme apontam Maturana e Varela (2001):

(...) as águas de um rio vão abrindo o seu trajeto por entre os acidentes e as irregularidades do terreno. Mas estes também ajudam a moldar o itinerário, pois nem a correnteza nem a geografia das margens determinam isoladamente o curso fluvial: ele se estrutura de um modo interativo, o que nos revela como as coisas se determinam e se constroem umas às outras (p. 11).

As interações que constituem os ambientes e os sujeitos ocorrem em diferentes contextos, ou sistemas, os quais se entrecruzam, se conectam, em diferentes medidas. A estas estruturas Bronfenbrenner denominou ambiente ecológico, a qual traz uma compreensão



ampla de ambiente, o qual pode ser entendido como os contextos em interação. Estas são denominadas: micro, meso, exo e macrosistema. A referência é sempre o indivíduo e sua relação com o contexto. E as interações de um organismo vivo com seu ambiente são interações cognitivas, que envolvem a emoção, a percepção e o comportamento (CAPRA, LUISI, 2014).

Ambiente ou meio ambiente pode ser compreendido como os lugares determinados ou percebidos a partir das relações e interações humanas com os demais seres e elementos com os quais compartilham experiências, em uma perspectiva sistêmica, conforme Guimarães (2007): “(...) compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes interrelacionam entre si, entre as partes e o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico.” (p. 17). É a partir destas relações que os sujeitos constituem os ambientes na medida em que são constituídos por estes.

O microsistema se refere aos ambientes nos quais o sujeito estabelece relações face a face, intervindo diretamente, como em casa, na escola, no trabalho, na igreja. O mesosistema é constituído pelas inter-relações entre os ambientes nos quais o indivíduo participa ativamente, como por exemplo: a inter-relação entre família e escola. Nestes dois contextos o indivíduo tem um papel preponderante.

O exossistema se refere aos contextos nos quais o indivíduo não participa ativamente, mas no qual os eventos que ali ocorrem afetam o sujeito em seu desenvolvimento, como por exemplo: alterações no horário de trabalhos dos pais altera o cotidiano de seus filhos, afetando o contexto microsistêmico. E por último, o macrosistema o qual não se refere a ambientes específicos, mas tem a ver com o contexto cultural e histórico de uma determinada sociedade ou grupo social, o qual condiciona as escolhas e ações humanas, e portanto, seu desenvolvimento.

A partir de uma perspectiva sistêmica e fenomenológica a Teoria Bioecológica fundamenta a compreensão de que é preciso conhecer os contextos e os processos que constituem os ambientes e os indivíduos, de forma cíclica e em constante interação, em cruzamentos, nos quais sujeitos e ambientes, mediados pelo mundo, se criam e recriam mutuamente. Segundo Bronfenbrenner(2011) os processos do desenvolvimento humano são influenciados, em diferentes medidas, pelo contexto histórico, sendo a dimensão temporal um elemento relevante na perspectiva bioecológica. Como seres históricos, somos condicionados pelos contextos, embora não determinados por eles.

Como sujeitos históricos, os indivíduos estão inseridos, situados em uma dimensão temporal, em um contexto histórico, e estão atravessados pelas demandas de seu contexto. Conforme aponta CERRI (2011), “o tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele” (p.60). A formação e a constituição do sujeito educador(a) ambiental parte da constituição de um campo de relações sociais no qual as identidades e subjetividades do sujeito, entendidas enquanto processos em trânsito e aberto a trocas e mutações, se constituem e se apresentam.

Essas interações entre os sistemas, os quais constituem os mesosistemas criam as condições de formações subjetivas e identitárias, as quais podem ser entendidas enquanto “processos sócio-históricos nos quais se produzem modos de ser e de compreender”, onde as dimensões do sujeito individual e social se entrecruzam se atravessam (CARVALHO, 2005, p.51). A dimensão temporal perpassa todo o processo de desenvolvimento humano.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano dialoga assim com a Educação Ambiental visto demarcar a relevância de pensarmos os contextos ecológicos e as interações sociohistóricas que envolvem as relações socioambientais, as quais constituem os sujeitos que



estão em uma dinâmica rede de relações. A vida na Terra e a coexistência entre seres humanos e não humanos se constitui enquanto uma teia de relações, somos “um nó de relações voltado para todas as direções”, e nada se dá fora dela (BOFF, 2020). É a partir destas relações que os sujeitos constituem os ambientes na medida em que são influenciados e têm suas ações e perspectivas condicionadas por estes.

Pensar a dimensão ambiental na educação requer compreender as interações e os atravessamentos que constituem as relações humanas e não humanas, e as conexões que configuram as teias das redes que estabelecemos e as quais dão forma ao tecido social. Se a realidade não está dada, mas sim é construída a partir das nossas percepções e dos sentidos que atribuímos às experiências (BROFENNBRENNER, 2011), a fim de que possamos envolver processos educativos ambientais é preciso alargar o nosso olhar e levar em conta as relações que constituem os ambientes, os fios que tecem as sociedades.

O Ambiente virtual como um microssistema

O microssistema é caracterizado como o ambiente no qual os sujeitos interagem face a face uns com os outros e com os demais seres e objetos que o constituem. São contextos nos quais se vivenciam as relações mais imediatas. Esta relação face a face é nomeada por Bronfenbrenner como *processo proximal*, o qual segundo Diniz e Koller (2010)

(...) caracterizam-se pelo estabelecimento de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, entre um organismo humano e as pessoas/objetos do seu ambiente imediato, em que ambas as partes se mantêm ativas e se estimulam mutuamente. Para que o processo proximal seja considerado efetivo terá que ocorrer numa base regular e em vários períodos de tempo e ter sentido e significado para a pessoa em desenvolvimento. (p.68).

Ou seja, para que as relações em um microssistema possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento das pessoas envolvidas é necessária reciprocidade, interação mútua, em um processo permanente e regular. Pensando o contexto atual, no qual ainda uma parcela significativa mantém suas relações de trabalho, estudo e pesquisa mediados pelas ferramentas digitais, como se constituem tais relações? Podemos considerar o ambiente virtual como um microssistema?

Diante a impossibilidade das interações presenciais o uso dos meios telemáticos, como a Internet e as webconferências, tem sido a alternativa para que os processos educativos – da educação infantil à pós-graduação – tenham continuidade. Além das experiências de educação formais, outras experiências formativas – cursos de extensão, rodas de conversa, palestras, eventos científicos, exposições artísticas, reuniões de organizações e coletivos – também têm usado amplamente os ambientes virtuais como mediadores desses processos. Conforme arrazoá Souza(2020) as TIC, os AVA e as redes sociais devem ser compreendidas como “(...)propulsores da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros.”(p. 112).

A educação envolve relação, ela se faz no coletivo, na partilha e na construção de saberes e fazeres. Educação esta que está para além das instituições formais, envolve o processo de humanização no qual todas as pessoas se encontram durante toda sua vida. Como aponta Brandão (2005) somos seres aprendentes, e a educação, conforme Freire(1996) é uma experiência especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo, que se dá no coletivo, com todos os seres humanos e não humanos. Neste sentido, a educação online configura-se enquanto uma prática pedagógica que promove a autonomia, a interatividade em rede, o diálogo e a colaboração. Conforme aponta Souza (2020):



Na educação online, o AVA é um espaço de encontro, espaço de produção de subjetividade. Se não houver diálogo, se não houver espaço para os afetos, o ambiente não passará de uma plataforma. A interatividade, os movimentos, as relações no AVA e para além dele é que produzem o ambiente (p. 115).

São as atividades e propostas desenvolvidas no ambiente virtual que irão mobilizar as relações, as quais constituem o ambiente enquanto um espaço de formação e educação significativa. São as interações envolventes no processo que irão potencializar o ambiente virtual como um microssistema positivo para o desenvolvimento integral das pessoas envolvidas nos processos.

Para que o processo de desenvolvimento biopsicossocial ocorra de forma permanente e contínua as atividades e interações propostas precisam envolver as todas as pessoas que participam deste ambiente formativo. Requer reciprocidade e equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 2011) e precisam propiciar experiências que despertem os sentidos e promovam a construção de saberes, de forma colaborativa e coletiva. Conforme Duarte Jr. (2004) os sentidos são a nossa primeira forma de conhecer o mundo e os mundos do qual somos parte, e o saber sensível, que emerge deste processo é fundador dos demais conhecimentos, desenvolvendo sensibilidade em um relacionamento estético com as realidades que nos circundam.

Nestes tempos pandêmicos muitas têm sido as experiências mediadas pelas TIC e AVA, como aulas online, lives, cursos de extensão, atividades síncronas e assíncronas, nos quais se compartilham saberes, fazeres e vivências das mais variadas. Entre elas escolhemos para abordar aqui duas experiências compartilhadas pelas autoras em suas constituições como educadoras ambientais em permanente processo de formação.

São elas as Rodas de Conversa organizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade de Rio Grande- PPGEA- FURG, e os encontros quinzenais online do Grupo de Estudos e Pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, Ambientes e Ludicidade, vinculado ao Instituto de Educação da mesma universidade, e liderado pelas professoras Dra. Angela Bersch e Dra. Narjara Mendes.

Rodas de Conversa do PPGEA-FURG

As rodas de conversa são atividades acadêmicas promovidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e visam oportunizar aos discentes e demais participantes momentos de escuta, partilhas e trocas de saberes, bem como se configura como um espaço de encontros, afetos e socialização. Podem ser assim consideradas como experiências formativas nas quais uma diversidade de temáticas referentes ao campo da Educação Ambiental é abordada. Começam a configurar como parte das atividades formativas do programa a partir do ano de 2018 como encontros presenciais na universidade.

Para mobilizar as discussões são convidadas diferentes pessoas atuantes nas mais variadas áreas – na educação formal, não formal, na gestão, na área administrativa – educadores e educadoras da rede de educação básica à pós graduação de várias universidades e instituições. Também são convidados egressos do programa e discentes a fim de compartilhar suas práticas e experiências educativas ambientais.

No ano de 2020 e no corrente 2021 foram realizadas mais de 11 rodas de conversa, de forma online e transmitidas pela plataforma do Youtube no canal Rodas de Conversa PPGEA (<https://www.youtube.com/channel/UChm1PiUHPXcOF2e7bTvX5Bg>). A partir das falas dos (as) convidados (as) e dos(as) mediadores se promove reflexões e problematizações, com a participação do público que interage no chat com comentários e questões.



A primeira Roda de Conversa online intitulada “O mundo pós-pandemia: Conflito e Educação Ambiental” realizada em junho de 2020 abordou o contexto atual da pandemia de COVID-19 e as possibilidades e limites da Educação Ambiental neste cenário. Foram realizadas ainda discussões acerca da Educação Ambiental e seu papel frente à atual crise civilizatória e sanitária com educadores(as) da Rede Básica e Ensino Superior, partilhas de experiências formativas de discentes e egressos(as) no exterior, a relação entre Arte e Educação Ambiental, relações da Educação Ambiental com o racismo, questões sobre gestão ambiental e demais práticas educativas.

Em todos estes momentos são mobilizados e construídos saberes, diálogos, reflexões, partilhas e socialização, contribuindo no partilhar e na construção de conhecimentos e na constituição e formação dos sujeitos educadores(as) ambientais. Desta forma, o ambiente virtual utilizado para a continuidade da realização das rodas tem se apresentado como um potente ambiente formativo e educativo.

Grupo de Pesquisa e Estudos ECOINFÂNCIAS

O Grupo de Estudos e Pesquisas ECOINFÂNCIAS foi criado em 2018 e reúne graduandas¹ e pós-graduandas, professoras da rede básica e do Ensino Superior. Tem como foco estudos e pesquisas que abordam a Educação Infantil, as Infâncias, as Juventudes e a Formação de Professores (as), em diálogo com a Educação Ambiental. Suas reuniões quinzenais aconteciam presencialmente na universidade, mas durante a pandemia passou ocorrer por meio de plataformas digitais como *Mconf* e *Google Meet*.

Nos encontros são discutidos textos e temáticas previamente combinadas e também são convidados (as) pessoas para dialogarem com o grupo sobre temáticas referentes aos estudos. Nos anos de 2018 e 2019 o foco dos estudos foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Brofenbrenner e seus colaboradores, sempre em diálogo com os referenciais da Educação Ambiental. Em 2020 e 2021 tem se diversificado as leituras propostas, mas sempre buscando manter o fio condutor: Educação das Infâncias e Juventudes - Formação de professores(as) - Educação Ambiental.

Nos encontros são partilhados leituras, compreensões, reflexões e experiências de todas as pessoas que compõem o grupo, em uma dinâmica interativa, afetiva e de reciprocidade. Compartilhamos saberes, fazeres, angústias, conquistas, projetos, sendo estes momentos muito significativos tanto na constituição acadêmica das participantes como em suas constituições como pesquisadoras e educadoras, além dos reflexos em sua formação humana.

No ano de 2021 o grupo participou de um seminário online nacional de grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, com apresentação de trabalhos. Foi uma oportunidade de conhecer outros e pesquisas no campo, divulgar o nosso grupo de pesquisas e fortalecer as parcerias e os laços que nos constituem enquanto pesquisadoras do ECOINFÂNCIAS.

Considerações finais

Após esta breve reflexão podemos compreender que a TIC e o AVA podem ser potentes espaços de promoção de interação, diálogo e socialização, contribuindo assim de forma efetiva na formação dos sujeitos. Quando pensamos a formação de educadores(as) ambientais precisamos considerar as muitas dimensões que fazem parte da constituição de

¹ Optamos pelo uso do gênero feminino tendo em vista a presença marcadamente feminina do grupo.



suas identidades e o quanto os contextos de nos quais estas relações se desenvolvem são significativos.

As redes de relações que são possibilitadas e potencializadas pelas ferramentas digitais têm contribuído para a continuidade do processo educativo e formativo dos sujeitos (re)criando outras formas de ser e estar no mundo. O contexto histórico possibilita a (re)invenção de outras relações e ambientes. É a partir das experiências que se constituem os ambientes e dessa forma estes podem ser ou não efetivos no processo de desenvolvimento humano. Por isso a necessidade de pensarmos constantemente formas de potencializar as interações que ali envolvem as pessoas, para que estas promovam reciprocidade, colaboração e parcerias.

Fundamentadas na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner e com o olhar sistêmico de redes compreendemos o ambiente virtual como um microsistema potente, que pode contribuir na educação e formação de educadores(as) ambientais em tempos como os atuais, que exige de todos(as) nós novas sociabilidades e maneiras outras de intervir no mundo. A partir dos dois exemplos de experiências formativas abordados aqui defendemos que o ambiente virtual pode se configurar como mais um espaço educativo potente, ampliando as redes e fortalecendo as ações em Educação Ambiental.

No entanto, não podemos esquecer os milhares de pessoas que ficaram à margem desse processo interativo por não terem acesso a aparelhos digitais ou à internet, e muitos ainda quando o têm são em condições precárias. Além das questões econômicas, de saúde, alimentação, segurança, garantia de moradia, necessidades básicas as quais tem sido negadas a muitos, agravando ainda mais as condições de vida de inúmeras famílias. Neste cenário, o acesso a internet e as tecnologias digitais configuram-se como mais uma necessidade básica, a qual deveria ser um direito garantido a toda população.

Que ao retornarmos as atividades presenciais de forma efetiva, em especial as atividades educativas institucionais, não esqueçamos que esta exclusão vai deixar marcas que precisarão ser superadas, para que as desigualdades socioambientais não se agravem ainda mais. A construção de uma realidade socioambiental sustentável, mais ambientalmente justa e equitativa é um compromisso ético do qual os(as) educadores(as) ambientais não podem ser furtar!

Referências

BOFF, Leonardo. **Covid-19: A Mãe Terra contra-ataca a Humanidade – Advertências da Pandemia**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**.p.83-92. Luiz Antonio Ferraro Júnior(Org.). Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Revisão técnica de Silvia Helena-Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPRA, Fritjof. LUISI, Pier Luigi. **A visão Sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. Trad. Mayra Eichemberg; Newton Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2014.



CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: CARVALHO, I.C; SATO, M.(Orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. p.51-63. Porto Alegre: Artmed, 2005. 51-63.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-81, jan./abr. 2011. Disponível em: www.ufrgs.br/edurealidade . Acessado em: 07 fev. 2013.

DINIZ, Eva. KOLLER, Silvia Helena. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Revista Educar**, n.36, p. 65-76. Editora UFPR, Curitiba. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual**. p. 11-22. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12832/1/Artigo_EducacaoAmbientaCritica.pdf Acessado: Agosto de 2020.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin – São Paulo: Palas Athena, 2001.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Ano XVII, Vol.XVII. p.110-118. Jul/Dez 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127> Acessado: Julho de 2021.



Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: nuances de um estudo didático-artístico-ambiental

Jésica Hencke¹
Paula Corrêa Henning²

Resumo: O presente ensaio acadêmico inscreve-se no pensamento da diferença e tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa de doutoramento junto ao programa de pós-graduação em Educação Ambiental da FURG, cujo lócus é investigar a presença da Educação Ambiental (EA) e/ou da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nos Livros Didáticos de Artes do 6º ano 9º do PNLD/2020. O nosso olhar recai sobre as visibilidades e enunciabilidades didático-ambientais, prospectando uma análise relacionada à EA e seu possível apagamento diante da emergência da EDS. O processo de estudo apropria-se de fragmentos do documento que demarca a Década para o Desenvolvimento Sustentável e se alicerça nos escritos de Carvalho (2002); Guimarães (2008); Reigota (2001, 2002) e Henning (2019), autores que contribuem à compreensão da EA como espaço do dissenso e potência para a criação e o exercício da crítica. O recorte presente nesse ensaio apresenta um movimento de análise compreendido por três proposições didáticas e sua relação com a EDS.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Livros Didáticos.

Para início de conversa...

Nesse breve ensaio acadêmico, o objetivo é apresentar um recorte da pesquisa de doutoramento que visa analisar propostas de ensino artístico-ambiental presente nos livros didáticos de Artes Visuais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O nosso olhar, enquanto pesquisadoras, recai sobre as visibilidades e enunciabilidades ambientais, prospectando um estudo relacionado à Educação Ambiental (EA) e seu possível apagamento em decorrência da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). A presente afirmação encontra respaldo nos estudos de Henning (2019b) que aponta: “Se a EA não foi totalmente apagada, não resta dúvida que, pelo menos foi se imiscuindo – a ponto de, paulatinamente, vermos a EDS ir tomando seu lugar – nas diretrizes legais” [dessas duas nações - Brasil, Espanha] (p. 684).

Com a pretensão de ponderar acerca dessa temática nos aproximamos dos escritos de Carvalho (2002); Guimarães (2008); Reigota (2001, 2002); Henning (2019), entre outros interlocutores que nos ajudam a pensar a Educação Ambiental como potência a criação e a crítica, ao mesmo tempo em que, suscita questionamentos e problematizações.

Concerne ao pensamento ambiental em tempos insurgentes a ótica da transversalidade de uma ação política, uma estética, uma ética, uma fuga para inventar outras formas e modos de pensar a vida, o meio ambiente, a natureza, a ecologia. Nas trilhas desta escrita, em seus passos desnorteados, percorremos por devires ambientais, cuja intenção é conectar pensamentos selvagens que problematizem o desenvolvimento sustentável que se desdobra como sugestão de inserção didático-pedagógica no âmbito escolar, a partir da análise de três propostas de estudo apresentadas no livro didático da coleção “Rumos da Arte: 6º ano” do Programa Nacional do Livro e Material Didático – 2020 (PNLD).

Intentamos colocar o pensamento em movimento e provocar indagações que criem linhas libertárias, mutantes, nômades e potencialize outras formas de apresentar, de objetivar, de interagir com o objeto da aprendizagem. Na esteira de Brito e Neto (2013) a proposta é

¹ Doutoranda em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, jesticahencke@gmail.com.

² Doutora em Educação – UNISINOS, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, paula.c.henning@gmail.com.



compor outras sensações a partir do instituído, das forças de segmentaridade e compor sentidos delirantes, que interajam com a vida, com o mundo e criem derivas para uma escrita em fluxos incontidos. A vida pede passagem, a natureza pede socorro, a criação força ranhuras e rachaduras nas certezas ambientais, fator que nos instiga inventar outros mundos possíveis, acordar para a vida, problematizar. Oportuniza “[...] a problematização histórica do nosso presente. Trata-se do exercício do pensamento para tensionar em nós o desejo de debruçar-nos sobre os acontecimentos e, quiçá, criar potência em nossas práticas cotidianas enquanto educadores ambientais” (HENNING, 2019, p. 765).

A vida é uma grande invenção de mundo composta por elementos perceptíveis e relações imperceptíveis, aberta à novas aprendizagens, encontros com um ar, uma linha, um fluído, uma imagem, um questionamento, uma dúvida, uma certeza sempre incipiente e provisória, um desafio, fuga, caminho, trilha, ruína, aprendizagens, desafios, e... (BRITO, NETO, 2013).

Por entre linhas e composições: desenvolvimento(s)

Começamos por destacar a palavra desenvolvimento, que carrega em seu bojo uma conotação universalista e hegemônica, a qual contribui ao avanço e expansão do capitalismo e do processo de globalização, contrapondo-se a valorização social, cultural e ambiental. A lógica do desenvolvimento associada a EDS apresenta como elemento fulcral o crescimento econômico e, notadamente, este implica na pressão e tensionamento dos sistemas e recursos naturais.

“Em relação ao uso de recursos, o desenvolvimento sustentável exige dupla resposta, tanto dos países industrializados quanto dos países em desenvolvimento: padrões responsáveis de produção e consumo e uma administração proativa de todos os tipos de recursos” (UNESCO, 2005, p. 29). A posição presente no documento que prevê a década do desenvolvimento sustentável é coerente com as necessidades de modificar as ações que fizeram emergir os dilemas ambientais, entretanto, existem percalços sociais e econômicos específicos a cada governo diante da realidade global do capitalismo, bem como há objetivos e interesses distintos a cada Estado-nação, especialmente, quando imersos em um sistema neoliberal associado a racionalidade econômica que rompe com a simples naturalização do mercado e a redução do espectro de ação do Estado. O neoliberalismo produz relações sociais, formas de agir e interagir, constituindo subjetividades, estando estas imersas nas propostas sociais que enaltecem o Desenvolvimento Sustentável e, no âmbito escolar, transportam-se para a sala de aula através das propostas de estudo presente nos livros didáticos.

A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável apresenta em seus princípios 21, 22, 41, 55, 56 e 59 elementos que especificam um compromisso com as peculiaridades regionais e potencialidades históricas e geográficas a ponto de oportunizar a implementação dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável em toda a esfera planetária, todavia, não é perceptível neste documento uma crítica ao “desenvolvimento” e seus impactos sociais, ambientais, capitalistas e neoliberais. De forma análoga, a temática da “Educação ambiental” não é debatida nesse documento, essa ocultação sugere um movimento de silenciamento e apagamento do viés político que configura a questão “ambiental”.

Imerso nessa conjuntura de valorização do Desenvolvimento Sustentável, destaca-se o princípio 59 que declara a existência de “[...] diferentes abordagens, visões, modelos e ferramentas disponíveis para cada país, de acordo com suas circunstâncias e prioridades nacionais, para alcançar o desenvolvimento sustentável [...]” (ONU, 2015, p. 13-14). Dito isto, podemos perquirir que existem ações provenientes de países industrializados que visam a



promoção do neoliberalismo e o livre comércio vinculados à propostas de qualidade ambiental, economia e ecologia, guiados pela racionalidade técnica, que desconsidera a importância da equidade e justiça social (PITANGA, 2016).

A crise ambiental não é apenas um problema de caráter físico associado ao esgotamento dos recursos naturais, apresenta-se também como uma crise de conhecimento (PITANGA, 2016). Podemos destacar que a EDS se associa ao capital financeiro e informacional, contrapõe-se ao viés de luta política da Educação Ambiental e solidifica-se através das culturas hegemônicas que gerenciam sua expansão. Carvalho (2002) destaca que o movimento ecológico chama a atenção para ações necessárias e coletivas, que pretensamente visam a construção de novos padrões e relações sociais associados à natureza. Natureza e meio ambiente não são sinônimos e sim, campos de interação entre cultura, sociedade, conhecimento, entre os fatores físicos e biológicos responsáveis pelos nossos processos vitais (CARVALHO, 2002).

Partimos do pressuposto de que o texto que descreve a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e os seus cinco objetivos que visam valorizar a educação; facilitar a criação de redes; prover oportunidades e aperfeiçoar a compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável; buscar a melhoria da qualidade do ensino em prol de um desenvolvimento sustentável e, por fim, desenvolver estratégias que buscam fortalecer a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, associado a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” encontra capilaridade nas propostas didático-pedagógicas presente no *corpus empírico* em análise.

Iremos, em uma tentativa incipiente de análise, colocar em funcionamento uma ação de problematização entre um tópico de estudo didático-pedagógico a partir de três imagens selecionadas dentre o *corpus* de investigação, relacionando-as com três características da EDS voltadas à educação:

- * *desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas*: ensinar a ter confiança ante os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável;
- * *ser aplicável*: integrar as experiências de aprendizagem na vida pessoal e profissional cotidiana;
- * *estar estreitamente relacionado com a vida local*: abordar tanto os problemas locais quanto os globais, usando a(s) linguagem(s) mais comumente usada(s) pelos alunos. (Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, UNESCO, 2005, p. 19) [grifos do autor].

Estes elementos conferem à educação a obrigatoriedade de trabalhar com os problemas ambientais de maneira a oportunizar o aprimoramento do pensamento, sendo esse induzido a propor soluções plausíveis e aplicáveis à vida em sociedade. Carvalho (2002) destaca que o campo da educação é uma arena perigosa, um espaço social da diversidade e da multiplicidade, onde ocorre o desenrolar de práticas responsáveis pela formação dos sujeitos. Com base nessa lógica de pensamento, compreender as relações sociedade-natureza e intervir nos problemas socioambientais requer a formação de um sujeito crítico, investigativo, cuja subjetividade é orientada para a sensação, a experiência e a solidariedade com o meio social e natural. Dessa forma, nos interessa investir na crítica a fim de problematizar as verdades ambientais estruturadas nas propostas didáticas e quiçá, pensar outras práticas educativo-ambientais.

Guimarães (2008) nos desafia a mudar a forma como enxergamos nosso relacionamento com a natureza, de maneira a compreender que somos frutos de um momento histórico. Assim, ao assumir a importância da história em nossa formação cultural,



reconheceremos uma multiplicidade de formas de representar a natureza que nos circunda, e isso implica diferentes modos de relações entre o humano e o espaço, todavia isso não significa que “[...] cada indivíduo, solitariamente através de sua consciência, seja capaz de construir sua própria ideia de natureza. Tais ideias são definidas cultural e historicamente” (GUIMARÃES, 2008, p. 88).

O desafio de pensar de forma imanente, social, histórica e culturalmente engajada configura outras maneiras de compor processos de aprendizagem na contemporaneidade, assim, ao voltar nosso olhar para o documento elaborado pela UNESCO (2005) iremos perceber que a ênfase ambiental está atrelada aos problemas advindos da relação do ser humano com a natureza e estes problemas são de alcance global, entretanto as ponderações ali formalizadas descreve que a solução dos problemas perpassa pela esfera micro e pontual, ou seja, a educação. Conforme o documento: “Os problemas e desafios aos quais a promoção do desenvolvimento sustentável se refere são de alcance mundial – na verdade, estão relacionados com a sobrevivência do planeta como morada da sociedade humana” (UNESCO, 2005, p. 30).

Com base no exposto, partimos do pressuposto de que os livros didáticos são subsídios educacionais que fabricam discursos por meio de suas imagens e enunciados, elementos que constituem um lugar de existência e formação de subjetividades, assim como a sala de aula. Acreditamos que os livros didáticos educam professores e estudantes a agir, pensar e viver ambientalmente. Dito isso, questionamos: que enunciados e visibilidades de natureza, ecologia, meio ambiente, ser humano, desastres naturais, crise ambiental, futuro do planeta estão presente nos livros didáticos? Que verdades ambientais as propostas didáticas evidenciam acerca do ambiente? De que forma as propostas artístico-ambientais contribuem para pensarmos, olharmos e criarmos uma ou várias educações ambientais contrapondo-se a Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

A partir desses questionamentos procuramos mostrar alguns recortes didáticos a fim de problematizar elementos sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais que perpetuam no século XXI e configuram o processo educacional, seja ele ambiental ou sustentável. A educação, no dizer de Gallo (2007), desde suas origens é um poderoso instrumento de controle, uma teoria, um conjunto de processos formativos, bem como um espaço de devires, criações, potência e inovação, aqui desejamos fazer política, compor linguagens, “[...] a linguagem não é representacional, ela não representa as coisas, mas as exprime diretamente [...]” (GALLO, 2013, p. 5).

Nosso empenho cognitivo é questionar as educações ambientais que emergem nas propostas didáticas, temos certeza de que nesse campo de intensas sensações e conflitos não existe uma única forma de ver, pensar e discorrer sobre o mundo. A lente que assumimos é vinculada a experiência estética e a ação política, lentes que consideram sumariamente o aprender como um processo de pensamento e criação. No que tange a educação ambiental procuramos nos afastar de uma visão naturalista-conservacionista que imputa ao meio ambiente apenas uma dimensão eximindo-se do caráter cultural, político e histórico que fomenta as relações humanas (CARVALHO, 2011).

Cabe intensificar nossa compreensão de ambiente, que difere diametralmente da ótica do Desenvolvimento Sustentável. Nesse espaço nos associamos a Reigota (2001) quando afirma que o meio ambiente é um lugar determinado ou vivenciado onde ocorrem relações dinâmicas em constante processo de mudanças, reorganização e transformação, alterando tanto aspectos biológicos, naturais, ecológicos e sociais. Esse processo relacional promove fluxos de criação cultural, tecnológica, histórica, política, educacional, que modificam



intensamente a natureza e a sociedade, todavia não se restringem a problemas socioambientais, crise planetária e dilemas humanos.

Reigota (2001) novamente nos auxilia a pensar a Educação Ambiental como espaço de criação, com caráter permanente, dinâmico, variado, inovador, que faz uso de metodologias diversificadas e adequa-se a multiplicidade de contextos e de faixa etária. Não é uma disciplina isolada, mas sim, um tema que deve permear múltiplos campos de saber.

Neste momento iremos suspender provisoriamente esse debate teórico, para apresentar uma articulação entre a Educação Ambiental, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e os recortes didáticos pedagógicos em estudo. Ainda acerca da emergência da educação ambiental Guimarães (2008) destaca que os princípios educativos começam a ser gestados a partir dos anos de 1970, emergindo como ação política de transformação de valores e atitudes dos sujeitos, os movimentos educativos ambientais não se restringem a documentos oficiais, envolvem também, fluxos ecológicos e contestatórios.

Conjuntamente com o pensamento de Guimarães (2008) embarcamos no pensamento ambiental e afirmamos que esse campo vai se consolidando, se configurando, ou seja, “[...] conformado por diferentes concepções políticas, perspectivas teóricas, epistemologias, enfim, um campo aberto em suas fronteiras” (p.99). E é nesse campo incerto, configurado por desafios que visamos instaurar fissuras de uma Educação Ambiental política, que remeta a coletivos culturais, ecológicos, sociais vinculados à natureza, não permeados apenas pela tríade do Desenvolvimento Sustentável: sociedade, meio ambiente e economia.

Um caminhar empírico: propostas didáticas em análise

Ao percorrer visualmente o material empírico em estudo, selecionamos um tomo da coleção “Se liga na Arte” – 6º ano. O recorte didático envolve a seção “Arte ao redor”, a mesma é apresentada na página 21 cuja sugestão de trabalho versa sobre a paisagem urbana, essa proposta de ensino pode ser associada a uma das características da EDS referente a educação de qualidade que precisa “estar estreitamente relacionada com a vida local”. A organização didática segue uma lógica: texto, imagem e questionamentos. A textualidade, a nosso ver, é potente ao propor uma afinidade entre os elementos da natureza relacionando-os com a construção social e cultural.

A arte pode também estar inspirada na paisagem do lugar onde crescemos. Quem foi criado longe das cidades reconhecerá mais facilmente as formas e texturas da natureza, os sons dos animais, do mar ou vento.

Quem cresceu no meio urbano talvez estará familiarizado com uma variedade mais ampla de construção, além de outras referências, como o grande número de pessoas e veículos, o ritmo acelerado do dia a dia ou os grafites que dão seu colorido característico à arquitetura das cidades. (Se Liga na Arte, 6º ano, 2018, p. 21).

A arte, como descrito no excerto, pode relacionar-se com a paisagem, com o corpo, com a arquitetura. Guimarães (2008) nos provoca a deslocar nossa forma de pensar o ambiente ao problematizar: “Por que na maioria das vezes escolhemos um lugar da natureza mais preservada para nossas práticas de educação ambiental?” (p. 94), porque não nos apropriamos dos espaços urbanos, poluídos, contraditórios para problematizar a questão do meio ambiente? Da natureza? Da ecologia? Do fluxo socioambiental e sustentável? De onde emerge este desejo, quase incontido, de levar os estudantes a espaços fora dos muros escolares, ambientalmente preservados como bosques, praças, matas, parques entre outros lugares?

A imagem apresentada para estudo é de Guilherme Nobre, integrante do grupo de dança urbana Zub.boys, dançando na Avenida Paulista em São Paulo. A imagem de fundo que



compõe o cenário da figura 1 não é explorada na proposta didática, mas pode ser fonte de análise e criação entre arte e ambiente, um espaço ambiental que destoa do âmbito preservacionista, é possível explorar os elementos visuais que estão presente na imagem, as construções culturais, a necessidade do ser humano em dar cor aos espaços urbanos que, por ora, estão repletos de concreto, vidros e acrílicos.

Seguindo a lógica da EDS e a premissa da economia, do desenvolvimento capitalista e da valorização do mercado, a iminência de um cenário paisagístico composto por construções em concreto, vidros e acrílicos é coerente e aceitável, pois o desenvolvimento é considerado imprescindível à manutenção do *status* econômico. É possível, nessa conjuntura social-neoliberal-capitalista, problematizar o desenvolvimento econômico e analisar seus limites em relação ao meio ambiente, essa problematização pode ocorrer através de um processo de leitura de imagem? Quais são os impactos ambientais advindos da construção de macro cidades e conglomerados habitacionais? Para além do corpo que dança e interage com o espaço físico, quais proposições ambientais podem ser feitas?

Figura 1: Guilherme Nobre – dança urbana.



Disponível: “Rumos da Arte – 6º ano”, 2018, p. 21.

Como sugestão para o debate no livro didático, acerca desta proposta artística, há o seguinte questionamento: “E você, como vivencia e transforma o espaço ao seu redor? Como interage com o local em que mora?” – podemos pontuar que há um movimento de integração do sujeito com seu meio, um fluxo de constituição de lugares, uma estratégia de pertencimento, associada a corresponsabilização individual pelo meio ambiente, fator que corrobora com a década da EDS:

[...] Desenvolvimento sustentável trata essencialmente de relações entre pessoas e entre pessoas e seu meio ambiente. Em outras palavras, é uma preocupação sociocultural e econômica. O elemento humano é agora amplamente reconhecido como a variante fundamental no desenvolvimento sustentável, tanto no que se refere ao desenvolvimento não-sustentável quanto em termos de esperança para um desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2005, p. 42).

Pensar o ser humano como individualmente responsável pelas demandas e problemáticas ambientais é reduzir o papel da Educação Ambiental e validar um movimento global, neoliberal e universal da EDS que toma como premissa o ideal desenvolvimentista, “[...] conduzindo, assim, a uma sociedade utilitarista e altamente consumista, que só percebe na degradação do ambiente natural a principal consequência do processo crítico” (PITANGA, 2016, p. 143). Todavia, se lançarmos um olhar atento e criterioso será possível perceber que



inúmeros fatores se agregam às questões ambientais, muito além do fluxo de depredação e degradação, entre eles: a pobreza, a violência, as guerras, a corrupção, a crise energética, a escassez de empregos, entre outros problemas globais vinculados à economia e ao desenvolvimento.

Alguns questionamentos podem ser suscitados: como garantir a perdurabilidade do desenvolvimento e crescimento econômico que apresentam sinais de esgotamento ambiental? De que forma reestruturar os sistemas biológicos e garantir o desenvolvimento? A EDS visa enraizar os valores e comportamentos associados ao desenvolvimento sustentável, essa ação pode ser considerada um empecilho à mudança e a problematização ambiental na atualidade? Será que os seres humanos só podem ser vistos e pensados como destruidores e exploradores do âmbito natural?

Não nos aventuramos a responder esses questionamentos, visto que existe muita ambiguidade e dissenso nesse campo teórico. Henning (2019) nos instiga a pensar nas implicações da hipervalorização da EDS dissociada da crítica, da ação política, do movimento de contestação e problematização, sendo estes elementos associados à educação ambiental. O ideal de modernidade cria formas de conduzir nossas ações em sociedade, pontua como devemos guiar nossa vida cotidiana associada a sustentabilidade e assumir atitudes individuais e restritivas, tais como:

[...]. *Separe o lixo, plante uma árvore, use transporte coletivo, consuma menos, use sacolas retornáveis* são potentes enunciações que vão nos educando para outras práticas mais sustentáveis, mais verdes, mais preocupadas com a continuidade da vida na Terra. Essas indicações são dadas em diferentes meios de comunicação, na escola, na família, em lugares que circulamos. Tais indicações, muitas vezes, vêm com um amontoado de ditos que nos ensinam o quanto *nós*, seres humanos, estamos acabando com o planeta. Quando esses materiais anunciam, de modo catastrófico e terrorista, *o fim do mundo*, tais afirmativas estão atravessadas tanto pela inculcação da culpa do ser humano como por sua responsabilidade para reverter a situação dos desastres ambientais que vivemos. A partir de estatísticas, prospectivas e causa-efeito trazidos pela voz da ciência parece que não nos cabe outra posição senão essa: se fizermos a nossa parte, salvaremos o planeta! (HENNING, 2019, 774) [grifos da autora].

A problemática anunciada por Henning (2019) é desafiadora, ao expor de forma crua as limitações da EDS que transversalmente acompanham as propostas didáticas em estudo. Em continuidade a nosso processo de análise, a atividade sugerida ainda sob o tema “Arte ao redor”, apresenta como elemento focal as visibilidades artísticas ocupando aproximadamente metade da página do livro e, em grande destaque, é apresentada a imagem fotográfica da escadaria “Selarón”, uma obra arquitetônica composta por mosaicos. Refere-se a uma escadaria que liga dois bairros no Rio de Janeiro, sua construção artístico-arquitetônica foi realizada no decorrer de 19 anos e compreende 215 degraus preenchidos com mosaicos. Os mosaicos são de origem intercultural proveniente de diferentes partes do mundo, alguns são peças doadas, outras construídas com resíduos de demolição.

Ao trabalhar com resíduos de demolição o artista sugere um processo de reaproveitamento de material inerte, o qual iria aglomerar-se junto à aterros sanitários ou depósitos de lixo à céu aberto. Aqui, é possível abrir espaço para o debate e ponderar acerca da temática lixo, reciclagem, descarte e natureza.

Ambientalmente, podemos destacar que é uma construção artístico-arquitetônica que considera a multiplicidade das relações culturais, sociais e políticas. Seu emaranhado de cores e formas configuram outras maneiras de ver e viver a cidade e sua paisagem. Os



questionamentos presentes no livro convidam o estudante a analisar sua vida, seu percurso, sua casa, cujo apelo é trilhar pelos caminhos de maneira mais lenta, cuidadosa, observadora, criando relações e sentidos com o lugar, novamente o foco é pensar o ser humano como corresponsável pelo meio em que vive. A obra apresenta um lugar ambientalmente modificado.

Figura 2: Escadaria Selarón – Rio de Janeiro – Artista José Selarón, trabalhou nela de 1994 – 2013.



Disponível em:

<https://mosaicodobrasil.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderpictures/selaronhjp55.jpg>

Acesso: fevereiro/2021.

Um dos pilares didáticos presente na Base Nacional Comum Curricular é o movimento de leitura de imagens, fator que não tem destaque nessa proposição artístico-pedagógica, visto que a ênfase é pensar a dança como arte apresentada na figura 1, em seguida o território como suporte artístico a fim de fomentar a paisagem presente na figura 2. Podemos destacar que essa proposta vincula-se ao aprender sustentável ao não problematizar os elementos presentes na imagem, tampouco questionar o contexto histórico social em que ocorre cada proposição artística, não problematiza a temática do lixo e do reaproveitamento de resíduos, impossibilita o pensamento relacionado a intervenção humana no espaço sociocultural, associado a arte, ao ambiente e a política, por outro lado valoriza a EDS e sua ênfase na responsabilidade individual. “Aprender inclui o que acontece nos sistemas educacionais, mas se estende na vida cotidiana – de modo que importantes aspectos da aprendizagem acontecem em casa, em contextos sociais, em instituições comunitárias e local de trabalho” (UNESCO, 2005, p. 44).

Na seção seguinte, intitulada “paisagem na janela” o presente questionamento é o ponto focal de estudo:

Até a paisagem que você vê da janela no seu quarto constitui uma referência visual. O que você observa por ela? Vê a cidade ou à natureza? E a janela também nos traz outras informações: Quais sons você escuta do seu quarto? Como é a luz que entra por lá? O que o mundo de fora traz para você? (Se Liga na Arte, 6º ano, 2018, p. 23).

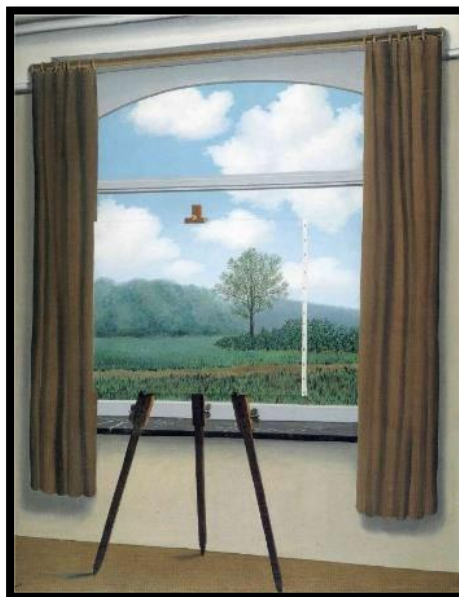
Pontuamos que existe uma dicotomia entre cidade e natureza, como se fossem elementos dissociáveis da paisagem que vemos da janela. Uma provocação ambiental seria perceber quais são os elementos ambientais que se fazem cidade? Qual discurso ambiental



está presente nessa provocação aos estudantes? Não há uma forma de olhar única e universal, a forma que olhamos nossa janela não é neutra, nem individual, mas repleta de interferências, de posturas, de pontos de vista do mundo em que vivemos, no qual agimos e interagimos (HENNING; GARRÉ; VIEIRA, 2017), nossa forma de ver produz maneiras de dizer sobre a natureza e cria discursos ambientais.

No que se refere às visibilidades, a proposta dessa seção tem como artista René Magritte (1898-1967), integrante do movimento Surrealista cuja pretensão é romper com a razão, as certezas, o universal e provocar outras maneiras de viver e ver a arte atravessada pela liberdade dos sonhos e do pensamento. A obra presente no material didático é um desafio à compreensão, intitulada em tradução livre, como “A condição humana”. Didaticamente não são propostos questionamentos, nem uma análise da imagem e sim, inserido em seguida um poema “Paisagem da janela” a ponto de relacionar o mundo dos sonhos ao mundo real.

Figura 3: A Condição Humana. René Magritte. 1933 – Óleo sobre Tela (100 x 81 cm)



Disponível em: <https://arteartistas.com.br/a-condicao-humana-rene-magritte/>. Acesso: fevereiro/2021.

A imagem nos faz pensar nas relações políticas que a arte estabelece e nos dilemas da constituição do ser humano ambiental. Arte e política fazem parte da vida e se enredam numa tentativa de retratar, deflagrar, questionar e ampliar a compreensão do mundo. Arte e política mostram-se em constante processo de efervescência, cujo efeito ultrapassa o método de conscientização sobre os conflitos e problemas sociais/ambientais, por meio da arte a política causa impactos, como uma forma de ação estética que influencia os sentidos, altera o modo de relacionamento social e constitui manobras díspares de contato físico-presencial.

Pensamentos em suspensão: algumas palavras finais...

O que a janela de Magritte nos potencializa a ver? Assumimos o desafio de olhar e ver? É uma pintura? É a representação de uma paisagem? É a apresentação da “condição humana” como cópia, sombras da caverna, reprodução, sequência e regra? Entre o dito o visível e o interdito há campos discursivos que moldam nossa forma de ver, compõem encontros e tangenciam as interações, dando poder de fala a expressão da arte. As visibilidades



são estratégias para tornar visível determinadas intensidades que promovem a atualidade e nos desafiam a compreender e relacionar o espaço da Educação Ambiental e da EDS no âmbito escolar contemporâneo, todavia, os entremeios didáticos são limitados, incipientes e não tangenciam a potência da imagem como estratégia ao aprender.

Esse campo artístico-pedagógico formado por imagem-devir, não como a cópia-imitação, tampouco sob a ótica do progresso e do regresso, mas como força, potência, criação de entre lugares, possui um caráter de exceção, que nos desafia a inventar, conjecturar outras educações ambientais possíveis e deveras romper com o dogmatismo da EDS. A prática docente não pode estar limitada aos enunciados didáticos e suas propostas pedagógicas, prescinde de um movimento que oportuniza desnaturalizar a educação ambiental e se envolver na turbulência do ato criador para compor outras ondas de dessemelhança, dúvidas e questionamentos, assim como propõe Guimarães (2008) nos interessa pensar “[...] Como podemos aliar a preservação cultural e ambiental com a necessária conexão global que se torna quase um imprevisto dos nossos tempos” (p. 94-95), como associar as premissas didáticas a criação de outras potências à aprendizagem ambiental?

Nesse ensaio acadêmico, nosso compromisso foi colocar em evidência fragmentos da EDS e seu processo de consolidação através das propostas didáticas, todavia, nos colocamos na contramão dessa realidade social e desejamos compor pequenos acontecimentos, saltos, olhares, misturas, propor movimentos e configurar aprendizagens em devires, devir-livro, devir-folha de árvore, devir água de rio, devir lixo, devir ambiente, devir-vida-ambiental.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: julho de 2020.

BRITO, Maria dos Remédios; NETO, Manoel. Blocos de Sensações em Cruzamentos com a escrita e imagens fotográficas, dilatações, fugas... e... pensamento delirante. **Artifícios**. Revista do Difere. ISSN: 2179 6505, v. 03, n. 06, dez./2013.

CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L. Orellana, I.; SATO, Michele. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992.

DÉCADA DA EDUCAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos. Volume V: ética, sexualidade, política**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 3º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



GALLO, Sívlio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. **36º reunião anual da ANPED**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013 – Goiânia/GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso: junho/2020.

GALLO, Sívlio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe de (org.). **Corpo, Gênero, Sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, pp. 93-102.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da História e da Cultura nas Leituras da Natureza. In: **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação, UFG**, 33 (I) jan./jun. pp. 87-101, 2008.

HENNING, Paula Corrêa. Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. **Ciências e Educação**. Bauru, v. 25, n. 3, p. 763-781, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n3/1516-7313-ciedu-25-03-0763.pdf>. Acesso: janeiro/2021.

HENNING, Paula Corrêa. Verdades Educacionais no Brasil e na Espanha: tensionamentos ambientais sob análise. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v.21, n.3, jul./set. 2019b. p.674-694.

HENNING, Paula Corrêa; GARRÉ, Bárbara Hees; VIEIRA, Virginia Tavares. O discurso da Educação Ambiental e Artefatos Culturais da Atualidade. In: **Revista Interações**. Santarém/Portugal. Nº. 44, pp. 123-143 (2017). <http://www.eses.pt/interaccoes>.

HENNING, Paula, Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. Rastros da educação ambiental. O dissenso como potência criadora. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (orgs.). **Educações Ambientais Possíveis: Ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018. pp. 151-162. <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/8808>. Acesso em 14 dez. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O dito e o não dito na “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” promovida pela UNESCO. **Pesquisa em Educação Ambiental**. São Paulo. vol. 11, nº 2, pp. 58-71, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: março.2021.

PITANGA, Ângelo Francklin. Crise da Modernidade, Educação Ambiental, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação em Química Verde: (re) pensando paradigmas. **Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 18, nº 3, pp. 141-159, set./dez. 2016.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 3ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Referências – livros didáticos

COUTINHO, Rejane Galvão; FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral; BRONIZESKI, Camila; COUTINHO, Christiane; PIMENTEL, Luiz. **Se liga na Arte**. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.



A Educação Ambiental no currículo da Geografia a partir do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino

Ana Paula Borges Ramos Vieira¹
Cláudia da Silva Cousin²

Resumo: Apresenta-se uma pesquisa em desenvolvimento que busca compreender que saberes ambientais são necessários para transversalizar a Educação Ambiental no Ensino de Geografia, a partir da implementação do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino e como esses se constituem a partir da Formação Acadêmico-profissional de Professores(as). O estudo é uma pesquisa-formação (Silva, 2017) cuja questão de pesquisa é: Que saberes ambientais são necessários para transversalizar a Educação Ambiental no currículo da Geografia nos Anos Finais, a partir da implementação do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino? Os sujeitos da experiência são professores(as) de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio Grande – RS. A metodologia da pesquisa é qualitativa e fundamenta-se na Fenomenologia e Hermenêutica. Os dados serão compostos por análise documental e entrevistas narrativas que serão analisados a partir da Análise Textual Discursiva.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação Acadêmico-Profissional. Ensino de Geografia.

Introdução

Este estudo constitui uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA, na linha Formação de Educadores Ambientais, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A presente pesquisa busca compreender que saberes ambientais são necessários para transversalizar a Educação Ambiental no Ensino de Geografia, a partir da implementação do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG e como esses se constituem a partir da Formação Acadêmico-profissional de Professores(as) (Diniz-Pereira, 2008). Essa escolha está diretamente relacionada com a história de vida e a formação da identidade docente da doutoranda (Tardif, 2002) e com o trabalho desenvolvido na função de Assessora de Geografia do Núcleo dos Anos Finais na Secretaria de Município da Educação (SMEd – Rio Grande) nos anos de 2019-2020. Nesse espaço-tempo de atuação profissional, coordenou a elaboração do componente curricular de Geografia dos Anos Finais, da área de Ciências Humanas do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino.

A homologação das Políticas Públicas Educacionais, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental em 2017 e do Ensino Médio em 2018, e de seus desdobramentos que reverberou no Referencial Curricular Gaúcho – RCG no ano de 2018 e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, em 2019, suscitou inquietações sobre o ensino público, os caminhos possíveis para o desenvolvimento da Educação Ambiental nos espaços formais e a implementação de políticas educacionais frente à ausência da Formação Acadêmico-profissional. Diante desse cenário de intensas mudanças no sistema educacional, a pesquisa tem a seguinte questão: Que saberes ambientais são necessários para transversalizar a Educação Ambiental no currículo da Geografia nos Anos Finais, a partir da implementação do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino?

¹ Licenciada em Geografia, mestra e doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, paulinha_357@yahoo.com.br.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação Ambiental. Orientadora, claudiacousin@furg.br



Com o intuito de compreender a questão de pesquisa busca-se conhecer que compreensões os(as) professores(as) de Geografia apresentam, a partir das habilidades que compõem o componente curricular de Geografia do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino; entender como os(as) professores(as) de Geografia trabalham com a Educação Ambiental no currículo; identificar como os saberes ambientais influenciam na práxis pedagógica dos(as) professores(as) de Geografia e; compreender como a Formação Acadêmico-profissional pode contribuir para transversalizar a Educação Ambiental no currículo escolar, a partir do componente curricular de Geografia do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. A pesquisa será realizada com os(as) professores(as) atuantes no ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio Grande - RS.

No decorrer da escrita serão apresentados alguns dos pressupostos teóricos que fundamentarão a pesquisa, enfatizando as políticas públicas educacionais e de Educação Ambiental, seguido por um delineamento da construção do DOCTRG e também a importância do entrelaçamento da Educação Ambiental e a Formação Acadêmico-profissional de Professores(as) para uma educação reflexiva e transformadora. Na sequência serão apresentados os elementos que compõem a metodologia da pesquisa que é de cunho qualitativo, com uma abordagem fenomenológico-hermenêutica além do processo investigativo se constituir como uma pesquisa-formação. Por fim, o texto apresenta os elementos que constituirão a produção das informações que irão compor os dados da pesquisa, seguido pela metodologia de Análise Textual Discursiva – ATD e por algumas considerações preliminares.

Fundamentação Teórica

A Educação Ambiental que é permeada pela dinâmica da sociedade ao longo de sua trajetória passou por constantes mudanças principalmente quando se trata dos currículos escolares. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 incluiu o tema meio ambiente, no Capítulo VI, art. 225, no qual preconiza que *“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”*. Pela primeira vez na história a temática ambiental articulou o natural e o social, acontecimento que expandiu as discussões sobre a responsabilidade de preservação e manutenção do meio ambiente como um dever e um direito de todos os seres humanos que habitam o espaço. Nesse sentido, o presente estudo traz a guisa da discussão algumas das políticas públicas educacionais e de Educação Ambiental. Entre elas destaca-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental – DCNEA, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, enfatizou a necessidade de discutir as questões ambientais, principalmente nos currículos escolares. Desta forma, a Educação Ambiental ganhou espaço para discussão, a partir do tema transversal Meio Ambiente. Os temas transversais propostos nos PCNs, emergiram das necessidades societárias, por isso deveriam perpassar o currículo de todas as disciplinas.

A legitimação da PNEA, sob a Lei nº 9795 de 1999 tornou obrigatória a abordagem da dimensão ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino com ênfase no caráter



interdisciplinar. Historicamente a disciplinaridade passou por questionamentos, então a interdisciplinaridade surge como uma “*tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização*” (GALLO, 2001, p.18).

Cabe salientar que neste estudo a Educação Ambiental será abordada como um processo integral e transversal, capaz de permear todas as disciplinas do currículo escolar, no qual o seu exercício implicará numa prática integrada entre os diferentes componentes curriculares. Nesse sentido assume o caráter da transversalidade que pode ser definido como o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos (GALLO, 2006, p. 30).

No sentido do entrelaçamento dos campos dos saberes, Sato (2000) indica que o ambiente necessita ser tratado como uma dimensão que sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos. Para a autora, não é possível implantar a Educação Ambiental como disciplina específica no currículo de ensino, pois dificilmente se encontrará um(a) profissional polivalente que tenha todos os conhecimentos inerentes à multidimensionalidade associada à questão ambiental.

Corroborando com a ideia de Sato do qual coadunamos, há uma proposta de que a práxis dos(as) professores(as) se transformem numa pedagogia da “(in)disciplina ambiental” capaz de desnaturar a pedagogia conservadora. Isso é possível, a partir do estudo de cada contexto escolar, da superação dos desafios do cotidiano, da problematização da realidade-ambiente para assim, construir sonhos possíveis (Dickmann, 2017).

De acordo com a DCNEA (2012), a Educação Ambiental nas instituições de ensino, devem contemplar abordagens curriculares integradas de modo interdisciplinar e/ou transversal, bem como, necessita ser contínua e permanente em todas as áreas do conhecimento, nos componentes curriculares e nas atividades escolares e acadêmicas. Quanto à organização curricular, a DCNEA indica que os conhecimentos referentes à Educação Ambiental podem permear os currículos da Educação Básica e da Educação Superior, por meio de três modos distintos, são eles: pela transversalidade ao propor o desenvolvimento de temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; por meio dos conteúdos presentes nos componentes apresentados no currículo, e; pela combinação de transversalidade e tratamento em disciplinas ou componente curricular.

Enfatizando as políticas públicas educacionais brasileiras, no ano de 2017 foi aprovada, pelo Ministério da Educação - MEC, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). A BNCC está em consonância com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. No ano de 2018, foi aprovada a Base Nacional para o Ensino Médio e no ano consecutivo foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A BNCC mostra que a Educação Ambiental sofreu um processo de fragmentação, pois se apresenta na contramão das legislações ambientais, a exemplo a DCNEA que preconiza



que a EA seja desenvolvida de forma transversal ou interdisciplinar, por meio dos currículos escolares. No entanto, esta aparece no documento apenas em determinadas áreas do conhecimento, com visão amplamente centrada nas correntes naturalista e conservacionista (Sauvé, 2005). Isso gerará conflitos, pois as questões socioambientais, a problematização da produção do espaço, o estudo e valorização dos diferentes contextos sociais, a compreensão do ser humano como ser social, entre outros aspectos. Por ora, tendem a ficarem em segundo plano nas discussões das escolas, que se constituem importantes espaços de diálogo e possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítica frente ao que se apresenta como sociedade.

No ano de 2018, a partir da definição das diretrizes da BNCC, foi elaborado e homologado, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG, em âmbito estadual, em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação – SEDUC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul – SINEPE/RS. O documento constituiu-se, a partir das contribuições e discussões realizadas ao longo do referido ano e resultaram na criação do documento que, juntamente com a BNCC, serviu de alicerce para a construção dos documentos orientadores municipais. Nesse documento, a Educação Ambiental pode ser encontrada a partir dos temas transversais, na temática meio ambiente, que compõe o item dos temas contemporâneos. Indica-se que a abordagem do tema seja desenvolvida de forma transversal ou interdisciplinar e destaca-se a necessidade da adaptação aos contextos regionais e locais.

No transcorrer do ano de 2019 foi elaborado o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG, sua homologação ocorreu no mês de dezembro do corrente ano, por meio do Parecer 019/2019, do Conselho Municipal de Educação – CME. O documento supracitado constituiu-se de forma democrática, foi coordenado pela equipe pedagógica da SMEd. Também contou com a cooperação de profissionais das redes municipal, estadual e privada, que participaram ativamente de discussões realizadas nas escolas, de encontros formativos, das atividades propostas pelos denominados “Dia D” e pelas contribuições das comunidades escolares realizadas na plataforma de consulta pública do Documento no *site* da SMEd. As consultas estiveram disponíveis no período de 15 de abril até 20 de maio do corrente ano, assim como na análise e contribuição da versão preliminar do documento realizado nas escolas. Essas ações foram imprescindíveis para que aproximássemos a Base Nacional Comum Curricular das diversas realidades do território rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p.13).

No ano de 2020, entrou em vigência o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino que apresenta os Temas Contemporâneos Transversais – TCT previstos pela Base Nacional Comum Curricular. Da mesma forma que nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresenta-se a abordagem do tema meio ambiente sob a perspectiva da transversalidade. Também expõe um capítulo específico sobre a Educação Ambiental, onde apresenta-se uma contextualização dessa e enfatiza-se o estudo do lugar para constituir relações de pertencimento.

Como a pesquisa está voltada para o ensino de Geografia dos Anos Finais será apresentado como ficou sistematizado o componente curricular dessa ciência no DOCTRG. Assim, como na BNCC, o componente curricular é alicerçado em cinco eixos temáticos estruturantes denominados Unidades Temáticas, sendo elas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de Representação e Pensamento Espacial; e, Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida.



Esses cinco eixos perpassam o componente curricular do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir deles, ocorrem desdobramentos em objetos de conhecimento e a indicação de habilidades que potencializam a consecução das competências gerais da BNCC. Desta forma, a BNCC influenciou significativamente na elaboração dos currículos, em diferentes esferas, bem como reverbera na necessidade da formação de professores(as).

A BNCC, a partir do texto introdutório do componente curricular de Geografia apresenta a organização dos principais conceitos da Geografia contemporânea, entre eles: o espaço, que se mostra o mais amplo e complexo, seguido pelos conceitos complementares – lugar, território, região e paisagem, todos diferenciados pelos níveis de complexidade. Apesar da afirmação da importância desses para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, apresentam-se simplificada na redação das habilidades de cada eixo temático. Por isso, no DOCTRG, tentou-se resgatá-los, pois além de compreender-se a importância para a construção do conhecimento, entende-se que a Geografia não pode tornar-se uma ciência da superficialidade. Outro ponto importante foi o diálogo necessário entre as habilidades da BNCC com as especificidades e particularidades do território rio-grandino. Os autores Grün (2008) e Cousin (2010) afirmam que “*Se sentir em um lugar*” é uma condição *sine qua non* de nossa existência e é também uma condição ecológica de nossa resistência no mundo. Para isso, é fundamental que reflitamos o ato educativo sob o enfoque da forma de aprender em uma “*prática libertadora*” (Freire, 1997).

Também tivemos a oportunidade de ampliar os espaços de discussão da Educação Ambiental, por meio de diversas questões ambientais suscitadas a partir do território rio-grandino e para além dele. Nesse sentido, Reigota (2010) colabora com nosso pensamento ao dizer que a Educação Ambiental é uma ação global, onde o cidadão, ao ter conhecimento dessa realidade, produz um pensamento universal para assim atuar conscientemente como modificador do meio ao qual faz parte. Concordando com Loureiro (2004), que afirma que a Educação Ambiental como o desafio constante de entender a relação entre o particular e universal, de transposição de limites e fronteiras, é a possibilidade de problematização e transformação dos paradigmas dominantes do conhecimento e do modo como nos relacionamos em sociedade, conosco, com o outro e com o planeta.

Nesse sentido, a Formação Acadêmico-profissional de Professores(as) pode corroborar para o impacto da formação permanente na formação cidadã, a medida que cria-se espaços de socialização de saberes e experiências dos(as) professores(as) atuantes e licenciandos(as) (Mello; Salomão de Freitas, 2019, p. 213). Isso pode contribuir para a formação e fortalecimento de um coletivo democrático de profissionais para enfrentarem os desafios e as possibilidades do cotidiano escolar. Assim, refletir sobre “*os compromissos de ser educador é um compromisso ético-político é uma proposta educativa que se contrapõe a qualquer forma de reducionismo*” (TRISTÃO, 2012, p. 234).

Os debates nos espaços de formação permanente instigam à discussão de duas categorias freireanas - o *diálogo* e a *práxis* que são “fundamentais para a formação da consciência crítica. Desta forma é basilar que os(as) professores(as) compreendam “(...) *que a educação é uma forma de intervenção no mundo(...) e, por isso, também (...) implica tanto no esforço de não reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento(...)*” (FREIRE, 2010, p.98). Mais do que isso, precisamos estar atentos e ampliarmos a capacidade de lermos as entrelinhas das Políticas Públicas, o que se configura como um grande desafio para a Formação Acadêmico-profissional, perpassando da Educação Básica à Educação Superior, em todos os níveis, etapas e modalidades, incluindo o *lato sensu* e o *stricto sensu*.



Metodologia

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo com abordagem fenomenológica-hermenêutica. A investigação proposta também se caracteriza como uma pesquisa-formação que pode ser definida como “uma proposta epistemológica de pesquisa e prática, de caráter qualitativo, que busca no estudo com o campo empírico um processo formativo ao se envolver e reconstruir compreensões” (SILVA, 2017, p. 53).

Para compreender o caminho complexo da pesquisa qualitativa é preciso adentrar os meandros pelos quais ela flui (Bicudo, 2011). Assim, a pesquisa qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (RICHARDSON, 2017, p. 67). Nesse sentido busca-se, compreender os significados que os participantes atribuirão a implementação do DOCTRG, a partir da proposta de Formação Acadêmico-profissional como espaço-tempo de formação de professores(as) de Geografia.

Como uma estratégia de investigação qualitativa a fenomenologia pode ser definida como uma ação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método (CRESWELL, 2010, p. 38). Por isso, pode-se dizer que nessa forma de pesquisar, o fenômeno “se mostra” (Bicudo, 2011).

Para Kincheloe e McLaren (2006), um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa qualitativa, inspirada na teoria crítica, que é o caso da pesquisa a qual se propõem desenvolver, envolve o domínio da interpretação das informações que são complexas e multidimensionais. Por isso, o ato hermenêutico da interpretação ajudará no entendimento do que foi observado para comunicar a compreensão.

Nesse sentido, a hermenêutica inspirada como práxis interpretativa é uma perspectiva teórica e uma metodologia, uma estratégia ou plano que fundamenta os métodos utilizados em uma determinada pesquisa. Ela é um instrumento valioso que possibilita o(a) pesquisador(a) mergulhar no universo de análise, procurando interpretar as teorias e os processos que se manifestam em um determinado tipo de pesquisa (RICHARDSON, 2017, p. 44). Assim, a hermenêutica é fértil na busca de compreender o que tem permeado o fenômeno educativo, bem como, a formação de professores(as) (KUHN; CALLAI, 2020). Ao concordar com o exposto, torna-se evidente que a hermenêutica poderá ajudar a compreender que sentidos estão impregnados na Formação Acadêmico-profissional de Professores(as).

A produção das informações que compõem os dados da pesquisa dar-se-á a partir de quatro elementos. O primeiro trata da análise documental que visa estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais pode estar relacionado (RICHARDSON, 2017, p. 259). Assim, tem por objetivo determinar fielmente os fenômenos sociais. Neste caso, três documentos oficiais e públicos relacionados ao sistema educacional fazem parte do processo de estudo, são eles: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental¹; o Referencial Curricular Gaúcho – RCG² e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG³.

O segundo elemento consiste no planejamento e desenvolvimento de um projeto de extensão no formato de Rodas de Formação Acadêmico-profissional de Professores(as) a

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

² Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/sobre/index>

³ Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed>



realizar-se a partir de um projeto de extensão vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia - LAPEG/FURG, no decorrer do ano de 2022. A ideia inicial é que a formação seja ofertada para aproximadamente 20 professores(as) da Educação Básica do município do Rio Grande/RS, que atuam com o ensino do componente curricular de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O planejamento prevê a realização de Rodas de Formação de professores(as) de forma presencial, mas serão acompanhadas as orientações com relação à circunstancialidade pandêmica da Covid-19, que poderá implicar que os encontros aconteçam de forma virtual, a partir do uso de uma plataforma digital gratuita.

O terceiro elemento será composto por entrevistas narrativas realizadas com os participantes da Formação Acadêmico-profissional. Essa modalidade de entrevista pode ser compreendida como um processo metodológico empregado em pesquisas qualitativas, e considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Elas tratam das subjetividades que são expressas, por meio da oralidade, assim constituindo a narrativa. (Jovchelovicht; Bauer, 2008).

O quarto elemento da produção dos dados dar-se-á através da escrita do diário de registro da pesquisadora que propiciará registrar as entrelinhas do processo de pesquisa, incluindo diversos elementos textuais como frases, narrativas, fotos, trechos de músicas, desenhos, sugestões de leituras, inquietações, reflexões, etc. Freitas, Machado e Souza (2017), consideram que o ato de registrar tem um grande potencial (trans)formativo, pois trata-se de um encorajador para a escrita de forma individual ou coletiva, além do(a) pesquisador(a) poder refletir sobre sua prática.

A metodologia que será usada para analisar qualitativamente as informações e sentidos das entrevistas narrativas será a Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiazzi, 2016). Essa metodologia permitirá compreender as possibilidades que o processo formativo suscitará aos participantes e corrobora para entender como transversalizar a Educação Ambiental no ensino de Geografia, bem como os saberes ambientais docentes necessários para a efetivação desse processo educativo/formativo.

Após o processo de transcrição das entrevistas pela pesquisadora, o primeiro passo será realizar a *unitarização* de cada entrevista. Para isso é necessário fazer a desmontagem do texto e destacar os elementos constituintes. As unidades de análise também podem ser denominadas de unidades de significado ou de sentido. Essas receberão códigos e títulos para facilitar o movimento recursivo. O próximo passo consiste no processo de categorização que é um processo longo de classificação em que as unidades de significados são organizadas e ordenadas em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. E o terceiro movimento nesse processo de análise é a comunicação das novas compreensões alcançadas, ou seja, o que emergiu da análise originará os metatextos (COUSIN, 2010) e (MORAES; GALIAZZI, 2016). A qualidade e originalidade da análise será resultado do envolvimento do(a) pesquisador(a) com os materiais de análise, bem como, a aproximação com o fenômeno de pesquisa e o entrelaçamento dos pressupostos teóricos e epistemológicos.

Considerações preliminares

A Formação Acadêmico-profissional que será proposta para os professores e professoras que atuam no ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, se constituirá tanto para a proponente da pesquisa quanto para os(as) professores(as) participantes, como um espaço-tempo de formação permeado pelas relações dialógicas e horizontais que, propiciarão compartilhar experiências, refletir sobre a práxis pedagógica,



dialogar sobre possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental no currículo, assim como discutir sobre o componente curricular de Geografia, a partir do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG, entre outras proposições que emergirão da formação, assim possibilitando desenvolver e construir saberes ambientais docentes, a partir do experienciado.

Nesse sentido, toda a complexidade vivida pelo(a) docente contribuirá para significar e ressignificar os saberes dos professores(as), pois isso revela que o saber docente está para além dos saberes científicos, por isso, carece ser entendido como inacabado. Desta forma, Freire (2010) corrobora com essa afirmação quando anuncia em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*, os três eixos que articulam os diferentes saberes, que são: *não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana*. Em cada eixo elenca-se uma série de saberes capazes de contribuir com uma prática pedagógica crítica e transformadora, comprometida com a emancipação dos(as) estudantes e dos(as) professores(as). Esses vistos como pesquisadores(as) e produtores(as) de conhecimento.

Logo, a possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental em todos os campos dos saberes e em todos os níveis e modalidades de ensino podem contribuir para que os atores sociais pensem sobre o seu papel *na* e *com* a sociedade, repensem seus direitos e deveres e, a partir disso, almeje-se mudanças para o coletivo. Talvez essa seja uma proposta para pensarmos na construção de uma sociedade diferente da que temos hoje.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 1988.

_____. Capítulo VI do Meio Ambiente. (Art. 225). Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/62e3ee4d23ca92ca0325656200708dde?OpenDocument>. Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795. Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **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)**. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Texto *on line*, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



_____. Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 24 jun. 2021

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. In: **Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande**, 2011. Texto *on line*, disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4526>. Acesso em: 31 maio 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011a, p.11-28.

COUSIN. Cláudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. 207 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande 2010. Disponível em: <<http://argo.furg.br/?BDTD254>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DICKMANN, Ivo. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 55–70, 2017. DOI: 10.14295/remea.v0i0.7142. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7142>. Acesso em: 9 ago. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, volume especial, dez. 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. In: **Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental**. Dossiê Temático Saberes, Práticas e Formação de Educadores Ambientais. v. 22, n. 2, 2017.



GALLO, Sílvio. **Transversalidade e meio ambiente**. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação do Cíber/Inep - MEC/SEF/COEA/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília : MEC ; SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ciclodopalestras.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade. Rio de Janeiro. In: **Revista ETHICA**, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KINCHELOE, Joe; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHN, Martin. CALLAI, Helena Copetti. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osório Marques. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4364>

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). In: **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria do Município da Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino: Ensino Fundamental**. [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (Org.) [et. al]. II. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev. Atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

SATO, Michèle. Formação em Educação Ambiental - da escola à comunidade. In: **COEA/MEC (org.) Panorama da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 2000.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



SILVA, William Rubira da. **Comunidade de indagação online: pesquisa-formação com professores de Ciências**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011741.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes professores(as) e formação profissional**. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. *In*: RUSCHEINSKY, Aloísio. (org.) **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 11, p. 233-248.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no cenário da pandemia covid-19

Caroline Cruz Alvariz¹
Cláudia da Silva Cousin²

Resumo: O presente estudo tece reflexões acerca dos saberes docentes e ambientais e as práticas educativas mobilizadas pelos educadores da rede pública da Educação Básica, no período de pandemia COVID-19. A necessidade emergencial do isolamento físico e social, bem como medidas sanitárias decorrentes da pandemia, exigiu que o ensino presencial fosse suspenso, obrigando as instituições de ensino a se edificar em outra estrutura. Perante a esta nova circunstancialidade que trouxe o ensino remoto emergencial como alternativa educativa, o professor foi desafiado a reinventar-se ao buscar novas estratégias para dar conta do processo educativo. Neste cenário, a dimensão ambiental da educação procura estabelecer novas bases para uma educação transformadora. Para tanto, buscamos refletir sobre os saberes docentes e ambientais fundamentais para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos, na medida em que compreender o contexto pandêmico atual surge como uma necessidade emergente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Básica. Saberes Docentes e Ambientais. Ensino remoto emergencial. Pandemia COVID-19.

Introdução

O presente estudo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, na linha de pesquisa intitulada Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores – EAEFE. O tema da pesquisa parte da discussão e análise das experiências docentes desenvolvidas no período de isolamento social em função da pandemia do COVID-19. O encontro com o tema da pesquisa justifica-se pelo fato da pesquisadora atuar como professora do componente curricular da Geografia nas redes municipal e estadual de ensino, cuja circunstancialidade socioambiental imposta pelo contexto pandêmico exigiu que fosse apresentado aos professores um novo cenário de trabalho pautado pelo ensino remoto emergencial.

A suspensão das atividades escolares presenciais aconteceu no início de 2020 e fez com que não ocorresse um estabelecimento de vínculo ou uma aproximação com a realidade dos alunos que estavam iniciando aquele ano letivo escolar. No momento da suspensão das atividades escolares, e também de outras referidas como não essenciais, surgiram preocupações de todas as frentes e esferas sociais. A sociedade civil de maneira geral começou a perceber a dimensão da gravidade do problema, bem como suas consequências frente à manutenção da vida.

A pandemia ainda em vigor se constitui num período atípico, que acarretou grande mudança no comportamento da sociedade. A velocidade com que o vírus se dissemina, bem como suas variantes, exigiu medidas urgentes associadas às questões sanitárias. Por consequência, foi salutar realizar o isolamento social, implementar a obrigatoriedade do uso de máscaras faciais e álcool gel, além de evitar a circulação da população para conter o vírus. Medidas como o *lockdown* foram impostos em vários países, mas no Brasil este não ocorreu

¹ Mestranda em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Email: carol.alvariz@hotmail.com

² Doutora em Educação Ambiental, Professora do PPGEA/FURG, Orientadora. E-mail: profaClaudiacousin@gmail.com



em escala nacional, restringindo-se apenas a alguns estados e municípios, por iniciativa dos seus gestores. Nesse movimento, todos os setores foram afetados, mas o que se objetivava era a manutenção da vida humana¹. Nesse cenário pandêmico ocorreu a suspensão das atividades presenciais, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

A Educação foi um dos setores que sofreu grande impacto, já que os alunos e todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica precisaram isolar-se e adotar as medidas sanitárias determinadas pela Organização Mundial da Saúde, o que exigiu que permanecessem em isolamento social durante 18 meses, realizando suas atividades laborais de forma remota emergencial através do uso de plataformas elaboradas para tal finalidade. Este cenário por vez caótico trouxe uma nova realidade para a educação e inúmeros desafios para os professores, sobretudo porque o retorno presencial das atividades deu-se de forma híbrida, exigindo dos professores atuar concomitantemente em dupla modalidade de ensino, sendo remoto emergencial e presencial. Neste interim, dilemas emergem no cotidiano escolar e no fazer docente. Por isso, indagamos como desenvolver o processo educativo na atual conjuntura circunstancial e como proceder pedagogicamente. Também questionamos sobre o que compõem o currículo escolar e necessita ser *ensinado e aprendido* em uma realidade de incertezas.

O cenário imposto à população brasileira em especial, dada a falta de uma política de governo adequada para tratar a questão da pandemia, gerou um agravamento das condições sociais, pois a realidade e suas condicionantes levaram milhares de pessoas ao desemprego, à fome, à miséria, à falta de moradia, à morte, à perda de familiares, etc. Sem ser alarmista consideramos que a incerteza e o medo alastraram-se inicialmente para todos os setores da sociedade. Em se tratando da Educação, cuja obrigatoriedade é garantida em lei, o cumprimento do ano letivo foi uma delas. Outra preocupação foi o aumento das desigualdades sociais escancaradas pelo cenário pandêmico, devido à falta de acesso a recursos tecnológicos basilares para o ensino remoto, conexões de internet e ferramentas digitais apresentadas como alternativas ao ensino presencial, tanto entre os alunos, como também entre os próprios professores que se encontram desvalorizados, sem incentivo para a formação continuada e muitos, sem infraestrutura digital mínima necessária para realização das suas atividades laborais de forma remota emergencial. E também, não menos importante, o impacto gerado ao equilíbrio emocional e psicológico de toda a comunidade escolar.

Em meio a todas estas mudanças, o sistema educacional buscou estratégias para se adaptar a esta nova realidade, uma vez que não foi possível definir quando a crise será estabilizada, devido à inexistência de uma política eficiente de combate a pandemia em nível nacional. Situação que acaba por desnudar a realidade da educação brasileira. Atualmente vivemos um momento importante para a contenção do vírus através do processo de vacinação da população. Contudo, as crianças de zero a 12 anos ainda não estão imunizadas, e os adolescentes que pertencem a faixa etária de 12 até 18 anos receberam apenas a primeira dose e/ou nenhuma, sendo eles o principal público que frequenta os bancos escolares.

O contexto da pandemia do Covid-19 também deixou evidente o abismo existente entre a educação pública e a educação privada, sobretudo porque a rede privada de educação, mesmo com todas as dificuldades acarretadas como consequências em torno da pandemia, em discutir, testar, propor e enfim disponibilizar metodologias, já nas primeiras semanas do

¹ Atualmente, a população absoluta contaminada pelo COVID-19 no Brasil é 21.590.097 e, o número de óbitos é 601.398, segundo dados divulgados pela OMS em 14 de outubro de 2021.



isolamento social, conseguiu dispor as ferramentas necessárias para as aulas domiciliares remotas. Entre as ferramentas apresentadas estão os ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos de videoconferências, bem como uma série de recursos didáticos e digitais que os alunos já dispõem em casa como livros, celular, tablets, kindle, computador, impressora e acesso à conexão de internet de qualidade.

Entretanto, a rede pública de educação, que num período de normalidade lida diariamente com uma carência de recursos e investimentos, agora, imersa na crise e agregando toda essa carência, evidenciou explicitamente para toda comunidade, que não tem infraestrutura suficiente para atender e amparar os estudantes diante da pandemia com a qualidade necessária. Entre os gestores das três esferas do poder e os envolvidos no processo de aprendizagem, após o decreto do isolamento social, iniciaram as discussões para disponibilizar acesso à educação para estes estudantes, já que é um direito garantido por lei. Desta forma, começou um grande debate em torno da categoria para buscar estratégias que minimizassem o impacto no processo de ensino-aprendizagem.

As desigualdades sociais, a falta de investimentos e a infraestrutura da rede de educação pública resultaram em um sistema de ensino que não têm suporte para a atual conjuntura, pois a grande maioria de alunos da rede pública além de não ter acesso à internet, não disponibilizam de computadores em suas residências e muitos compartilham o uso do telefone celular entre os familiares para fins educativos. E ainda, entre aqueles que dispõem de celular e computador, fica claro o distanciamento entre o uso pessoal e o pedagógico.

Diante desse cenário, consideramos que é evidente a emergência de políticas públicas que busque investimentos em infraestrutura para escolas públicas, adequando-as com relação aos alunos e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Também é necessário promover a formação permanente dos professores, instrumentalizando-os com o uso de metodologias digitais que contribuem para a aprendizagem, através do planejamento de estratégias pedagógicas significativas que promovam competências nos alunos de forma que possam refletir e compreender o seu papel como cidadão consciente no mundo contemporâneo. Contudo, é perceptível que, para atual sistema econômico, não há interesse em formar um aluno autônomo, que tenha interesse em buscar conhecimento. O aumento da consciência perante a necessidade de políticas públicas revela aos indivíduos, os problemas do meio ambiente, os problemas econômicos e sociais e os coloca como sujeitos com senso de responsabilidade com relação a esses problemas e agente em busca de soluções.

Portanto, este estudo justifica-se pela necessidade de uma reflexão aprofundada, pela busca de relatos das experiências vividas pelos professores de Geografia que atuam de forma concomitante na rede estadual e municipal da educação básica, neste novo cenário, que reverberam em contribuições na área da educação para a formação de alunos críticos, autônomos, com senso de responsabilidade frente aos problemas socioambientais emergentes e conscientes da realidade em que estão inseridos.

Diante da realidade relatada de forma experiencial tentamos compreender qual é o papel da Educação Ambiental frente o cenário imposto pela pandemia do COVID-19, e quais saberes docentes e ambientais emergem nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores de Geografia da educação básica em tempos de Pandemia do COVID-19.

Assim, na primeira seção deste artigo apresentamos algumas considerações acerca do processo de ensino durante a pandemia. Na segunda seção, apresentamos a metodologia de pesquisa. E por fim, ressaltamos a importância da resignificação dos saberes docentes e ambientais como forma de repensar a educação e todos os seus processos.



PRIMEIROS ELEMENTOS TEÓRICOS

A proposta desta pesquisa é fundamentada na necessidade de refletir acerca dos saberes docentes e ambientais que emerge nas práticas educativas mobilizadas frente à pandemia do COVID-19, por compreendermos que “a Educação Ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas” (LOUREIRO, 2004).

O COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus que foi nomeado SARS Cov-2 que causam infecções respiratórias. Foi descoberto em 12 de dezembro de 2019, após casos registrados na cidade de Wuhan na China e, em um curto espaço de tempo foi disseminado em nível global, por ser um vírus de alta propagação e altamente contagioso, tornando-se dessa forma uma pandemia. O primeiro caso da doença no Brasil aconteceu em fevereiro de 2020, através de um brasileiro que chegou de uma viagem da Itália. É consenso entre os cientistas e especialistas que a ação e a alteração degradante do meio ambiente aceleraram o processo de transmissão de doenças oriundas de animais¹. O desmatamento e a redução de seus *habitats* colaboram para que doenças se espalhem dos animais para os seres humanos. Dentro deste contexto, surgiu o agente infeccioso causador do vírus COVID-19. O vírus conseguiu migrar e se adaptar de uma espécie de hospedeiro para outra. Os morcegos já foram apontados como um dos principais transmissores de vírus para os seres humanos, e o coronavírus, não é exceção. A solução não é colocá-los como vilões, e exterminá-los, mas sim, respeitar o habitat das espécies silvestres, já que as zoonoses são resultado da intervenção do homem no meio ambiente.

Para Leff (2015):

A crise ambiental é a crise do nosso tempo. Não é uma catástrofe ecológica, mas o efeito do pensamento com o qual construímos o nosso mundo. Esta crise de civilização se nos apresenta como um limite na ordem do real, que ressignifica e reorienta o curso da história; limite do crescimento econômico e populacional; limite de desequilíbrios ecológicos, das capacidades de sustentação da vida e da degradação entrópica do planeta; limite da pobreza e da desigualdade social. (LEFF 2015, p.416)

De acordo com Santos (2020), à medida que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo e este se sujeitando de forma exponencial à lógica do setor financeiro, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. O que se transforma em justificativa para explicar os cortes nas políticas públicas sociais (saúde, educação, segurança e previdência social) ou a degradação salarial e ambiental. Ainda segundo o mesmo autor, a pandemia vem apenas agravar uma situação que a população já vinha sendo sujeita, onde o objetivo da crise não é ser resolvida e sim legitimar a concentração de riquezas e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica.

Segundo Diamond (2017), “existem três fatores que aceleram a história: as guerras, as revoluções e as pandemias”. A pandemia do COVID-19, neste contexto é um acelerador de uma tendência que vinha já acontecendo, que é a revolução tecnológica, e que agora, foi intensificado. Esse acelerador, fez com que as pessoas em um curto espaço de tempo, no caso em menos de 100 dias, desde a divulgação do vírus até o momento do isolamento social se adaptassem a uma nova situação, marcado por *homework*, telemedicina, digitalização dos

¹ ZANELLA, Janice Reis Ciacci. **Zoonoses emergentes e reemergentes e sua importância para a saúde e produção animal**. Pesq. agropec. bras. Brasília, v.51. maio de 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-204X2016000500011>



negócios e educação remota.

Esse acelerador de mudança de padrão acabou salientando ainda mais as desigualdades sociais da população, que embora já existissem, agora se evidenciam em sua totalidade. Outra mudança comprovada em pesquisas e exposta nos diferentes canais de comunicação foi a diminuição recorde de emissões de carbono, a ponto de muitas paisagens voltaram a serem vistas novamente¹. A desaceleração do consumo em função da pandemia acaba por gerar um questionamento em torno do tipo de sociedade que nós queremos, do modelo de mundo que desejamos, visto que esse acelerador permitiu que fizéssemos essa reflexão. Esse contexto levou-nos a Tozoni-Reis (2002) quando nos fala sobre o papel da Educação Ambiental. Segundo ela:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. (TOZONI-REIS 2002, p. 91)

Para Morin “a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (2002). Partindo deste pressuposto que a função social da educação se torna imprescindível, e os saberes docentes ambientais tornam-se estruturantes para planejar o fazer docente em tempos pandêmicos.

Tardiff (2014, p.36) ao discutir sobre os saberes docentes, afirma que: “o saber docente é um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Desta forma, a prática docente, ao integrar diferentes saberes, percebe a educação como um processo permanente, no qual estamos nos educando continuamente.

A partir desta perspectiva, num processo de conscientização e racionalidade ambiental, na articulação dos saberes e no intercâmbio de experiências, o saber ambiental é construído.

O saber ambiental não só adquire um sentido crítico, mas também prospectivo, que vai sendo internalizado em diferentes áreas do conhecimento teórico e prático, ampliando seu campo de compreensão, com maior poder explicativo das ciências sobre os processos complexos da realidade socioambiental, do qual deverão derivar instrumentos mais eficazes de prevenção, controle e manejo do meio ambiente. (LEFF, 2015, p. 152).

Sendo assim, reconhecendo os saberes ambientais e as práticas educativas utilizadas no atual cenário, tornou emergente e necessário o uso das tecnologias digitais enquanto recurso pedagógico para desenvolver o ensino remoto emergencial. Consoante a essa realidade, se faz necessária uma reflexão crítica, tanto para repensar os saberes e práticas educativas que tornam o processo de ensino aprendizagem significativo, como também para a formação de alunos críticos, conscientes da sua realidade e atuantes, em uma sociedade em

¹ Reportagem publicada na revista Veja em 15 de abril de 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/queda-da-poluicao-por-quarentena-revela-paisagens-em-cidades-pelo-mundo/>



acelerada transformação.

Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflituosamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. (LOUREIRO, 2004, p.131)

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo, com uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, uma vez que esta abordagem permite compreender e adensar o problema de pesquisa. Bicudo (2011) ao discutir sobre a contribuição desta para a Educação pontua:

Como método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar. Assim sendo, ela parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de fazerem-se as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca uma nova perspectiva para ver o fenômeno. Enquanto um método genuinamente radical fundamenta-se em novos conceitos, os quais, no começo, para aquele que nela se inicia, são estranhos e desconhecidos. À medida que se “habita” a nova linguagem, entende seus significados que se referem tanto às proposições, ideias e corpo de ideias (BICUDO, 1983, p.11).

Ao tratar sobre a pesquisa qualitativa, Minayo pondera que:

Propicia a construção de novas abordagens, revisão, e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias. (MINAYO, 2008, p. 57)

Richardson (2017, p. 67), postula que a pesquisa qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Dessa forma, a pesquisa envolve os significados que os sujeitos atribuem ao problema exposto, assim apresentado: o que se mostra de Educação Ambiental no ensino remoto emergencial pandêmico na rede pública da educação básica no município do Rio Grande?

A produção dos dados da pesquisa será feita através de Cartas Pedagógicas buscando compreender os saberes docentes e ambientais e as práticas educativas cotidianas dentro dessa complexidade do cenário pandêmico. A escolha das cartas emerge como estratégia do registro das narrativas cotidianas dos educadores no ensino remoto emergencial, uma vez que apresenta aos leitores o processo de valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores sujeitos da pesquisa.

As cartas pedagógicas surgem como forma de escrita, a partir do convite de Ana Freire, esposa de Paulo Freire, aos educadores em escreverem cartas ao autor, com reflexões próprias construídas a partir dos problemas abordados no livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000).

A proposta se organiza a partir da apresentação da pesquisadora por meio da escrita de uma Carta Pedagógica aos sujeitos do estudo, apontando um memorial de formação trazendo para a narrativa a experiência profissional, as experiências formativas, as circunstâncias do fazer docente, misturando aspectos que mostram, justificam e ilustram o que está sendo contado e lembrado. A partir desta narrativa, os sujeitos da pesquisa serão provocados a escreverem a suas cartas-respostas com suas próprias reflexões da sua constituição e fazer



docente na atual circunstancialidade. Assim, no encontro com as memórias do vivido é possível lembrar e registrar aquilo que me atravessou e me fez entender o quanto foi possível avançar e o quanto é necessário o movimento de busca e compreensão do ato de ser professor. Assim, Freire (2015) pondera:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que me reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os olhos com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal, o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2015, p. 22)

Os sujeitos da experiência da pesquisa são professores da rede pública da educação básica do município do Rio Grande - RS, atuantes nos anos finais do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM) 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 pelos professores de Geografia da educação básica no período da pandemia COVID-19. A pesquisa intenta também compreender o que se mostra de Educação Ambiental nas escolas da educação básica em tempos pandêmicos; analisar quais saberes docentes e ambientais perfaz a prática dos professores durante a pandemia; refletir sobre como os saberes docentes e ambientais contribuem para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade ao qual pertencem.

Como metodologia analítica das informações e dos dados, será utilizada a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). A Análise Textual Discursiva é uma abordagem de análise de dados que valoriza a interpretação dos sujeitos para produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos, a partir de uma minuciosa e rigorosa análise das informações coletadas. Desta forma, a Análise Textual Discursiva – ATD é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto. O exercício com a ATD contém um conjunto de procedimentos que são: unitarização e/ou desmontagem do corpus textual, codificação, estabelecimento de elementos aglutinadores, categorização e por fim, a escrita dos metatextos das categorias emergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia que estamos atravessando nos apresenta uma nova realidade e evidencia a saturação do modelo de desenvolvimento vigente ao não conseguir dar conta dos direitos humanos universais como a vida, alimentação, saúde, moradia, segurança e educação. Sobretudo porque estamos vivendo uma crise sem precedentes: além de sanitária e do colapso do sistema de saúde, estamos imersos em uma grave crise política e econômica que expõe os dilemas éticos, sociais e ambientais.

Em consonância com a crise pandêmica, houve resistência desse modelo de desenvolvimento capitalista em retornar à normalidade ao incentivar o consumismo. E se tratando da Educação, não foi diferente. Os sistemas de educação precisaram se reinventar



para dar conta do processo educativo, bem como os professores, já que estes trabalham através das interações com os alunos. A escola enquanto lugar de formação do sujeito é insubstituível, isso já foi anteriormente percebido e hoje reconhecido pela maior parte da população.

Freire (2011, p. 36) nos ensina que faz parte do pensar certo a "disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho". Portanto, não precisamos de um novo normal, mas sim de um inédito viável. É necessário que pensemos em um novo modo de vida, um novo modelo de desenvolvimento. Uma nova postura frente às mazelas que assolam a forma de ser-e-estar-no-mundo na contemporaneidade, sobretudo porque a pandemia serviu para mostrar para aqueles que têm responsabilidade social e desejam compreender a realidade vivida, o quão perverso e desigual é esse sistema econômico, que impôs as classes menos favorecidas e de maior vulnerabilidade social, maiores riscos para o enfrentamento da pandemia. Para Freire (2002):

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança à natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não. (FREIRE, 2000, p. 17)

Dialogando com Freire (2010, p.51), compreendemos que a educação é um dos processos de desenvolvimento humano, o qual ocorre a partir das interações dos seres humanos mediados pelo meio, e pode ser responsável pela formação de um pensamento crítico e consciente e ainda, ferramenta para intervir na estrutura social. Portanto, é nessa construção que a Educação Ambiental parece surgir, como mediadora à problemática socioambiental e caracterizada como um fenômeno social complexo. Reigota, no livro intitulado *O que é Educação Ambiental?* (2017), chama atenção que essa é política, especialmente porque deve preparar as pessoas para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, além de promover conhecimentos relacionados à autogestão e à ética nas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o ambiente/mundo.

Dessa forma, refletir sobre os saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas na pandemia COVID-19 reverbera em um pensar e em um, agir, a fim de que se possa buscar a mudança na educação pós-pandemia e, dessa maneira, reinventar a sociedade. Assim, “[...] uma pedagogia da esperança, que por meio da educação, da escola, da formação docente mantenha a luta permanente por uma sociedade mais justa, mais solidária e menos excludente” (ARAUJO; TAVARES, 2003, p. 136).

Dessa forma, Loureiro destaca que:

[...]o potencial crítico e transformador da educação está no desvelamento da realidade, na ação política coletiva e na garantia da autonomia individual, na formulação de valores e pensamentos. A educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na história modificando-a e sendo modificado no processo de busca de construção



de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade. (LOUREIRO, 2004, p.132)

Nesse contexto de crise, emerge, portanto, a necessidade de estabelecermos uma reflexão acerca dos saberes docentes ambientais, que podem e devem ser mobilizados em práticas educativas no atual cenário pandêmico, a fim de problematizarmos saberes já construídos/edificados, bem como ressignificarmos novos saberes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce Lula da Silva.; MARCHON, Jane.; SERPA, Andrea. I REDEALE Convida: **escolas e conteúdos em tempos de pandemia**. 15 maio 2020. Facebook Watch: Almfre. Disponível em: <https://www.facebook.com/almfrefpuej/videos/2918693794893133>. Acesso em: 14 maio 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Valiati. Prefácio. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. (Org.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

BICUDO, Maria Aparecida Valiati. (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

DIAMOND, Jared. **Armas, guerras e aço: os destinos da sociedade humanas**. Ed. Record 2017.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



PRADO, Guilherme Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – Quando as histórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V.T.; SOLIGO, R. (Org). **Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição**. Ciência e educação, São Paulo, v.8, nº1, pag. 83-96, 2002.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, 2016 (livro eletrônico). Disponível em: Acesso em 01 de setembro de 2021.



Análise de Programa de Educação Ambiental Julana – Jugando en la naturaleza

Danielle Schmidt Dolci

Resumo: O presente trabalho é fruto de um processo investigativo realizado durante o período da disciplina de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental na FURG no ano de 2021. A proposta se trata da análise de um programa de Educação Ambiental, quais são suas práticas, abordagens metodológicas e suas teorias e fundamentos filosóficos orientadores. Para isso, foi escolhido o programa Julana, abreviatura para *Jugando en la naturaleza*, uma ONG da sociedade civil do Uruguai, formada por 12 membros, e que desenvolve atividades no âmbito de Educação Ambiental, Conservação e Participação em contextos diversos, de educação formal e não formal. Com o intuito de aprofundarmos a análise, realizamos leituras dos materiais do Julana disponíveis na internet e realizamos uma entrevista dialogada com uma das pessoas membro do grupo. Ao final, as discussões trazem elementos acerca das potencialidades desse trabalho e das limitações da própria investigação. Apontamos para a importância da sociedade civil como atores importantes na construção da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Análise. Educação Ambiental. Programa. Sociedade Civil. Uruguai.

Introdução

O presente trabalho trata de uma análise geral do “Programa de Educação Ambiental Julana Jugando en la Naturaleza” que é desenvolvido pela sociedade civil no Uruguai. Por análise, compreendemos este esforço interpretativo de dar sentido a leitura do próprio programa, a partir de nossas lentes de pesquisadores em construção em Educação Ambiental. Essa construção da análise passa por ir tecendo a leitura de um conjunto de dados, símbolos e textos que se apresentam diante de nós ao investigar sobre o Programa Julana, nas informações disponíveis na internet e a partir de contato por entrevista com uma das pessoas membros do grupo. Para traduzir as nossas compreensões de forma textual, a análise passa por descrever o que é o Julana, suas atribuições, aspectos teórico filosóficos que o compõe e possibilidades de adensamento da pesquisa e limites de nossa própria investigação.

“...compreende-se análise como desmembramento de dados em unidades menores, revelando os elementos e estruturas que os sustentam. Por meio da análise, pode-se eventualmente buscar sentidos para os dados coletados, com base em teorias que orientam um dado trabalho e que irão permitir a geração de novas ideias sobre os mesmos dados. É intrínseco à análise corroborar, refutar ou modificar pressupostos” (FURTADO; GASPARNI, 2019).

O Programa Julana é uma iniciativa que tem por intuito trabalhar a Educação Ambiental juntamente com os processos que desafiam a relação entre a sociedade e a natureza enfatizando a participação ativa de todos os envolvidos. É um grupo da sociedade civil uruguaia, que tem por locus origem os espaços da Faculdade de Ciências, da UDELAR, no Uruguai. Atualmente não se restringe ao espaço universitário, mas está presente em diferentes contextos formais e não-formais da educação no Uruguai, através de suas atividades de intervenção e discussão em sociedade e grupos específicos. As atividades desenvolvidas no Julana buscam promover curiosidades através de metodologias lúdico- recreativas por



entender que estas facilitam a ligação com as emoções básicas humanas e consequentemente o humano com o seu meio ambiente.

De acordo com a descrição encontrada no site do grupo Julana, a Educação Ambiental, a Conservação e a Participação compõem o tripé do programa e juntos servem como base para o desenvolvimento das atividades nos nove grupos de trabalhos que o programa dispõe. Atualmente o grupo é composto por doze membros, desde veterinários, doutorandos em diversas áreas, guarda-florestal, biólogos e outros, que são pessoas preocupadas em vincular o conhecimento acadêmico de suas formações profissionais e científicas ao ambiente de uma maneira diferente, incluindo o jogo e a teatralidade como parte fundamental das atividades. Os membros do grupo, desde sua concepção, buscavam o caminho da praticabilidade da teoria e do contato com as comunidades para a construção do conhecimento.

O Julana tem participado do ReNEA (Red Nacional de Educación Ambiental no Uruguai) ativamente desde o início de 2014, tendo aderido ao mesmo em dezembro de 2013. Isso possibilitou que um dos seus membros participasse como delegado no grupo de redação que deu origem a uma versão final no Plano Nacional de Educación Ambiental (PLANEA), que foi aprovado pelas instituições competentes no segundo semestre de 2014.

Diante da crise ambiental que vem se propagando ao longo das últimas décadas, a promoção de ações que visam minimizar e mitigar os impactos gerados pelas ações antrópicas ganham cada vez mais importância, não só no âmbito das discussões em Educação Ambiental, mas na sociedade como um todo. As atividades educacionais que tendem a abordar a questão ecológica/ambiental têm se propagado em âmbito global, ações voltadas para vários segmentos da sociedade e com vários executores através de uma grande variedade de instituições (ONGs, empresas privadas, escolas, movimentos sociais) e as três esferas do setor público (municipal, estadual e municipal).

“Não se trata apenas de entender e atuar sobre a problemática ecológica e na manutenção do equilíbrio dos ecossistemas como ocorreu, historicamente, até a década de 1970. Trata-se, isso sim, de estabelecer relação de causa e efeito dos processos de degradação com a dinâmica dos sistemas sociais” (PHILIPPI, PELICIONI, 2014, p. 04).

A Educação Ambiental propicia aos cidadãos a oportunidade de consolidar atitudes que predispõe a ação, dessa forma propostas que levem em consideração as características do local onde reside, tem grande probabilidade em render bons resultados como uma sociedade mais consciente. Um dos grandes desafios atuais é trabalhar a EA de forma interdisciplinar objetivando envolver as escolas e comunidade colocando estes como protagonistas do processo, diagnosticando problemas para gerar um prognóstico que venha auxiliar nas tomadas de decisões.

Dessa forma, entrar em contato com um grupo como o Julana, como se pretende no presente trabalho, é uma oportunidade para nos aproximarmos de como grupos interdisciplinares da sociedade civil estão a atuar nos contextos de suas comunidades, notadamente em situações escolares na realidade do Uruguai. Isso pode representar, intercâmbio de informações para nós educandos em Educação Ambiental a partir do contexto de Educação Ambiental no Brasil.

Metodologia

No contexto da disciplina de Estudos Avançados em Educação Ambiental ministrada pela professora Dr^a Marta Regina Cezar Vaz, durante o período o ano acadêmico de 2020, surgiu a provocação para que analisássemos um programa de Educação Ambiental de nossa



escolha. A referida disciplina foi espaço importante para discussão de inúmeras questões individuais e coletivas, bem como espaço para acumular uma série de leituras, que nos propiciaram uma interação maior entre os conteúdos, as diferentes inquietações do grupo e contextos de pesquisas. Os temas abordados na disciplina, dentre outros, giravam em torno da relação entre Educação Ambiental e naturezas de Sustentabilidades. Ainda sobre a trajetória da Educação Ambiental, análise de experiências, desafios e perspectivas.

Como nos lembra o pensador Enrique Leff, para compor a construção de saberes no contextos do que ele chama de saber ambiental, temo o seguinte:

“O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado, para constituir um campo de conhecimento teórico e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos socioambientais, nem se limita a um componente ecológico nos paradigmas atuais do conhecimento” (LEFF, 2015, p. 145).

Diante de tudo que foi discutido ao longo da disciplina e a compreensão da realização da complexidade na construção dos conhecimentos e dos saberes ambientais, fomos provocados a encontrar um programa de Educação Ambiental e compreender suas bases teórico-filosóficas. O trabalho foi feito em duplas, com apoio de comentários de colegas, discussão e apresentação em grupo.

Para a aproximação com o Julana, além da leitura do material disponibilizado nos seus diferentes endereços de internet, como blog, site, página no Facebook, página no Instagram e canal no Youtube, estabelecemos contato via e-mail com o grupo e mais especificamente com um de seus membros, com a qual realizamos uma entrevista. Dessa maneira, foi realizada uma entrevista com duração de cerca de uma hora via *zoom* no dia 12 de fevereiro de 2021 com a Dr^a Solana Gonzáles membro do programa que possui formação em Medicina Veterinária, egressa do PPGEA-FURG a nível doutorado. O roteiro da entrevista teve como base materiais já lidos o que proporcionou a elaboração de perguntas direcionadas. As questões não ficaram restritas somente aquelas previamente planejadas, mas foi possível desenvolver um diálogo durante a entrevista. Dessa forma, outras perguntas foram surgindo ao logo do desenvolvimento da entrevista. Como diz Geraldo ROMANELLI (1998):

“A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo” (ROMANELLI, 1998, p.128).

Por conta do processo dialógico envolvido na entrevista, compreendemos que a subjetividade dos autores e da entrevista se manifesta em nosso trabalho, o que não anula a objetividade científica necessária para construirmos os resultados e discussões provenientes dessa análise de dados.

A seguir, colamos aqui o esboço com as perguntas ou pontos de referência para encaminharmos o andamento de nossa conversa/ entrevista:

“Diálogos com o Programa Julana: Jugando en la naturaleza (julana.org)

Solana Ximena González Pensado (Facultad de Veterinaria - Universidad de la República. Membro da Associação Civil Julana)

- Histórico do Julana. Ano de criação, motivações, membros participantes. A que outras organismos e instituições se associam?



- Quais são os grupos envolvidos? Há estimativas do número de pessoas que já foram atendidas pelas atividades do Julana? Quais os principais agentes? Docentes, comunidades, quais comunidades?
- Como se organiza a associação civil? Regimentos/ estatutos? Qual a periodicidade das atividades, encontros, cursos, etc?
- Ao lermos sobre os “o que hacemos?” e os eixos principais de trabalho do Julana que são voltados para Educação Ambiental, Conservação e Participação é possível notar a presença de alguns conceitos oriundos de abordagens específicas de EA, como é o caso da EA crítica e os aportes da Justiça Ambiental. Como se deu a construção das bases teórico – filosóficas do grupo Julana? Quais outras correntes filosóficas fazem parte das inspirações do Julana? Autores e referências?
- Há uma menção ao aspecto lúdico no tocante a aprendizagem como o próprio nome já explicita com o “Jugando en la naturaleza”. Você pode falar um pouco sobre as metodologias de ensino e aprendizagem que são utilizadas? O Jogo e o teatro?
- No ponto sobre a conservação se fala sobre “a difusão de conhecimento e formação de opinião pública”. Como tem sido esta atividade e se há avaliações internas do grupo quanto uma mudança efetiva da opinião pública em temas relacionados a ambiente?
- No item da participação, compreendemos que as vozes e os saberes das comunidades impactadas por mudanças climáticas são essencial ao grupo. Como o fortalecimento dessas redes acontece desde as localidades/ territorialidades?
- RENEa e PLANEa. Quais as conexões com RENEa? Aproximações e distanciamentos entre PLANEa do Uruguay e PRONEa do Brasil?
- Julana e os 9gts. Por que dessa organização? Diálogo/ intercâmbio entre os gts.”

A garantia de confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações (LEONARDOS, BRITO, 2001). Com isso, queremos dizer que ao compartilharmos com o leitor nosso material particular de orientação de pontos de conversa ou perguntas a serem feitas a Professora Solana, compartilhamos o nosso modo, o método pelo qual trilhamos para chegar nas análises do programa.

A partir da aproximação e diálogo realizado na entrevista, foi disponibilizado pela Dr^a Solana Gonzáles, alguns materiais que possibilitaram um entendimento maior dos aspectos práticos das atividades do grupo Julana. A apresentação¹ da parte oral do trabalho foi realizada no dia 22 de fevereiro de 2021 ao grande grupo da disciplina de Estudos Avançados em Educação Ambiental. A apresentação oral constitui uma parte do processo investigativo, pois ao apresentarmos aos demais, estamos também nos observando sobre quais caminhos estamos escolhendo para entender o programa Julana.

Ao final das apresentações foram feitas as considerações finais e foi iniciado uma nova etapa do trabalho, o desenvolvimento da parte escrita, com todo material que já havia sido coletado, as colaborações da professora e dos colegas durante a apresentação. Além disso,

¹ No dia da apresentação oral, o trabalho contou com a colaboração de duas comentaristas, as colegas Gabriela do Rosário Paloski e Larissa Merino de Mattos, as quais agradecemos muito por suas contribuições. Posteriormente também igualmente comentamos o trabalho das colegas que tinha como objeto de estudo o “Programa Município Verdeazul - Diretiva Biodiversidade”.



fomos dialogando entre nós, autores do texto, para a construção do arcabouço teórico, organização da entrevista, apresentação e desenvolvimento das subdivisões da parte escrita.

Resultados

Nesta seção dos resultados, apresentaremos o Programa Julana a partir do detalhamento de sua estruturação em grupos de trabalho, exemplos de atividades realizadas e, ao final, as orientações teórico-filosóficas do grupo. O grupo se estabelece em 9 grupos de trabalho ou frentes de atuação em que os membros participam. Os grupos são: centurión; derechos humanos y ambiente; escuelas rurales; ganaderia regenerativa; monitoreo participativo; proyectos urbanos; quebrada de los cuervos; red nacional de educación ambiental; turismo comunitário.

Foi possível notar também que as comunidades envolvidas pelo programa e os grupos de trabalho têm atuação em diferentes setores com abordagens trabalhadas muitas vezes através do teatro e jogos objetivando uma maior integração entre os participantes. Há propostas que são direcionadas a grupos específicos, outras que são feitas em escolas, outras ainda são abertas a comunidade em geral que queira participar. Para um melhor entendimento do que é desenvolvido por cada grupo de trabalho destacamos dois que abrangem grande parte das propostas do JULANA:

CENTURIÓN

- Fortalecimento da Comunidade em Centurión (FCC), um dos mais importantes objetivos do JULANA em Centurión é o fortalecimento da comunidade local, entende-se que para criar processos ambientais, sociais e econômicos de forma sustentável as pessoas daquele território são essências. Membros: Mariana Pirez, Juan Manuel Barreneche, Laura Magallanes Poggio, Lucía Gaucher e Lucía Rodriguez.
- Gado Regenerativo: O principal objetivo deste projeto é que a atividade dos pequenos produtores seja econômica, social e ambientalmente viável, e desta forma os produtores possam permanecer no campo vivendo com dignidade, sendo participantes ativos na pastoral Uruguai. Membros: Alejandro Duarte, Daniel Hernandez, Mariana Pirez e Solana González.
- Rede de Amigos das Câmaras Armadilha do Uruguai: Se pretende ao longo prazo, estabelecer uma rede de vigilância participativa da fauna bravia com armadilhas fotográficas a nível nacional e ter um repositório onde os registos obtidos sejam partilhados livremente e a partir deles sejam produzidos e geridos diferente conteúdo. Membros: Alejandro Duarte, Magdalena Carabio e Gabriel Perazza.
- Monitoramento Participativo das Escolas Rurais Centurión: O objetivo principal deste projeto é promover um espaço de geração de conhecimento conjunto sobre a biodiversidade em Paso Centurión, departamento de Cerro Largo. Membros: Alejandro Duarte, Daniel Hernandez, Florencia Grattarola, Gabriel Perazza, Lucía Gaucher, Lucía Rodriguez e Solana González.
- Um passo em direção à conservação: Buscou-se com este projeto a avaliação do saber popular a partir da compreensão e apropriação social do conhecimento da fauna e da flora nativa local, buscando contribuir para o fortalecimento da comunidade com vistas à futura implantação de uma Unidade de Conservação no Município de São Paulo. Todas as atividades foram possíveis graças ao apoio de: Fundo de Iniciativas Juvenis (INJU- MIDES), Fundo Global Greengrants e Red Nacional de Educación Ambiental.
- Criando demanda: A intervenção de Julana no Paso Centurión, busca nos aproximação da comunidade com a realidade local. Membros: Alejandro Duarte, Florencia Grattarola,



Gabriel Perazza, Lucía Bergós, Lucía Gaucher, Lucía Rodriguez.

DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE

- Direitos Humanos e Meio Ambiente: JULANA integra o Cadastro Nacional de Organizações da Sociedade Civil da Instituição Nacional de Direitos Humanos. Membros: Lucía Bergós e Daniel Hernández.

- Metais pesados na vizinhança: O objetivo deste trabalho é problematizar a situação de contaminação por metais pesados, acompanhando a devolução dos resultados. Membros: Daniel Hernández, Florencia Grattarola, Magdalena Carabio, Lucía Bergós e Lucía Rodriguez.

Um dos exemplos da utilização lúdica encontrados nos materiais do Julana, está uma oficina sobre a contaminação de metais pesados. Através do teatro de luz negra, o objetivo da atividade passava por problematizar, sensibilizar e conscientizar sobre a situação de contaminação de metais pesados. Para isso, também era realizado com os participantes, a análise química dos cabelos das crianças de um assentamento. Por meio do teatro são problematizados diferentes pontos de contaminação, como alimentos, transporte, corpo humano, ambiente. Ao final são discutidas possibilidades de prevenção a contaminação e partilha dos resultados entre todos.

Outro exemplo de oficina lúdica coletada dos materiais do Julana está a do pertencimento e identificação da fauna local em um contexto escolar. São trabalhados com os estudantes do ensino fundamental, como caracterizar os animais da região, como a *rana criolla*, *gato montés*, *mojarra*, *nandu*, e *dragón*. Esse tipo de atividade pode gerar o sentido de pertença ao local e o de sua consequente preservação. Foram encontrados ainda outros exemplos de oficinas lúdicas realizadas com alunos em contextos escolares do Uruguai e comunidade em geral, como sobre a instalação de parque eólico e as consequências e desdobramentos disso, e jogos de perguntas e respostas que estimulam a participação e troca de conhecimentos.

Fundamentos Teórico Filosóficos do Julana

A partir do próprio nome - Julana, que é uma abreviação do espanhol para Jogando em la naturaleza, já temos um indício de uma orientação estética na constituição desse programa. Estética, no sentido daquilo que serve para designar o estudo da sensação, ou do chamado, a “ciência do belo”, que refere-se a empiria do gosto subjetivo, na elaboração de uma ontologia do belo (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.95). Assim, o jogar, através do aspecto lúdico, exerce uma centralidade importante na constituição do programa. Isso é confirmado também na entrevista, pois nas primeiras palavras de Solana, ela nos traz essa lembrança, a do jogar e da logo símbolo do grupo, representada por uma menina que brinca.

Através dos três eixos que são pilares do programa Julana, Educação Ambiental, Conservação e Participação, a leitura de seu texto nos revela a semântica de determinados termos que poderiam indicar uma aproximação do Julana com correntes de pensamento. Nossa principal suspeita apontava para uma possível aproximação do Julana com a vertente da Educação Ambiental crítica e transformadora, bem como, com a vertente da Justiça Ambiental. Isso porque estes termos estarem diretamente explicitados no site e documentos do grupo.

Para compreendermos a abordagem transformadora da Educação Ambiental, trazemos aqui o teórico brasileiro Frederico Loureiro:



A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (...) Em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência (LOUREIRO, 2004, p.89).

O aspecto da transformação em muito está implícito na questão participativa colocada pelo Julana, pois é pela participação ativa dos membros e da comunidade que concepções e práticas vão se transformando

Já a corrente de Justiça Ambiental, nem sempre aparece em manuais ou cartografias das trajetórias de Educação Ambiental, mas é uma abordagem que vem sendo desenvolvida desde os anos de 1980, primeiramente a partir da demanda de lutas sociais no contexto estadunidense, mas que logo em seguida, passou a ter força em outros países.

Para compreendermos a corrente da Justiça Ambiental, vamos a leitura da obra de Henri Acselrad, que nos explica a seguir:

“Por justiça ambiental designamos o conjunto de princípios e práticas que asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas...” (ACSELRAD, 2009, p.9).

O que se busca nessa vertente é a justiça ambiental, mas o seu contrário, a injustiça ambiental, pode ser dita para designar o fenômeno e imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, político e informacionais. É exemplo disso, os dejetos ou resíduos poluentes de um grande projeto de mineração, em que as populações mais imediatamente conectadas ao ambiente físico daquele empreendimento sofrem os prejuízos ambientais dele, enquanto os lucros financeiros ficam concentrados com poucas pessoas, muitas das vezes, através de capital de origem estrangeira. Como o Julana se envolve nas demandas locais, a partir dos contextos das comunidades locais, o grupo compreende a necessidade de problematizar as questões dos conflitos e das injustiças ambientais decorrentes de tais fenômenos.

Essa hipótese, o da forte presença da Educação Ambiental crítica e transformado e da Justiça Ambiental é confirmada no diálogo com a entrevistada Solana. Mas, além das aproximações do grupo Julana com essas correntes já citadas, ainda há uma preocupação do grupo para com a leitura de outras correntes inspiradoras a eles, como a decolonialidade, ao pensar uma Educação Ambiental a partir das demandas e realidades de um Sul Global e de uma América Latina, que traz por autores exemplo, Boaventura de Souza Santos, sociólogo português que elabora sobre as epistemologias do sul. E ainda a presença de correntes feministas, ao tentar compreenderem-se enquanto grupo feito também por mulheres e com mulheres, campesinas, professoras, intelectuais, ao lerem, discutirem, implementarem e levar em consideração o que mulheres tem construído para a compreensão do campo da Educação Ambiental. Neste ponto foram citados exemplos de autoras diversas, como a argentina Maria Laura Rivera, e a ativista indiana Vandana Shiva, que trata dentre outros temas, sobre a monocultura da mente.

Discussão

Ao retornarmos os nossos objetivos postos no início dessa análise do programa Julana



- compreender o impacto gerado nas comunidades que são assistidas, quais são as suas abordagens metodológicas para a construção da participação da comunidade e quais são os fundamentos teóricos-filosóficos orientadores de suas práticas, podemos apontar algumas possibilidades de discussão, potencialidades desse trabalho e limites dessa investigação.

Para isso, acreditamos ser necessário esse olhar pragmático sobre a investigação, no sentido de a partir dos resultados dar o salto para as reflexões e discussões.

“O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade de ser encontrada nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.223).

Pontuamos aqui a necessidade de um olhar pragmático no momento das discussões, é querer salientar sobre a dificuldade que representa tentar tecer sobre o quanto pressupostos teóricos-filosóficos ou abordagens metodológicas no fazer pedagógico de um grupo estão de acordo com suas práticas ou quanto suas práticas são extensões ou não de suas teorias.

Partimos da ideia de que teoria e prática estão sendo construídas de forma conjunta, não se dão separadamente. Talvez como o próprio processo dialético que está expresso no pensamento da corrente crítica queira nos apontar, não há uma separatividade entre teoria e prática. E no caso do grupo Julana, nos parece que vai havendo um amadurecimento teórico com o passar do tempo, com o passar das práticas, pois os membros do grupo retornam a si mesmos para o exercício de autoavaliação e de se repensar no processo.

A partir do texto base de Lucie Sauvé (2005), sobre uma cartografia de Educação Ambiental, temos as seguintes correntes colocadas:

Naturalista: Reconstruir uma ligação com a natureza;

Conservacionista: Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental;

Resolutiva: Desenvolver habilidades de resolução de problemas;

Sistêmica: Desenvolver o pensamento sistêmico, análise e síntese para uma visão global;

Científica: Adquirir conhecimentos em ciências ambientais;

Humanista: Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele;

Moral/ética: ecocivismo e desenvolvimento de um sistema ético;

Holística: desenvolver as múltiplas dimensões de se ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento orgânico do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente;

Biorregionalista: competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional;

Prática: Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão;

Crítica: desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas;

Feminista: integrar valores feministas à relação com o meio ambiente;

Etnográfica: reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura;

Ecoeducação: experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente;

Sustentabilidade: Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente;

Ao observarmos o texto de Sauvé, poderíamos traçar que o Julana possui uma identificação com correntes tais como a conservacionista, a científica, a biorregionalista, a crítica, a feminista e a de ecoeducação. Mas de acordo com o próprio Julana, acreditamos que



eles transitam por diferentes dessas correntes e caminham para uma Educação Ambiental Transformadora, não se encerrando em uma única corrente, mas abrindo-se a muitas perspectivas para nelas se reconhecer e desenvolver suas atividades. E para além dessas colocadas por Sauvé, lembramos que nos resultados estão o aparecimento da abordagem da *Justiça Ambiental* e da *Decolonialidade*.

Um dos pontos de destaque que gostaríamos de demarcar   o da sociedade civil. O quanto isso   grandioso no sentido de organiza o e de cria o de responsabilidade cidadã voltadas a constru o de um ideário coletivo ambiental, ou socioambiental. Muitas vezes, quando pensamos em programas de Educa o Ambiental, primeiramente pensaríamos em programas oriundos de grandes empresas ou realizados por projetos governamentais. Aqui, através do Julana, se trata de uma ONG, que tem os pés na comunidade científica e também nas comunidades locais. A cria o das discussões e demandas parte de baixo para cima, e não de cima para baixo, a partir de leis orientadoras de a es. As a es e reflexões são construídas a partir da vivência e da realidade dos grupos participantes nas atividades.

Nesse sentido, durante a entrevista, a Professora Solana Gonzales abordou sobre este aspecto e qual o posicionamento do grupo nisso. Para ela, o Julana não quer inculcar nos participantes as atitudes a serem tomadas, mas está presente na media o e na constru o das reflexões através dos aportes metodológicos lúdicos dos jogos e teatros, ou com o material teórico de apoio para tal.

Ainda nessa esteira, dos atores da sociedade civil, o grupo passou a integrar a *Red Nacional de Educación Ambiental* no Uruguai, rede esta que   composta por diferentes atores governamentais e não governamentais e que responde a lei número 18.437 de 2008, propondo um marco geral teórico e prático para a educa o formal e não formal naquele país. Neste ponto poderíamos avançar no sentido de tentar entender quais são as similaridades ou distâncias entre as diretrizes de Educa o Ambiental no Uruguai e no Brasil, como forma, não de traçar um comparativo meramente reducionista, mas de aprendermos com as diferentes experiências dos países latinos na constru o de uma compreensão política de Educa o Ambiental. A partir da entrevista, temos o relato da sensa o de que no Uruguai existe uma força participativa pujante da sociedade civil, que no Brasil, em vários níveis de discussões ambientais, parecem estar mais adormecidas. No entanto, a política nacional de Educa o Ambiental no Brasil, o PRONEA, realizado a múltiplas mãos, tem um grande reconhecimento em termos de diretrizes e orienta es educativas, por sua profundidade e competência. Essa pode ser considerada uma das limita es de nosso trabalho, mas que futuramente pode vir a ser investigada como forma complementar da análise realizada.

Retornando ao processo avaliativo e autoavaliativo do grupo Julana, durante a entrevista dialogada com Solana tivemos a oportunidade de tratar sobre isso. Pois queríamos saber sobre se o grupo tinha a quantidade de pessoas impactadas por todas as suas atividades nesses anos todos de trabalho. A professora Solana nos apresentou a discussão de que de maneira geral nunca se preocuparam em quantificar o número de estudantes e pessoas envolvidas, que mais que a quantidade, estavam preocupados em desenvolver a qualidade dos diálogos. No entanto, cada vez mais tem se tornado uma exigência em termos de capta o de recursos, pois como são uma ONG, por vezes, escrevem projetos que irão ser financiados por fundos diversos, mas as agências financiadoras buscam a quantidade mais do que a qualidade.

Conclusão

Para as conclusões retomamos aqui os percursos investigativos realizados. A escolha



do grupo Julana como objeto e programa de Educação Ambiental a ser analisado no âmbito da disciplina de Estudos Avançados em Educação Ambiental em nível de Pós-graduação em Educação Ambiental na FURG. Escolhemos como objetivos mais específicos a compreensão das atividades do Julana e como elas são desenvolvidas, bem como, compreender sobre os fundamentos teórico-filosóficos do grupo e as dificuldades que representam na praticabilidade desses pressupostos.

Para a realização dessa análise, percorremos os materiais disponíveis na internet, desde site, blog, canal no *youtube*, leitura de materiais que foram veiculados na mídia sobre o Julana, até a realização de uma entrevista dialogada com membro do grupo. Nos resultados temos a compreensão da estruturação do grupo e de suas frentes de trabalho nos mais diversos espaços, da comunidade geral, a grupos específicos e grupos escolares. Também pontuamos acerca das orientações teórico-filosóficas presentes nos documentos do Julana disponíveis na internet e a possibilidade de aproximações com outras correntes como a decolonialidade e o feminismo.

Nos valem de um esforço pragmático para compreender as discussões entre teoria e prática do grupo Julana, bem como pontuar uma discussão sobre a importância da organização da sociedade civil no âmbito da construção de políticas ambientais. Nesse sentido, ainda apontamos possibilidades e limitações de nossa própria investigação quanto um exercício de aprendizado entre a prática de diferentes países latinos na construção da cidadania.

Termos analisado o grupo Julana se traduz em um exercício apaixonante de aprendizado sobre a organização de um grupo da sociedade civil uruguaia e que poderia servir de inspiração a nossas próprias práticas e futuras investigações.

Referências

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS; A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

FURTADO, Juarez; GASPARINI, Max Felipe. Há diferenças entre avaliar e analisar?

Ciênc. saúde coletiva vol.24 no.8 Rio de Janeiro Aug. 2019 Epub Aug 05, 2019

GONZALEZ PENSADO, Solana. **Observatorios sócio ambientales desde las escuelas rurales de Uruguay: una herramienta para la educacion y justicia ambiental**. Tese de doutorado. FURG, PPGA, Rio Grande, 2020.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade racionalidade, complexidade, poder** / Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOUREIRO, Carlos. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, H. M.A. **Perspectiva dos educadores sobre o meio ambiente e a educação ambiental**. Monografia do Curso de Pedagogia – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PHILIPPI Arlindo Jr., PELICIONI Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2.

XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



Ed rev. E atual. Barueri, SP: Manole, 2014.

RIVERA, María Laura Barciaca. Los Desafíos en La Implementación de políticas de educación ambiental en Uruguay. **Cadernos De pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, número especial, p.399-412, 2018.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: Sato, Michèle; Carvalho, Isabel (orgs.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



O Stand Up na Pedagogia: uma alternativa online da Educação Estético-Ambiental

Luciana Netto Dolci¹
Juliana Duarte Simões²
Laís Braga Gautério³

Resumo: O presente trabalho é uma análise acerca dos sentidos e significados construídos através da proposta de atividade de Stand Up, a qual substitui o teatro antes ofertado aos educandos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande. O nosso objetivo foi compreender os sentidos e significados que os acadêmicos do curso de Pedagogia construíram ao longo da realização de uma prática de Educação Estético-Ambiental em um período de ensino híbrido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisa a experiência e a reflexão posterior sobre a prática proposta. Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2000) chegando a duas categorias que nomeamos de: Os desafios do ensino remoto; A importância da Educação Estético-Ambiental na prática pedagógica. Concluímos que é possível construir experiências positivas na formação docente por meio da Educação Estético-Ambiental no ensino híbrido.

Palavras-chave: Educação Estético-Ambiental. Sentidos. Significados. Ensino Remoto.

Introdução

É emergente pensarmos acerca dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais que vivenciamos, a fim de repensarmos as vertentes e possibilidades de uma educação diferente que tenta levar aos educandos/as outras formas de avaliações que agreguem sentido e significado as suas vidas. Compreender as raízes e a historicidade da educação nos possibilita pensarmos criticamente de forma transformadora esse processo que vem sendo consolidado ao longo dos anos. Grün (2000) afirma que após o cristianismo, onde o ser humano era regido por algo maior, o cartesianismo e o arcaísmo tornaram o ser humano o centro de todas as questões e o dominador do universo e são nessas bases hierárquicas de relações humanas que a educação tradicional está pautada.

Certamente a pandemia enfrentada por todo o mundo nos coloca a refletir sobre as diferentes estratégias que educadores/as construíram para que a educação não estagnasse. A modalidade de ensino remoto foi o único meio capaz de aproximar educadores/as e educandos/as, nesse período de isolamento social. Vários foram os desafios enfrentados por educandos/as e educador/as em relação à educação remota, entre esses desafios, estão a vergonha, a timidez e o medo de permanecer em frente à câmera. Diante disso, foi possível perceber que o novo movimento, desacomoda, mas também causa desconforto e muitas vezes pode até paralisar.

De fato a educação tradicional nesse contexto de isolamento mostrou o quanto nos afastamos do mundo para possuí-lo. Como diz Grün (2000, p. 35) “os seres humanos retiram-se da natureza. Eles veem a natureza como quem olha uma fotografia.”, ou seja, para tornar a natureza algo que eu possa dominar eu preciso me retirar dessa natureza e desse ambiente.

¹ Doutoranda em Educação Ambiental; Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande, RS, Brasil; jujuzynha1203-m@hotmail.com

² Doutora em Educação Ambiental; Professora adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA na Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande, RS, Brasil; lndolci@hotmail.com

³ Mestranda em Educação Ambiental; Bolsista Capes; Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental; Universidade federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande; RS, Brasil; laisgauterio@hotmail.com



Dessa forma, se olhar junto nessa relação entre diferentes naturezas em um computador ou celular é o mesmo que ter que voltar a pertencer. Representa um olhar para si dentro do processo que está sendo construído. Isso rompe com o modelo tradicional de educação até hoje estruturado.

É no sentido da reconstrução e reconhecimento do ser humano de volta a natureza e interligado as suas relações estabelecidas que desenvolvemos esse trabalho prático e essa escrita reflexiva sobre uma prática que busca essa reconexão do ser humano consigo e com o mundo. Leff (2001, p. 122) afirma que “vivemos um mundo onde a perda de sentidos existenciais, a desesperança generalizada pela marginalização, pelo desemprego, pela pobreza, e o fastio da abundância geram uma reação cega que tende a desvalorizar a própria vida”. É urgente pensarmos em uma educação que possa trazer sentidos e significados para que esses sujeitos consigam se compreender como natureza em relação.

Dessa forma, essa modalidade nos fez refletir, enquanto educadoras Estético-Ambientais sobre diferentes questionamentos, entre eles: como trabalhar a ludicidade, as emoções, as interações e etc., já que esses elementos são de suma importância para o desenvolvimento dos diferentes saberes que integram a sala de aula? É imprescindível estar atento aos diferentes sujeitos que integram as instituições de ensino, é necessário que as diferenças sociais e culturais sejam levadas em consideração, a fim de contemplar a todos, evitando práticas de exclusão ou segregação.

Nessa perspectiva, as diferenças individuais - que são, simultaneamente, coletivas, porque derivam de “lugares sociais” dos próprios indivíduos – de acompanhamento das rotinas, das dinâmicas e dos percursos curriculares, não entra no rol de preocupações das instituições escolares, senão para classificá-las e atribuí-las um código (uma nota) que hierarquiza quem conseguiu e quem não conseguiu chegar ao fim da jornada. (AZEVEDO, 2020, p.12)

Nesse sentido, a intenção do trabalho não foi colocar os/as educandos/as diante de constrangimentos, ao contrário, eles tinham a liberdade de optar pela realização ou não da atividade proposta. A questão central era fazer com que os/as educandos/as refletissem sobre a importância das relações sociais presentes na educação. A proposta é modificar as formas padronizadas de reproduzir a educação e pensar sobre as aprendizagens que fogem dos padrões habituais. Com isso, a intenção é formar educadores/as críticos/as e reflexivos/as, capazes de contribuir para a transformação da sociedade.

A proposta foi feita em uma disciplina de metodologia dentro do curso de Pedagogia, a proposta de avaliação da disciplina era que os/as educandos/as fizessem um Stand up para apresentar para a turma com um tema que eles considerassem relevante, esta foi uma adaptação ao teatro que era feito de forma presencial, para os acadêmicos que optaram por fazer o trabalho alternativo, foi solicitado à realização de um vídeo onde os futuros educadores/as precisavam se apresentar e apresentar o seu trabalho para os seus educandos/as, assim como está acontecendo nesse momento de pandemia.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados com o nome de pedras naturais para preservar as suas identidades e por tratar-se de importantes elementos naturais que possuem significado afetivo para nós autoras. Além disso, cabe destacar que em um artigo não foi possível trazer todos os excertos e aprofundar algumas discussões, porém acreditamos ser importante esta escrita para começarmos as análises e trazer a discussão dessa possibilidade para o evento Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental.



Nesta escrita buscamos compreender quais sentidos e significados que os acadêmicos construíram ao longo da realização das propostas, portanto na primeira sessão apresentaremos os resultados expressos na escrita reflexiva após a apresentação dos trabalhos que estão relacionadas à formação desses acadêmicos e os desafios do ensino remoto, na segunda sessão trataremos os sentidos e significados relacionados à Educação Estético-Ambiental. Para a construção das análises utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2000) e por fim trataremos as considerações finais acerca dos resultados.

Os desafios do ensino remoto

Diante dos desafios que o ensino remoto trouxe aos educandos/as e aos educador/as que antes se encontravam presencialmente, foi necessário reformular e pensar novas práticas educacionais capazes de tornar o ensino on-line menos distante da nossa antiga realidade. Dizemos isso por já elaborarmos trabalhos estético-ambientais em ambientes de educação formal que eram presenciais, onde por meio do teatro e dos exercícios de dramatização preparatórios para o exercício do teatro, buscávamos reconhecer como esses sentidos atuavam na vida e na formação dos sujeitos participantes.

Acreditamos e buscamos por uma educação que esteja em consonância com a Educação Estético-Ambiental que entendemos como “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” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 801). Ou seja, nosso objetivo é propor experiências significativas no processo de constituição desses/as futuros/as educadores/as para que eles consigam por meio da práxis transformar as suas relações, as suas atitudes e por consequência também transformem a sua docência.

Portanto, propor um trabalho de Stand Up para a turma de Pedagogia diurna da Universidade Federal de Rio Grande, foi um dos caminhos encontrados pela educador/a na tentativa de tornar a prática pedagógica mais próxima do teatro que antes era proposto na modalidade presencial, a fim de continuar ofertando uma abordagem significativa aos educandos/as. A partir da atividade de Stand Up, foi possível perceber a grande dificuldade que os/as educandos/as têm frente às práticas que demandam a sua própria exposição e a centralização. Mas, acreditamos que esse tipo de avaliação pode ser potente, pois faz com que esses sujeitos reflitam acerca da profissão docente.

Ademais, foi proposto aos educandos/as uma atividade substitutiva que consistia na gravação de um vídeo, o qual deveria representar uma situação hipotética de aula síncrona para turmas dos anos iniciais do ensino básico. Ao observar as escolhas e também as reflexões narradas pelos/as educandos/as e alunas após a realização das atividades, é possível ponderar a subjetividade de cada um. Dessa forma, é necessário que façamos uma análise aprofundada acerca dos textos produzidos por esses/as educandos/as após a realização das atividades, pois buscamos compreender melhor suas percepções diante das escolhas de cada um.

Cabe ressaltar que a escolha das atividades avaliativas foram pensadas para promover sentidos e significados que pudessem gerar a reflexão e avaliação dos próprios trabalhos para possibilitar o movimento da práxis por esses/as futuros/as educadores/as. Loureiro (2019, p. 64) afirma que “tudo que é feito deve ser avaliado para que se possa fazer o percurso de ação-reflexão-ação de modo a obter novos resultados e alternativas”, nesse sentido, as propostas avaliativas não consistiram apenas na atividade como um fim, mas como um meio de refletir sobre a sua prática e sobre a sua formação.



A atividade principal consistia no planejamento e apresentação de um Stand Up para a turma, o qual poderia ser apresentado virtualmente ou gravado, abordando os seguintes temas: educação, escola, docência, gestão escolar, volta às aulas, disciplina, caderno de chamada etc. Cabe destacar que a turma em questão tinha trinta e quatro educandos/as matriculados e desses acadêmicos vinte e quatro optaram por realizar a proposta de Stand Up e dez acadêmicos optaram pela construção do vídeo.

Dentre as reflexões o principal destaque nas respostas foi o medo e o desafio como limitadores na realização de ambas as atividades, fato que eles relacionam fugir do cotidiano comum da universidade, além de destacarem que esse formato os tira da zona de conforto, o qual estão habituados. Trouxemos alguns excertos das reflexões que demonstram o medo e o desafio, como na fala da Ametista ao transcrever que realizar a proposta de Stand Up *“em meio a tantos trabalhos convencionais e o condicionamento em fazê-los, sair tão fora da curva foi deveras desafiador”*, já a Esmeralda relata que *“a experiência de gravar o vídeo foi uma das mais desafiadoras para mim e também uma das que mais gostei”* e por fim trazemos uma reflexão grupal para exemplificar o medo que citamos onde o Grupo Diamante relata que *“Esse trabalho foi diferente de tudo que estávamos acostumados a escrever na vida acadêmica, acreditamos que seja por isso que ficamos com muito medo de errar, de não conseguir fazer e de não sair como esperado”*.

Essas reflexões que apresentam o desafio, o diferente, o que estimula a criatividade, o que desacomoda, o que nos tira da zona de conforto, segundo Freire (2014), são formas de manifestação da alienação que estamos acostumados a conviver na sociedade que estimula o ensino tradicional, ou seja, estamos tão presos no sistema tradicional que sentimos medo da nossa própria atividade criadora quando nos sentimos desafiados. Trazemos um excerto do autor para corroborar com essa reflexão quando ele afirma que:

Todas essas manifestações da alienação e outras mais, cuja a análise detalhada não nos cabe aqui fazer, explicam a inibição da criatividade no período de alienação. Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. (FREIRE, 2014, p. 31)

Os desafios aparentes nos textos retratam também a carreira docente que além das recorrentes lutas que relatam falta de incentivo financeiro, de materiais adequados, escolas sucateadas, de formações continuadas, além de outras limitações. Ademais, atualmente somam-se as dificuldades do ensino remoto. Certamente, o distanciamento tornou ainda mais difícil tudo aquilo que já não estava fácil de enfrentar, questões como a falta do diálogo e de interações aparecem constantemente nas narrativas feitas pelos acadêmicos.

Nas reflexões os acadêmicos relatam que *“a forma de realização deste presente trabalho me possibilitou a sensação de como os educadores se reinventaram no ensino à distância.”* (Ágata), demonstrando o movimento empático construído com a atividade proposta; já a Safira aponta para as questões de sucateamento da educação também de forma empática quando escreve que *“os educadores que estão passando por esse momento, nunca tiveram formação para isso e estão enfrentando muitas dificuldades que vão além da falta de acesso dos educandos”*, nesse sentido ela aponta para a precariedade na formação de educadores e na falta de recursos que o sistema disponibiliza tanto para educador/aes como para educandos/as.; por fim trazemos a reflexão da Jade ao afirmar que o trabalho lhe remeteu as lembranças do tempo em que era estudante *“e me fez refletir o quão difícil deve estar sendo para os profissionais da educação esse novo formato de ensino”*, demonstrando que a



atividade proposta a levou a refletir sobre a realidade que os educadores/as estão enfrentando de forma empática.

Acreditamos que a empatia de conseguir por meio de uma atividade se projetar e se reconhecer enquanto um educador/a formado tornou possível reconhecer os desafios da docência em meio a uma pandemia, portanto percebemos nas reflexões que a crítica negativa que a formação inicial de educadores/as geralmente estimula, deu lugar a um pensamento crítico empático que busca reconhecer a realidade a fim de transformá-la.

Os educador/a precisam estar a todo o momento se reinventando, tentando encontrar meios de possibilitar aos educandos/as aprendizagens que realmente integrem de forma favorável a vida deles. Nesse sentido, Freire no diz que: “[...] ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do/a educador/a e dos/as educandos/as, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (FREIRE, 2008, p. 81).

Dessa forma é necessário fugir das práticas tradicionais e mecanizadas, intencionando o despertar dos sentidos e dos significados tão presentes e ao mesmo tempo tão distantes dos ambientes de ensino. Ao ler e refletir sobre os textos produzidos pelos estudantes da graduação é possível perceber o quanto causa estranhamento o fato de a educador/aa propor uma atividade que lhes parece algo muito diferente de tudo aquilo que eles estão habituados a realizar nas instituições de ensino. Diante disso, nas escritas aparecem reações diversas, as quais chegam a questionar a educador/aa sobre o que esse tipo de atividade iria agregar nas aprendizagens.

Nos causa no mínimo um estranhamento pensar que esses/as educandos/as estão tão acostumados a reproduzir formas mecânicas e padronizadas, que no momento em que foram desafiados a um processo diferente de avaliação esses sujeitos se sintam desconfortáveis. Ao mesmo tempo é indispensável pensar que no enfrentamento da pandemia causada pelo COVID-19, os/as educadores/as foram empurrados a planejar e trabalhar remotamente.

Para corroborar com as reflexões acima, trazemos alguns recortes que mostram o estranhamento e os questionamentos em relação as propostas que a Educadora Estético-Ambiental propôs em sua turma, uma delas está na reflexão da Rubi que apesar de não concordar com os colegas “*a frase que mais ouvi sobre Stand Up foi ‘que esse trabalho não seria significativo para a nossa construção docente’*”, a acadêmica em questão relata que alguns colegas ancorados em propostas tradicionais, não percebem a proposta de Stand Up como parte da construção criativa do ser docente. De uma forma mais subjetiva Safira escreve “*optei por gravar o vídeo, pois acredito que se aproxima mais da realidade que estamos presenciando no momento de pandemia*”, essa frase demonstra que a acadêmica em questão acreditou que a proposta principal não agregaria sentidos em sua formação. Por fim trazemos Turquesa ao afirmar “*quando conheci a proposta de stand up não consegui me identificar com a proposta e cogitei realizar a atividade equivalente*”, no caso de Turquesa apesar de a princípio ela não reconhecer a proposta como uma experiência significativa, ela se permitiu e descobriu as potencialidades das diferentes experiências dentro da sua formação.

O fato de a atividade de Stand up ser polêmica e gerar o diálogo e a reflexão são importantes para nós educadoras Estético-Ambientais, afirmamos isso por acreditarmos que “a atividade é meio para problematizar, conhecer e transformar” (LOUREIRO, 2019, p. 62), nesse sentido, a proposta realmente era por meio da arte, trazer a reflexão sobre a formação dos futuros docentes e promover a reflexão sobre os sentidos e significados que a atividade criadora humana pode agregar no fazer docente e na transformação das relações que tanto almejamos.



Diante disso, é notório que o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota não consegue ser igualado ao presencial, mas é possível que busquemos meios para que ao menos se chegue próximo dos sentidos e dos significados que a educação deve proporcionar por meio das relações sociais. Portanto, na próxima sessão traremos os resultados relacionados aos sentidos e significados possíveis com essa turma em consonância com a Educação Estético-Ambiental.

A importância da Educação Estético-Ambiental na prática pedagógica

Enquanto educadoras e pesquisadoras da Educação Estético-Ambiental acreditamos que esse viés educativo contribui para a formação dos sujeitos de forma que consiga desenvolver e equilibrar as dimensões do indivíduo, por meio das propostas de atividades que envolvam as linguagens humanas e suas diferentes formas de compreensão da realidade. Nesse sentido, concordamos com Dolci; Molon (2018, p. 801) ao descreverem as dimensões como “a física, a afetiva, a social, a intelectual e a espiritual”, nesse ínterim acreditamos que o trabalho docente que busca por transformações nas relações humanas e nas tomadas de decisões, necessita entrar em equilíbrio com as dimensões humanas e que o desenvolvimento precisa acontecer em um processo que ofereça possibilidades de reflexão e a construção de novas ações relacionadas ao desenvolvimento equilibrado entre as dimensões humanas.

Nesse sentido a arte atua como um fio condutor das ações que são propostas pela Educação Estético-Ambiental, dessa forma concordamos com Loureiro (2019, p. 69) ao afirmar que “a arte é muito mais do que um momento recreativo”, a arte tem potencial reflexivo que pode desenvolver a empatia, o diálogo, a crítica, a práxis e conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. O mesmo autor afirma que “o divertimento e a alegria de estar com o outro é fundamental” (IBID.), portanto utilizar a arte na educação é potente para desenvolver as dimensões de uma forma estética, criativa e divertida de diálogo com o mundo ao redor.

Nesse ínterim a Educação Estético-Ambiental tem um viés artístico em suas ações, porém o objetivo é por meio da arte e das manifestações artísticas proporcionar experiências que tragam sentidos e significados por meio da nossa primeira forma de compreender, reconhecer e significar o mundo e a realidade que são os nossos sentidos e os nossos sentimentos. Nesse sentido, trazemos que para Duarte Jr. (1988, p. 16) o sentimento “é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção”, ou seja, reconhecemos as informações por meio dos nossos sentidos, após o reconhecimento vem o sentimento e emoção que a realidade traz consigo e gera em nós, para depois significarmos racionalmente a realidade.

Experiências significativas dentro do contexto histórico e social humano, são essenciais para a construção de novas atitudes, Guimarães (2010, p 86) afirma que necessitamos do “exercício pleno de nossa cidadania em um processo de conscientização (consciência+ação), quando exteriorizamos em nossas ações, aquilo que interiorizamos (razão e emoção) por uma reflexão crítica”. Compreendemos por meio do pensamento do autor que em um processo educativo que objetiva a emancipação e construção de novas atitudes é urgente pensarmos em um sujeito inteiro, sem fragmentações que nos impedem de desenvolver o todo.

Por compreendermos a Educação Estético-Ambiental por esse viés faz-se importante analisar os sentidos que foram construídos pelos acadêmicos por meio das propostas de



avaliação ofertadas para a turma. Trazemos então um recorte da reflexão do Grupo Opala ao afirmar que *“o Stand Up nos ajudou a refletir sobre o dia a dia na escola, através dessa reflexão conseguimos montar um exemplo irônico e crítico de uma prática que não queremos realizar em nossa caminhada docente”*. Percebemos com esse recorte que a prática estético-ambiental proposta possibilitou a reflexão crítica de uma situação que acontece, porém o grupo não quer reproduzir em sua prática. No entanto, encenar essa situação facilita a compreensão dos elementos que são necessários para mudar as atitudes que não são favoráveis no sistema de ensino.

Essa é uma forma de compreensão da realidade e de onde ela se origina para uma reflexão sobre a prática que pode transformá-la, Freire (2014, p. 38) vem ao encontro dessa análise ao escrever que *“quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”*, segundo nossa compreensão o grupo 1 ao se colocar em uma situação em que não concordam, busca o entendimento do todo e buscam por soluções para que não precisem ir por esse caminho em suas práticas.

Outro recorte que gostaríamos de destacar nessa escrita é da reflexão da acadêmica Cristal que relata que para fazer o Stand Up ela buscou informações sobre a sua estrutura e descobriu que esse trabalho além de trazer divertimento por provocar o riso permite *“criticar, denunciar, divertir, liberar aspectos que não são socialmente aceitáveis, manter, reforçar e combater estereótipos”*, esse primeiro recorte da reflexão da Cristal mostra o comprometimento que ela teve ao realizar a proposta buscando aliar a teoria com a prática, Loureiro (2019, p. 48) afirma que *“é preciso apreender o movimento do real para elaborar as categorias teóricas e metodológicas que permitirão a ação planejada e ajustada”*, acreditamos que esse movimento feito pela acadêmica foi importante para que no final da sua escrita ela pudesse concluir que *“ao final da escrita transborda uma sensação de alegria, bem estar e orgulho, pois é a escrita das próprias vivências”*. Percebemos então que esse movimento permitiu que a acadêmica se reconhecesse dentro do processo e sentisse orgulho de suas próprias vivências e de sua história.

Outrossim, Hematita em sua reflexão sobre a realização do vídeo que era a atividade alternativa também expressa os sentidos e significados que esse trabalho trouxe para a sua formação docente, ela afirma que *“a experiência da construção dessa aula foi muito enriquecedora, porque acredito que consegui me aproximar da realidade que os educador/a estão vivenciando em tempos de pandemia”*, esse recorte é interessante para pensarmos que nas duas alternativas de avaliação a Educação Estético-Ambiental estava presente, uma por meio do humor e outra por meio de uma encenação da realidade que os educador/a estão vivenciando.

Portanto, mesmo que a Hematita tenha optado por fazer a atividade alternativa, houve a criação de uma experiência significativa para a sua construção docente, como ela mesma afirma no final de sua reflexão ao dizer *“acredito que esse trabalho tenha realmente acrescentado e contribuído em minha formação enquanto docente”*. Por isso *“não cabe ai o julgamento de certo ou errado, mas a busca de sentidos que despertem a crítica”* (LOUREIRO, 2019, p. 68). Ou seja, acreditamos que a escolha entre as atividades não podem ser analisadas com o julgamento moral, mas analisadas em seus sentidos e significados e *“no que seus corpos expressam, auxiliando no pensar o mundo e o eu enquanto mundo através de linguagens distintas”*. (Ibid.). Portanto acreditamos que a fala dessa acadêmica mostra que as duas possibilidades estavam em consonância com os objetivos da Educação Estético-Ambiental.

Outrossim, também trazemos um recorte parecido para subsidiar a discussão que é referente a reflexão da acadêmica Cristal, que diz *“adorei ter feito o trabalho substitutivo,*



pois ele me divertiu e fez com que eu me sentisse leve e engraçada, onde pude me aproximar do meu futuro como docente”. O trabalho Estético-Ambiental tem o objetivo de trazer com amorosidade as reflexões críticas sobre a nossa práxis e sobre os conceitos que elaboramos sobre a realidade. Concordamos com Freire (2019, p. 97) ao dizer que “é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus” e daí advém a relevância de trabalharmos com as experiências contextualizadas e significativas para os sujeitos.

Acreditamos que a mudança de atitudes é um elemento fundamental para a Educação Ambiental, Dolci (2014, p.33) afirma nesse sentido que “é significando as experiências que os seres humanos são capazes de compreender e ter consciência das atitudes e dos comportamentos em relação ao mundo e do lugar que se ocupa nele, reconhecendo-se e reavaliando-se efetivamente”, compreendemos que a educação é um caminho longo de transformação societária, porém como Freire (2019, p.157) afirma “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social mas sem ela a transformação social também não se dá”, daí a importância dos processos educativos transformadores.

Analisar os sentidos e significados que as propostas avaliativas dessa disciplina de metodologia dentro do curso de pedagogia trouxeram interessantes reflexões de como a Educação Estético-Ambiental pode promover a práxis nas relações humanas e as possíveis transformação de atitudes, segundo Dolci (2014, p.45) “a Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertenço ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais” e acreditamos que essas experiências e esses sentidos e significados que foram apresentados nas reflexões são possibilidades de transformações de ações, teorias e práticas desses/as futuros/as educadores/as.

Considerações finais

Em uma retomada geral desta escrita, consideramos que o processo de ensino remoto trouxe consigo muitas arestas na formação humana, ademais também acreditamos que a crise sanitária causada pela proliferação do Covid-19 expôs e intensificou uma realidade que já existia, ficando mais visível aos olhos da sociedade. Dizemos isso por ser possível compreender por meio das análises dessa escrita que a formação de educador/a, assim como a maior parcela da educação é pautada na educação tradicional com vertentes de centralização de poder e na fragmentação humana.

Percebemos que alguns acadêmicos se sentiram lesados com uma proposta reflexiva, estética e criativa que os levariam a reflexão de sua própria prática e da escolha profissional que fizeram, porém é relevante colocar que mesmo assim esses acadêmicos conseguiram construir sentidos e significados com as propostas e agregar as experiências nas suas formações. Ou seja, mesmo que o processo se mostre por vezes moroso e sem sentidos óbvios, as experiências estéticas trazem a vertente da práxis nas relações e as possíveis transformações nas tomadas de decisões.

A Educação Estético-Ambiental atuando por meio da prática de Stand Up e da criação hipotética de uma sala de aula no ensino remoto, mostrou-se uma prática potente para construir sentidos e significados positivos na formação desses futuros docentes. Tratou-se de uma disciplina dentro de um curso de formação inicial de educadores/as pautada no diálogo aberto e na oportunidade de práticas que levassem a reflexão das ações docentes, promovendo a empatia e o sentimento de pertencimento à docência e ao ambiente.

Acreditamos que a mudança de atitudes é um passo importante para a



construção de uma sociedade mais justa, com direitos e deveres iguais para todos. A educação sozinha não transforma o mundo, mas sem educação não poderemos dar passo algum em busca de qualificar nossa vida e nossas relações naturais. Portanto, perceber que os acadêmicos em suas reflexões construíram novas leituras de seus mundos e de sua formação foi um aspecto importante de destacar nesta escrita.

Comprendemos que esse momento de pandemia é complexo no sentido de reconhecer que nem todos tem as mesmas oportunidades e possibilidades, porém é o momento de agirmos em prol de uma educação que problematize e reflita sobre os aspectos que influenciam em nossas vidas e buscar alternativas para seguir em meio ao caos.

Referências

AZEVEDO, Alessandro Augusto. **O que a pandemia interpela a educador/a e educador/aas**. Natal: feitoemcasa, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000

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

DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educador/aa, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

LOUREIRO, Carlos. **Educação ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

REALIZAÇÃO



**EDEA
FURG**

GT2

**Corpos e territórios
em resistência:
educação ambiental
cotidiana
insurgente.**





Emancipação política das Mulheres Pretas: Um movimento contra hegemônico

Bilina Amaral Peres¹
Dianelisa Amaral Peres²

Palavras-chave: Mulher. Preta. Resistência. Capitalismo.

Querida(s) pessoa(s) participantes do XIII EDEA, e todos aqueles que lutam por justiça e igualdade social:

A presente escrita traz algumas palavras sobre a atuação política de algumas mulheres pretas que, ao decorrer do processo de colonização até os dias atuais, lutaram e lutam contra todas as formas de opressão que o modelo eurocêntrico, representado pelo capitalismo, impôs à sociedade. Diante de um modelo societário opressor, explorador e dominador, pensar as atuações sociais políticas conduzidas por mulheres pretas do período Brasil colônia até os dias atuais, suleadas por um movimento contra hegemônico, é observar o quanto a emancipação da mulher preta politicamente constrói novos rumos societários em uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica, que busca a emancipação dos sujeitos.

A Educação Ambiental se volta à transformação social positiva a partir do pensamento crítico que propõe um rompimento com a ordem social hegemônica, ou seja, a ruptura com o sistema econômico, político e social vigente é o desafio que se apresenta para a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos.

Aliás, as perspectivas de transformação através da Educação Ambiental Crítica constituem-se também em uma Educação Ambiental Popular enquanto espaço de autonomia e emancipação³ do sujeito para uma atuação crítica, consciente e contra hegemônica, sendo que nesta perspectiva mulheres negras atuantes politicamente potencializam as transformações sociais tão emergentes no país.

Nesta carta viemos dialogar sobre a perspectiva de uma Educação Ambiental que questione e desconforte a situação da mulher negra em uma sociedade dominada pelo poder hegemônico que favorece ao um abismo profundo na desigualdade de gênero e raça, e, assim, refletir o quanto um modelo societário que vise a emancipação da mulher preta vai de encontro aos interesses do poder dominante. A resistência da mulher preta surge no país através das primeiras organizações quilombolas, chamadas, na época, de mocambos, havendo registros históricos das primeiras notícias dos mocambos, em 1575, ainda no período colonial. De todas as organizações quilombolas que se tem registro na história do Brasil colônia, Palmares foi a maior comunidade de escravizados, datando de 1597 – a primeira referência ao Quilombo dos Palmares, de onde surge Dandara, liderança negra de umas das maiores organizações sociais de resistência ao poder hegemônico no Brasil colônia. Os quilombos, entendidos como organizações sociais que mantinham uma economia de base agrícola, não destinada apenas para a subsistência da população, ficando o excedente do que era produzido

¹ Mestra em Educação Ambiental, Fundação Universidade federal do Rio Grande- FURG, emanoelreisbomfim@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação Ambiental, Fundação Universidade federal do Rio Grande- FURG, diana.peres@hotmail.com

³ Segundo Loureiro: “Emancipação, para o pensamento crítico, é o movimento histórico realizado por pessoas postas em condições objetivas de dominação e subalternidade produzidas pelas formas de expropriação capitalista e pelas relações alienadas que as constroem. Assim não é a ação de um indivíduo isolado e racionalmente preparado para agir, mas a superação objetiva das relações sociais que nos limitam enquanto humanidade e impõem uma forma destrutiva de nos relacionarmos com a natureza” (2019, p.23).



como produtos mercantis utilizados nas trocas com moradores e lavradores das vilas próximas, sistema de economia que rompia com a lógica colonial.

Tereza de Benguele foi outra mulher preta e líder quilombola que se destacou com a criação de uma espécie de Parlamento, que economicamente se organizava através do cultivo de algodão, que servia posteriormente para a produção de tecidos. Havia, também, plantações de milho, feijão, mandioca, banana, entre outros. Evidenciando mais um movimento histórico de mulheres pretas emancipadas politicamente do sistema colonizador.

A luta por justiça e igualdade através de um modelo societário que rompesse com a lógica do poder hegemônico, no fim do período escravocrata do país, é marcada pela luta de Luiza Maim, mulher preta escravizada no Brasil, que adquire sua liberdade, resiste e enfrenta o sistema Imperial. Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos na Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX. De seu tabuleiro, eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente, com ela, adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Sua casa foi transformada no quartel general dessas revoltas.

Logo nos primeiros anos pós-abolição no período da república velha, é eleita como deputada estadual Antonieta de Barros, mulher preta que está entre as três primeiras mulheres eleitas no Brasil. A luta por vias legais de emancipação contra hegemônica, na perspectiva de Antonieta, era o sistema educacional que apresentava falhas e para ela o governo estava preocupado em alfabetizar, mas não em possibilitar que os cidadãos e cidadãs dessem prosseguimento aos estudos, sobretudo nas classes menos favorecidas e entre as mulheres. Sua presença no legislativo, por si só, era um rompimento com o sistema do patriarcado.

Nos anos que seguem à abertura política no país após o Golpe de Militar da década de 1960, surgem algumas poucas mulheres pretas nas esferas de representação política, entre elas, Leci Brandão, que em fevereiro de 2010, filiou-se ao PCdoB e candidatou-se ao cargo de deputada estadual por São Paulo, tendo sido eleita e, sendo reeleita em 2014 e 2018. Como parlamentar, Leci Brandão dedica-se especialmente à promoção da igualdade racial, ao respeito às tradições de matriz africana e à defesa da cultura popular brasileira.

Segunda deputada preta da história da Assembleia legislativa do estado de São Paulo, Leci também levanta a questão das populações indígenas e quilombolas, da juventude, em especial pobre e negra, das mulheres, e do segmento LGBT. Como deputada, é uma das parlamentares mais presentes na Casa. Foi membro da Comissão de Direitos Humanos e vice-presidente da Comissão de Educação e Cultura. Já apresentou mais de 100 projetos, tendo 37 leis aprovadas até dezembro de 2018, assim no legislativo busca combater o Neoliberalismo.

Na cidade de Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul, até o atual momento, na representação do legislativo municipal, só existiram duas mulheres pretas compondo o legislativo do referido município, sendo Dona Dacila uma delas. Filiada ao PCdoB, antes de chegar à câmara de vereadores dedicou sua vida como presidente de bairro, ativista do movimento negro local e líder comunitária, onde fazia de sua residência particular um espaço aberto para jovens e crianças, oferecendo alimentação e cultura. Sua política exercida da câmara de vereadores incidia na luta por justiça e igualdade para as comunidades carentes do município.

Observamos, no decorrer dos séculos e até os dias atuais, muitas mulheres negras rompendo essa lógica eurocêntrica do epistemicídio do conhecimento negro, que para a filósofa Sueli Carneiro (2011) se configura pela negação aos negros da condição de sujeito de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente Africano e da diáspora africana, e, assim, resistindo ao sistema e forjando novos



**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



caminhos. Ao observarmos as atuações políticas de algumas mulheres pretas citadas acima, podemos refletir sobre a importância da emancipação política das mulheres pretas para a construção de um modelo societário que rompa com essa lógica hegemônica e realmente transforme a sociedade. Sendo a luta contra o capitalismo a única forma de superar o colonialismo e o patriarcado que oprime, invisibiliza e explora, principalmente a mulher preta.

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.

Angela Davis

Referências

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



A “Pedagogia da Tolerância” e o Povo Negro: reflexões de um cotidiano insurgente.

Marcel Jardim Amaral ¹
José Vicente de Freitas ²

Palavras-chave: Pedagogia da Tolerância. EA. Cultura Negra.

Prezados (as) participantes do XIII EDEA,

Queridos (as), neste ano o XIII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA nos convoca a pensar e falar de cotidianos. Esta temática na constituição dos Educadores Ambientais é extremamente provocativa e subversiva no sentido de que nos provoca a re(pensar) a hermenêutica da Educação Ambiental (EA), do pertencimento e mais do que isso: nos instiga a sair de muitos clichês já academicamente estipulados, determinados e/ou pré-estabelecidos. Penso que a EA é um espaço que pode sim servir como instrumento para a transformação tão desejada; até por que a EA não é neutra! Ou ela está a serviço de uns ou a serviço de outros - quero dizer com isso que: ou ela contribui de forma significativa para a manutenção do sistema cruel e perverso ou ela contribui de forma significativa para a transformação social.

Neste sentido, me indago constantemente qual o papel da EA e de seus educadores (as) para pensar a *gaia* no hoje e a *gaia* no mundo pós-pandêmico? Essas indagações enquanto homem negro e/ou africano em diáspora, obviamente atreladas a macrotendência crítica; fazem-me re (lembrar) do patrono da educação do Brasil, em sua obra póstuma “Pedagogia da Tolerância” onde este relatava que o branco colonizador desde a África sempre tentou convencer os africanos de que estes não tinham História antes que eles (colonizadores) tivessem na África chegado. Reforça ainda, que este viés epistemológico realizado pelos opressores é uma barbárie e não merece cientificamente qualquer consideração – ao mesmo tempo – Paulo Freire denuncia que este raciocínio é presente no imaginário social e na concepção das pessoas brancas. Nascimento (2008) reafirma este cenário ao expor que a adjetivada ‘civilização humana’ historicamente sempre foi projetada mundialmente como própria do Ocidente. Aliás, o reconhecimento de que os seres humanos fossem originários do continente africano, por muito tempo foi considerado uma vã hipótese quando não vista enquanto enorme aberração – espanto este – principalmente promovido pela academia que mergulhada pela ciência moderna cartesiana reforçara a impossibilidade concreta da África enquanto nascedouro da humanidade, no sentido que durante muito tempo cientistas eram extremamente pressionados para não serem simpatizantes desta hipótese, afim de não porem em cheque sua suposta credibilidade (DIOP, 1985).

Paulo Freire nos lembra que o homem branco colonizador se apropriou da humanidade em absolutamente todas as áreas! Não é à toa que as expressões do racismo estrutural são cada vez mais latentes (racismo religioso, racismo institucional, racismo recreativo, racismo ambiental, racismo epistêmico). As discussões relacionadas a opressão europeia sobre o continente africano são extremamente plurais atrelados as elites transculturais, visto que em todo o tempo, a África ingressou na perspectiva mundial majoritariamente através do

¹ Bolsista CAPES, doutorando em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), mestre em Educação (PPGEdu/FURG), marceljardimamaral1992@gmail.com.

² Doutor em História e Sociedade (UNESP), Professor Titular na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), jvfreitas45@gmail.com.



pensamento que a Europa vendeu e persevera vendendo. Para transcender a resolução de que o colonialismo tinha sua ênfase apenas na acumulação primitiva, a suposta civilização dos povos passou a ser ponto argumentativo, onde estruturou-se a concepção de que características biopsicossociais determinariam de forma perspicaz a superioridade de uma cultura sobre a outra, banalizando a subjetividade dos indivíduos.

Neste cenário, as abstrações e princípios excepcionais (evolucionismo, positivismo, liberalismo, etc.); eram legitimadas no Ocidente, estabelecendo ordenação teórica na Europa – com e para colonizadores, ou seja; mesmo quando esta facção assedia outro continente, é a partir de convicções e visão de mundo tão somente europeizada, dando gênese ao etnocentrismo. A América Latina recebeu contribuições civilizatórias de inúmeros grupos étnico-raciais, dentre eles, os cativos africanos, que julgados infectos eram inerentes a maus tratos que impugnados da razão de existência fazem parte da hoje adjetivada minoria social, que vem reconquistando no mal do século sua soberania, através da conscientização mundial da dívida histórica ainda não vencida com as políticas reformistas internacionais estratégicas. A África e o Brasil – por exemplo; apesar de vivenciarem processos escravagistas diferenciados, possuem relação análoga, não apenas por terem sido diuturnamente saqueados e feitas colônias da Europa, mas pelos furtos sofridos para além da materialidade, haja visto o monopólio da razão na branquitude e a contribuição civilizatória sempre negada pelo opressor. De lá para cá, a necessidade de descolonização é contínua e emergente, haja visto que, os elementos ontológicos perseveram sendo fragilizados e/ou destruídos pelas relações intersubjetivas que se de essência e intencionalidade colonizadora, visa paradigmas diaspóricamente impregnados no imaginário social.

A negritude foi desde então suprimida de toda e qualquer posição de civilidade, protagonizando apenas os espaços considerados inferiorizados e subalternos – segundo a visão colonial, onde a razão foi designada para apenas uma raça: a branca. Com isso o mito racial tornou-se cada vez mais evidente, já que com a politização da raça humana, os fatores biológicos fenotípicos foram estereotipados por raça superior (branquitude) e a raça inferior (negritude). Nesta concepção, o continente Africano e seus descendentes não poderiam possuir de valia racional, visto a filosofia ocidental ter em seu currículo a gênese exclusivista da razão, proporcionando a toda à humanidade reformulações sobre verdades pré-estabelecidas, intrínsecas e inerentes, configurando o racismo epistêmico.

“No fundo esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura -, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico” (FREIRE, 2016, p. 39-40). A educação é um ato político! Sabemos que a educação é uma intervenção no mundo e a luta por transformação é árdua, mas não é impossível. A realidade que vivemos é histórica já que, o passado nos atravessa trazendo para os oprimidos diversas consequências e para os opressores traz ainda hoje inúmeros benefícios. Não é novidade que o passado é mergulhado em colonialismo, escravização, machismo, racismo, exploração da natureza e etc; fazendo que ainda hoje nossa realidade seja demasiadamente contraditória. Freire nos convida a pensar e perceber que a educação é um espaço que pode sim servir por instrumento para a transformação tão desejada; até por que a educação não é neutra! Ou ela está a serviço de uns ou a serviço de outros - quero dizer com isso que: ou ela contribui de forma significativa para a manutenção do sistema cruel e perverso e exploratório ou ela contribui de forma significativa para a transformação social. A valorização do diferente e o respeito intransigente as múltiplas vozes estão diretamente interconectadas com a “importância da razão cordial, que respeita e venera o mistério que se vela e revela em cada ser do universo e da terra. Por isso, a vida e o jogo das relações só



sobrevivem se forem cercados de cuidado, de desvelo e de atenção” (BOFF, 2003, p. 85) ; ou seja na esperança em Freire – não há espaço para não sermos sujeitos repletos de sonhos, visados e compromissados com a transformação real da sociedade.

Referências

BOFF, Leonardo. *Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIOP, Cheikh Anta. “*Africa: Cradle of Humanity*”. In: SERTIMA, Ivan Van (Org.). *Nile Valley civilizations*, New Brunswick, nov. 1985, v.6, n.2, (número especial), p. 23-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. 5ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Introdução as antigas civilizações africanas*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz Africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 55-72.



Brevíssima reflexão sobre diálogo e solidariedade para um coletivo feminista

Marta Bonow Rodrigues¹

Palavras-chave: Usina Feminista. Solidariedade. Diálogo.

Às mulheres da Usina Feminista

Saudações a todas!

Para iniciar esta reflexão, gostaria de justificar minha escolha sobre os pontos que irei abordar, e que, a meu ver, são fundamentais para pensarmos sobre nossa atuação como feministas e trabalhadoras ou colaboradoras de uma entidade que visa fomentar e melhorar a vida de mulheres das periferias de Pelotas.

Sabendo que todas as envolvidas na Usina acabam, de uma forma ou outra, criando laços de parceria, de amizade, ou de trabalho, durante minha participação na disciplina de Hermenêutica e Educação Ambiental, em meu processo de Doutorado, em várias ocasiões pensei em como os autores que estávamos estudando poderiam dar suporte para refletirmos sobre essas nossas próprias relações.

Enquanto mulheres que buscam minimizar problemas sociais do nosso cotidiano, através de ações que impactem positivamente a vida de outras mulheres na perspectiva de auxílio mútuo, aprendizado e, ainda, tendo no horizonte questões caras à nossa realidade ambiental – por meio de nossos projetos sociais e culturais que envolvem diminuição de consumo, incentivo à produção local e ao *upcycling*, criação de fontes próprias e coletivas de produção de alimentos em bairros, e, muito importante e que vai além dessas pequenas intervenções, através da mobilização política para tentar mudar a realidade cruel imediata e a longo prazo de muitas mulheres – estamos sempre pensando nos conceitos de diálogo, amizade, solidariedade e, logicamente, alteridade. Seja de forma acadêmica, como ocorre neste momento com esta carta, seja por meio de ações práticas, estamos envolvidas com esses elementos. Sendo assim, acredito que um passo importante para nossa atuação seja pensar a respeito desses aspectos e é justamente o que pretendo fazer nas próximas linhas!

Para começar, gostaria de, mais uma vez, companheiras, ressaltar que a invisibilização das mulheres na ciência ainda é realidade; se hoje ainda passamos por esse problema, com todos os direitos e transformações que podemos acompanhar, ao longo do século XX, época das reflexões que estão nos textos do filósofo Hans-Georg Gadamer que utilizarei, quem aparecia e tinha mais espaço de visibilidade, eram os homens. Não farei, aqui, um apanhado sobre o porquê disso, pois sabemos bem o percurso histórico em que estamos inseridas, porém me pareceu importante apontar para essa questão – já que trago os estudos de um homem para buscar uma reflexão para a Usina.

Iniciando, então, nos aspectos apontados, e que, mais uma vez, entendo serem importantes para nossas reflexões como coletivo (ou, coletiva!), trago Gadamer (2011) e sua hermenêutica, para falar um pouco sobre diálogo, especialmente porque somos mulheres e estamos cotidianamente submetidas a um sistema que busca romper com vínculos de respeito

¹ Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: martabonow@gmail.com.



em relação a gênero. Esse autor aponta que “a capacidade para diálogo é um atributo natural do ‘homem’” (GADAMER, 2011, p. 243) – ‘homem’, aqui, como representante da humanidade. A partir de então, e trazendo a definição de Aristóteles sobre ‘o homem’ como um ser “que possui linguagem e a linguagem também se dá no diálogo” (Ibidem, 243), podemos discorrer sobre diálogo.

Assim, Gadamer (2011) sugere que o diálogo somente existe e flui quando há a possibilidade de uma pessoa permitir estar aberta à outra. É preciso lembrar, no entanto, que o diálogo reside em uma busca pela verdade, portanto pontos de vista distintos, ou mesmo antagônicos, sobre um mesmo assunto são inevitáveis, pois nossas experiências e percepções sobre o mundo são individuais e, apesar da racionalização em relação ao que é comum a um grupo, essa individualidade permanece.

Com isso, podemos compreender que, para haver diálogo, é necessário ter disposição para o diálogo (GADAMER, 2011), possibilitando uma conversa fluída, livre e contínua. E é justamente este ponto que nossas lutas, as amplas, e também as locais, muitas vezes não atingem seus objetivos, pois para falarmos, precisamos falar a alguém, se não formos entendidas, não teremos a possibilidade de diálogo. Para falar a outras mulheres, precisamos nos fazer entender, precisamos estar abertas a opiniões diversas e promover a capacidade individual e coletiva ao diálogo. Para Gadamer (2011), a incapacidade para o diálogo não é apenas do outro, e sim, nossa também e está firmemente atrelada à incapacidade de ouvir e ouvir é fundamental para que o processo dialógico aconteça. A disposição para o diálogo é a disposição para ouvir, e para, sem deixar de lado nossas individualidades, buscar o convívio em comunidade, com semelhantes e diferentes. Como diz este autor: “O diálogo possui uma força transformadora. Onde o diálogo teve êxito, ficou algo para nós, e em nós, que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade” (GADAMER, 2011, p. 247). O diálogo autêntico é aquele que deixa marcas e transforma e ao qual, ninguém fica imune.

Portanto, colegas e amigas, é preciso que foquemos no diálogo! Sem a compreensão de que o diálogo é importante, estaremos continuamente nesse processo que por vezes nos cerca e nos mantém em isolamento em relação a outras mulheres e à sociedade local como um todo. Precisamos falar, mas, muito mais, precisamos ouvir. Há muito dizemos isso, mas nossas capacidades ainda estão um pouco limitadas nos nossos individualismos.

Continuando nos temas que podem nos ser caros, por fazerem parte do nosso grupo, e que estão, ainda, fundamentados sobre possibilidades de diálogos, trarei alguns apontamentos sobre solidariedade, também partindo do pensamento de Gadamer, por meio do texto de Silva (2014). A solidariedade é um elemento fundamental para reflexões quando trabalhamos, atuamos e vivemos nossas parcerias e amizades em nosso cotidiano da forma como nos colocamos na Usina Feminista e, segundo Silva (2014, p. 79), “a *solidariedade autêntica* pode ser o desdobramento político da amizade, porém não se confunde com esta”. Pensar sobre solidariedade, pensar sobre o outro (ou, sobre a outra!), é pensar sobre a “conciliação de si no outro”. Para chegar ao entendimento sobre solidariedade, se faz necessário, antes, pensar sobre o que é a amizade. E, para Gadamer, a amizade é um tema complexo e, atualmente abrange uma série de diversos fenômenos, e, no entanto, é construída em cima de diferenças, muito mais do que semelhanças (SILVA, 2014).

Porém, o que quero dizer com essa pincelada sobre amizade para Gadamer, é que as relações da Usina são, muitas vezes, solidificadas em cima de amizades que, posteriormente geram algumas confusões cotidianas quando o assunto é solidariedade. Já vimos amizades de desfazerem por falta de diálogo (seriam *amizades autênticas*, segundo as ideias de Gadamer?),



por falta do ouvir. E essas “ex-amizades” acabaram sendo alvo, de toda forma, de ações “solidárias”, ou seja, não há um abandono dessas mulheres pela Usina. Então, o que é solidariedade? Podemos dizer que a Usina é solidária?

Brevemente falando, Gadamer nos diz que

solidariedade é um valor, uma virtude, que conta por si só, que possui um valor intrínseco. Ela é genuína e expressa uma autêntica e fiel inseparabilidade de *ser o mesmo*, ainda que, quando em verdade, os interesses e as situações da vida nos tentem a abandonar a solidariedade e *retroceder no bem estar do Outro* (SILVA, 2014).

Podemos dizer, então, que a Usina é solidária, mesmo que tenhamos algumas “amizades rompidas”? Acredito que sim, pois, se levarmos em conta que a solidariedade é uma rede de confiança criada em uma comunidade e pensarmos que buscamos um bem maior dessa comunidade, estamos trabalhando com essa perspectiva; ainda que não haja amizade, a solidariedade está presente e é passível de estabelecer determinados valores coletivos. Porém, esta é uma percepção pessoal.

Para além da amizade, a solidariedade estabelece vínculos que não necessariamente são permanentes, mas têm relação com momentos políticos e históricos, beneficiando comunidades, apesar de diferenças pessoais. Portanto, é preciso pensar que a solidariedade coloca o comum acima do individual. Ou, pelo menos, assim parece.

Então, colegas e amigas, precisamos retornar a nossas reflexões sobre como estamos vivenciando nossas amizades na Usina, como estamos dialogando com os/as diferentes, se realmente estamos dialogando e de que forma, no momento atual, nosso grupo tem pensado as questões da solidariedade. Estamos sendo apenas levadas por causas urgentes, ou estamos de fato sendo solidárias?

Abraços feministas!

Referências

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In: _____ **Verdade e método II: complementos e índice**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 242-252.

SILVA, Davi José de Souza da. Apontamentos sobre a experiência do outro, amizade e solidariedade em H.G. Gadamer. **Peri – Revista de Filosofia**. Florianópolis, p. 77-98, 2014. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/908>. Acesso em: 03 abr. 2021.



Ser professora visitante "estrangeira" na educação ambiental: uma experiência de interculturalidade

Carelia Rayen Hidalgo Lopez¹

Palavras-chave: Incomodar. Cotidiano. Universidade. Comunicação. Redes.

Caros colegas de educação ambiental e participantes da EDEA, na minha autonomação como educadora ambiental que está acima da minha formação acadêmica, quero compartilhar algumas ideias sobre a interculturalidade que vem me construindo desde toda a minha vida, mas particularmente a de hoje em um contexto acadêmico. Primeiro quero dizer que esse ato de fazer uma carta pedagógica é um ganho intercultural para minha vida, é a primeira vez que escrevo esse tipo de carta.

Mesmo que eu não queira trazer autores para me acompanhar nesta carta, quero me referir a Grimas (2001) que, ao explicar a amplitude do significado da interculturalidade, me encontro como parte de uma história social que se cruza com diferentes culturas. É no espírito humano que residem as comparações contínuas que nos permitem nossa natureza móvel através "das maneiras pelas quais os homens pensam e, em particular, em como pensam de si mesmos e dos outros" (p:31) para que as transformações ocorram. Nesse pressuposto, a interculturalidade inclui "dimensões cotidianas, às vezes pessoais, de estranhamento em face da alteridade, das desigualdades sociais, bem como das dimensões política, do grupo e estatuais, do reconhecimento e da igualdade" (p:16).

Assim, começo a dizer-lhe, como educadora ambiental e, sobretudo, como ser humano, um pouco do significado que a interculturalidade teve na minha temporalidade atual como professora visitante "estrangeira" na Universidade Federal do Rio Grande. Para nos compreender é preciso conhecer-nos em facetas da nossa vida, e colocar em prática o renomado respeito. E aqui escrevo em português para conseguir uma comunicação horizontal, num momento em que outras formas de ser e estar no mundo nos são impostas.

Percebo que o primeiro elemento que surge na possibilidade de se comunicar, com outros "iguais" ou diferentes, é a linguagem, o uso da palavra e não em si da palavra em seu significado, mas como parte de símbolos sociais. É nesse esforço que aprendo, respiro para não incomodar a minha existência com as diferenças. Trago para vocês o meu desconforto com a palavra resistência, compreendê-la em seu significado de suportar, porque suportar nos leva a nos acostumar com relacionamentos tóxicos e prejudiciais que nos roubam nossas vidas. Gosto de incomodar, não segui modas, acredito nas palavras das minhas filhas quando falamos de fato na minha vida, elas me dizem: mãe você não era normal. Então não era normal e eu gosto de não ser normal. Acho que sair da normalidade é o caminho dos educadores ambientais, é ir contra a corrente insustentável e egoísta que nos pressiona. Nessa interculturalidade, adoto, incomodar como sinônimo de resistir, uma palavra pela qual agradeço a "Percila".

Digo-lhe que a minha vida, sem considerá-la nada dramática, tem sido de mudanças territoriais significativas. A primeira grande mudança, mergulhada na interculturalidade, foi quando eu tenha dez anos, meus pais decidiram deixar o Chile para a Venezuela, três anos após a ditadura de Pinochet. Foi um confronto, climático, linguístico, alimentar, de costumes,

¹ Doutora em Educação Ambiental, Professora visitante estrangeira no PPGEA-FURG. careliahidalgo@gmail.com



cheio de novos aprendizados que me tornaram venezuelana por decisão. Declaro que em um ponto da minha construção política perdi a minha identidade chilena, porque minhas lutas foram também pela Nicarágua, Cuba, Haiti. Senti, sinto, a dor das injustiças que são experimentadas em nossos países. Mas foi também pela oportunidade de compartilhar com argentinos, brasileiros, guatemaltecos, peruanos e colombianos que fugiam de suas misérias. Nisso tentei encontrar os outros em verdadeira empatia e atos de solidariedade. Sim, a humanidade me interessou, mas também a natureza e seu sofrimento.

A vida nos apresenta desafios e também grandes oportunidades. Talvez tudo começou pela desestruturação de objetivos, mas não utopias ou desejos de existência. Foi a circunstância para enfrentar a mais forte crise política e social que a minha amada Venezuela está passando. Era uma recusa constante de sair dela, do meu incômodo conforto, quando muitos já estavam deixando o navio da academia com salários de fome (um professor titular não ganhava e ainda não ganha \$ 10 por mês). Já no meio da crise, em 2012, no meu espírito de otimismo, usei lançar uma proposta de rede de universidades e ambiente. Foi uma ideia acompanhada pelos meus colegas da Comissão de Ambiente da UCLA¹, como um dos objetivos daquele que foi o primeiro Congresso Venezuelano de Universitário, Ambiente e Desenvolvimento², realizado em março de 2013.

Digo-lhe essa parte, pois a formação do REDVUA³ me deu a oportunidade, dentro da ARIUSA⁴, de conhecer pessoas maravilhosas de toda a Ibero-América por meio do projeto RISU⁵. Foi aquele espaço-momento de expandir os territórios através da interculturalidade, na possibilidade de nos reconhecermos e nutrirmos uns aos outros, de desfrutar nossas diferenças e valorizarmos. Ali, compartilhando do propósito que nos unia, a diversidade se torna força. Nessa amplitude, o educador ambiental se identifica por ser terráqueo, em uma identidade maior que abraça cada vez mais. Surgiram laços maiores, relacionamentos que se tornaram pessoais, conheci Mara Figueredo que, cinco anos depois (2018), me presenteou a oportunidade de ser professora visitante. Ela me disse, isso é para você e você tem que se candidatar. Foi uma decisão difícil, cheia de emoções, contradições, raiva e também, esperança.

Agora, quero falar sobre minha condição aqui no Brasil, que me deu a oportunidade de continuar me fazendo e me construindo no campo da educação ambiental. O primeiro grande desafio foi a linguagem que não é possível, mas para superar na fala contínua, afetada por um ano e meio pela pandemia. No cotidiano, as palavras são o fator limitante, devido à impotência diante do desejo de se comunicar sem erros ou interpretações erradas. Mas, eu também senti os afetos, expressos nos gestos, e não nas próprias palavras. Então fazer ou não fazer tornou-se uma resposta à dualidade da comunicação limitada.

O contexto da universidade é difícil. Na minha chegada, ainda atordoada, para atravessar quase a América do Sul toda, no começo senti a ausência de uma ideia de recepção e localização de mim nessa nova realidade acadêmica. Era a necessidade de reconhecimento mútuo, que não praticamos por causa da nossa falta de conexão com outras realidades. Nada

¹ Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. <http://www.ucla.edu.ve/>

² <https://pt.slideshare.net/AlvaroMunoz/ucla-en-sintesis-430>

³ Red Venezolana de Universidades por el Ambiente. https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/2017-12-01_redvua_libro_completo.pdf

⁴ Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente. <https://ariusa.net/es>

⁵ Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades. <https://ariusa.net/es/articulo-sobre-trayectoria-y-resultados-del-proyecto-risu>



escrito na proposta aceita fazia parte de nenhum plano. Várias vezes eu me perguntei, para que eles queriam uma professora visitante? Bem, acho que o tempo me deu várias respostas, uma, internacionalização universitária. Nessa busca descobri que existia, ainda existe, uma coexistência de estudantes estrangeiros, maravilhosos, cada um com histórias e seus próprios ajustes à realidade compartilhada. Foi aí que a amorosidade se manifestou, que eu reconheço e valorizo na linguagem apresentada por Paulo Freire para a minha vida.

Essa interculturalidade, que teve que permear minha nova realidade, encontrou códigos sociais que aos poucos entendi, aprendi, critiquei e também alguns descartei. É que não estamos formados para aceitar o diferente, muito menos, para manifestar a alteridade em nosso cotidiano. Tampouco entender que, nas culturas determinadas pela geografia, as culturas individuais se sobrepõem. Foram exatamente três anos de aprendizado, e me perguntando: como vamos fazer quando voltarmos ao nosso país e precisamos do sagu que tanto gostamos? Dentro de mim também mantive a nostalgia dos dias cinzentos, que me entristecem, que tem sido revivido nos invernos frios e úmidos de uma cidade de cogumelos e também de reclamações contínuas.

Minha existência, neste tempo, é resumida na palavra pensar na minha cidadania do cotidiano na possibilidade intercultural que bate hoje, que me transforma todos os dias e me ensina a compreender e aceitar diferenças. Como educadora ambiental na crescente capacidade de me encontrar, sem desconforto nas diferenças, busco a humanidade. Eu poderia nomear muitas pessoas nesta fase da minha vida, mas eu não vou fazê-lo para não cometer o erro de omitir alguns. Meus hábitos ambientais, agroecologia, reciclagem, prática de cultivo em casa, fotografia, poesia me permitiram ter trocas que estão me marcando. Ouso dizer a vocês que me senti como os outros, que pude compartilhar academicamente ou em comunidade, outros também tiram algo da minha própria existência, pelo sentido horizontal de nos reconhecermos e ressignificarem alguns atos de vida e da própria educação ambiental. É o valor ganho para pensar em sociedades democráticas inclusivas.

No cotidiano, na diversidade de formas de pensar, ser e fazer no mundo, precisamos de educadores ambientais que sejam, em primeiro lugar, receptores. Sejam capazes de ativar a observação através dos sentidos, pois até mesmo cheiros e sons fazem parte do cotidiano que aprendemos. Nas rodas de conversa, encontrei novamente com o chimarrão em um ato de compartilhar um espaço de interesse comum, em meio a códigos sociais sem preconceitos. Espaços que foram mutilados por essa sindemia, que mostrou as bordas da injustiça de um sistema insustentável sem humanidade. Lá as palavras se moviam, mas hoje se tornaram um pano frio bruxuleante, muitas vezes, de expressões anônimas. Novos espaços virtuais passaram a repensar-nos nas múltiplas dimensões da vida cotidiana, especialmente naquelas liberdades que foram tiradas de nós e querem transformá-las no novo normal sem rostos visíveis, sem as expressões de amor em nossos rostos.

Além disso, nessas novas imposições que nos distanciam, em acesso desigual, alguns de nós se aproximavam dos espaços interculturais que eram possíveis fora dessas fronteiras. Em um encontro semanal estou na educação ambiental da Argentina. Não posso deixar de dizer que me encontrei novamente com um brasileiro que em 1994 concluiu seu mestrado em educação ambiental na Venezuela. Também, tive a oportunidade de compartilhar com outros educadores ambientais, e destaco meu amigo da Guatemala e um personagem interessante dos Estados Unidos. Aqui me conecto com um ser especial, que acaba de qualificar para seu doutorado, em sua ideia da existência de uma grande rede de educadores ambientais que em toda a América estamos incomodando, filosofando sobre os possíveis futuros.



E ao participar de uma cultura ambiental universitária, penso, reclamo e entendo as diferenças, mas também encontro as semelhanças marcadas pelo modelo hegemônico no ensino superior latino-americano, que é esculpido em políticas institucionais. No produtivismo acadêmico, que mais do que focar na alteridade se concentra em pontuações. Penso aqui na crítica de processos e estruturas obsoletas que restringem as transformações necessárias, talvez utópicas, para alcançar a humanização da humanidade.

E como educadora ambiental me reconheço na minha cidadania latino-americana, sofrida, mutilada em suas raízes ancestrais na ideia de repensar-nos nos outros mundos possíveis, que dialogam com o território em profunda relação com a natureza. Por isso, convido vocês no dinamismo da vida, para perguntar sobre as raízes profundas das nossas culturas perdidas, não para voltar para elas, mas, se encontrar nelas possíveis respostas para nos conectar à vida.

Referências

GRIMSON, Alejandro. Interculturalidad y comunicación. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Argentina, 2001.



Encontros com as infâncias, a filosofia e a instituição escolar

Paola Silveira de Oliveira¹

Paula Corrêa Henning²

Palavras-chave: Educação Infantil. Filosofia. Escola. Educação Ambiental.

Querida(s) pessoa(s) participantes do XIII EDEA, vimos através desta carta pedagógica convidá-los(as) a aventurar-se na desafiante trama entre educação ambiental, filosofia e educação infantil. Em parceria do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF – FURG, gostaríamos de direcionar as próximas linhas para professores e professoras que permeiam a escola pública, desacomodam pensamentos e instigam possibilidades inusitadas de vivências escolares.

Pensar a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault envolve trilhar caminhos ainda não explorados do pensamento. É fugir do corriqueiro, desviar do convencional. Quando exercitamos o pensamento, não quer dizer que somos contrários a outros modos de pensar. É como nos explica Veiga-Neto (2015, p. 50) “Em vez de ir contra a corrente, talvez o melhor seja girar e desviar-se daquilo que todos, na corrente, tomam como tranquilo, natural e bem sabido”.

E, pensando assim, buscamos tecer relações entre infância, escola, filosofia e educação ambiental no marco dos estudos foucaultianos, olhando com estranhamento e desconfiando das certezas e verdades que os constituem. O fato de a educação ambiental e as infâncias estarem constantemente atreladas a uma orientação pedagógica direcionada a preservação e modos prescritivos de como cuidar com o planeta é algo que nos inquieta, nos causa estranhamento. Dessa forma, gostaríamos de pensar em uma escuta da criança, a partir da própria criança – e não uma escuta a partir de uma proposta pedagógica, tendo algum objetivo específico de “onde se quer chegar”. Talvez seja desses espaços mais provocadores e menos objetivos que a educação carece...

Assim, viemos analisando como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da educação infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta. Tais estudos nos instigam a refletir sobre os caminhos que estão direcionando a infância escolarizada e, a partir disso, emergem alguns questionamentos: Quais os rumos que a infância contemporânea tem trilhado? Essa infância tem a possibilidade de falar? E de ser ouvida? Uma fala e uma escuta para além do recolhimento de uma verdade pedagógica? Será que podemos pensar a infância de outras formas? Para onde a escola está conduzindo a infância? Como isso está sendo feito? Como a infância vem sendo capturada

¹ Mestranda em Educação Ambiental, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Rio Grande e pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF – FURG. E-mail: oliv-paola@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); professora associado 3 da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF; bolsista produtividade 2 do CNPq; E-mail: paula.c.henning@gmail.com



pelos saberes pedagógicos? É possível pensar sobre o campo da educação ambiental articulado a filosofia com crianças?

Ao nos deparar com discursos que generalizam e produzem um tipo específico de sujeito infantil, perdemos de potencializar as várias infâncias que vem constituindo-se ao longo do tempo. “A cada infância o mundo assume infinitas novas possibilidades de ser mundo. Esse é o perigo que toda a infância carrega para o nosso mundo centrado” (DANELON, 2015, p. 217).

Desde a antiguidade à Modernidade, a infância vai sendo entendida de diversas formas e ocupa diferentes lugares nos discursos filosóficos. Se há algo em comum entre as diversas concepções do termo “infância” é o fato dela estar atrelada ao começo, ao princípio, ao início (da vida, das aprendizagens, das descobertas). No final do século XIX, desenvolveram-se diversos saberes disciplinares que vieram produzindo um conjunto de discursos sobre a infância. Tratavam-se de dispositivos pedagógicos que reforçavam diariamente a ideia de que a criança era inexperiente, que ela precisava de proteção e cuidado dos adultos. E é através deles que a criança aprenderá o que “lhe falta” para viver em sociedade.

Desde que a noção de infância afasta-se do biológico para um vir-a-ser, a criança passa a ser orientada por prescrições e normas cientificamente sólidas, que determinam como a infância deve ser educada e escolarizada. Nesse processo, a escola tornou-se lugar de referência para condução das condutas infantis, através de discursos, práticas e mecanismos disciplinares que vão “adequando” socialmente a infância à população de sua época.

A instituição escolar emerge com a Modernidade e é organizada para acolher e educar as crianças. Além de instruí-las didaticamente, seus comportamentos e condutas passam a ser direcionados. Forma-se então, uma rede discursiva em torno da infância, que dita verdades sobre ela e o corpo infantil torna-se alvo das práticas de escolarização para compor determinados sujeitos em determinadas épocas.

Em meados do século XVIII emergem as sociedades disciplinares e uma nova tecnologia de poder: a disciplina. Nesse período, livros como *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999) instigam os leitores a pensar sobre aspectos experimentados pelo autor. Em suas problematizações na referida obra, Foucault fez uma analítica do poder disciplinar e investigou como determinadas práticas constituíam regimes de verdade. Através da disciplina, os indivíduos vão sendo adestrados, orientados, conduzidos de acordo com os tempos e os espaços em que se encontram. Ou seja, o efeito dessas relações de saber-poder, que envolve esse dispositivo disciplinar, é a produção de corpos úteis, que seguem as normas estabelecidas social e politicamente. A partir do poder disciplinar que constitui a infância, é possível desenvolver saberes sobre as crianças, entendendo-as como sujeitos que precisam de cuidados adultos e de condutas pensadas para elas; para que vivam em sociedade.

A partir de então, constitui-se um modelo escolar, onde a norma servia como critério almejando a emergência de uma infância previsível e calculável. Ao prever e direcionar a conduta infantil, diversos mecanismos disciplinares foram sendo criados estrategicamente, fazendo emergir regras normalizadoras que envolvem desde o cuidado com o corpo e o uso de uniformes, até as distribuições espaciais, as rotinas e a fragmentação do tempo escolar. Dessa forma, os corpos infantis foram sendo normalizados, regulados, padronizados e a educação da infância passa a fazer parte do conjunto de tecnologias políticas de determinadas épocas.

Na escola, ensinamos partindo dos conteúdos mais simples aos mais complexos, distribuindo as crianças por séries e níveis de aprendizagem. No cotidiano da sala de aula, as crianças são organizadas de tal forma que estão constantemente sobre o olhar vigilante do



professor. Estamos sempre avaliando-as a partir de nossos olhares adultos, subjetivados e condicionados a classificar, selecionar e decidir o que é melhor para cada criança, sempre a partir do crivo da ciência pedagógica. O tempo escolar precisa ser produtivo, linear e articulado pelo poder disciplinar, para melhor organizar um minucioso controle e garantir uma intervenção adequada para corrigir, prescrever e direcionar.

Diversas são as formas de exames que podemos encontrar nas escolas contemporâneas: pareceres, relatórios, provas, apresentações orais e escritas, testes, dentre outros. O resultado deles irá classificar os alunos, aqui em especial, as crianças, em aptos/inaptos, capazes/incapazes, tranquilos/agitados e, a partir desses diagnósticos que o exame proporciona, serão direcionadas as condutas a serem realizadas.

Talvez por todos termos vivido a experiência de ser criança e por conviver com elas, podemos ter a impressão de saber muito sobre a infância. Enquanto professores pesquisadores das infâncias, dedicamo-nos ao estudo, às formas de cuidado e proteção e, de uma forma geral, à educação das crianças. Assim, delineamos e indicamos as melhores formas de proteção à infância, como devemos educá-la e alimentá-la, quais as brincadeiras e atividades poderão favorecer a sua socialização, conduzindo suas condutas e reforçando a infância que predomina em nossa época. Mas, apesar de todos os aparatos disciplinares que almejam governar e exercer controle sobre a infância, gostaríamos de sinalizar a possibilidade de fuga e resistência, buscando transcender o instituído para pensar a infância a partir de outros modos. Resistir é afirmar as potências da vida, é criar novas formas de subjetividades, é insistir na vida!

Muito já estudamos SOBRE a infância. Mas, ficamos nos perguntando se não é hora de aprender COM as crianças aquilo que a própria infância tem a nos ensinar. Talvez seja hora de menos análise sobre a infância e mais escuta e experiência que nos possibilite senti-la à flor da pele, a partir de um olhar atento e aberto a novidade.

Explorar o mundo sem medo, transitar corajosamente por novos territórios, ruas, parques, sem se preocupar se eles têm donos ou não. Perguntar, perguntar e cada vez mais, perguntar. Não ter receio em ouvir respostas, sejam boas ou ruins. Tentar contar as estrelas. Coçar, cutucar, apertar, cheirar o que atrai sua curiosidade. Não se apegar a passagem do tempo. Assim percebemos a infância, permeada de coragem para habitar o mundo. Mas, de repente, em determinado momento essa infância se perde. O que acontece com essa infância permeada de coragem e curiosidade? Será que essa infância ainda existe dentro de nós?

O desafio aqui é o de nos permitir voltar a aprender, desapropriando-nos daquilo que nosso olhar já acostumou a aceitar. Sem preocuparmo-nos em modelar a infância em padrões estabelecidos pelos adultos. Em nossa singela busca, procuramos por brechas nessa infância universal que nos é apresentada pelos mais variados dispositivos pedagógicos. Não se trata de dizer que tal concepção de infância é melhor e nem de prescrever como se educa as crianças. A questão não é sobre o que DEVE ser a infância, mas o que ela PODE ser, rompendo e revolucionando o já estabelecido sobre ela e promovendo outras potências de vida infantil. Talvez se deixássemos de nos preocupar em transformar as crianças naquilo que esperamos delas, e fugir da intenção de normatizar o tipo ideal de criança que almejará a construção de determinada sociedade, podemos tensionar a inércia escolar da repetição e criar espaços de encontros, experiências e acontecimentos imprevisíveis e surpreendentes.

Abrir a escola ao que ela ainda não é, é potencializá-la enquanto espaço de experiências inusitadas e devires múltiplos. Uma infância que escape dos contornos rígidos do preestabelecido, do prescrito. Encontrar-se com a infância a partir de uma sensível relação às potências de vida de todos nós; almejando expandi-las em vez de uniformizá-las. Infância sem



idade, como potência de vida, novidade. Deixamos aqui nosso convite para, juntos, pensarmos a infância como presença, como potência de criação, sem partir do que lhe falta. Para nós, pensar tem mais a ver com criar do que com reproduzir e conforme escrevemos e pesquisamos, somos interpeladas por mais perguntas que criam fissuras e abrem brechas naquelas verdades vistas como sólidas e definitivas.

Referências

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: **Michel Foucault: o governo da infância**. Haroldo de Resende (Organizador). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 217 – 240.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: **Michel Foucault: o governo da infância**. Haroldo de Resende (Organizador). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 49 – 56.



O conceito de socialidade para pensar em rupturas na cotidianidade

Cíntia Gruppelli da Silva¹

Palavras-chave: Socialidade. Tribo. Vivências. Educação Ambiental. Resistir.

Queridos(as) participantes do XIII EDEA,

*“Viver é o grande desafio, mas é preciso que o fascínio da vida possa nos seduzir; nos embriagar, nos fortalecer para que sejamos capazes de empreender as grandes jornadas em direção a nós mesmos e ao mundo”
(MOSE, 2018, p.22).*

Precisamos falar de cotidianos! Precisamos falar das experiências e daquilo que nos acontece, nos toca, nos atravessa (LARROSA, 2021). A intenção destas linhas é tensionar o conceito de socialidade (o qual compõe a escrita do meu projeto de tese), na tentativa de potencializar e multiplicar redes existenciais da vida cotidiana comum, que possibilitem criar pensamentos outros nesse mundo racional, capitalista neoliberal que vivemos; bem como, em um contemporâneo biotecnológico cheio de contradições e urgências por deslocamentos sensíveis e potentes para olhar o campo da Educação Ambiental.

Deixando de lado os modos capitalísticos perversos que nos constituíram, nos constituem e ajudamos a reproduzir, é preciso reconhecer os domínios pelos quais estamos imersos e tentar criar fissuras, rupturas, ruídos, silêncios... Resistir... Nesse contexto, com o intuito de focar no minoritário, na potência dos afetos, das sensibilidades, trago Michel Maffesoli (1998) para apontar, com seu conceito de socialidade, algumas pistas para pensarmos formas de resistir ao instituído em nossa sociedade.

Mesmo que exista todo um aparato feroz capitalista neoliberal como cenário de nossa época, para o autor a pós-modernidade se caracteriza, também, por um sentimento coletivo forte e solidário, um neotribalismo, vivido no cotidiano dos pequenos agrupamentos, de modo fluído e disperso, fazendo a diferença no corpo social. Esta visão parte de uma perspectiva global, orgânica, holística, integrando a vivência, a paixão, a criação e o sentimento comum, em que as ações dentro dos grupos se dão pela ambientação do tempo e do lugar. É um desejo de estar junto, ligado pela empatia, pela necessidade de partilhar sentimentos comuns, onde a única preocupação é com a materialidade do presente vivido coletivamente.

Portanto, Maffesoli vai dizer que a socialidade se diferencia da sociabilidade, pois enquanto esta última está ligada a agrupamentos com uma função precisa de existir (numa lógica do dever ser, homogeneizante), ao mesmo tempo objetiva e racional; a socialidade encontra-se nas vias dos momentos efervescentes, ritualísticos, festivos (ligados, muitas vezes, ao hedonismo, presenteísmo, tribalismo etc.). Para ele, constitui o substrato de toda vida social – desde as sociedades primitivas até as tecnológicas. “O vaivém constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos que chamarei de ‘tribos’” (MAFFESOLI, 1998, p. 8, grifo do autor).

¹ Doutoranda em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, membro do grupo de pesquisa GEECAF - cintiagruppelli@gmail.com.



A vida cotidiana contemporânea é marcada por experiências coletivas, num ambiente imaginário, passional, erótico ou violento, por multiplicidades que fogem ao instituído, portanto não podem ser controladas. “[...] para quem e para além das formas instituídas, que sempre existem e que, às vezes, são dominantes, existe uma *centralidade subterrânea informal* que assegura a perdurância da vida em sociedade. É para esta realidade que convém voltarmos nossos olhares” (IDEM, p. 5, grifo do autor). De acordo com os estudos de Maffesoli, podemos inferir que assim como existe uma lei dinâmica da natureza, com seu movimento e ritmo secretos, a vida vai se espalhando no exterior e vivifica a criação, permanecendo, no interior, de maneira profunda e pulsante. “É no segredo, no próximo, no insignificante naquilo que escapa à finalidade macroscópica que se exerce o domínio da socialidade” (IDEM, p. 66). É uma pequena, mas profunda e turbulenta força que teima em existir nas margens.

Esses movimentos são da (des)ordem do micro, do molecular, da astúcia, do selvagem, do silêncio, da resistência. É um conjunto complexo de multiplicidades que se encontram, enredam-se umas nas outras produzindo vivências potentes, dados sociais fugidios, um forte coletivo de afetos, ambiências e emoções. Resumindo, o autor suscita e provoca deslocamentos, onde de um lado tem-se o social e de outro a socialidade: enquanto o social ou a sociabilidade advém de uma estrutura racional, mecânica, reducionista (características da modernidade), com estratégias e finalidades próprias, onde indivíduos possuem uma função e contratos relacionais, numa organização com foco no utilitarismo; a socialidade se manifesta de modo efêmero – marcante, porém, com contornos indefinidos –, a partir do encontro das massas, onde as pessoas, ligadas pelos afetos e pelo desejo de estarem juntas, desempenham um papel (assim como no teatro), produzindo, com suas multiplicidades e experiências, a diferença no coletivo.

A socialidade se move dentro de um vitalismo, de uma sensibilidade coletiva, de uma maneira cíclica, que é capaz de expor o aspecto policromático do todo social, ultrapassando a lógica identitária e/ou binária. O autor ainda vai alegar que esses convívios tribais não fazem parte de uma camada social ou grupos de especialistas, profissionais; e sim, encontramos nas diversas formas de cultura e de territórios existenciais. São laços estreitos e afetivos que proporcionam espaços de escuta ao outro em uma aura estética e experiência ética. “A história pode dignificar uma moral (uma política); o espaço, por sua vez, vai favorecer uma estética e produzir uma ética” (MAFFESOLI, 1998, p. 22).

Essa vivência tribal, a partir de uma perspectiva sensível e orgânica, vai favorecer experiências éticas, contrapondo-se à racionalização da existência, como tanto deseja o capitalismo, dando espaço ao dionisíaco, às fissuras tão urgentes em nossos pensamentos. Às vezes pode se manifestar de maneira macro (revoltas pontuais, ou revoluções políticas e econômicas); ou numa dimensão micro, nas multiplicidades mais profundas do imaginário coletivo.

É para dar conta desse conjunto complexo que proponho usar, como metáfora, os termos “tribo” ou “tribalismo”. [...] pretendo insistir no aspecto “coesivo” da partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais que estão, ao mesmo tempo, absolutamente circunscritos (localismo) e que são encontrados, sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais. É esse vaivém constante entre o estático (espacial) e o dinâmico (devir), o anedótico e o ontológico, o ordinário e o antropológico, que faz da análise da sensibilidade coletiva um instrumento de primeira ordem (IDEM, p. 28, grifos do autor).



Diante do exposto, podemos inferir que essas expressões podem se dar em espaços de liberdade – esse querer viver, estar junto; numa mistura de gestos, experiências, situações, multiplicidades. Pode potencializar os devires, os acontecimentos, as virtualidades, a diferença (DELEUZE, 2006); fazendo-nos escapar da racionalidade instrumental. Redes de amizade são formadas, convergindo à participação e ajuda mútua, por relações de boa vizinhança e alteridade. Todos esses atributos de convivialidade se encontram com as possibilidades potentes de criação de outros mundos possíveis – as quais surgem da oposição entre o *poder extrínseco* e a *potência intrínseca* – que precisamos pensar com rigor (MAFFESOLI, 1998).

De um lado temos a homogeneidade do social que nos torna padrão, dóceis, desenvolvendo costumes e hábitos de uma vida mesma, calcada na representação; e de outro temos uma heterogeneidade da socialidade, que é viva, múltipla, dinâmica, geradora de sentimentos de pertencimento que dão cor e sentido à nossa existência.

Com segurança e obstinação, de maneira talvez um tanto animal, quer dizer, exprimindo mais um instinto vital do que uma faculdade crítica – os grupos, as pequenas comunidades, as redes de afinidade ou de vizinhança se preocupam com as relações sociais próximas, assim como, também, com o meio ambiente natural (IDEM, p. 65).

Segundo o autor, vivemos naquilo que se pode chamar a *culturalização da natureza* e a *naturalização da cultura*, “[...] uma espécie de vitalismo ontológico que se manifesta no ecologismo que impregna a ambiência do momento” (IDEM, p. 94). Desse modo, as massas, o povo, agrupando-se em tribos, possuem o poder de reverter estratégias políticas e econômicas, revestindo-se de táticas militantes, onde é possível uma reapropriação da existência pelas vias da resistência à domesticação. “[...] conforme as épocas, predomina um tipo de sensibilidade, um tipo de estilo destinado a especificar as relações que estabelecemos com os outros. Essa perspectivação estilística é cada vez mais enfatizada” (IDEM, p. 101).

Tudo isso remete a um fascínio por histórias e saberes locais, a um *ethos* comunitário, subjetividades, alegrias e paixões partilhadas, proximidade; abrir-se ao outro, tecendo verdadeiros laços de solidariedade; a construir territórios existenciais, de vivenciar-se, desejar sair de seus mundos e aventurar-se em outros. Ter coragem. Deslocar-se.

É esta efervescência grupal com seu *ethos* específico que vai dar origem à civilização que conhecemos. [...] As agências informáticas, as redes sexuais, as diversas solidariedades, os encontros esportivos e musicais são todos indícios de um *ethos* em formação. É isto que delimita esse novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade (MAFFESOLI, 1998, p. 103).

Sendo assim, é a partir desse vitalismo existente nas tribos (pequenos grupos), dessas vivências empáticas, perpassadas por afetos e outros sentimentos comuns; conectadas ao inusitado, ao fugidio, àquilo que escapa à norma, que talvez seja possível darmos continuidade ao exercício de produzir outros olhares à crise ambiental. Pensar a socialidade com Maffesoli (1998) potencializa nossas relações afetivas, quer sejam humanas ou não humanas. Possibilita olharmos com mais sensibilidade para os sentimentos que movem as tribos “subterrâneas” existentes em toda a sociedade. É um convite para investir nos afetos, mirar no múltiplo, no rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), os quais promovem sentidos ecológicos às nossas ações e pensamentos coletivos. Talvez, nesses espaços de socialidade, possamos



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



compor novos territórios existenciais que teimem em resistir às verdades instituídas nos modos de ser e viver no presente.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAFESSOLI, Michel. **O tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Apresentação de Luiz Felipe Baêta Neves; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.



Da minha infância para as outras infâncias: uma trajetória em direção à LIBRAS.

Lisandra Ribeiro Barbosa¹

Palavras-chave: Libras. Maternal 1. Cotidiano. Educação Ambiental. Educação.

Querida(s) pessoa(s) participantes do XIII EDEA

Aos que amam a LIBRAS

Minha carta provoca uma reminiscência e preciso contar minha trajetória, minhas experiências pedagógicas e meu sonho: uma menina curiosa para compreender algo que vivenciava durante minhas férias na casa dos avós em Porto Alegre quando ao acompanhar a avó em seu trajeto de ônibus para o trabalho percebia que em determinada parada subiam jovens que gesticulavam uns para os outros.

A menina se perdia ao longo do trajeto observando que as expressões e as movimentações das mãos entre aqueles jovens diziam algo que ela não compreendia mas tinha a certeza que a comunicação ali se fazia presente.

O tempo passou e, muitas vezes, ainda encontrava com pessoas que se utilizavam daquele mesmo modo de comunicação que provocava a curiosidade daquela menina que se perguntava como seria comunicar-se daquela forma? Por que se dava assim sem sons que pudessem ser compreendidos, porém, com tamanha expressão de “fala” e sentimentos?

No ano de 2007 deparei-me com uma reportagem local na cidade do Rio Grande onde um grupo reivindicava atenção à Comunidade surda pelo seu direito à Educação, pois estavam em falta de Intérpretes e isso impactava no acesso das pessoas surdas nos espaços, limitando-os e impossibilitando-os dos seus direitos de acessibilidade.

Naquele momento dei um grande passo e com o incentivo de minha mãe iniciei o Curso Básico da Língua Brasileira de Sinais ministrado pelo Professor Diogo Madeira. No mesmo período participei do Curso de Voluntariado ofertado pelo Projeto Mesa Brasil, na cidade do Rio Grande, que tinha como meta nos inserir para atuar nas áreas onde nos sentíssemos à vontade para realizar um trabalho voluntário. Então, por intermédio do ministrante do curso de voluntariado junto à direção da escola E. E. E. F. Barão do Cêrro Largo, que na época era referência no atendimento às crianças surdas da cidade, iniciei um Projeto de Contação de Histórias com um grupo de 5 meninas surdas de uma turma de 3º ano.

Durante a contação da primeira história, cheia de dúvidas e incertezas de como se daria minha comunicação ainda tímida frente às meninas, senti o que nomeio de “o chamado”. Naquele cenário em que me vi diante das meninas surdas, com minhas básicas sinalizações em LIBRAS, obtendo o retorno delas para as questões que levantei sobre a história contada, legitimaram a minha COMUNICAÇÃO com o grupo. Então me reporteí àquele trajeto do ônibus feliz e satisfeita por, SIM, compreender o outro e ser

¹ Licenciada em Pedagogia, Secretaria Municipal de Educação de Canoas, Emei Terezinha dos Santos Tergolina, email: lisarbpoa57@gmail.com



compreendida por ele, pois dentre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 38)

Deste modo tudo isso definiu o que eu buscava e a quem eu dedicaria a minha pesquisa dali para frente porque decidi compreender o universo da sala de aula e ali promover a comunicação entre todos.

Então em 2011 concluí o Magistério pelo I. E. E. Juvenal Miller e continuei me qualificando nos cursos de LIBRAS básico, intermediário, avançado, conversação e Capacitação para Intérprete.

No mesmo ano prestei concurso para a Educação Infantil, em Canoas e em 2015 ingressei na UFRGS no curso de Pedagogia, continuei realizando cursos de LIBRAS como forma de estar sempre atualizando os sinais e não perder o contato com a língua, participei de cursos ofertados pela E. M. E. F. Bilíngue para Surdos Vitória de Canoas e outros ofertados aos servidores do município.

Em 2017, já atuando na Educação Infantil, surgiu outra possibilidade de inserção com o segundo “chamado” e descobri que é necessário trabalhar com a LIBRAS desde os primeiros anos escolares sendo que a Pedagogia foi me dando subsídios para fortalecer este desejo.

Hoje desenvolvo um Projeto de Ensino da LIBRAS com 14 crianças ouvintes do Maternal I, na E.M.E.I Terezinha dos Santos Tergolina, que tem entre 2 e 3 anos porque acredito numa educação cotidiana comprometida com o respeito ao próximo e, principalmente, dando visibilidade às diferenças desde os primeiros anos escolares. Desse modo o Projeto que une MÚSICA E LIBRAS tem contado com o grande interesse das crianças nesse processo desenvolvendo também a ludicidade, a corporeidade e a memória em um processo coletivo onde uns aprendem com os outros.

Utilizo uma metodologia simples com uma roda de conversa durante a qual o dia-a-dia da sala de aula costuma ser compartilhado tendo como objetivo situar as crianças quanto às propostas a serem desenvolvidas. É preciso exercitar a escuta quanto às novidades que trazem a partir das suas casas e seus anseios.

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.¹

¹Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18496/o-que-a-bncc-propoe-para-o-campo-de-experiencia-tracos-sons-cores-e-formas> Acesso em 05/10/2021.



A partir daí inicio dizendo que existem outras formas de “falar” e para isso utilizamos alguns sinais feitos com as mãos porque existem pessoas que nascem surdas e não aprendem a falar como nós. Para isso escolhi uma música simples, “A casa”, porque oferece a possibilidade da execução de sinais de baixa complexidade e de fácil compreensão. Percebi durante o desenvolvimento da brincadeira o olhar atento das crianças e a iniciativa de cada um em fazer o sinal acompanhando a música.

Este Projeto me coloca como educadora, também, no campo da Educação Ambiental como

[...] educação política [que] 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 (REIGOTA, 1994, p. 13)

Desse modo o meu objetivo de apresentar a LIBRAS às crianças ouvintes como uma segunda língua, tem sido alcançado, além de promover a comunicação entre futuros ouvintes e surdos, com naturalidade, afastando o preconceito e a falta de comunicação entre semelhantes, o que para mim é inaceitável, tendo como aporte o Decreto Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, capítulo IV do art.14 inciso V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

Nesta atividade pedagógica e multidisciplinar (Música, Letras, Ed. Física), destaco minha aluna com 3 anos que, aqui darei o nome fictício de “Flor”, que durante a música movimentava suas mãos com olhar atento às minhas e no mesmo instante percorre pela roda intervindo junto aos colegas “ensinando-os” e quando percebe que algum não está fazendo o sinal da forma correta, imediatamente, corrige o colega -Não assim! Então coloca-se na roda próxima a ele e o ensina a executar o sinal.

Flor identifica-se com música, gosta de dançar e possui grande facilidade de expressar-se corporalmente. Durante a rotina da sala, nos momentos em que nos dirigimos para o momento da atividade musical, muitas vezes, inicia cantando e sinalizando ao mesmo tempo que pergunta: “Assim Pof.?” quando ainda não memorizou algum sinal, porém basta este reforço para que não se esqueça mais.

Tenho sinalizado outras músicas do cotidiano da sala de aula para eles e contado algumas histórias curtas com personagens de animais utilizando a LIBRAS. Nestes momentos percebo o entusiasmo deles me levando a crer que estou no caminho certo e assinalando o meu compromisso como profissional da educação porque

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, [neste caso a LIBRAS], que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p.20).

Pessoinhas que estão sendo (in) formadas a partir da minha sala de aula para semear um cotidiano de emergências solidárias, críticas e amorosas.

Minha intenção é expandir este projeto desenvolvendo dentro da escola oficinas que contemplem às demais turmas nos diferentes níveis do Berçário à Pré Escola objetivando promover esta possibilidade às demais EMEIS da rede de Canoas.



**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



Referências

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

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: PAZ e Terra, Vol.1, 1979 (Coleção Educação e Comunicação)

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental, Ed. Brasiliense, Vol. 292, 1994 (Coleção Primeiros Passos).



Trialética relacional entre o vivido, concebido e a utopia da educação para a justiça ambiental

Carlos R. S. Machado¹

Palavras-chave: Vivido. Concebido. Justiça Ambiental.

Querida(s) pessoa(s) participante do XIII EDEA, colegas, amigos/as e companheiros/as rebeldes, insurgentes e subversivos/as,

Faz muito tempo em que não escrevo carta, e os organizadores/as do EDEA ressaltaram ser prática pouco comum nestes tempos. Então, minha escrita para dialogar com vocês será feita em tópicos. Tópicos que me preocupam, que estou refletindo, que me motivam a pesquisar e agir desde meu vivido, desde a realidade relacional e os territórios nos quais me movimento como educador, pesquisador e ser humano e relações com outros/as e todos. Neste sentido, buscarei expor a partir de tópicos nesta carta tais questões/elucubrações².

Em primeiro lugar, diria que amei a idéia de diferentes formatos a serem propostos aos trabalhos e/ou reflexões para esta edição do nosso EDEA em 2021. Mas também, destacar que quase não pude participar devido ao excesso de trabalho, prazos e tarefas já assumidas em outros eventos, assim como de problemas de saúde, familiares, etc. Questões que certamente, muitos/as, senão todos e todas estamos a viver nestes tempos de pandemia³ e pelo excessivo trabalho e atividades que o “remoto” nos impôs (MACHADO, MACHADO, TORTELLI, CAMARAGO, 2020). Mas, devido ao compromisso utópico de investigar, denunciar, divulgar a realidade de injustiça ambiental (realidade relacional, Pierre Bourdieu, et. alli, 2008), mas também das reflexões que, eu e amigos/as do observatório (MACHADO, 2013, 2015, 2018 e 2021) de uma Educação para a Justiça Ambiental⁴, e não podia me ausentar.⁵

Em segundo lugar, que também estou em luta contra a verdade que os dominantes buscam impor sobre os demais, e de que os conflitos indicam uma ruptura da hegemonia (MACHADO e MORAES, 2016); mas, também incluo a contradição, que os conflitos estão a indicar, entre aqueles que sofrem e se levantam contra as injustiças ambientais (ACSELRAD, et. alli, 2009) nas reflexões. Os conflitos que mapeamos no observatório iluminam meu conceber (referencial teórico), ao mesmo tempo que me evidenciaram que há dialogo entre iguais, divergentes e diferentes – na busca do que é comum na luta, rebeldia, subversão da ordem e do sistema dos dominantes (MACHADO e TAINARA, 2018). O que nos une, acredito, é a luta contra os antagonicos (FREIRE et alli, 1986), e, portanto, esse é o comum que nos une, apesar, e desde divergências, diferenças e diversidades que existem entre nós. Isto porque, não é possível união se ressaltamos nossas diferenças, nossas verdades, nossas opções e compreensões identitárias ou raciais, ou ainda, as doutrinas e/ou referencias

¹ Professor da FURG/IE, doutor em educação e do Observatório dos Conflitos, email: carlosmachado2004furg@gmail.com.

² *Elucubrações* é o plural de elucubração. O mesmo que: estudos, serões, considerações, conjecturas, especulações, lucubrações, meditações, reflexões, vigílias. Dicionário internet.

³ Diria melhor de SINDEMIA, pois a pandemia se articula com outras doenças não transmissíveis (DNT) assim como às condições sociais, habitacionais, de trabalho, enfim de vida em que corpos humanos vivem em determinados territórios e suas respectivas condições/situações (MACHADO, GARCIA, RODRIGUES e BERTUOL, 2021).

⁴ Estamos finalizando o volume 4 do Observatório sobre este tema, e que divulgaremos aos interessados/as.

⁵ Um trabalho será apresentado pelos jovens Jéssica e Paulo sobre as hortas da FURG, relacionado ao projeto que desenvolvem chamado PlantaCEU que a querida Jéssica me convidou para “coordenar” e Paulo em ajudar.



teóricas que apoiamos nossas ações. Ressalto, – unidade na diversidade – é na ação, na prática nas lutas sociais e ambientais que é um espaço diferente de meu cotidiano. Neste, ao me relacionar com outros/as, os demais seres vivos e a natureza física em meu vivido busco/devo ser coerente pela utopia que me move meu viver (MACHADO e MACHADO, 2021).

Em terceiro lugar, e, portanto o dialogar com vocês parte de minhas preocupações (portanto, o que chamarei de concebido, inspirado em Henri Lefebvre, 1973) com o vivido e seu lugar na e desde minhas ações da FURG/IE, no PPGA e no Observatório, assim como noutros espaços da cidade e em casa. Mas, destaco que, tanto o lugar de fala não é determinado como absoluto do correto e do “verdadeiro”, assim como nem meu concebido e nem meu vivido como parâmetros de julgamento do que os outros/as devem ter/orientar-se/sulear-se para si. Vivido, concebido e utopia da ação se relacionam dialéticamente em processos sociais conflituos e momentos concretos, aos quais subjaz uma materialidade relacional desigual e injusta produzida na luta dos que viveram antes de nós contra os antagônicos dominantes. Assim, o vivido é de cada um/a assim como seu lugar de fala, mas como não vivemos sozinhos/as, mas em sociedade como junção/união conflituosa dos vividos particulares que se relacionam com outros/as e se expressam em discursos desde determinados lugares de fala não podemos – acredito, penso, reflito – circunscrever-nos/as ao meu lugar de fala assim como a minha identidade, entendida ou vivenciada não como dada desde sempre e para sempre. Tal idéia, tal determinação – seja de classe, gênero ou raça, etc. – advêm de um positivismo – que tem no seu contrário, a indeterminação absoluta, como a outra faceta que contribui à dominação, pois não inclui a mudança, o processo, a criação do novo e da transformação do existente.

Por fim, e não menos importante, sobre o que chamando de educação para a justiça ambiental. Tal educação ambiental surgiu, não para afirmar outra verdade, a verdadeira educação ambiental (MORAES, 2016, 2021), até porque muito pouco problematizamos, no subcampo da EA, outras educações ambientais críticas, seja porque achamos ser “perfumaria”, ou que, apenas ressaltam teorias, doutrinas, autores, ou, ainda, que buscam falar ou se apresentar como as mais corretas e justas no enfrentamento das classes dominantes ou da educação ambiental dominante (PASSOS, 2018; PIEPER e MACHADO, 2020). Não perdemos tempo com isso.

Nosso foco, sempre foi e está – como já disse antes – em mapear e refletir desde os conflitos sobre a educação dominante. Em como eles pensam e que EA desenvolvem, buscam afirmar, legitimar via – as empresas - ou por seus consultores/as. É desta caminhada que chegamos a educação para a justiça ambiental (MACHADO, et. alii, 2015, 2015; SANTOS et. alii, 2021; BARBOSA, et. alii, 2022). A síntese é de que pesquisamos desde a universidade em apoio e como contribuição àqueles/as que estão nos conflitos visando ajudar-lhes nas lutas contra os dominantes (demandados), causadores das injustiças ou pela negligência dos poderes públicos que levam as ruas os injustiçados. Mas, também estamos com eles, como companheiros/as de luta, e não impondo-lhes nosso saber, proposições ou utopias.

Enfim, não queremos lhes determinar o que fazer e como pensar, pois seria lhes impor uma visão desde nosso lugar e condições uma verdade que pode ser tão autoritária como são aqueles que combatemos, nos insurgimos e nos rebelamos! Acredito. E luto, para que sejam eles/as desde seus problemas concretos, suas necessidades, seu sofrimento que aprenderão e apreenderão, e certamente estamos aí, ao lado e com eles/as contribuindo juntos à superação das condições de injustiças em que vivem.



Referências

ACSELRAD, Henri, MELLO, Cecilia e BEZERRA, Gustavo. **O que é justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BARBOSA, André, MIKALAUSSAS, Ramsés, FLORIANO, Caio; MACHADO, Carlos RS. **O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR, E TAMBÉM NO PESQUISAR: Novas contribuições à Educação para a justiça ambiental**, [Prelo, 2021].

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARAES. **Pedagogia: Dialogo e Conflito**. 4a Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

<https://lutasanticapital.com.br/products/acoes-dos-oprimidos-contr-a-virus-capitalista>

LEFEBVRE, Henri. **A produção e a re-produção das relações sociais de produção**. SCORPIÃO: Portugal, 1973.

MACHADO, Carlos RS [et al...] (org.). **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 280 p.

MACHADO, Carlos R., SANTOS, Caio F., MASCARELLO, Marcela de Avellar. **CONFLITOS AMBIENTAIS E URBANOS: CASOS DO EXTREMO SUL DO BRASIL**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

MACHADO, Carlos R., SANTOS, Caio F., BARCELLOS, Sérgio B. **CONFLITOS AMBIENTAIS E URBANOS: PESQUISAS E RESISTÊNCIAS NO BRASIL E URUGUAI**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018

MACHADO, Carlos RS; MACHADO, Tainara F.; TORTELLI, Guilherme e CAMARGO, João. **AÇÃO DOS OPRIMIDOS CONTRA O VÍRUS CAPITALISTA: reflexões desde o vivido**. Marília/SP: editora Lutasanticapital, 2020.

MACHADO, Carlos RS; GARCIA, Raissa; RODRIGUES, Jean; BERTUOL, Pedro. **LA SINDEMIA EN RIO GRANDE / BRASIL: EL CASO DEL COVID19 COMO INJUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL**. Trabalho à Conferencia Internacional CUBA/Universidade Marta Abre de Las Villas, 15 a 19 nov. 2021.

MACHADO, Carlos RS; MACHADO, Tainara Fernandes. OS CONFLITOS NO CENTRO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: por uma teoria da ação dos oprimid@s no ensino e na produção solidária. In: FLORIANO, Caio e MACHADO, Carlos RS (org). **CONFLITOS AMBIENTAIS E URBANOS - Por uma educação para a justiça ambiental**, Ed. Tribo da Ilha, Florianópolis, 2021.

MORAES, Bruno Emilio. **Reflexões por uma educação ambiental desde baixo : o cotidiano das comunidades utópicas**. Dissertação de Mestrado PPGEA/FURG: Rio Grande, 2016. <<http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php/mestrado/disserta%C3%A7%C3%B5es/79-dez/977-bruno-emilio-moraes.html>>, acesso 10.11.2017.

PASSOS, W.; MACHADO, Carlos RS. A ESTÉTICA NEOLIBERAL DA NOVA RAZÃO DO MUNDO CAPITALISTA: educando o indivíduo competitivo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, p. 453-469, 2018.



PIEPER, D.; MACHADO, C. RS. A Universidade na crise da modernidade: Contribuições de Boaventura de Sousa Santos à transição paradigmática. Trabalho apresentado EDEA (FURG/PPGEA, 2019), e publicado revista **REMEA, FURG**, 2020.

REBELLATO, J. L. Práctica Social: la incidência del conflicto. In. **José Luis Rebellato, intelectual radical (selección de textos)**. (Compiladores), Alicia Brebes, Maite Burgueño, Alejandro Casas y Edgardo Pérez. Montevideo: UDELAR/Extension/Nordan/EPPPAL, 2009. <<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Jose%CC%81-Luis-Rebellato-intelectual-radical.pdf>>, acesso 25/05/2020.

SANTOS, C. F.; GONÇALVES, L. D.; MACHADO, C. RS. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. In: **Revista REMEA**, in <http://www.seerfurg.br/remea/article/view/5016>, acesso set. 2015.

SANTOS, Caio Floriano dos; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos RS, “EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA JUSTIÇA AMBIENTAL: DANDO MAIS UNS PASSOS”, in: **Revista REMEA**, in <http://www.seerfurg.br/remea/article/view/5016>, acesso set. 2015.

SANTOS, Caio F. e MACHADO, Carlos RS (org). **CONFLITOS AMBIENTAIS E URBANOS - Por uma educação para a justiça ambiental**, Ed. Tribo da Ilha, Florianópolis, 2021.

VELHO, João Paulo Laranjo; MACHADO, Carlos RS. Educação Ambiental, Sustentabilidade e Justiça Ambiental: Reflexões sobre a injustiça do Agronegócio no Extremo sul do Brasil. **Remea Revista Eletrônica Mestrado de Educação Ambiental**, v. 35, p. 23-45, 2018.



Práticas cotidianas da Comunidade Quilombola São Roque: elementos para se pensar uma Educação Ambiental horizontal

Tainá Silva Candido¹

Andréia Gimenes Amaro²

Maria Laura Miranda Darella Lorenzin Dias³

Palavras-chave: Educação Ambiental. Corpo. Território. Saberes Tradicionais. Comunidade Quilombola.

Introdução

O caminho histórico trilhado pela Educação Ambiental (EA) teve seu apogeu na década de 1970, período marcado por conferências e reuniões internacionais relacionadas ao meio ambiente que, desde então, impulsionou a abrangência teórica sobre temática. Tal abrangência é explícita ao percebermos os diferentes conceitos atribuídos à EA de acordo com contextos sociais e interesses distintos. Pode-se afirmar que o tema da EA está situado em um campo permeado por interesses, conflitos e disputas por significações a partir de variadas intencionalidades, metodologias pedagógicas e compreensões acerca da natureza.

Como mencionado, existem diferentes práticas de EA e filiações político-pedagógicas e não objetivamos descrevê-las. Mas, para fins de melhor compreensão, trataremos de situar duas vertentes distintas que não se sobrepõem, e, em alguns casos aparecem combinadas, são elas, a EA comportamental e a EA crítica.

Resumidamente, as práticas socioambientais que correspondem a vertente comportamental de EA se acentuaram no período em que emergiram debates ambientalistas sobre a urgência da conscientização da população sobre os problemas ambientais. Nesse contexto, são comuns práticas tanto conservacionistas, fundamentadas na dimensão afetiva na relação homem-natureza e defesa da mudança de comportamentos e atitudes individuais, quanto pragmáticas, preocupadas com aspectos pontuais, como reciclagem, energia limpa, pegada ecológica, dentre outras. A ênfase está, portanto, nas mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente a partir da esfera da razão, que se passa no plano do esclarecimento, do acesso a informações coerentes e da tomada de consciência (CARVALHO, 2001).

A vertente da EA crítica, por sua vez, se fundamenta nos pilares da educação popular de Paulo Freire, isto é, imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, mas, acrescentando uma especificidade, que é compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, parte do princípio da educação como ato político e preocupa-se com a formação emancipatória de sujeitos capazes de agir criticamente na sociedade. Além disso, entende que o meio ambiente é um conceito socialmente construído atravessado por questões culturais, ideológicas e relações de poder (CARVALHO, 2001; 2004).

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Campus Criciúma – SC. E-mail: tainacandido1@hotmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Campus Criciúma – SC. E-mail: andreia.gimenes.pmc@gmail.com

³ Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Campus Criciúma – SC e bolsista do PIBIC/CNPq. Email: m_lorenzin@unesc.net



Na mesma ótica, Leff (1999) defende a produção do conhecimento na EA como processo dialético em confronto com a realidade e no diálogo com o outro. Sendo assim, a EA crítica deve considerar as questões individuais e subjetivas, mas, sobretudo, o sujeito enquanto ser social levando em conta sua intercessão com a cultura e a história. Nesse caso em específico, considerar as práticas das comunidades tradicionais e sua intercessão com a cultura e a história, significa levar em consideração sua bagagem de saberes e experiências que dão sentido a sua existência. Tal conhecimento, fundamentado numa ontologia relacional (ESCOBAR, 2015), contribui para pensar a dicotomia, comum no conhecimento especializado, entre natureza e cultura, uma vez que, não há separação entre a mente e um mundo baseado na história de sua interação. Acreditamos que a cognição envolve o que Humberto Maturana e Francisco Varela chamam de dupla corporeidade, isto é, o corpo como estrutura experimental vivida e como contexto da cognição, no sentido de que vivemos no mundo e produzimos um mundo. Logo, a corporeidade carrega em si uma circularidade constitutiva da existência que une o conhecer e o fazer. A partir dessa lógica “a ecologia transforma-se em um vínculo entre o conhecimento e a experiência (a ecologia como a ciência da experiência transformativa, baseada no reconhecimento da continuidade da mente, do corpo e do mundo).” (ESCOBAR, 2005, p. 6). Portanto, o corpo é experiência, território, pertencimento e resistência.

A reflexão a partir da prática cotidiana é a possibilidade para ampliar perspectivas teórico-metodológicas uma vez que, segundo Certeau (1994), o cotidiano é um lugar de histórias, memórias e um campo de batalha onde novas táticas surgem visando ressignificar a ordem hegemônica, resistir e sobreviver. Assim, por ser um campo rico em produção de novos sentidos históricos, as práticas do cotidiano na Comunidade Quilombola São Roque podem apresentar elementos significativos para se pensar uma EA crítica horizontal e aprofundar as reflexões sobre o assunto a partir de narrativas que vão na contramão das pretensões universalistas atribuídas ao conhecimento ocidental.

Metodologia

Trata-se de reflexões oriundas de um projeto de pesquisa em andamento intitulado “enfrentamento dos impactos socioambientais de projetos de desenvolvimento a partir dos agenciamentos locais”, neste, foram realizadas visitas presenciais na Comunidade Quilombola São Roque localizada nos municípios de Praia Grande e Mampituba, divisa entre os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e análise de materiais áudio visuais presentes em mídias digitais e redes sociais, como YouTube e Instagram que refletem o cotidiano e preocupações da mesma quanto a proteção e promoção a biodiversidade local.

Resultados

As práticas cotidianas e as relações sociais no interior da Comunidade em questão estão longe de serem mediadas exclusivamente pelo capital, como se observa no projeto de Turismo de Base Comunitária (TBC), agenciado pela comunidade São Roque, desde 2018, como forma de coexistência em meio às restrições impostas por órgãos ambientais às suas práticas e áreas de cultivo. Isto porque o território da comunidade, atualmente em fase de homologação, passou a ser circunscrito, a partir de 1959, na área do Parque Nacional de Aparados da Serra, e posteriormente, em 1992, pelo Parque da Serra Geral.

Conforme documento elaborado em 2018 pelo ICMBio1, no qual constam os princípios e diretrizes para implantação desta atividade em Unidades de Conservação Federais, o Turismo de Base Comunitária pode ser compreendido como um “modelo de gestão



[...] protagonizado pela comunidade, gerando benefícios coletivos, promovendo a vivência intercultural, a qualidade de vida, a valorização da história e da cultura dessas populações, bem como a utilização sustentável para fins recreativos e educativos".

O TBC operacionalizado pela comunidade diferencia-se do turismo de massa ou “turismo predatório” nas palavras de lideranças da comunidade, inicialmente pela forma como o “visitante” é recebido: “nossa política: primeiro valor é o ser humano e não o quanto ele tem no bolso”, e pela concepção que orienta todas as atividades e práticas propostas pautada na “preservação do conhecimento local em sintonia com a conservação da biodiversidade”, conforme expresso em material de divulgação da comunidade.

Todas as atividades desenvolvidas (trilhas, banhos de cachoeira, observação de espécies, esportes ao ar livre), são enriquecidas pelo compartilhamento da cultura e dos saberes geracionais, construídos e permanentemente ressignificados nas vivências e práticas cotidianas dos atores locais. Com relação a dinamicidade dos chamados “conhecimentos tradicionais” estudada pelo antropólogo Tim Ingold, Assunção (2015, p. 306) destaca que “o conhecimento não constitui um conjunto herdado de fórmulas ou prescrições culturais, mas sim algo que se forma por meio de experiências de vida e trajetórias de movimento no ambiente”.

Nas rodas de conversa com os antigos moradores, ou no almoço preparado a partir das roças individuais ou coletiva, é possível acessar as concepções que orientam a vida e resistência da comunidade. Ao conceito de território, como base da vida, soma-se a ideia de lugar, associada à identidade, ao pertencimento e ao aprofundamento dos laços, envolvendo todo um sistema de relações que só pode ser apreendido a partir de uma ontologia relacional (ESCOBAR, 2015), oposta à ontologia dualista reificada pelo sistema hegemônico vigente.

A manutenção dos conhecimentos tradicionais, a partir da inclusão das crianças e dos jovens nas rotinas e práticas ancestrais, transformam-se em aprendizagem significativa que conecta “a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca” (CARVALHO, 2004, p. 21). A exemplo citamos a figura do “guardião das sementes crioulas”, que consiste em uma tradição passada de geração a geração, na qual as sementes cultivadas pelos antepassados são herdadas e mantidas por meio de um manejo em que parte das sementes são destinadas à alimentação e a outra parte é guardada para o próximo cultivo. Dessa forma, conseguem manter uma grande variedade de feijões, amendoins, milho, dentre outros, promovendo, além da segurança alimentar e garantia da diversidade biológica, o fortalecimento dos vínculos a partir da tradição e da cultura, e do sentimento de pertença ao território.

Além disso, a visita de escolas e universidades é frequente e motivo de grande contentamento para a comunidade que vê nesta relação dialética a possibilidade de sensibilização às causas defendidas pelas comunidades quilombolas que envolvem a luta pela garantia do direito à permanência e produção da vida em seus territórios e o reconhecimento de suas contribuições na proteção e preservação da biodiversidade local. As práticas cotidianas da Comunidade, tais como transmissão dos saberes em relação à agricultura, conservação de espécies, reconhecimento territorial por meio de trilhas, utilização dos recursos de maneira sustentável vão ao encontro da EA defendida por Layrargues (2006), que deve integrar, ao mesmo tempo, a construção de uma sociedade ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante.

É perceptível que há a preocupação do desenvolvimento de uma consciência ecológica, mas, também, política. A Comunidade leva em consideração a complexidade envolvendo os



problemas ambientais e as práticas sociais relacionadas quando expõe problemas e conflitos socioambientais, à exemplo de um ato simbólico realizado em abril de 2014 no qual depositaram na frente do Posto de Informações do ICMBio, sacas de sementes com prazo de validade vencido em função das restrições de plantio impostas. Tal postura nos permite identificar elementos voltados à atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas e sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos (CARVALHO, 2004).

Conclusões

As reflexões em torno das práticas cotidianas são pertinentes pois apresentam elementos significativos para se pensar uma EA crítica efetiva e horizontal a partir dos saberes de uma comunidade tradicional, como também, evidenciam modelos locais da natureza alternativos à visão utilitarista, indo ao encontro das pretensões de uma EA crítica apresentadas por Carvalho (2004) que não deve levar em conta apenas os saberes científicos e sim considerar as relações entre o mundo natural e social mediadas por saberes locais e tradicionais além de contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em busca de alternativas mais sustentáveis.

Referências

ASSUNÇÃO, Viviane Kraieski de. Migração internacional: ensaio sobre o fluxo de medicamentos e plantas medicinais para brasileiros no exterior. **Revista Tecnologia e Meio Ambiente**, v. 21, n. 1, 2015. p.297-311.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p.133-168, set., 2005.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Qual educação ambiental?: elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001. Acesso em: 12 de ago. de 2021. Disponível em: http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/Revista_Agroecologia_parte11.pdf

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

LAYRARGUES, Phillippe Pomier. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. C. (org.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.



Educação Ambiental para a emergência climática: romper com representações simplistas da crise climática é uma tarefa necessária!

Danielle Müller de Andrade¹
Fabiane Fagundes da Fonseca²

Palavras-chave: Educação. Mudança climática. Emergência climática.

INTRODUÇÃO

A crise socioambiental tem sido discutida a partir de diversas perspectivas, dentre elas a da emergência climática. A ciência tem sinalizado e alertado para o potencial risco de extinção de inúmeras formas de vida, inclusive a humana, caso não alteremos nosso modo de ser e estar no mundo. Diversos estudos demonstram que o alto índice das taxas de emissão de CO₂ é causa direta do aquecimento global e que, se não o diminuirmos drasticamente num curto espaço de tempo, colapsaremos enquanto planeta (GAUDIANO et. al, 2020).

A iminência de tal colapso demanda uma série de ações urgentes no sentido de contornar os cenários catastróficos previstos, remetendo para ações de cunho institucional, pessoal, coletivas e individuais, de ordem política, cultural e social. No que concerne ao papel dos campos de conhecimento no enfrentamento desta crise, é necessário que as informações produzidas pela ciência sejam incorporadas no cotidiano das sociedades para que assim possam, efetivamente, propor novas formas de nos relacionarmos entre nós enquanto sociedade e com os demais componentes da Terra, bem como cobrarmos das instituições responsáveis pelo controle dos processos degradadores da natureza.

A educação ambiental assume tarefa central nesse processo como um potente campo de disseminação de informações coerentes com as descobertas científicas em relação à emergência climática, bem como de construção e promoção de espaços dialógicos e participativos, com vista a ampliar as possibilidades de enfrentamento deste cenário. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apontar alguns dos elementos apresentados e discutidos durante o desenvolvimento da disciplina “Fundamentos e Desafios da Educação e Comunicação Ambiental para a Emergência Climática”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento, da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Tupã).

METODOLOGIA

A referida disciplina foi ministrada pelo professor Dr. Pablo Ángel Meira Cartea, no primeiro semestre do ano de 2021, no formato de virtual em razão da pandemia da Covid-19 e desenvolvida no sentido de possibilitar uma melhor compreensão acerca da temática da emergência climática a fim de que possamos desenvolvê-la de modo qualificado, em nossas práticas pedagógicas, sejam elas em ambientes formais ou não formais de ensino. Para tanto, foram disponibilizados textos científicos e vídeos do professor e da sua equipe junto à Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Salientamos que o grupo de estudantes

¹ Doutora em Educação Ambiental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense-Campus Pelotas-Visconde da Graça. danielleandrade@ifsul.edu.br.

² Bacharela em Ciências Biológicas. Estudante do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fabianebiofonseca@gmail.com.



da disciplina em questão reunia discentes e professores de diversos programas de Pós-Graduação do Brasil.

As reflexões expressas neste texto são fruto das compreensões das duas estudantes da referida disciplina, ambas pesquisadoras no campo da Educação Ambiental e vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, uma como mestranda e a outra como egressa do curso de doutorado. Dessa forma, as discussões abordadas a seguir consideram as experiências construídas a partir da literatura sugerida, bem como das discussões feitas durante os encontros síncronos.

RESULTADOS

A participação na disciplina nos fez entender ser imprescindível a compreensão das diferenças a respeito do que seja mudança climática e emergência climática, conforme nos provoca o título deste texto. Tais termos/conceitos são distintos, porém comumente associados e/ou representados socialmente como sinônimos. As mudanças climáticas são fenômenos naturais, ou seja, acontecem independentemente das atividades humanas. Porém as ações antrópicas, especialmente após a Revolução Industrial, sob a lógica capitalista de exploração e uso de recursos naturais e humanos, têm sido sinalizadas como fonte principal de desequilíbrio socioambiental e agravante da crise climática vivenciada atualmente, tornando esse tema uma emergência ao debate.

De acordo com Gaudiano et. al. (2020) a crise climática pode ser compreendida a partir de duas vertentes que se contrapõem: uma tende a minimizar os impactos sociais das mudanças climáticas e a outra busca compreender as causas estruturais de tais mudanças. Para os autores, a falta de consciência crítica a respeito das implicações do modo de vida capitalista nas mudanças climáticas ocorre porque “[l]a cadena discursiva desastre-responsabilidad social, es negada, escondida e subestimada” (GAUDIANO; MEIRA; PÉREZ, 2020, p. 844).

Por quê negamos, escondemos e subestimamos as emergências climáticas? Esta talvez seja a pergunta que deveria ser feita constantemente a toda a sociedade planetária. Respondê-la certamente demanda ampliação da leitura de mundo, como preconizado por Freire (1980), bem como a reflexão sobre como a ciência vem sendo produzida e comunicada, pois a falta de conhecimento tem se mostrado fonte do negacionismo a respeito da finitude planetária e dos impactos socioambientais que atingem, de forma desproporcional (ACSELRAD et. al, 2009), a Terra e os sujeitos que nela habitam.

Cabe salientar que, conforme nos aponta Santos (2008), a ciência não é neutra, nem homogênea, tampouco os processos educativos construídos a partir dela. Deste modo, não é algo surpreendente que a narrativa predominante em diversas sociedades seja de incompreensão (e porque não dizer confusão) do que de fato se constitui na emergência climática, assim como das medidas efetivas para o seu combate.

Realidade que, a partir da disciplina, percebemos ser comum a diversos estratos da sociedade, inclusive no Ensino Superior, por meio da reprodução de consensos incompatíveis com os dados científicos. CARTEA & BLANCO (2014), em investigação sobre a representação social da emergência climática entre estudantes dos campos das ciências físico-naturais e das ciências humanas, identificaram interpretações errôneas de tal fenômeno. Nesse sentido, os autores destacam que “los contenidos curriculares, en este sentido, deben ajustarse a los conocimientos científicos más actuales en la materia para evitar alimentar las creencias erróneas o, indirectamente, para evitar contribuir a amortiguar las responsabilidades humanas y a minusvalorar los riesgos asociados al problema (CARTEA & BLANCO, 2014, p. 31).



Essa discussão é fundamental, tendo em vista que a educação, enquanto um instrumento de reprodução social da ordem vigente, pode contribuir com a própria crise socioambiental caso se proponha a construir imaginários distorcidos da realidade e ser desenvolvida no sentido da desmobilização e desinformação, algo que tem se tornado recorrente nas mídias, entendidas como instrumentos de educação não formal sobre as questões climáticas. Porém a educação, quando desenvolvida numa perspectiva transformadora (FREIRE, 1996), pode contribuir para uma qualificada compreensão e representação social das emergências climáticas.

Para Carrea (2013) uma representação social é:

La totalidad articulada de apreciaciones cognitivas (informaciones, conceptos, creencias, valores, predisposiciones, experiencias, etc) socialmente adquiridas que se constituyen en recursos, referencias y racionalizaciones que utiliza el sujeto para interpretar el mundo y actuar en él. (MEIRA, 2013, p.34).

Dessa forma, faz-se urgente a ampla divulgação e incorporação dos conhecimentos científicos sobre crise climática na sociedade como um todo para que possamos melhor compreender e representar socialmente o que seja a emergência climática no intuito de enfrentá-la e, quiçá, superá-la. “*Aunque los asuntos ambientales sean identificados y evaluados en el dominio de la ciencia, es necesario que esta información se incorpore al sentido comum para que sean asumidos como tales*” (GAUDIANO, 2012, p.1041).

Uma das vias potencializadoras para tal incorporação são os processos educativos desenvolvidos tanto nas instituições de ensino como fora delas. Para isto, no âmbito de educação formal, é preciso que a temática da emergência climática permeie todas as esferas do currículo, seja nos componentes curriculares, na gestão, nas instalações físicas e nas relações humanas. Urge uma efetiva realização de atividades pedagógicas transversais e inter e/ou transdisciplinares, como as realizadas por meio do trabalho com projetos, a fim de construir espaços de participação, diálogo e tomada de consciência coletiva sobre o mundo que nos cerca. Tais atividades, especialmente as que utilizam a arte como ferramenta pedagógica, têm se mostrado significativas para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Ademais, é importante pensar também na urgente demanda de incorporação desse debate de forma mais aprofundada junto aos espaços de educação não formal. Nesse contexto de crise sanitária, as mídias alternativas, como as redes sociais, tornam-se significativas fontes de disseminação de informações a curto prazo, pois atingem públicos diversificados, podendo estimular a consciência crítica e coletiva.

Apesar do momento atual nos conduzir para perspectivas entristecedoras e desesperançosas, é necessário sonhar e lutar por um outro mundo, que para Freire (2016) configura-se no ato de “esperançar”, isto é, crer em uma nova realidade e agir para a sua construção. É caminhando em busca da utopia de uma sociedade de baixo carbono que iremos construir de fato uma nova sociedade, mais harmônica entre si e com o ambiente natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que nosso papel enquanto educadoras ambientais seja o de atuar, firme e politicamente, cobrando das instituições a efetivação de uma Educação Ambiental para a emergência climática pois, como nos alertou o Professor Pablo Meira Carrea durante suas aulas da presente disciplina, dada a realidade de crise climática precisamos educar no sentido de promover as mudanças necessárias para o enfrentamento da atual crise socioambiental.



Faz-se emergente que as atividades pedagógicas possibilitem a compreensão dos fenômenos naturais desde uma perspectiva científica, para que assim possam contribuir efetivamente à consciência crítica acerca das mudanças e emergências climáticas. Não obstante, vemos a necessidade de nos reeducarmos sobre a emergência climática, pois percebemos a reprodução de compreensões errôneas até mesmo dentro da comunidade científica.

Por fim, apostamos na Educação Ambiental e nas práticas pedagógicas emancipatórias, como potentes vias para o fomento e incorporação das emergências climáticas no dia-dia das sociedades.

REFERÊNCIAS

ACSERALD, Henri, CAMPELLO, Cecília do Amaral.; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CARTEA, Pablo Ángel Meira. Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. **Revista Integra Educativa**, 6(3), p. 29-64, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n3/n6a03.pdf>

CARTEA, Pablo Ángel Meira; BLANCO, Mónica Arto. Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. Curitiba: **Educar em Revista**. Nº 6, p. 15-33, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LcmqmlZHGdCKRSp5mYpnq5J/?format=pdf&lang=es>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAUDIANO, Edgar Javier Gonzáles; CARTEA, Pablo Ángel Meira; PÉREZ, José. Gutierrez. ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, (25) 87, p. 843-872, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n87/1405-6666-rmie-25-87-843.pdf>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.



Organização e resistência de mulheres na catação de material reciclável

Cristiane Troina Ferreira¹
Amanda Motta Castro²

Palavras-chave: Mulheres Catadoras. Trabalho. Feminismo.

Introdução

“Os pobres moravam num terreno da Câmara: O Patrimônio. Não tinha água. Mesmo furando o poço eles tinham que andar para carregar água. Nós morávamos num terreno que o vovô comprou do mestre, um professor que tinha uma escola particular. O preço do terreno foi cinquenta mil-réis. O vovô dizia que não queria morrer e deixar seus filhos ao relento.”
Carolina Maria de Jesus –Diário de Bitita

Esse texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *VIVÊNCIAS DE CATADORAS NA COOPERATIVA DE RECICLAGEM SANTA RITA*, foi defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG.

No Diário de Bitita (1986), Carolina Maria de Jesus descreve de uma forma muito simples seu cotidiano de mulher negra, pobre e moradora da periferia. Em seus escritos, expressa a visão de mundo e também o papel histórico de uma imensa parcela da população oprimida do Brasil.

Seguindo a lógica da necessidade apresentada por essas vozes que, por muitas vezes não são ouvidas, necessitamos que outras Bititas ocupem os espaços e narrem suas vivências. Para que possamos compreender a perspectiva antropológica, Geertz (2008) que em suas pesquisas mostra a necessidade de estudos que levem em consideração análises culturais, as concepções de vida, as realidades econômicas e políticas, ainda nos aponta que:

Olhar as dimensões simbólicas da ação social - arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum - não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram - apascentando outros carneiros em outros vales - e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que homem falou (GEERTZ, 2008, p. 27)

Nesse sentido, essa pesquisa foi desenvolvida no Instituto de Educação, e registra e sistematiza as vozes de muitas histórias e identidades construídas ou desconstruídas no lixão, principalmente considerando o recorte de gênero, raça e classe.

Para tanto, proporcionamos nesse espaço um recorte das narrativas dessas mulheres. É nesse sentido que a fala das participantes da pesquisa retrata a fala de cada uma de nós, que por muito tempo fomos silenciadas pelos detentores do poder na ordem das bicadas (SAFFIOTI, 1986) que tendem silenciar a classe subalterna.

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, cristroina@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora em Educação. Contato: motta.amanda@gmail.com



Essas vozes tem muito a nos dizer e ensinar. Elas não precisam que alguém fale por elas, não precisamos dar a elas vozes, precisamos ouvi-las. Assumimos o compromisso de ouvir essas múltiplas histórias, o relato contado por mulheres, escrito por mulheres e caminhando contra o nosso apagamento histórico.

Assim assumimos o compromisso social e político, vislumbramos proporcionar que essas vozes sejam ouvidas, que ecoem por todos os espaços. Muitas são as pesquisas que narram à forma de vida dessa camada da sociedade, porém poucas proporcionam que seus brados sejam realmente ouvidos, assim tendo seu lugar de fala. Gonzalez (1984) mostra a perspectiva do lugar de fala ao destacar o risco e assumir o seu espaço:

E o risco que assumimos aqui é todo ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido, falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos a própria fala (GONZALEZ, 1984, p. 225)

Faz-se necessário observar e compreender a lógica de organização dessas mulheres. Gebera (2000) afirma que a mudança vem da organização das pessoas e suas reivindicações coletivas, que acabam por proporcionar às envolvidas uma forma de movimentar-se no sentido que aponta a autora, do movimento ser a mobilidade dentro do campo social.

Assim, o campo social proposto entre os materiais recicláveis visto por uma parcela da sociedade como lixo, mas para outra parcela, tratamos nesse momento, diretamente com as catadoras, como sustento e uma forma de salvar o ambiente nos traz atrizes sociais tornadas invisíveis por conta de suas atividades. Podemos pensar que aqui temos uma mobilidade social e uma mobilidade feminina que Gebara (2000) aponta, ao pensarmos a mobilidade da senzala feminina. Em suma, nós, enquanto mulheres estamos em processo constante de mobilidade, ao tentarmos nos incluir cotidianamente no mundo do trabalho e garantir com dignidade espaços sociais e políticos. De acordo com apontamentos da autora, podemos compreender que:

A senzala aqui, embora seja um termo inspirado pela escravidão africana no Brasil, é uma metáfora para expressar a prisão ou a prisão móvel que muitas mulheres carregam. É prisão imposta pela cultura da pobreza e da dependência. É prisão da condição humana acentuada pelos mecanismos de uma sociedade construída sobre a injustiça e a exclusão. (GEBARA, 2000, p.17)

Em vista disso, o presente trabalho representa e apresenta uma parcela de mulheres excluídas socialmente e que tem suas vozes silenciadas pelo preconceito do espaço, pela ordem das bicadas, e ainda acrescentamos como Gebara (2000) se refere à senzala feminina, onde estamos a todo o momento nos movimentando. Vilma Piedade (2017) nos lembra de que a ligação entre mulheres têm força, entre mulheres não brancas, mulheres negras essa ligação vem com dor, uma dor que força o silêncio e mantém um vazio no ventre, traz para nós o conceito de dororidade.

Falar de mulheres, sobre mulheres... Ou melhor, proporcionar uma pesquisa na qual construímos juntas o lugar de fala para mulheres e suas invisibilidades, é proporcionar que as nossas ancestrais estejam presentes nesse processo, pois muitas que me antecederam desejaram estar em um lugar emancipatório, promovendo a escuta e o relato de vozes por muito silenciada. As mulheres são silenciadas por muito tempo, quando retratadas segundo Perrot (2005) são vociferantes, megeras, a partir do momento que abrem a boca, históricas, assim que começam a gesticular.



E, corroborando com a fala de Saffioti (2013), quando nos traz a importância de envolvermos todas e todos nessa luta, no movimento contrário de que nos foi estabelecido socialmente, nos levando a confrontar nosso apagamento histórico, caminhamos em sentido reverso as ordens patriarcais, que por muito tempo determinou o que poderíamos ou não fazer e nos silenciou e silencia brutalmente.

Proponho uma reflexão sobre as relações das mulheres que estão inseridas nesse espaço denominado formalmente por cooperativa. Nesse local onde estão presentes predominantemente trinta e três (33) mulheres, composta apenas por seis (6) homens, aponta na sua relação aspectos de grande valia aos estudos feministas, visto que as relações e os laços que estão colocados nas vivências proporcionam a possibilidade de experimentarem aspectos que nos deslumbramos e lutamos diariamente.

Dessa forma, acreditamos que ao retratarmos o campo das mulheres da pesquisa, proporcionamos a visibilidade dessas mulheres que tem o desejo de contar suas histórias. Assim como no livro de Carolina Maria de Jesus (1967), onde desde a apresentação é colocado o papel da mulher pobre e trabalhadora como participante-ativa de seu tempo e de sua história, essa pesquisa quer ouvir e ver essas mulheres.

Inspirando-nos no Diário de Bitita (1967), colocamos ao longo desse trabalho uma fotografia de cada uma das mulheres que compõem essa pesquisa, além de fotografias vista anteriormente por elas, em especial, destacamos a construção da casa de uma delas por suas próprias mãos. Cada uma terá seu espaço, que não necessariamente possa coincidir com o relatado, pois segue uma lógica única que, segundo Barbieri, responde um esforço para situar coerentemente sua história de forma significativa para a própria pessoa. “*El pasado biográfico enlazala vida individual, la história de vida intergeneracional y la historia de vida colectiva*” (BARBIERI, 2008, p. 69).

Segundo Santos (2000), essas técnicas são bastante utilizadas para se conhecer mesmo que parcialmente os processos sociais das sujeitas nele inseridas. Assim ao contarem suas histórias, elas tendem a construir uma história coletiva nas narrativas que as constituíram parte daquele grupo e como elas se veem nesse ambiente de catação.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado e considerando o contexto de pandemia no qual a pesquisa foi realizada e finalizada, delimitamos a participação de três (3) mulheres para realização da pesquisa, utilizando como categoria de seleção as mulheres que trabalham desde o início da formação da cooperativa. Ainda por se tratar de um trabalho que mostra e sistematiza a história das mulheres, utilizaremos, com seus consentimentos, seus nomes reais e suas imagens, pois buscaremos divulgar essas histórias que surgem no meio desse material reciclável e atendendo um desejo expresso por elas.

Proporcionar esse espaço, para ouvir as vozes silenciadas que muito tem a nos dizer, é o principal sentido desse projeto, partindo do que apontamos no início da discussão de um feminismo que vá além do acadêmico. O lugar de fala para as mulheres que se encontram na catação é quando a escuta é oportunizada por aqueles que se dispõem por meio do diálogo ouvir suas muitas histórias, assim realçando suas identidades e suas percepções de mundo. Com isso criamos mecanismos que desmistificam o espaço que é tão estigmatizado, o espaço de catadora de material reciclado.

Um combate a toda espécie de preconceito, desconstrução da estrutura patriarcal que subalterniza, alija e nos faz naturalizar as formas de opressões presentes em nosso cotidiano, principalmente que possa existir em torno da atividade de catador, de mulheres catadoras de resíduos recicláveis. Pela lógica da exclusão da mulher, presente na sociedade patriarcal e pelo



tipo de atividade exercida por elas, a catação, corroboramos com a fala de Saffioti, que irá afirmar que:

As mulheres são amputadas, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. (SAFFIOTI, 2004, p. 37)

Nesse contexto, as mulheres não foram ensinadas nem incentivadas a serem provedoras de seus lares, nem mesmo para ocupar espaço no mundo do trabalho. Foi a partir de muita luta, muita resistência e insistência de que somos mais do que cuidadoras de nossos lares, que somos mais do que as propagadoras do amor materno. Seguindo essa lógica, as mulheres pobres acabam por ocupar espaços subalternos e periféricos no mundo capitalista. Para Vergès “o trabalho há tanto tempo exercido pelas mulheres - o trabalho de “limpeza” - é indispensável para a perpetuação da sociedade patriarcal e capitalista.” (2020, p. 134). Esse trabalho é invisível dentro da sociedade e essa prática se perpetua até os nossos dias.

E na visão da autora, o processo de limpeza e cuidado atribuído majoritariamente às mulheres é uma construção do patriarcado que separa o mundo entre sujeira e limpeza. Essa separação social baseia-se no indivíduo que suja usufruir da limpeza e do outro lado “há uma humanidade se dedicando a fazer um trabalho invisível e superexplorado para criar um mundo adequado ao consumo e a vida institucional” (VERGÈS, 2020, p. 127). Cabendo ao feminismo trazer essas experiências vivenciadas das vozes silenciadas e, ao mesmo tempo, denunciar a estrutura social, política, econômica.

Dessa forma, tornar um espaço para fala de mulheres estigmatizadas pelos marcadores de classe, gênero e raça, é proporcionar a todas nossas ancestrais um momento de escuta, e, proporcionar que as narrativas de mulheres subalternizadas pela opressão patriarcal ecoem num processo formativo e histórico social.

Referências

BARBIERI, Mirta. **Representaciones de lo femenino em los 90:** de madres e hijas, abuelas, tias y hermanas. 1ª ed. Buenos Aires: Antropofagia, 2008.

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da Senzala Feminina: Mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo.** São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2000. 111 p.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008. 323p.

GONZALEZ, Leila. **Racismo, Sexismo Na Cultura Brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p223-244.

JESUS, Carolina Maria. **Diário de Bitita.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**/Tradução Viviane Ribeiro-Bauru-Sp:EDUSC, 2005.520p.

SAFFIOTI, Helleieth I. **O Poder do Macho.** São Paulo: Editora Moderna, 1987.



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 106p.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade**. 3ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 508p.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós ,2017.64p.

VÈRGES, Françoise. Um feminismo decolonial. Trad. Jamile Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: UBU Editora, 2020. pág. 15-27.



Considerações sobre práticas socioambientais em estágio curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente - IFSul

Vanessa Lübke Peter¹
Prof.^a. Dr.^a. Luciana Roso²

Palavras-chave: Educação ambiental. Práticas socioambientais. Estágio. Meio Ambiente

O presente resumo aborda práticas socioambientais elencadas a partir de referências em um projeto de extensão, tendo como foco a realização de um estágio de habilitação profissional de uma estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pelotas – *câmpus* Visconde da Graça - CaVG. O projeto intitulado “Práticas socioambientais através das cores, formas e texturas” aconteceu no ano de 2019, em uma escola estadual de ensino fundamental localizada no município de Pelotas/RS. A ideia do projeto surgiu com o objetivo de fornecer momentos de sensibilização e conscientização socioambiental para crianças do ensino fundamental.

A turma escolhida para a micointervenção foi a do terceiro ano do turno da tarde, formada por sete meninas e oito meninos, com o total de 15 alunos. O questionamento fecundo do projeto foi: como as práticas socioambientais aliadas a diversidade de cores, formas e texturas, existentes no meio ambiente, contribuem para a reflexão dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental?

O projeto de extensão teve como objetivo geral reconhecer as possibilidades de como a diversidade de cores, formas e texturas contribuem para as múltiplas abordagens socioambientais através da realização de oficinas. Nessa perspectiva, refletir sobre a importância do educar-se no e para o meio ambiente, identificando e avaliando as diferentes cores, formas e texturas inseridas no habitat, fomentando a responsabilidade do cuidado para com o mesmo e incentivando a criatividade para a solução de problemas.

Durante o período de projeto realizado entre os meses de julho a novembro de 2019, foram realizadas oito oficinas, nas quais foram trabalhados temas como diversidade, reutilização e reciclagem, coleta seletiva, acessibilidade, água, alimentação saudável, além do resgate das brincadeiras antigas. Assuntos abordados de forma lúdica incentivando a mudança de hábitos, comportamentos e atitudes.

Nesse viés, foi utilizada como metodologia a pesquisa-ação que se caracteriza por apresentar caráter participativo e contribuição à mudança social, com abordagem qualitativa. A pesquisa ação foi trabalhada durante as oito oficinas, que foram realizadas no turno da tarde com a duração de quatro horas cada. O estágio oportunizou vivenciar o contexto socioambiental de crianças do ensino fundamental, permitindo concepções e práticas vinculadas ao cotidiano infantil, conforme as necessidades emergentes locais, regionais e globais.

As atividades desenvolvidas no estágio seguiram sempre um planejamento e cronograma, devidamente aprovados pela coordenação pedagógica da escola, contudo, conforme as necessidades se apresentavam, seis das oito oficinas previamente elencadas,

¹ Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Pelotas - *Câmpus* Visconde da Graça. vanessa12peter@gmail.com.

² Dr.^a em Educação Ambiental – Docente do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Pelotas - *Câmpus* Visconde da Graça. lucianaroso@ifsul.edu.br



sofreram alguma alteração. Essas alterações foram necessárias em virtude de contratempos relacionados às intempéries ou demanda registrada em sala de aula na oficina anterior. Dessa forma, adaptações foram necessárias quanto ao conteúdo e/ou à metodologia aplicada.

Na primeira oficina, intitulada “Como consertar o mundo?”, foram desenvolvidas atividades com intuito de obter a primeira análise da percepção ambiental dos educandos. A segunda, denominada “A diversidade da beleza ou a beleza da diversidade?” trouxe atividades elencando temas como diversidade e beleza. O terceiro momento que foi nomeado “Para que servem as coletoras coloridas?” teve como tema norteador a coleta seletiva e reciclagem. Deve-se dizer que nessa oficina foram produzidos cartazes para conscientização, oportunizando aos educandos a percepção de que existe uma responsabilidade coletiva com a mãe Terra.

Na quarta oficina os estudantes do terceiro ano visitaram o *câmpus* CaVG e conheceram seu espaço natural, participando de atividades de reconhecimento dos sentidos. Na quinta oficina foram executadas atividades referentes à preservação e importância da água, tendo como tema norteador o título “Importância da Água”. Na sexta oficina, intitulada “Reutilização de materiais recicláveis para elaboração de brinquedos”, foram elaborados brinquedos a partir de materiais reutilizáveis e no sétimo dia de atividade foi feito um teste de conhecimento através de brincadeiras com o objetivo de observar o saber adquirido pelos estudantes ao longo das oficinas anteriores. Já na oitava oficina, denominada “Mistureba Colorida” foi apresentada a diversidade de frutas e seus benefícios para a saúde e bem estar humano.

No decorrer das oficinas foram discutidos assuntos abordando as atitudes que podem “salvar o planeta”, baseados na produção e no consumo sustentável. Nesse contexto, conforme apresentado pelo Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2019) o princípio dos 5R’s, que consiste em repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar, foi apresentado à turma e explorado com a finalidade de observar o entendimento ambiental de cada estudante.

Durante as oficinas também foram oportunizados momentos de sensibilização ambiental através de brincadeiras. Para Kishimoto (2001, p.67) “toda experiência resgatada através das brincadeiras contribuirá para o crescimento da criança no seu modo de ver e atuar no mundo”. Sendo assim, considerando que tempo de brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança foram desenvolvidas atividades a fim de estimular o interesse pelas brincadeiras recreativas, possibilitando um momento de autoconhecimento e liberdade. A imagem destacada a seguir revela o envolvimento dos estudantes do terceiro ano com as dinâmicas exercidas (Figura 1).

Figura 1: Momento recreativo no pátio escolar



Fonte: Acervo pessoal de Rafaela Leite (2019)



Além das atividades recreativas, os estudantes elaboraram cartazes, utilizando colagens e pinturas que visavam à diversidade e consequentemente apresentaram a turma. Por meio dessa atividade foram trabalhados os conceitos de oralidade, conforme refere-se Chaer e Guimarães (2012, p. 76), os quais dizem que “a oralidade é um valioso instrumento interdisciplinar e a primeira modalidade linguística a ser adquirida pelo indivíduo, faz-se necessário que a escola ponha em relevância o seu papel no processo ensino-aprendizado”. Dessa forma, a atividade foi desenvolvida de habilidade de comunicação e oralidade que devem ser potencializadas no espaço de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o projeto de extensão, que oportunizou o estágio curricular obrigatório, justificou-se como uma possibilidade dos estudantes do terceiro ano obterem uma mudança de perspectiva e (trans)formarem seu olhar. Por conta disso, utilizou-se a arte para criar possibilidades e manifestar habilidades nas crianças usando-a como instrumento de sensibilização e conscientização, perante a realidade socioambiental. No desenvolver-se do projeto a arte e a educação ambiental estiveram alinhadas como exposto na figura 2. Em vista disso, cada estudante foi estimulado a realizar práticas aliando elementos naturais em diversas atividades, contribuindo assim para múltiplas interpretações do mundo em que vivemos.

Figura 2: Atividade com o uso de elementos naturais



Fonte: Acervo pessoal Raphaela Leite (2019)

O projeto executado foi desenvolvido por meio da contribuição sincera e humilde dos educandos, que por mais que não possuíssem comportamentos enraizados foram inseridos em um processo cuidadoso de (trans)formação socioambiental. É desejável que os estudantes tenham cultivado uma consciência ambiental, perante a execução das atividades, participando ativamente do processo de cuidado ambiental, preocupando-se e desempenhando um papel significativo em busca de soluções aos problemas ambientais. Portanto, é essencial destacar a educação ambiental como principal ferramenta de mudança de paradigma e desenvolvida de atitudes sustentáveis, tanto no ambiente escolar, como também construindo uma sociedade ambientalmente consciente.

Finalizando, pode-se dizer que o projeto de extensão contribuiu significativamente na aprendizagem e trajetória acadêmica da estagiária. Além disso, por meio das práticas realizadas as crianças do ensino fundamental aprenderam sobre os cuidados e importância das ações sustentáveis para a melhoria da qualidade de vida e garantia de um planeta saudável para as próximas gerações. Com isso, deve-se dizer que o propósito do projeto foi cumprido e obteve papel essencial para mudanças de paradigmas socioambientais.



Ressalta-se que na época do desenvolvimento deste projeto não se imaginava que, poucos meses após o término da microintervenção ambiental no espaço escolar, o contexto socioambiental planetário passaria por uma pandemia, exigindo esforços de todos os seres humanos para a compreensão de uma outra realidade que se instaurava. Realidade que mudou hábitos, costumes e atitudes de todos, necessitando de outras formas de olharmos para o meio ambiente que nos cerca. Incluindo aí, novas maneiras de interagirmos com as crianças nos espaços, agora, virtuais.

Por fim, destaco a importância do desenvolvimento de projetos de extensão em conjunto com a comunidade. A partir de projetos como esse a relação de Escola-Sociedade se fortalece e contribuem para trocas de saberes e conhecimentos únicos. Com isso, espero que sementes tenham sido plantadas em cada coração estudantil e que possam crescer e florescer como seres humanos com valores que sejam regeneradores de um mundo melhor.

Referências

CHAER, M. R. GUIMARÃES, E. G. A. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**- 2012- Disponível em:

<http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>. Acesso em: 8 sep 2021.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Acesso em: 9 sep 2021.

MMA, Ministério do Meio Ambiente. **Princípio dos 3R's**. 2019. Disponível em:

<https://mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/consumo-consciente-de-embalagem/principio-dos-3rs.html>. Acesso em: 10 sep 2021.



Os conjuntos residenciais Getúlio Vargas I e II: um exemplo de contra-hegemonia frente ao processo de expansão portuária no município de Rio Grande.

Anderson Pires de Souza¹

Lucia de Fatima Socoowski de Anello²

Thaís Alves Silveira³

Palavras-chave: Moradia. Contra-hegemonia. Organização.

Introdução

O direito à moradia é um dos direitos mais básicos que a espécie humana possui. Se de modo objetivo essa realidade é inegável, pois o homem precisa habitar um lugar e ao fazer isso ele interage com a sociedade e uma identidade que ao mesmo tempo em que pode ser individual, pode ser coletiva. Num país historicamente desigual como o Brasil, analisar a questão da moradia da posse do solo é algo do ponto de vista científico e humano ao mesmo tempo complexa e dramática. Tendo isso como premissa, essa tese visa tratar a Educação Ambiental como práxis transformadora e emancipatória, vendo a organização dos moradores dos conjuntos habitacionais BGV I e BGV II como uma experiência contra hegemônica.

Antes de se conceituar o que se entende por ser a contra hegemonia é preciso que se entenda o que é a hegemonia e como ela se manifesta. Para realizar essa análise recorreu-se ao legado teórico do filósofo italiano, Antônio Gramsci que ao longo de sua trajetória intelectual estudou esse tema. Gramsci (2002) entende que a hegemonia não é uma coerção social pura e simples, mas sim uma forma de dirigir a cultura, de construir valores e normas de conduta que atingem certa popularidade e começam a ser aceitas pela maior parte da sociedade. Gramsci entendia que para a hegemonia poder se processar era necessário que uma determinada classe social liderasse o processo histórico e por meio disso conseguisse disseminar suas ideias e sua forma de enxergar e de conseguir interpretar o mundo. Quando as ideias que desejassem mudança sofressem um processo de espalhamento e de circulação ao redor da sociedade, a contra hegemonia se processa, fazendo com que se construísse uma nova forma de hegemonia e de modo de atuar no mundo. Feito isso, investigar as ações desempenhadas pelos moradores nos conjuntos habitacionais apontados acima, ver-se-á de que tais posicionamentos representam de fato a contra hegemonia frente ao capitalismo econômico-portuário que fundamentam a dinâmica econômica e social do município de Rio Grande.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa partirá do aprofundamento teórico acerca de temas que são fundamentais para a qualificação da análise que será construída. Desse modo, a intenção é dar prosseguimento às sistematizações e problematizações acerca da Educação Ambiental, nomeadamente no que diz respeito a sua vertente crítica e transformadora, a expansão do capitalismo e os processos de desapropriação, de precarização da vida e crise ambiental que isso engendra, a hegemonia e a contra hegemonia, as estratégias de resistência, a construção participativa e popular e seu potencial transformador no campo da educação não-formal.

¹Doutorando em Educação Ambiental, FURG, a-psouza@hotmail.com.

²Prof.^a Dr.^a. em Educação Ambiental, FURG, luciaanello@hotmail.com.

³Doutoranda em Educação Ambiental, FURG, thaisradha@gmail.com.



No que diz respeito à pesquisa de campo que será realizada junto aos moradores dos Residenciais Getúlio Vargas I e II, a proposta é articular três instrumentos no que tange à coleta de dados:

- Entrevistas semi-estruturadas, realizadas nas moradias das famílias;
- Acompanhamento das assembleias e reuniões realizadas nos condomínios;
- Observação dos espaços de uso coletivo do condomínio.

O refinamento do processo metodológico será efetuado no decorrer da pesquisa, contudo, a intenção é realizar as entrevistas com pelo menos quatro moradores de cada um dos cinco andares de ambos os condomínios, o que totalizará 40 famílias que integrarão o estudo através das entrevistas. Durante a realização dos diálogos, de forma semi-estruturada, se buscará entender como os sujeitos de pesquisa estão significando e, para além disso, vivenciando os novos desafios oriundos do processo de reassentamento, no que concerne a forma de organização do condomínio, a interação com os demais moderadores, a intervenção do Poder Público, as estratégias de superação das dificuldades e desafios enfrentados e demais questões, que estão presentes no roteiro do instrumento utilizado. A opção pelo uso de entrevistas semi-estruturadas se deve ao fato de permitir o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, tais como, sentimentos, pensamentos e intenções. O propósito da entrevista é fazer com que o entrevistador se coloque dentro da perspectiva do entrevistado” (Martins e Bógus, 2004, p. 49).

Para concretizar tal objetivo, serão feitas também observações nos diferentes espaços de convivência do condomínio, o que será realizado com a concordância dos síndicos de ambos os empreendimentos e de seus moradores. A anuência dos moradores será fundamental também para a participação nas assembleias e demais reuniões, as quais permitirão conhecer as formas de organização e gestão do condomínio.

A análise dos dados qualitativos coletados será realizada com base na Análise Textual Discursiva – ATD, que se trata de um processo minucioso e rigoroso de estudo e sistematização do conjunto de dados arrolados pelo pesquisador, sendo desenvolvida em três passos:

- Unitarização: que corresponde a desmontagem dos textos e sua análise aprofundada, buscando construir relações entre cada uma das unidades, conforme Moraes e Galiazzi (2007);
- Categorização: as unidades são reagrupadas. Essa etapa corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.75);
- Construção de metatextos: Trata-se do objetivo central dessa metodologia de análise, posto que “nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

Entendo que no desenrolar da pesquisa são possíveis adaptações e alterações no percurso metodológico, as quais contribuam para a confirmação ou não da hipótese apresentada, bem como contemplem os objetivos definidos no estudo. Estes serão realizados a luz do aporte teórico da pesquisa.



Resultados

Os resultados que se chegaram até o momento em relação a esta pesquisa foram que a construção dos conjuntos habitacionais BGV I e BGV II foram fruto do processo de expansão portuária ocorrida na cidade de Rio Grande a partir da segunda metade do século vinte e um. paralelo a isso, percebeu-se também que a convivência destes moradores nestes conjuntos habitacionais é fruto de um processo de construção de cidadania após um processo de desterritorialização provocado pela expansão do porto e a remoção destas pessoas de suas antigas moradias.

Considerações finais

Ao término deste trabalho compreende-se que a expansão portuária no município de Rio Grande é algo constante e que em determinados períodos força a população próxima ao ambiente portuário tenha que se deslocar. Quando optou-se por trabalhar com a Educação Ambiental Emancipatória pensou-se na realidade dos moradores humildes dos conjuntos residências Getúlio Vargas I e II. A própria definição de emancipação é complexa, porém parte-se nessa tese do pressuposto da origem deste vocábulo, que é latino, segundo o qual emancipar é “tirar as mãos”, ou seja, libertar-se e ter a capacidade de andar pelas próprias mãos sem depender de ninguém. Se for se pensar no processo de expansão do porto riograndino não há inicialmente uma emancipação, porque os moradores do bairro acima citado não possuem condições de determinar este processo ou até mesmo barrá-lo. Posterior a isso a partir do momento em que estas pessoas foram remanejadas de seu local de origem e levadas para os conjuntos habitacionais BGV I e BGV II iniciou-se um processo de sociabilidade e de compartilhamento de experiências onde há a abertura de espaço para que se dê ou não a emancipação.

Quando se vive a ética da escassez conforme dizia Paulo Freire é no cotidiano e nas vivências decorrentes deste e que se processa a possibilidade de libertação. Ter consciência disso em um trabalho de Educação Ambiental emancipatória é compreender que a realidade é sempre mais multifacetada que um conjunto de teorias, mas sim um processo em aberto onde a consciência dos grupos mais subalternos é sempre uma variável com possibilidade de recuos e avanços e sempre possível dadas as circunstâncias históricas e espaciais de se processar.

Referências Bibliográficas

BIKO, A. K. **Mudanças tecnológicas na construção habitacional**. In: VI SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO: O USO DA ALVENARIA COMO ESTRUTURA, São Paulo, 1987. Anais. São Paulo, EPUSP, 1987.

ALEXANDRINO, M; VICENTE, P. **Direito Constitucional Descomplicado**. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

AMARO, S. **Visita Domiciliar: Guia para uma abordagem complexa**. Porto Alegre: Editora AGE, 2003.

AZEVEDO, L. de. **Manual para acessibilidade aos prédios residenciais da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2003.

BRADLEY, J. **Questões e práticas metodológicas na pesquisa qualitativa**. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, 1993.



**XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



BRADLEY, A. W; EWING, K. D. **Constitucional e Administrativo**. Law, Harlow, Pearson Education, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

BRASIL. **Estatuto das Cidades**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine. Introdução. In: **De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de “revitalização” dos centros urbanos**. São Paulo: Annablume, 2006, p.21-58.

CHRISTOFOLETTI, Antonio et al. (org.). **Geografia e meio ambiente no Brasil**. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora Hicitec, 1995.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs). 2009. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>, acesso em 17/09/2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. In.: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

IBGE.Site:<<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/default.sht>>, acesso em 08/12/2018.

JACQUES, Paola Berenstein. **Notas sobre espaço público e imagens da cidade**. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.110/41>> Acesso em: 5 de maio de 2014.

JUSTEN FILHO, M. **Teoria geral das concessões de serviço público**. São Paulo: Dialética, 2003.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20ª ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEAL, M. C. H. **Manual de Metodologia da pesquisa**. 1ª ed. EDUNISC, 2007.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**, São Paulo, Ed. Moraes, 1991.

_____. **O Direito à cidade**. São Paulo, Centauro, 2001.

LIBÂNIO, C. A. **O fim das favelas? Planejamento, participação e remoção de famílias em Belo Horizonte**. In.: Cad. Metrop., São Paulo, v. 18, n. 37, set/dez, 2016.

LUFT, R. **Regularização fundiária urbana de interesse social: a coordenação entre as políticas de urbanismo e de habitação social no Brasil à luz de experiências do direito francês**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____ **Técnicas de Pesquisa.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LEITE, Rogério Proença. **Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

MAMOTO, M. **A questão social no capitalismo.** In: Revista Temporalis. Ano 2, n.3. Brasília: ABEPSS, Granflin, 2001.

MARICATO, E. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana.** Petrópolis, Vozes, 2001.



Crise nas humanidades: ruptura epistêmica e libertação

Antonio Paulo Valim Vega¹
Geraldo Antônio da Rosa²

Resumo

Como objetivo principal neste estudo, reúnem-se algumas teorias em torno da temática conceitual sobre o termo *decolonial*, a fim de sinalizar uma genealogia do campo de estudo cujo método se ampara na proposta do estado da arte, no sentido de reunir bibliografia a respeito dos estudos *decoloniais*. Dessa forma, procura-se também reforçar o conteúdo estudado na disciplina *Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico*, aproximando ideias de pesquisadores que, ao longo do tempo, em suas formações, encaminharam suas pesquisas para propostas que consolidaram o campo dos estudos *decoloniais*. Portanto, diante da crise das humanidades e frente à necessidade de uma ruptura epistêmica, o estudo apresenta o seguinte questionamento: Qual o entendimento para a *decolonização* do pensamento e da ruptura epistemológica, em relação ao pensamento moderno, no contexto de sociedades vulneráveis?

Palavras-chave: Educação. Decolonialidade. Pedagogia. Humanidades.

Introdução

Dizer mundo é anunciar um projeto temporalmente futuro; é igualmente enunciar um passado dentro de uma espacialidade que por ser humana significa ser centro do mundo, mas tal mundo pode ser periférico de outros mundos (DUSSEL, 1977, p. 31).

Na atual conjuntura, em que há visível degradação ambiental, crise das humanidades, pandemia do coronavírus e um forte esquema de fragilização das democracias, é urgente pensar sobre as comunidades tradicionais e a sua relação com a natureza, sua história, sua pedagogia e seus conhecimentos, no tempo, subjugados. Há uma série de estudos que conduzem o pensamento atual à aproximação de saberes tradicionais e de necessidades socioambientais atuais.

Na contemporaneidade, os modos de vida da modernidade tardia sinalizam para a necessidade de uma revisão nas práticas humanas, na relação dos indivíduos com os outros seres vivos e com a natureza em sua amplitude. As comunidades tradicionais possuem uma rede de saberes que se relacionam, em especial, à intimidade e à sintonia, ao ambiente natural e não apenas à conservação, mas transcendem suas práticas para um sentido sensível e espiritual. Diante disso, deseja-se buscar uma base epistemológica para a Educação Ambiental cujos fundamentos encontrem, nos estudos *decoloniais*, nas comunidades tradicionais, em suas práticas culturais e valores, potencialidades, capacidades de sinalização e modos sustentáveis de vida, em suas múltiplas formas de relação com a natureza.

Também, há que se pensar criticamente o desenvolvimento sustentável, não pelo ponto de vista do colonizador, mas no sentido de um entendimento capaz de promover o diálogo para a conservação do ambiente, dos territórios, das populações, da sociedade e das comunidades tradicionais e metropolitanas, em seus espaços, com direito à vida digna e de qualidade. E, nessa perspectiva, salvar e resgatar vidas, gerar esperança em um mundo capaz de contemplar as diversas experiências possíveis e, definitivamente, contrariar a história são

¹ Mestre, Universidade Franciscana, UFN, paulovega1010@gmail.com

² Doutor, Professor PPGEDU Universidade de Caxias do Sul, garosa6@ucs.br



aspectos que não permitem sequência de erros do passado, como a dominação, a opressão e a barbárie. Assim, a evolução futura e o desenvolvimento que se quer sustentável devem contemplar a ruptura com a lógica colonial.

Com esse viés, chegou-se ao final da disciplina *Fontes do Pensamento Pedagógico*, cursada no primeiro semestre de 2021, no Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul. Para a sua culminância, o acesso ao fórum da disciplina, no *Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA*, foi necessário para a emissão de parecer, o que resultou na produção deste ensaio. Dessa forma, os questionamentos que guiam esta proposta partem da seguinte problematização: Qual o entendimento para a *decolonização* do pensamento e ruptura epistemológica com o pensamento moderno no contexto de sociedades e comunidades vulneráveis?

Entendendo a perspectiva decolonial

Para entender os estudos *decoloniais*, passou-se a uma revisão bibliográfica que perpassa a ementa da disciplina. Organizou-se uma revisão para retomada de algumas referências, em que se encontrou vasta bibliografia em relação à história, epistemologia e pedagogia dos estudos decoloniais. Na sequência, mapeou-se o campo de estudo em torno da história e percurso desse tema, pois a motivação dada, na disciplina, é uma sugestão que se apresenta quanto à fonte, servindo como estímulo ao exercício de busca, assim como procedem *os beduínos no deserto*.

Acredita-se, então, na perspectiva histórica como ajuda na compreensão dessa busca. O próprio termo “colonial” remete a um conhecimento cujo resultado foi o encontro violento entre civilizações, como ocorreu na América Latina e em outros continentes, nem sempre isento de barbárie (STRECK, MORETTI, ADAMS, 2019). De acordo com Ballestrin (2013), do pós-colonialismo pode se tirar, no mínimo, dois entendimentos: o primeiro diz respeito ao tempo histórico dos processos de descolonização, o que ocorreu a partir da metade do século XX. O outro se refere a um conjunto de contribuições teóricas, oriundas principalmente dos estudos literários e culturais que, a partir dos anos 80, ganharam evidência em universidades dos EUA e Inglaterra.

A mesma autora situa esses estudos como uma

(...) genealogia do pós-colonialismo, citando a constituição do grupo modernidade colonialidade – M/C, o qual defende a radicalização do movimento pós-colonial no continente americano por meio da noção do “giro decolonial”, com amplas influências teóricas o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo (...) (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Em seu texto *América Latina e o giro decolonial*, a pesquisadora possui extensa investigação sobre o tema em relação a vários pontos, desde as definições do termo à constituição do Grupo M/C, como um dos marcos contemporâneos dos estudos *decoloniais*. Também aponta um mapeamento desse campo em que se destacam várias perspectivas e foco das ciências sociais, políticas e humanas em relação ao tema pós-colonialismo, partindo principalmente da preocupação com o sofrimento humano. Uma das obras estudadas na disciplina e que aponta especialmente para os estudos de uma pedagogia, conforme sugere o título da publicação *Fontes de uma pedagogia latino-americana: heranças decoloniais*,



apresenta diferentes contribuições para as ideias pedagógicas latino-americanas, assim como estudiosos e pesquisadores que, em diferentes tempos, preocuparam-se em registrar e documentar as culturas próprias dos povos tradicionais que tentavam sobreviver à opressão e à agressão do colonizador.

Com isso, podem-se identificar questões que revelam a força da tradição, bem como desajustes do sistema-mundo (colonial-imperial-capitalista-patriarcal), confrontados pela pluralidade de alternativas que cada época e sujeitos produzem (STRECK, MORETTI, ADAMS, 2019). Dessa forma, o colonial, empregado no termo *decolonial* ou *descolonial*, define a situação em que se quer a ruptura do pensamento de opressão em consequência do colonialismo.

(...) descolonizar implica a luta incessante pela humanização. Assim, aproximando a pedagogia do oprimido (Paulo Freire) a uma ideia de pedagogia descolonial, ambas se apresentam como um movimento aberto e permanente ante a “situações limites” apresentadas na realidade objetiva e subjetiva dos/das “esfarrapados/as do mundo” (STRECK, MORETTI, ADAMS, 2019, p.15).

Nos estudos indicados nos excertos em citação, encontram-se várias expressões-conceito para o termo *decolonialidade*, provenientes da rede modernidade/colonialidade e que sinalizam sempre para a exploração e poder da *colonialidade*, indicando, entre outros estudos, o do sociólogo Peruano Anibal Quijano, o qual se refere a um padrão global de poder, nascido com a colonização da América.

Entendemos a decolonialidade, na esteira dos teóricos do *programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano*, como um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 209).

Outra obra cooperativa sobre a temática, *Uma breve história dos estudos decoloniais*, diz respeito a uma publicação do MASP Afterall, em 2019, estudo dos pesquisadores Pablo Quintero, Patricia Figueira e Paz e Concha Elizalde. A investigação aponta questões importantes ao entendimento do fenômeno *decolonial*, indicando que, entre outras questões, os “avanços da expansão teórica” evidenciam tentativas para “recuperar e reatualizar o pensamento crítico latino-americano em linhas críticas e contextos específicos” (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019, p. 9), enquanto que, no Brasil, este estudo ainda é embrionário, contudo, há uma tendência em resgatar estudos esquecidos.

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53 apud. BALESTTRIN, 2013, P. 99).



Nos textos de Ballestrin (2013), pode-se observar que expressivos pesquisadores assumem uma preocupação com o tema, mesmo que os encontros do grupo, há dez anos mais ou menos, sejam recentes, alguns dos integrantes já desenvolviam suas pesquisas nessa orientação desde os anos 70, como é o caso do Argentino Enrique Dussel.

Quadro 1. Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Aníbal Quijano**	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	portorriquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	portorriquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

*Falecido em 2011 **Falecido em 2018

Fonte: copiada integralmente de Luciana Ballestrin (Revista Brasileira de Ciência Política, n.11. Brasília, maio/ago. de 2013, p. 89-117, a partir de pesquisa de dados institucionais e pessoais, disponíveis na internet).

Para melhor entender o pensamento *decolonial*, foram selecionados, dentre os referenciais da ementa da disciplina, seis publicações em que se elencou, num quadro, as principais ideias que podem ajudar no entendimento da temática em termos de *contexto*, *história* e *problematização*, como forma de obter uma visão da base epistemológica que constitui e alimenta o campo de estudo. Para isso, o critério utilizado à seleção dos estudos, no apoio e entendimento da temática abordada, pautou-se pela escolha de quatro publicações nacionais e dois estudos internacionais, de Enrique Dussel e Boaventura Souza Santos, devido à excelente inserção teórica quanto à temática da colonialidade, em relação à filosofia e às ciências sociais e políticas, respectivamente, em perspectiva pedagógica.



Quadro 2 –Relação de alguns estudos consultados para entendimento do tema sobre *decolonialidade*

Estudos consultados contexto	Base Histórica história	O campo de estudo <i>decolonial</i> problematização
<p>STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z; ADAMS, T. (Org.). Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais orgs. Curitiba: Appris, 2019.</p> <p>Com este volume, os autores objetivaram participar do trabalho de construção de uma memória histórica de autoras e autores que contribuíram para a elaboração de um pensamento pedagógico e educativo latino-americano. Essa preocupação tem acompanhado o grupo de pesquisa <i>Mediações Pedagógicas e Cidadania</i> com uma percepção talvez nem sempre explicitada de que a compreensão do contexto histórico é essencial para inserir alternativas emancipatórias num corpo de práticas e reflexões invisibilizadas em nossa formação, como educadores e educadoras.</p>	<p>A obra de Paulo Freire não é apenas uma crítica ao colonialismo, mas procura desvendar os meandros da desumanização engendrados pela opressão, e dar forma e conteúdo à pedagogia do oprimido, na luta pela sua libertação. No entanto, houve, antes dele, gerações de educadores/as que, muitas vezes, de forma pouco sistemática, foram compondo um conjunto multifacetado de reflexões as quais podem ser compreendidas como pedagogia latino-americana e, a partir da década de 1950, faz da educação popular a expressão mais importante.</p>	<p>De certo modo, descolonizar implica a luta incessante pela humanização.</p> <p>Toma-se em consideração a compreensão de que houve um momento de cultura imposta, em que se destacam as pautas e os valores que atendem aos interesses das metrópoles, sobretudo situada na etapa colonial; a de outro momento, o da cultura admitida ou aceita que coincide com os processos emancipatórios e a constituição das repúblicas latino-americanas; e, por fim, o momento de cultura crítica ou discutida que nega ou critica as pautas e os valores trazidos de fora e acolhidos nos momentos anteriores (...)</p> <p>Assim, que rastros são esses que se experienciam como colonialidade do saber, do poder e do ser?</p>
<p>BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n.11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.</p>	<p>Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) – constituído no final dos anos 1990, é formado por intelectuais latino-americanos, situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI.</p>	<p>Defende a opção <i>decolonial</i> – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.</p> <p>A radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente.</p>
<p>MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez.</p>	<p>No conjunto, em seus quarenta anos de produção intelectual, Freire denunciou distintos aspectos do colonialismo e da colonialidade: a educação bancária, a cultura do silêncio, a invasão cultural, a violência, a desumanização, o patriarcado, o racismo, o latifúndio, o</p>	<p>Essas críticas alcançam, de modo integrado, questões pedagógicas, sociológicas, antropológicas, políticas, éticas e epistemológicas. Desse modo, a denúncia de Freire à vigência do colonialismo é também bastante abrangente, dimensionando um pensamento dialético e</p>

<p>2019 DOI: 10.1590/0104-4060.65353</p> <p>MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.</p>	<p>autoritarismo político, o assistencialismo, a situação de dependência dos países periféricos em relação aos centrais e o cientificismo (MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R, 2019, p. 214).</p>	<p>complexo, capaz de analisar a força do colonialismo nas relações entre subjetividade e objetividade, cultura e economia, política e ética, ciência e senso comum. MOTA NETO, J. C.; STECK, D. R, 2019, p. 214).</p> <p>Desse modo, defende-se, neste ensaio, que uma de suas ideias mais substanciais é a de uma educação descolonizadora, capaz de libertar as mentalidades da lógica opressiva da colonialidade e de mobilizar as classes subalternas para o enfrentamento das estruturas assimétricas de poder instituídas pela modernidade/colonialidade (MOTA NETO, 2016).</p>
<p>QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE E. P. C. E. Uma breve história dos estudos decoloniais. MASP Afterall, 2019.</p>	<p>Desde o final da década de 1990, as pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade, um conjunto de estudos passou a ser articulado e tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico- -sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas. A posterior configuração daquilo que Arturo Escobar chamou de projeto Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade (MCD) resultou no aprofundamento e na expansão sistemática dessas linhas.</p>	<p>A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o ápice a partir do qual essas questões se articularam, à luz da categoria <i>colonialidade</i> como o reverso da modernidade. (...) Feitas as devidas ressalvas, como <i>estudos decoloniais</i>, a referência é quanto ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/ descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração, configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Aníbal Quijano, entre outros, prefere referir--se à <i>descolonialidade</i>, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de <i>decolonialidade</i>.</p>
<p>DUSSEL E. Filosofia da libertação: na América Latina. Edições Loyola, São Paulo: Ed. UNIMEP, 1977.</p> <p>A hipótese da filosofia da libertação (5.9.2, p. 176)</p>	<p>A partir de 1965, aproximadamente, foram se levantando entre os filósofos latino-americanos algumas vozes que perguntavam: Os fatos do subdesenvolvimento e depois da dependência e da filosofia apareceram como excludentes ou dificilmente includentes? Esses fatos se transformaram no problema central da filosofia da libertação.</p>	<p>É possível fazer filosofia em países subdesenvolvidos? Pouco depois, formulavam de outra forma: É possível filosofar autenticamente numa cultura dependente e dominada?</p> <p>É possível uma filosofia latino-americana?</p> <p>Com o tempo evoluiu: É possível uma filosofia latino-americana, africana, asiática do mundo periférico?</p>

XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



		<p>O desaparecido Augusto Salazar Bondy (peruano) respondeu corajosamente: Não. Porque uma cultura dominada é aquela onde a ideologia do dominador foi adotada pelo dominado, pelo colonizado.</p>
<p>Há outra possibilidade. A possibilidade afirmativa e que se transformaria numa hipótese de trabalho (p. 176-177).</p>	<p>Esta hipótese foi lançada por um grupo de pensadores do Cone Sul da América Latina, na Argentina, sob o título <i>Filosofia da Libertação</i>.</p>	<p>A hipótese é a seguinte: parece que é possível filosofar na periferia, em nações subdesenvolvidas e dependentes, em culturas dominadas e coloniais, numa formação social periférica, somente se não se imita o discurso da filosofia do centro, se se descobre outro discurso. Tal discurso, (...) deve pensar outros temas, (...) partir da dessimetria centro-periferia, dominador-dominado, totalidade-exterioridade, e repensar todo o pensado até agora. (...) é pensar o nunca pensado: o próprio processo de libertação das nações dependentes e periféricas.</p>
<p>SANTOS, B. S.; MONARCA, H. Contribuições para uma <i>práxis</i> crítica da ordem social. Revista Educación, Política y Sociedad, 2021, 6(1), 252-289. Entrevista de Boaventura Souza Santos por Hector Monarca.</p>	<p>(...) em 1970, fui iniciar o trabalho de campo para fazer a minha dissertação de doutoramento. Decidi fazer uma tese em Sociologia do Direito, seguindo um método qualitativo, o método da observação participante. Deram-me a escolher vários países e eu fui para o Brasil (...). Talvez seja essa a primeira raiz das Epistemologias do Sul, dos meus conceitos de sociologia das ausências, sociologia das emergências, ecologia de saberes, ainda que na altura não os formulasse de modo nenhum. (...) o Fórum Social Mundial, em que me envolvi desde o primeiro momento, em 2001, quando se reuniu pela primeira vez em Porto Alegre, no Brasil. Teve um profundo impacto na minha autodescolonização, digamos assim, a virada que me ajudou muito na descolonização do meu ser e do meu saber. Tive de desaprender muito antes de poder aprender.</p>	<p>(...) como as formas de dominação do capitalismo, colonialismo e patriarcado definem uma linha abissal entre, por um lado, uma sociedade de iguais, de direitos... e, por outro, uma sociedade colonial. (...), começo por definir dominação nas sociedades contemporâneas. São três os modos de dominação principais: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Os três modos de dominação atuam articuladamente desde o início da sociedade moderna, desde o século XVI, XVII. (...) o colonialismo e o patriarcado foram os modos de dominação que tornaram possível a ideia liberal de igualdade dos seres humanos, própria do capitalismo - superexploração do trabalho dos povos colonizados. (...) a existência dessas três dominações, capitalismo, colonialismo e patriarcado, criaram aquilo que se designa como linha abissal na sociedade metropolitana; pela lente do capitalismo, é uma sociedade de iguais, detentores de direitos humanos universais, e a sociedade colonial é a sociedade do outro lado da linha abissal,</p>



		onde se lida com seres sub-humanos, seres inferiores, mulheres, negros, povos indígenas. Essa linha abissal divide a sociabilidade metropolitana e a sociabilidade colonial, divide os humanos entre a humanidade e a sub-humanidade, é a negação total do pensamento liberal.
--	--	--

Fonte: elaborada pelo autor

Quanto aos excertos retirados dos textos e expostos no quadro 2, pode-se perceber que a linha de pensamento que acompanha esse campo de estudo tem a finalidade de chamar atenção à necessidade de o colonizado reconhecer, na constituição de “si”, a fração colonizada, por ter sido introduzida, na cultura, de forma brusca e agressiva, com a intenção de aculturação no tempo histórico, naturalizando-se, como se fosse permitida. Observou-se que a base histórica do pensamento decolonial se inicia quando ele adquire consistência teórica, em meados do século XX.

São, então, retomados estudos de vários pesquisadores que, em diferentes períodos, dedicaram-se aos estudos pós-coloniais, sem que isso caracterizasse um movimento de pensamento decolonial, pois já havia, em muitos pesquisadores, uma preocupação com a temática que identifica o sofrimento e a barbárie pelos quais passaram, especialmente, os povos tradicionais e as culturas nativas no período colonial. Como resultado, de forma quase desprezível, essa abordagem e problemática foram se constituindo como campo de estudo.

Decolonizar o pensamento

De acordo com Couto (2018), *descolonizar* o pensamento é muito mais difícil, porque, quando se fala em *descolonizar* a política, a economia, a educação, isso tem um certo sentido, mas, quando se fala em *descolonizar* o pensamento, pergunta-se de que forma isso seria possível, porque o pensamento é de ordem subjetiva e intersubjetiva, e estas são questões de enorme complexidade, intrínsecas ao pensamento. Sem dúvida, sabe-se que a colonização é uma questão secular, está severamente incrustada no ser de cada indivíduo e das sociedades colonizadas, por isso é tão difícil a *descolonização*, considerando que nem o colonizado se percebe afetado por tal fenômeno, como se tudo fosse parte dele mesmo (COUTO, 2018; DUSSEL, 1977; SANTOS, MONARCA, 2021). A ordem ou noção que o faria aperceber-se disso, segundo os autores, deveria vir de estímulos provocados justamente pelos meios que o querem colonizado, como a política, a economia e a própria educação.

Ao se debaterem em contradição, entre atender às ordens do capital, do mercado, das políticas de interesse, o seu verdadeiro papel deveria ser o de ajudar a sociedade na percepção dessas formas de dominação e opressão, a fim de criar espaços e forças sociais renovadas de resistência e alternativas de vida digna, livres da miséria, fome e com menos desigualdade social, com educação de qualidade disponível a todos, mudando a forma de pensamento e de visão de colonizado para *descolonizado*, do espaço colonial para o *descolonial*. Essas seriam talvez algumas alternativas viáveis para que se pudesse ajudar as sociedades oprimidas pelo colonialismo a se libertarem e encontrarem a ruptura, a superação da dialética opressor/oprimido. Sem dúvida, este é um desafio enorme para a educação em todos os níveis.

O pensamento *descolonial* que se necessita fortalecer vai ao encontro da aquisição de saberes, da consciência social e humana e da riqueza de ser quem se é, em níveis individuais e coletivos. É onde se percebe que a postura de quem permite a opressão é a mesma de quem compactua com a devastação ambiental, que ignora os limites de sustentabilidade do planeta,



os potenciais de regeneração e de poder de recomposição, contidos na gênese dos processos ecológicos e naturais que estão se esgotando. As potencialidades quase mágicas e telúricas da natureza estão perdendo seus poderes diante da agressão antrópica, da ganância, do poder e do avanço devastador de uma cultura de pensamento “capitalista/colonialista/patriarcal”, que se abastece da invenção de novas perspectivas para operar na mesma lógica de dominação, o que vem desde o século XVI até a contemporaneidade. Nesse sentido, faz-se mister entender a unidirecionalidade tecnológica bem como as formas como a natureza vem sendo afetada, na condição de espaço subalterno, servindo exclusivamente para a acumulação de capital, onde importa o lucro em detrimento do ser humano e do meio ambiente (SANTOS, MONARCA, 2021; QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019).

Possível ruptura com a lógica da colonialidade

O pensamento de ruptura epistemológica permite que se tome como base o diferente, o que requer a capacidade de enxergar as possibilidades de fazer escolhas, o que implica a capacidade de reflexão e crítica necessária, pois “ao contrário dos animais cujo limite é fixado pelas reações instintivas da espécie ou por uma estreita margem dos reflexos condicionados, o homem faz crescer seu horizonte (...) no passado no futuro e na espacialidade, o que implica reflexividade e movimento dialético (DUSSEL, 1977, p. 34-35). O autor aponta para o aspecto da distinção, como característica humana contra a coisificação da alteridade do outro, algo que remete à ruptura epistemológica, a tal coisificação do outro, uma lógica que traz, em seu discurso, o abismo entre realidades e os outros, havendo necessidade de uma transformação e de novo conhecimento, o qual envolve a visão de homem colonial *versus* decolonial.

Santos (2021) trata a ruptura epistemológica com relação ao tempo histórico, ou seja, o pensamento moderno. Em suas palavras, é necessário insistir no comum, no sentido de luta anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal. Afirma que, quando se pensa em um *nosotros* diferente, criado pela modernidade, fica difícil fazer o exercício de distinção entre um e outro e entre os de fora e de dentro, ou quem entra e quem sai ou, em termos de contexto atual, fazendo-se alusão à pandemia da Covid 19, entre quem morre e quem vive. A diferença, muitas vezes, não é considerada em relação aos outros, o que gera uma sensação de naturalidade, o que é, no mínimo, equivocado. Santos (2021) pontua que a diferença não deve ser destruída e, sim, enfrentada, no sentido de produzir a ruptura epistemológica da hierarquia, da dominação, da opressão, aspectos subjacentes às diferenças, o que não significa entender como iguais o homem e a mulher, o branco e o negro, mas buscar, pela ruptura, o plano do estado constitucional.

Assim, situa-se o debate sobre a ruptura do pensamento moderno, em que é necessário reunir capacidades humanas, institucionais, estruturais, funcionais, socioemocionais, socioambientais, dentre outras, para o bem comum e reconhecer a riqueza da diversidade que mora do outro lado da linha abissal, isto é, “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2021, p. 287). Essas questões sinalizam formas de exploração, de inferiorização de povos, como os latino-americanos, ou de todos os que compõem a periferia do mundo cuja “colonização”, pelo imperialismo eurocêntrico e pela visão de mundo mecanicista, é decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano, que dominou o mundo até o final do século XIX.

De acordo com Dussel (1977), a recolonização da filosofia imperialista do século XX e as elites coloniais se transformaram nos centros de “reeducação”, de “lavagem cerebral”,



uma forma de reforçar as estratégias de séculos passados e, assim, perpetuar a dominação dos “entes à disposição da vontade do poder”. Conforme essa perspectiva, ainda em voga hoje, os filósofos modernos europeus ensinaram uma realidade imitada, criada no centro ditatorial do “mundo”, sem interpretação com base na realidade de vida da periferia, a qual sempre foi considerada estranha. Com esse pensamento incrustado na filosofia e que permeia as instituições, o estado, o poder público e a organização dos sistemas de educação, esses conceitos foram ensinados para propagar a triste ideologia de opressão e dominação que avançou pela revolução industrial e chegou à contemporaneidade.

Sem dúvida, ainda se vivenciam os resquícios de comportamentos passados, que hoje não cabem mais, por isso indesejados e incompatíveis com o que se espera de um presente e futuro sustentável, o que, sem dúvida, compreende a multidimensionalidade de perspectivas em relação à vida e às relações produzidas ao longo do tempo.

Reflexão e discussão do estudo

No contexto do estudo, notabilizaram-se elementos que auxiliaram no entendimento e na construção de conhecimento acerca da temática *decolonial*, a despeito da necessidade, urgência e tempo decorridos em sua genealogia, ainda restritos ao debate de suas fragilidades. Poucos desses recursos pedagógicos e capacidades relacionais são revitalizados e potencializados para fortalecer a sustentabilidade socioambiental, como referência de práticas sustentáveis, em favor de um *ethos* que compreende o ser humano em total integração com a natureza.

Assim, os pressupostos apontados por Dussel (1977), quanto à *práxis* revolucionária e *poiésis* tecnológica, sinalizam uma forma de contribuir para a formação social-periférica e para a capacidade de estruturar novas formas de produção, novas formas de ver, ser e conviver, apoiadas pelo reconhecimento, pela revelação e pela consciência de ainda viver a lógica da domesticação/dominação. O reconhecimento dessa situação significa a oportunidade de perceber novas formas de ser e aprender, especialmente amparadas em saberes e culturas próprias, isto é, uma compreensão das possibilidades do conhecimento, de como foi constituído o modo de ser, saber e conviver. Essas competências, além de outras percepções, também são capazes de confirmar a universalidade da experiência colonizadora europeia.

Essa ideia interpelante foi o fenômeno que sobrepujou a cultura e o saber dos povos tradicionais, colonizados, e que, em muitos casos, perpetuam-se em diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Nessa atualidade, faz-se mister o entendimento de quem se é, como se produziu e como foi produzido quanto a formas de ver, ser e de estar no mundo. Pensa-se que os pressupostos da Filosofia da Libertação, a solidariedade que reside no processo educativo, a reflexão e crítica revolucionárias do pensamento, a valorização e reconhecimento dos potenciais nativos e das comunidades tradicionais conduzem para o resgate de memórias e consciência dos valores culturais próprios.

Portanto, essa questão implica um olhar e uma reflexão que se voltam “para dentro”, pensar na cultura latino-americana representa o resgate das culturas colonizadas, destituídas de seus valores, porque não são reconhecidas nem tomadas de valor pelo colonizador. Significa reconhecer as belezas e valores dos povos e culturas colonizados, e por séculos renegados, oprimidos, solapados em sua dignidade, depauperados em suas necessidades mais básicas e fundamentais de vida, expostos à pobreza extrema, ao desemprego, à fome, à miséria, à doença e às condições sanitárias penosas em que se encontra uma quantidade enorme de pessoas no mundo.



É nisso que se pensa ao se falar em liberdade, autonomia e cidadania, em libertação, situações que têm acentuadas as suas necessidades. Estas se avolumam diante da pandemia da Covid-19, fenômeno destruidor de vidas em massa na atualidade. Neste mês, setembro de 2021, já são contabilizadas mais de 580 000 mil mortes desde o início da pandemia, é uma situação que causa enorme indignação, uma realidade triste e extraordinária, sem dúvida.

Encaminhando os posicionamentos finais neste estudo, algumas considerações pedagógicas podem ser mencionadas na discussão da presente temática, ratificando um pensamento contrário ao conservacionismo na educação, especialmente, no que se refere à educação ambiental cuja ruptura paradigmática sugere justaposição ao pensamento *decolonial*. Dessa forma, aponta-se para uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, em perspectiva social e dialógica, com vistas à transformação da realidade socioambiental, cultural e política.

Considerações Finais

O pensamento *decolonial* remete à ruptura paradigmática e epistêmica que compreende a capacidade de identificar as forças de dominação, de repensar as práticas institucionais e, especialmente, o sistema educacional, com a possibilidade de criar uma consciência crítica e reflexiva para fortalecer os processos de resistência anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal, calcados no eurocentrismo. Uma vertente dessa natureza eurocêntrica, colonial, ainda vigora num rastro de consequências discriminatórias, segregacionistas, racistas e opressivas, entre outras formas depreciativas do humano, reproduzindo o sistema dominador que se estende até a contemporaneidade.

Por outro lado, é sobre as formas de exploração e de devastação socioambiental, como reflexo desse pensamento explorador, que se quer a libertação, livrar-se das amarras do opressor pela *práxis* (homem x homem) e pela *poiésis* (homem x natureza), o que compreende ajudar na organização de ações para a solução de problemas onde a justiça social é vulnerável. Falar em libertação é falar também em trabalho, em condições de vida digna, acesso à educação de qualidade e aos processos e tecnologias renovados, como forma de mais qualidade de vida e satisfação para todos.

Cada povo, sociedade e continente oprimido, enclausurados em formas de opressão, têm necessidades urgentes, que requerem pedagogias de transformação, solução e libertação. Certamente não são questões fáceis, são necessárias mobilizações e uma certa hegemonia e organização das fragilidades para construir uma racionalidade com capacidade de transformação. Inclui, sobremaneira, a valorização das culturas tradicionais locais, regionais, globais, em síntese, subjetividades e intersubjetividades em ação.

Referências

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio – ago. de 2013, p. 88-117.

COUTO, M. Mídia Eletrônica, YOUTUBE. **Fronteiras do pensamento**. 16. jan. 2018. <http://bit.ly/FronteirasYouTube>

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: UNIMEP, 1977.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Corona Vírus Brasil**. Acesso em: 06.09.2021. <https://covid.saude.gov.br>



MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019 DOI: 10.1590/0104-4060.65353

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

QUINTERO, P.; FIGUEIR, P.; ELIZALDE, E. P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. MONARCA, Hector. Contribuições para uma *práxis* crítica da ordem social. **Revista Educación, Política y Sociedad**, 2021, p. 252-289.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal, Coimbra: Ed. Edições Almedina S. A, 2020.

STRECK. D. R.; MORETTI, C. Z; ADAMS, T. (Orgs.). **Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais** organizadoras. Curitiba: Appris, 2019.



O corpo das arqueólogas como lugar de violência: contribuições da Educação Ambiental e Estudos de Gênero na Arqueologia Preventiva

Marina da Fonseca Lopes¹

Louise Prado Alfonso²

Joelma Madruga Furtado³

Resumo: O presente trabalho aborda uma reflexão sobre as relações de gênero e a qualidade de vida das arqueólogas que atuam ou já atuaram no trabalho de Arqueologia Preventiva, tendo em vista que se trata de uma área predominantemente masculina. A emergência na ampliação dessa discussão se dá pelos diversos riscos aos quais as arqueólogas estão expostas durante a jornada de trabalho. Neste estudo, a partir da perspectiva da Educação Ambiental crítica, serão abordadas as vidas destas trabalhadoras, buscando não só uma contextualização histórica do processo entre as relações de gênero e trabalho, como questões contemporâneas, a fim de problematizar e transformar o modelo vigente.

Palavras-chave: Arqueologia Preventiva. Educação Ambiental crítica. Violências de Gênero. Precarização do Trabalho.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados obtidos durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Lemos Júnior, que resultou no tema de pesquisa de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, com área de concentração em Arqueologia, da Universidade Federal de Pelotas - PPGAnt/UFPel, e no projeto de pesquisa “Margens: Grupos em processo de exclusão e suas formas de habitar Pelotas” vinculado ao Grupo de Estudos Etnográficos Urbanos (GEEUR). Este estudo visa abordar as fragilidades do cotidiano do fazer arqueológico das arqueólogas na Arqueologia Preventiva, que ocorre durante as pesquisas vinculadas ao licenciamento ambiental de empreendimentos de pequeno, médio e grande porte. Conforme destaca Norma Padilha (2011), o meio ambiente do trabalho é conceituado como o local onde os/as trabalhadores/as exercem suas funções laborais e onde passam parte de suas vidas obtendo o necessário à sua sobrevivência. Em diversas atividades laborais, o ambiente de trabalho está inserido em um mercado agressivo, no qual os/as coordenadores/as das equipes exigem uma alta taxa de produtividade visando o lucro e, em alguns casos, desconsiderando e desrespeitando possíveis limitações dos indivíduos.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 7º, inciso XXII, aborda os direitos das/os trabalhadoras/es urbanas/os e rurais ao tratar da redução dos riscos associados ao trabalho, criando normas de saúde, higiene e segurança (BRASIL, 1988). Um dos elementos que torna o meio ambiente de trabalho na arqueologia hostil para as mulheres, são as relações de gênero e, em vista disso, esta pesquisa está balizada pela corrente teórica feminista da Educação Ambiental, que “adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais” (SAUVÉ, 2005, p. 32), sobretudo nas relações de poder que os homens ainda procuram exercer sobre as mulheres.

¹ Mestranda em Antropologia com área de concentração em Arqueologia, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, mfl.arqueologia@gmail.com

² Doutora em Arqueologia, Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo – MAE/USP, louiseturismo@yahoo.com.br

³ Mestra em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, jofurtado@hotmail.com



No ambiente de trabalho de campo da arqueologia, a céu aberto, os diferentes tipos de assédios ocorrem geralmente sem a presença de testemunhas, fazendo com que as vítimas, comumente mulheres, sejam constrangidas e silenciadas. Diante disso, a recorrência dos riscos gera, nas arqueólogas, inúmeros danos psicológicos que afetam, conseqüentemente, a saúde mental dessas trabalhadoras, muitas vezes fazendo com que as mulheres não exerçam suas funções por medo da exposição durante a jornada de trabalho.

Devido a todo o processo histórico, resulta que na atualidade mulheres estejam imersas no processo de desigualdade mesmo frente a toda evolução e direitos alcançados em função dos movimentos feministas e de mulheres. Estas constatações possibilitam a seguinte questão de pesquisa: de que forma ocorre a desigualdade de gênero durante a jornada de trabalho das arqueólogas na Arqueologia Preventiva?

O artigo está estruturado em quatro seções, a primeira apresenta uma breve reflexão sobre o processo histórico das relações de gênero, a segunda aborda o campo da Arqueologia Preventiva e sua participação nos processos de licenciamento ambiental, a terceira seção trata da teoria feminista a partir da perspectiva arqueológica e da Educação Ambiental e, por fim, a quarta aborda os problemas enfrentados pelas arqueólogas no Brasil.

Relações de gênero na arqueologia

Na Arqueologia, os estudos sobre gênero são recentes, tiveram início na década de 1980. Por muito tempo estas teorias foram negadas, dado que “a Arqueologia Brasileira foi constituída sob o paradigma da neutralidade, da construção de fatos inequívocos e da objetividade científica” (FURQUIM; JACOMÉ, 2019, p. 3), uma vez que os primeiros estudos buscavam entender os aspectos socioculturais de diferentes grupos, sobretudo mediante levantamentos quantitativos (sítios, escavações, quantidade de materiais arqueológicos, datações, cronologias e etc.).

Joan Scott (1995) define o gênero como uma categoria de análise e crítica o uso deste conceito como sinônimo de “mulher”, uma vez que este termo foi largamente utilizado em estudos feministas para descrever a diferenciação socialmente construída entre homens e mulheres. Assim, “Enquanto o termo ‘história das mulheres’ proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo ‘gênero’ inclui as mulheres, sem as nomear” (Ibid., p. 75). Para a autora, o conceito de gênero rejeita explicações biológicas para o uso de termos como “sexo” ou “diferenças sexuais”, pois as relações desiguais entre homens e mulheres vão além dos aspectos biológicos, isto é, abrange além do sexo, aspectos sociais, culturais, de classe e raça.

De acordo com Nádia Carrasco Pagnossi (2017) os movimentos feministas não discutem somente demandas de mulheres cisgênero brancas ocidentais, o feminismo abrange um espectro mais amplo, como os feminismos negro, trans, indígena e outros. Esta autora salienta, ainda, que nos estudos de gênero a partir da perspectiva feminista, o foco nem sempre é a mulher, pois abrem-se discussões para temas transversais como maternidade, sexualidade, identidades de gênero não normativas, discriminações e preconceitos dentro da área de pesquisa, entre outros.

A filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017) propõe uma reflexão sobre a descolonização da universalização da categoria de mulher, a autora traz à tona as vozes que são esquecidas no feminismo hegemônico. Para ela, há um olhar colonizador sobre os corpos, saberes e produções das mulheres, elas não são pensadas a partir de si mesmas, e sim a partir do colonizador. Para falar de mulheres, precisamos levar em conta os marcadores sociais da



diferença e as interseccionalidades das categorias de raça, gênero e classe, que demonstram que historicamente mulheres negras, indígenas, quilombolas, trans e outras tem sido oprimidas até mesmo dos próprios discursos feministas.

Para discutir as relações de gênero no trabalho de campo de arqueologia é importante entender as características do trabalho denominado Arqueologia Preventiva. Essa área de atuação é uma das etapas do processo de licenciamento ambiental de empreendimentos de pequeno, médio e grande porte, portanto, as/os pesquisadoras/es responsáveis pelo estudo de arqueologia submetem um projeto de pesquisa ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) a fim de avaliar os impactos que a obra pode acarretar sobre o patrimônio arqueológico. Somente após autorização do IPHAN executa-se o trabalho de campo (LOPES, VOTTO & LOPES, 2018).

O trabalho de campo muitas vezes é exaustivo, pois além de demandar o uso de ferramentas pesadas como cavadeira manual articulada, enxada, facão, dentre outras, o trabalho ainda é estendido a longas jornadas de caminhadas em áreas de vegetação densa, o que aumenta o risco de acidentes e contato com animais peçonhentos. Além disso, muitas vezes o trabalho ocorre em áreas rurais afastadas dos centros urbanos e a equipe técnica é majoritariamente masculina (LOPES, VOTTO & LOPES, 2018). A precarização do trabalho de arqueologia com enfoque na qualidade de vida das arqueólogas se dá por meio das precárias condições de trabalho, como a falta de recursos e ferramentas – um exemplo são os equipamentos de proteção individual –, excessiva jornada de trabalho, pressão hierárquica e assédios sexual, moral, dentre outros.

Diante desse cenário é possível identificar quão escassos são os espaços de debate que abordem as condições de trabalho das mulheres na arqueologia. A fim de minimizar as relações hostis levantadas, esse estudo tem como referência aspectos teóricos da Educação Ambiental crítica, uma vez que essa perspectiva busca compreender as relações entre os espaços ambientais de trabalho atrelados à qualidade de vida dos sujeitos no intuito de minimizar o sofrimento e opressões geradas pelas relações de subordinação.

Legislação ambiental e Arqueologia Preventiva

Sabe-se que o principal campo de atuação das/os arqueólogas/os é o licenciamento ambiental, executado por meio da Arqueologia Preventiva. O licenciamento ambiental corresponde aos procedimentos administrativos que o órgão ambiental estabelece para a autorização da instalação de empreendimentos.

Os empreendimentos que necessitam de licenciamento são aqueles que se utilizam de recursos ambientais, exercendo uma atividade poluidora ou causando qualquer tipo de impacto e danos a esses recursos (BRASIL, 1997). De acordo com o art. 3º da Política Nacional do Meio Ambiente, os recursos ambientais são “a atmosfera, as águas interiores, superficiais e subterrâneas, os estuários, o mar territorial, o solo, o subsolo, os elementos da biosfera, a fauna e a flora” (BRASIL, 1981). Dependendo da dimensão dos impactos que a obra causará nos meios físico, biótico e antrópico, o órgão ambiental responsável avaliará a necessidade da participação do IPHAN no processo de licenciamento (LOPES, 2018).

Entre os instrumentos legais do processo de controle ambiental, o primeiro deles é a Licença Prévia (LP), em que são apresentados os estudos preliminares do planejamento do empreendimento, contendo informações como a localização, o tipo de atividade (hidrelétrico, mineração, aterro sanitário e outros), dimensões, descrição do arranjo do empreendimento e sobre os responsáveis técnicos pelos estudos ambientais. Sendo assim, a LP terá um atestado



de viabilidade ambiental para a implantação do empreendimento, além de conter as condicionantes para as próximas etapas do licenciamento ambiental, conforme disposto no art. 8º, inciso I da Resolução CONAMA nº 237/1997 (BRASIL, 1997).

Durante a abertura do processo no órgão ambiental, faz-se necessário dar entrada aos estudos arqueológicos no órgão do patrimônio. Para isso, o empreendedor fica responsável por encaminhar uma Ficha de Caracterização de Atividade (FCA) para o IPHAN e, posteriormente, o IPHAN emite um Termo de Referência Específico (TRE) classificando o nível de impacto do empreendimento. Esse nivelamento, dividido em I, II, III, IV e “não se aplica”, definirá que tipo de pesquisa deverá ser executada na área estudada. Na Tabela 1 são apresentados os procedimentos exigidos para cada um dos níveis de empreendimentos de acordo com a Instrução Normativa do IPHAN nº 001/2015 (BRASIL, 2015):

Tabela 1: Procedimentos exigidos pelo IPHAN para cada nível de empreendimento¹.

Classificação do Empreendimento	Caracterização do Empreendimento	Procedimentos Exigidos
Nível I (linha de transmissão de até 138kv, aterro sanitário de até 10.000m ²)	De baixa interferência	Termo de Compromisso do Empreendedor – TCE
Nível II (ampliação de pátio de aeroporto em áreas não licenciadas, áreas de plantio e reflorestamento entre 101 e 1.000ha)	De baixa e média interferência	Acompanhamento Arqueológico
Nível III (pequena central hidrelétrica, ampliação de parque eólico)	De média e alta interferência, com limitada ou inexistente possibilidade de alteração e localização	Projeto de Avaliação de Impacto ao Patrimônio Arqueológico
Nível IV (linha de transmissão a partir de 138kv)	De média e alta interferência, onde a localização precisa da obra só será definida após a Licença Prévia	Projeto de Avaliação de Potencial de Impacto ao Patrimônio Arqueológico
Não se aplica – NA (manutenção de termoeletrica)	Não é exigido estudo arqueológico	

Fonte: LOPES (2021)

Durante a execução de estudos arqueológicos classificados em nível II, III e IV, a empresa de arqueologia ou a/o arqueóloga/o contratada/o pelo empreendedor submete um projeto de pesquisa para o IPHAN. Após análise do projeto o órgão emite uma Portaria de campo por meio de publicação no Diário Oficial da União com a autorização para realizar a

¹ Na classificação de níveis de impacto foram apresentados alguns exemplos de empreendimentos regidos por cada nivelamento, porém, longe de ser a totalidade, uma vez que a IN IPHAN nº 01/2015 dispõe de 157 atividades descritas.



pesquisa. É nesse cenário que se iniciam os problemas do fazer arqueológico.

Arqueologia e Educação Ambiental feminista

As teorias feministas e de gênero estão em desenvolvimento desde os anos de 1970. Na arqueologia, esse movimento tem como “acción política de lucha contra la estructura patriarcal, contra las opresiones cotidianas vivenciadas por aquellas que hacen arqueología – investigadoras, estudiantes y trabajadoras” (JÁCOME, 2017, p. 283). De acordo com Marcia Tiburi (2019), não podemos pensar o feminismo sem pensar em trabalho, já que o trabalho é uma necessidade imposta para a civilização. Na arqueologia, as mulheres são consideradas o sexo frágil, incapazes de desempenhar funções específicas como escavar, escrever e analisar como os homens. Nas palavras de Jácome (2017, p. 283),

[...] las mujeres de la arqueología son generalmente consideradas subalternas, sea intelectual, física o moralmente, y son evaluadas por criterios diferentes al de los hombres (por la obediencia, la belleza, y tantas otras características irrelevantes para la profesión) [...] algunas mujeres son consideradas (por los colegas hombre) “muy machonas”, y reciben el respeto por tener características que las aproximan a sus opresores: aquellas que excavan o coordinan una investigación/laboratorio como un “hombre”.

A construção do corpo é um fenômeno cultural e manifesta-se por meio de diversas formas. Seja por marcas de violências físicas e psicológicas que ficam registradas na memória ou por imposição de limites e divisão do trabalho, “as mulheres terão de pagar caro também na vida profissional apenas por serem mulheres, não apenas no lugar de trabalhadoras, mas no de ‘carne’ – o qual foram destinadas desde muitos séculos” (TIBURI, 2019, p. 61).

Dentre os diversos riscos aos quais as arqueólogas estão expostas durante os trabalhos de campo, os principais são a atividade insalubre com pouco ou nula segurança de trabalho e assédios sexual, moral, psicológico e racial. Vale ressaltar, no entanto, que esses riscos não são uma particularidade da Arqueologia Preventiva associados às atividades de licenciamento ambiental e arqueológico. Embora esse estudo não foque no âmbito acadêmico, também pode-se observar que nesse contexto, durante as pesquisas de campo ou nas próprias instituições há relatos de pesquisadoras em perigo. Acredita-se que esse processo de dá, pelas instituições de educação, como as universidades, reproduzem o machismo organizacional, que acaba “ensinando” essa postura para os futuros arqueólogos, que reproduzem nas práticas de campo.

Da corrente da crítica social, a corrente feminista adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. Mas, além disso, e quanto às relações de poder nos campos político e econômico, a ênfase está nas relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres, em certos contextos, e na necessidade de integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção, de consumo, de organização social (SAUVÉ, 2005, p. 32).

Neste viés, esta pesquisa vai além de denunciar as relações de poder entre homens e mulheres no campo da Arqueologia Preventiva, consiste também em uma forma de transformar essas relações desiguais entre os gêneros na práxis arqueológica em geral.

Problemas enfrentados pelas arqueólogas no Brasil



A produção de dados dessa pesquisa possibilitou o levantamento de informações de 16 arqueólogas que atualmente residem em diferentes estados do Brasil. Essa pesquisa alcançou profissionais de 11 unidades federativas, descritas na Tabela 2:

Tabela 2: Unidades federativas das interlocutoras.

UF	Quantidade	UF	Quantidade
RS	3	ES	1
SP	1	SE	1
RJ	1	RN	2
PE	2	PA	1
PI	2	CE	1
RO	1		

Fonte: LOPES (2021)

Com a intenção de investigar se as arqueólogas tiveram dificuldades ao se inserirem no mercado de trabalho, identificou-se que algumas tiveram problemas por não terem carteira de habilitação. A arqueóloga que nunca atuou na área relata que as empresas de consultoria não estão contratando profissionais com frequência, e que na Universidade estudantes não aprendem sobre Arqueologia Preventiva e, conseqüentemente, não se sente preparada para atuar na área. Algumas interlocutoras tiveram facilidade em trabalhar na área quando indicadas por colegas de profissão. Por outro lado, uma interlocutora relata que além de ter tido problema por ser mulher, também teve por ser mãe: *“Por ser mulher e mãe. Iniciei um mestrado na UFPE em 1998 e desisti porque engravidei e não tinha bolsa. Ouvia que arqueóloga não podia ser mãe”* (Interlocutora 9).

A partir desses relatos das interlocutoras, foi possível levantar três pontos para reflexões. O primeiro diz respeito à exigência de carteira de habilitação para contratação das/os profissionais da arqueologia. Esse fator indica que ter formação em arqueologia não é suficiente para a atuação, pois a maior parte dos projetos de pesquisa em que as/os profissionais atuam necessita deslocamento. Quando os trabalhos ocorrem em zonas rurais, longe dos centros urbanos, são as/os próprias/os arqueólogas/os quem dirigem até a área do estudo, ou seja, há uma dupla jornada de trabalho, tendo em vista que essas/es profissionais atuam não só como arqueólogas/os de campo, mas também como motoristas.

O segundo ponto que precisa ser discutido é o fato de os cursos de graduação não abordarem a Arqueologia Preventiva. Essa é uma das principais áreas de atuação das/os pesquisadoras/es e as/os profissionais não saem seguras/os da Universidade para atuar no mercado de trabalho, sobretudo pela falta de diálogo.

O terceiro consiste no fato de ter família e filhos. Segundo afirma uma interlocutora, *“já escutei comentários em relação ao fato de mulher ter que se ausentar por conta de casamento e filhos”* (Interlocutora 10). Pensar a forma que se dão as relações familiares no contexto da Arqueologia Preventiva gera outra pesquisa, visto que arqueólogos podem constituir suas famílias, ter filhos e sair de casa para trabalhar com a justificativa de serem os mantenedores da família, enquanto as arqueólogas não podem exercer sua profissão com a mesma justificativa, pois se deixarem os filhos em casa para ir a um trabalho de campo serão taxadas negativamente por não estarem no lar cuidando dos filhos. Existe, então, um perfil específico para ser arqueóloga? Quem cria e impõe estes padrões?

Quando questionadas se ao longo de sua trajetória profissional as arqueólogas acreditavam que o gênero ou a raça poderiam ter influenciado de forma negativa no momento



de ser contratada em uma empresa, além de algumas interlocutoras responderem afirmativamente, também acreditam que preferencialmente os homens são contratados. Por meio dos dados levantados, pode-se observar que questões de gênero podem ser um fator determinante na contratação de profissionais da arqueologia. Já para a Interlocutora 1, apesar de o gênero não ter sido um problema para ser contratada no local em que está atuando com vínculo empregatício por CLT, ela reconhece que o gênero representa um problema na profissão: “*Não acredito que tenha tido esse problema para contratação, mas o gênero representa um ‘problema’ durante o trabalho, principalmente de campo ou na relação com empreendedores*” (Interlocutora 1). Cabe ressaltar que outros relatos mostram que coordenadores de equipes selecionaram mulheres pela aparência nas fotos do Facebook, ou que muitas mulheres apenas são contratadas para atividades de educação patrimonial.

Os denominados trabalhos de campo são os momentos em que as arqueólogas estão mais expostas, pois geralmente esses trabalhos acontecem em áreas isoladas. Contudo, isso não significa, necessariamente, que nas atividades de escritório e de laboratório não haja riscos. Quando a Interlocutora 1 aponta que pode ser um problema na relação com os empreendedores, significa que a categoria de empreendedores é majoritariamente masculina e que em muitas ocasiões as mulheres não são ouvidas ou levadas a “sério” só por serem mulheres. Isso vai ao encontro das percepções de algumas interlocutoras, como pode ser observado nas seguintes falas:

Sim, acredito que haja uma certa tendência a acreditarem que as mulheres não são capazes (fisicamente e mentalmente) de aguentarem um campo extenso (Interlocutora 8).

Na última, fui desqualificada várias vezes por ser mulher (Interlocutora 9).

Sim. Ouvi dizer que para determinada atividade precisariam de homem pois o trabalho era mais pesado (Interlocutora 13).

Sim. Em alguns campos foram enviados homens, pois seria uma área "fechada" que eu por ser mulher não conseguiria concluir (Interlocutora 16).

As arqueólogas são frequentemente desmoralizadas e subestimadas. O trabalho de campo trata-se de um serviço braçal, porém também intelectual. Para as pesquisas de prospecção arqueológica, uma das etapas consiste na abertura de poços-testes, etapa também conhecida como sondagem, já para as pesquisas de resgate arqueológico são abertas quadrículas. Nessas duas etapas são necessárias ferramentas pesadas, como cavadeira articulada, cavadeira reta, pá de corte, entre outras.

O uso de equipamentos pesados, as longas jornadas de trabalho e as exaustivas caminhadas em áreas de difícil acesso com vegetação de mata nativa e terrenos com declividade acidentada, são justificativas para que as mulheres não sejam consideradas capazes de desenvolver um trabalho de campo com a mesma qualidade e capacidade que os homens, conforme relata a Interlocutora 1: “*Já vivenciei situações onde homens insinuavam que eu não ‘servia’ para o trabalho por ser mulher*”. Esses são alguns argumentos pelos quais os arqueólogos, e não mulheres, têm mais facilidade de serem contratados em empresas de Arqueologia Preventiva, visto que os contratantes preferem lidar com homens em detrimento das mulheres, conforme relata a Interlocutora 12: “*já ouvi por terceiros que donos de empresas em que já trabalhei já falaram coisas do tipo, prefiro trabalhar com homens*”.

Ainda sobre as diferenças de gênero, a Interlocutora 15 relata que os operários não levam as profissionais a sério, além de já ter passado por situação de assédio durante a jornada de trabalho. Em suas palavras:



Em meu primeiro trabalho como Arqueóloga fui assediada por uma pessoa de cargo alto na empresa, que ocorreu por vários dias. Um dia de serviço, visitamos a área (com outras pessoas presentes) e saímos mais tarde, quando começou a escurecer. Nesse momento, (quando os outros já haviam ido embora) esse homem veio até meu carro, porém só abriu um pouco o vidro e dei outro fora. Ele riu, mas foi embora, por sorte (Interlocutora 15).

Esses assédios não estão restritos à Arqueologia Preventiva, uma vez que durante pesquisas de campo acadêmicas as estudantes também estão expostas. Um comentário que frequentemente se escuta na arqueologia é “o que acontece em campo, fica em campo”. Argumentos como esse só favorecem para que não haja um diálogo dentro das Universidades sobre as práticas arqueológicas fora dos muros da instituição. Em face disso, o fazer arqueológico torna-se um ambiente machista e hostil.

De contrato não presenciei ainda. Porém, na própria graduação, durante os campos que são exigidos fazer, presenciei situações desconfortáveis de que por ser mulher não conseguiria fazer tal coisa ou de que certos modos de ficar no processo de escavações atraía olhares maldosos, além de falas do tipo "o que acontece no campo, fica no campo!". Coisa nunca deve existir. (Interlocutora 6).

No relato da Interlocutora 10, apresentado a seguir, compreendemos que existem os assédios físico, moral e psicológico, visto que ao longo de sua trajetória profissional ela foi exposta a diversas situações que comprometem a harmonia no ambiente laboral:

Em um trabalho de Arqueologia Preventiva um motorista terceirizado ficava me assediando com olhares impróprios, depois ficou ligando sem se identificar. Só parou quando descobri que era ele e ameacei denunciar. Outra situação foi que passei anos sendo perseguida no trabalho por um outro funcionário, parente dos proprietários da empresa. Ele ficava vigiando o horário que chegava, fazia de tudo para me denegrir profissionalmente, chegou a jogar o carro dele contra o que eu e outra amiga estava durante deslocamento para o trabalho de campo. Por conta de uma mediação com meu chefe nunca cheguei a prestar queixa na delegacia, mas me arrependo profundamente. No trabalho de campo uma engenheira me questionou quanto a paralisação da obra por conta de achado arqueológico e só quis parar as atividades depois que meu chefe falou com ela. Outras situações em relação a assédio moral e psicológico também ocorreram, mas de forma mais branda. O problema é que só percebi depois. (Interlocutora 10).

Muitas empresas das mais diversas áreas aderem à contratação de familiares no seu corpo técnico, o que em muitas situações coloca esses contratados em situações um tanto complicadas. Quando vítimas de assédio por parte daqueles contratados advindos de vínculos familiares, funcionários de confiança dos gestores, as arqueólogas que já sofrem durante o processo de denúncia são, muitas vezes, colocadas em dúvida se tal situação se enquadra como assédio. Na hipótese de o assediador ter vínculo familiar e afetivo com os gestores, a vítima sente-se mais coagida a não fazer a denúncia, pois o medo torna-se parte do processo.

Nas pesquisas denominadas acompanhamento ou monitoramento arqueológico, as/os profissionais participam ativamente no processo inicial de instalação do empreendimento. Nessa etapa, quando são encontrados vestígios arqueológicos, sejam eles do período pré-colonial ou histórico, a/o arqueóloga/o de campo tem autonomia para paralisar a obra a fim de que o local seja analisado com cautela. Os/as empreendedores/as, engenheiros/as e operários/as sempre estão cientes dessa situação, uma vez que quando as/os profissionais encaminham o projeto de pesquisa para o órgão competente, o IPHAN, o/a responsável pelo



empreendimento assina um termo de ciência e comprometimento para que, caso sejam encontrados vestígios, a obra seja devidamente paralisada até que os procedimentos técnicos sejam encaminhados e o IPHAN autorize sua liberação. Para citar apenas um exemplo deste tipo de projeto, temos o caso da loja Havan, no município de Rio Grande – RS (IPHAN, 2019).

A partir do relato da Interlocutora 10, é possível entender que as profissionais responsáveis pela pesquisa de campo de acompanhamento não têm autonomia para executar seu trabalho conforme assegurado pela legislação vigente, uma vez que não são levadas a sério no ato de tomar uma decisão de suma importância em campo. Na ocasião experienciada por essa arqueóloga, apesar de ela estar coordenando o campo, a obra só foi paralisada com a autorização de seu chefe.

Algumas interlocutoras contam que adotam estratégias para que sejam respeitadas durante os trabalhos de campo de arqueologia, como pode-se observar no relato a seguir:

Eu utilizo algumas estratégias para que isso não aconteça: sempre faço campo com algum anel, para que eu pareça comprometida, sendo assim, fora de alcance para qualquer tipo de investida. Peço sempre para que, caso tenhamos que sair para almoçar ou jantar, alguém me acompanhe. Sempre carrego um *spray* de pimenta e um apito e, todo o campo que eu faço, eu aviso e mando minha localização para algum familiar. Graças a Deus foram poucas as vezes que fui exposta a esse tipo de situação. A maioria pergunta se sou casada, quantos anos tenho, pedem o meu contato ou fazem algum comentário machista. (Interlocutora 8).

Esse estudo e conversas informais com outras profissionais possibilitaram identificar que em muitos casos, as arqueólogas optam por usar ou não acessórios para garantir sua segurança em campo. Há as que usam anéis, como as que não usam colar, brincos ou unhas pintadas, despem-se de qualquer traço de feminilidade para que não sejam associadas ao sexo frágil.

Considerações finais

Esse estudo possibilitou a constatação de que o mercado de trabalho de arqueologia trata-se de uma área predominantemente masculina e que as desigualdades de gênero são um problema na práxis da Arqueologia Preventiva. Evidenciou-se que as arqueólogas têm menos oportunidades que os arqueólogos, dado que em muitas situações, suas falas e seus conhecimentos não são considerados apenas por serem mulheres.

Esse é um problema estrutural de gênero, porém, vale ressaltar que não são só as mulheres vítimas desses preconceitos e do machismo na arqueologia. Embora essa pesquisa não tenha as pessoas LGBTQIA+¹ como alvo, aqueles/as que se identificam como tal também sofrem diretamente com o rebaixamento na profissão, as escassas ofertas de trabalho, homofobia, transfobia, entre outros tipos de assédio.

A realização desse estudo possibilitou a coleta de dados a partir de uma sistemática que consistiu na aplicação de questionários de múltipla escolha e dissertativos, através dos quais as arqueólogas puderam contribuir com suas próprias palavras sobre situações vivenciadas ao longo da trajetória profissional. Este tornou-se um espaço inicial de diálogo com as profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa, porém o assunto está longe de ser esgotado e será aprofundado na dissertação em andamento no PPGAnt/UFPel.

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e + (outros grupos e variações de sexualidade e gênero).



Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 001, de 25 de março de 2015**. Estabelece procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_001_DE_25_DE_MARCO_DE_2015.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CONAMA nº 237, de 19 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre licenciamento ambiental; competências da União, Estados e Municípios; listagem de atividades sujeitas ao licenciamento; Estudos Ambientais, Estudos de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cecav/images/download/CONAMA%20237_191297.pdf. Acesso: 02 ago. 2021.

FURQUIM, L. P.; JÁCOME, C. P. Teorias de Gênero e Feminismo na Arqueologia Brasileira: do dimorfismo sexual à primavera queer. **Revista de Arqueologia Pública**, v. 1, n. 13, p. 1-25, 2019. doi: <https://doi.org/10.20396/rap.v13i1.8654825>. Acesso: 01 ago. 2021.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nota de esclarecimento sobre obra em Rio Grande (RS). 2019. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/5250> Acesso: 14 ago. 2021.

JÁCOME, Camila. ?Por qué discutir sobre feminismo em la Arqueología? In. **Palimpsestos: Revista de Arqueología Anarquista**, n. ° 0, Año 1. 2017. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/d3def0_db54dabc41664cf79dc651c1e664cb8f.pdf Acesso em: 16 ago. 2021.

LOPES, Julia da Fonseca; VOTTO, Thays Rodrigues; LOPES, Marina da Fonseca. Precarização no Trabalho e Exposição ao Risco: um estudo de caso sobre a mulher no trabalho de campo em Arqueologia. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, 2018. doi: <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.951>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LOPES, Marina da Fonseca. **Rio do Peixe**: um estudo de caso Ambiental e Arqueológico. 2018. 95 f. Monografia (Especialização em Gestão Ambiental em Municípios) – Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR. Medianeira, PR. 2018. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/16053/1/riopeixeambientalarqueologico.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LOPES, Marina da Fonseca. **Mulheres e relações de gênero**: contribuições da Educação Ambiental na Arqueologia de Contrato. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Técnico em Meio Ambiente) – Colégio Lemos Júnior. Rio Grande, RS. 2021.

MELO, Raimundo Simão de. Meio ambiente do trabalho e atividades de risco: prevenção e responsabilidades. **Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho do Paraná**, Curitiba, PR, v. 2, n. 23, p. 131-152, out. 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/95515>. Acesso em: 01 ago. 2021.



PAGNOSSI, Nádía Carrasco. Construindo uma arqueologia de gênero. **Revista Arqueologia Pública**, v. 11, n. 1[18], p. 50-66, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8646482/16257> Acesso em: 01 ago 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Feminismos Plurais. 2017.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. Moura (Orgs.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos.** - 9a. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

VIEIRA, Paulo de Tarso Souza de Gouvêa. O meio ambiente do trabalho e os princípios da prevenção e precaução. **E-Gov - Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento**. UFSC, Florianópolis. 2012. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-meio-ambiente-do-trabalho-e-os-princ%C3%ADpios-da-preven%C3%A7%C3%A3o-e-precau%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 nov. 2020.



O que tem sido publicado sobre territórios tradicionais de pesca no campo da educação ambiental?

Fabiane Fagundes da Fonseca¹

Resumo: Este trabalho consiste em um Estado da Arte das pesquisas sobre territórios tradicionais de pesca no campo da Educação Ambiental. Para isso foi realizada uma busca de dados nos sites das revistas Ambiente & Educação e Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no período de 2011 a 2021. Identificou-se que neste período houve 22 números na revista Ambiente & Educação, totalizando 298 artigos publicados, dos quais 14 abordaram a temática da pesca artesanal. Já a REMEA teve 41 números, abarcando 772 artigos, dos quais 8 tinham foco no estudo da pesca artesanal. Percebe-se que a pesca artesanal tem sido tema de estudo no campo da educação ambiental, porém com baixa representação frente ao total publicado em EA. No que concerne ao estudo de territórios tradicionais existe uma lacuna no campo da EA.

Palavras-chave: Estado da Arte. Pesca Artesanal. Educação Ambiental Crítica.

Introdução

Este trabalho é componente de uma dissertação de mestrado em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Deste modo, uma das etapas da pesquisa se refere a compreender o estado de investigação e publicação sobre territórios tradicionais de pesca no campo da Educação Ambiental.

Para isso buscou-se entender o que, como, quando e onde a Educação Ambiental pesquisa a pesca artesanal, em especial os territórios tradicionais de pesca, para, a partir disso, traçar os caminhos da pesquisa desenvolvida em âmbito de mestrado, de modo a contribuir com o que vem sendo estudado. Considerando as perguntas a serem respondidas, foi realizada a escolha pelos periódicos vinculados ao PPGEA, observando a última década de publicações.

A seção um apresenta os conceitos e pressupostos teóricos que suleam esta pesquisa, de modo a sustentar não apenas o desenvolvimento do estado da arte, mas também, consolidar uma postura crítica e politicamente engajada na defesa dos povos e comunidades tradicionais. A segunda seção deste artigo demonstra de forma detalhada o percurso metodológico adotado para esta revisão, caracterizando cada uma das etapas realizadas.

O terceiro momento deste artigo apresenta os dados encontrados sobre o que, quando e onde a educação ambiental têm pesquisado a pesca artesanal, contemplando aspectos quantitativos e qualitativos desta revisão sistemática. Já a quarta etapa do trabalho anuncia a análise qualitativa em curso, isto é, como a educação ambiental tem investigado a pesca artesanal, especificamente os trabalhos que estudam os territórios tradicionais de pesca. Por fim, as considerações finais apresentam uma síntese sobre o tema dos territórios tradicionais de pesca no campo da educação ambiental. Aponta caminhos e percursos possíveis para a dissertação em curso, assim como apresenta reflexões mais ampliadas sobre o tema.

¹ Bióloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fabianebiofonseca@gmail.com.



1. Definindo de onde parte a pesquisa: Educação Ambiental Crítica, Pesca Artesanal e Territórios Tradicionais

A educação ambiental pode ser interpretada de diferentes formas, a critério do autor, da lente de análise, do objetivo da ação, do local de aplicação, da função atribuída a ela, entre tantos outros recortes. Aqui parte-se da noção de que a EA é, ao mesmo tempo, um campo de pesquisa, mas também um instrumento de luta que se manifesta nos espaços formais e não-formais e que, como qualquer tema dentro da sociedade capitalista, encontra-se em disputa.

A clássica descrição de Layrargues e Lima (2014) trata de nos apresentar didaticamente esse campo em disputa por meio das três macrotendências da EA, a citar: conservacionista, pragmática e crítica. Conceituada enquanto a única macrotendência que assume abertamente seu posicionamento político na defesa do meio ambiente e da justiça ambiental, a EA crítica entende as problemáticas ambientais e sociais a partir da sua raiz, isto é, na racionalidade capitalista (LAYRARGUES & LIMA, 2014). Esta por sua vez, dialoga com a análise da Ecologia Política e da Justiça Ambiental, dado que também compreende que a crise ambiental vivenciada atualmente é gerada e sentida de forma desproporcional, não devendo ser interpretada como um fenômeno causa-efeito generalista dos seres humanos (ACSELRAD *et. al.*, 2009).

Neste trabalho, assume-se a compreensão de que os territórios tradicionais de pesca – detalhados na sequência – são espaços fortemente ameaçados pela racionalidade moderna, fruto desse modo de desenvolvimento capitalista, de maneira que estão imersos em contextos conflituos complexos e injustos socioambientalmente. Deste modo, a lente de estudo e reflexão da autora não poderia ser outra, senão a Educação Ambiental Crítica.

A pesca artesanal ao passo em que é uma das atividades de grande importância para a configuração brasileira, seja pela contribuição para a segurança alimentar, seja pela construção cultural e identitária de diversos povos e territórios, é um dos modos de vida mais ameaçados pelas diversas facetas da sociedade moderna e capitalista (DIEGUES, 2008).

Em âmbito acadêmico e institucional a pesca artesanal também se apresenta como conceito em disputa. Legalmente tem sido definida enquanto atividade produtiva exercida pelo sujeito que realiza a captura de espécies de importância comercial e alimentícia, determinada a partir do uso de petrechos específicos, bem como do porte das embarcações, restringindo e excluindo uma série de pessoas dessa classificação. Entretanto, essa concepção vem sendo questionada, apontando para definições e caracterizações mais amplas e coerentes com a realidade concreta deste modo de vida tradicional e histórico deste país (DIEGUES, 2008).

Compreendida enquanto um modo de vida, a pesca artesanal envolve não só aspectos econômicos da prática da captura e comercialização dos pescados em si, mas também dos laços culturais, identitários e afetivos estabelecidos entre os sujeitos da pesca, bem como com seus territórios geográficos e simbólicos. Dessa forma, se caracteriza pelo envolvimento de todos os sujeitos do núcleo familiar, abarcando as etapas de captura, preparo e comercialização do pescado, assim como inúmeras outras práticas e fazeres próprios, carregados de sentidos materiais e simbólicos, cultivados entre as gerações em cada território (DIEGUES, 2008; MOURA, 2012).

Esse modo de vida é reconhecido enquanto tradicional por diversos instrumentos legais, a citar a Convenção da Organização Internacional do Trabalho dos Povos e Comunidades Tradicionais (OIT 169, 1989), da qual o Brasil é signatário, e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.040/2007).



Ambas as legislações mencionadas reconhecem esses povos e comunidades como sujeitos de direitos aos seus modos de vida, os quais são dependentes dos seus territórios, tendo em vista sua intrínseca relação com o ambiente para a reprodução material e simbólica.

Nesse sentido os territórios tradicionais de pesca assumem centralidade na discussão, inclusive nos próprios movimentos e articulações de luta pela defesa da pesca artesanal brasileira, tais como o Movimento de Pescadores e Pescadoras e o Conselho Pastoral de Pescadores. Atualmente esses movimentos encaminharam um projeto de Lei de Iniciativa Popular ao Congresso Nacional, fruto de uma campanha em defesa do reconhecimento dos territórios tradicionais pesqueiros.

O reconhecimento, a garantia e a defesa dos territórios tradicionais de pesca, além de pauta desses movimentos, vem sendo tema de investigações científicas em diversos campos, dentre eles a Educação Ambiental. Nesse sentido, é necessário compreender de que maneira essas pesquisas têm sido realizadas, para assim buscar caminhos de elaboração de uma investigação a nível de mestrado que possa, de fato, contribuir com novas análises e reflexões científicas socialmente referenciadas.

2. Percorso investigativo: metodologia e contextualização das fontes dos dados

Esse trabalho possui abordagem quantitativa e qualitativa (MINAYO, 2002; FLICK, 2013), uma vez que primeiramente mapeou o número de artigos relacionados a pesca artesanal produzido em duas revistas científicas do campo da Educação Ambiental, sistematizando as informações para, futuramente, analisar o conteúdo daquelas que investigaram especificamente os territórios tradicionais de pesca. Assim, as revistas utilizadas como banco de dados foram: Ambiente & Educação e Revista Eletrônica do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – REMEA.

As duas revistas fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o qual é o primeiro PPG no Brasil com determinada denominação, fator que influenciou a escolha desses periódicos para entender o que, quando e como a EA tem investigado a pesca artesanal. Ademais, a FURG é uma universidade referência na temática ambiental, tendo como vocação institucional o estudo dos ecossistemas costeiros e oceânicos, com compromisso social de desenvolvimento local, regional, nacional e global sobre o tema (FURG, 2021), portanto, também envolvida nas discussões da Pesca Artesanal.

Assim, foram analisados todos os números das duas revistas no período de janeiro de 2011 a setembro de 2021, através dos seus respectivos sites oficiais, por meio da visualização de cada artigo. Salienta-se que a revista Ambiente & Educação publicou seu último número em 2020. A escolha pela visualização de cada ano e não utilização do mecanismo “busca” de seu pela incerteza sobre a capacidade de filtragem de tal recurso, portanto, para evitar a possível exclusão de temas pela utilização de termos específicos e restritos.

A triagem dos artigos envolveu a leitura do título, resumo e palavras-chave para identificar se eles discorriam sobre a temática da pesca artesanal, independente do enfoque. Nessa etapa foram considerados apenas os trabalhos que mencionaram investigar a pesca artesanal, restando fora da seleção artigos que porventura possam abordar o tema mas não deixaram explícito nos tópicos averiguados. Posteriormente, foram identificados os trabalhos que tratam dos territórios tradicionais de pesca, os quais serão objeto da análise do conteúdo (BARDIN, 1997). Esta etapa encontra-se em andamento.



3. O que e onde a Educação Ambiental publicou sobre pesca artesanal?

A primeira etapa da triagem dos trabalhos permitiu identificar quantitativamente o que foi produzido nos últimos 10 anos nas revistas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Na revista *Ambiente & Educação* foram publicados 22 números, envolvendo edições regulares e especiais, resultando em 298 artigos, dos quais 14 tratam da temática da pesca artesanal de maneira central. Já na *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* foram publicados 41 números, também abarcando edições regulares e especiais, com a publicação de 772 artigos, sendo apenas 8 deles com foco de estudo na pesca artesanal.

Tabela 1 – Artigos que investigaram a pesca artesanal no campo da Educação Ambiental na última década a partir das revistas *Ambiente & Educação* (A&E) e REMEA, organizados por autoria, periódico, ano, título, palavras-chave, e objetivo geral.

Autoria	Revista	Título	Palavras-chave	Objetivo geral
Figueiredo, 2011	A&E	Educação Ambiental na percepção de uma comunidade de pescadores artesanais na costa Paraense.	Educação Ambiental, Área de Proteção Ambiental, Amazônia, Comunidades pesqueiras	“[...] identificar as ações de educação ambiental implementadas em duas comunidades da ilha (Fortalezinha e Mocooca), no sentido de analisar as mudanças de hábitos ocorridas na população da área a partir de tais ações.”
Walter & Anello, 2012	A&E	A educação ambiental enquanto medida mitigadora e compensatória: uma reflexão sobre os conceitos intrínsecos na relação com o Licenciamento Ambiental de Petróleo e Gás tendo a pesca artesanal como contexto.	Educação ambiental, licenciamento ambiental, pesca artesanal, petróleo.	“[...] estabelecer um entendimento conceitual sobre a relação da avaliação de impacto ambiental e suas respectivas medidas mitigadoras e compensatórias determinadas no processo de licenciamento ambiental de atividades poluidoras, tendo como perspectiva a discussão da justiça ambiental.”
Souza & Logarezzi, 2017	A&E	Educação ambiental dialógico-crítica com comunidades tradicionais no Pantanal de Mato Grosso: a solidariedade e os enfrentamentos nas práticas sociais.	Educação ambiental dialógico-crítica, Educação ambiental no Pantanal, Educação ambiental com comunidades tradicionais no Pantanal, Aprendizagem dialógica, Metodologia comunicativo-crítica.	“[...] identificar e problematizar quais são os elementos obstaculizadores (processos de colonização do mundo da vida) e transformadores (processos de resistência e enfrentamento à colonização) que dizem respeito à prática da pesca profissional artesanal.”
Walter <i>et. al.</i> , 2018	A&E	Por uma racionalidade ambiental: reflexões acerca	Pesca artesanal, conflitos	“As reflexões aqui expostas versam sobre a contribuição do Estado,

XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



		dos regramentos propostos para pesca da tainha no estuário da Lagoa dos Patos/RS.	ambientais, gestão pesqueira, tainha, Lagoa dos Patos/RS.	apoiado no discurso científico, em regulações ambientais que têm como premissa uma visão dicotômica entre sociedade e ambiente.”
Silva & Anello, 2018	A&E	Educação no processo de gestão ambiental pública: uma base teórica para investigação da educação ambiental presente nos planos de compensação de atividade pesqueira.	Educação Ambiental, Pescadores Artesanais, Gestão Ambiental.	“É parte de um movimento que busca a constituição de uma base teórica que possa dar suporte à investigação sobre como se dão os processos educativos que ocorrem durante o desenvolvimento destes planos junto às comunidades de pescadores.”
Silva & Walter, 2018	A&E	Pesca artesanal e participação na gestão territorial: a realidade dos pescadores artesanais da Lagoa Mirim.	Gestão ambiental costeira, Participação social, Pesca artesanal, Materialismo histórico.	“Este artigo tem como fito a participação social na gestão ambiental e de como grupos sociais com interesses conflitivos se inserem nas arenas políticas que tratam da questão ambiental.”
Txicão & Leão, 2019	A&E	A pesca coletiva com timbó praticada pelos Ikpeng: ensinamentos dessa relação respeitosa com a natureza.	Pesca com timbó, Prática cultural, Educação ambiental.	“O objetivo da pesquisa é relatar a prática dessa pesca realizada pelos Ikpeng (Mato Grosso) com intuito de refletir a relação harmônica deste povo com o meio ambiente.”
Aran, 2019	A&E	Culturas Marítimas na Costa Norte do México; Natureza e cosmovisões em Altamar. Etnoecologia e Nova Etnografia.	Etnoecologia, etnografia, identidade, paisagem, pesca.	“Em Cabo Rojo, o oceano não tem apenas a função de fornecer comida, mas sim o líquido vital (“as águas da vida”, como expressam os pescadores) o elemento de que os tempos dependem: experimentação e conhecimento, e a própria existência do espaço biofísico como um todo, do qual os pescadores são inerentes e não algo estranho e independente.”
Silva <i>et. al</i> , 2019	A&E	Educação ambiental e maricultura: proposta participativa desenvolvida em uma comunidade do litoral do Paraná, Brasil.	Educação ambiental crítica, Extensão universitária, Cultivo de ostras, Monitoramento ambiental participativo, Pescadores artesanais.	“O Laboratório Socioambiental do Centro de Estudos do Mar (Universidade Federal do Paraná) acompanhou e colaborou com a implantação dos cultivos por meio de um projeto piloto de extensão e educação ambiental. Este artigo apresenta os principais resultados das ações educativas e analisa os desdobramentos dos cultivos na vila.”
Ilha <i>et. al</i> , 2020	A&E	Pescadores e botos: histórias de uma conexão em rede.	Pesca Cooperativa, Pescadores artesanais, Botos, Educação Ambiental, Conservação.	“Com o objetivo de contribuir para a conservação da pesca cooperativa na Barra do Rio Tramandaí a partir de um instrumento didático, realizamos uma investigação qualitativa, que recorreu a abordagens do campo da antropologia visual (fotografia) e de relatos orais de métodos biográficos (histórias de vida/depoimentos).”
Silva <i>et. al</i> , 2020	A&E	Análise dos programas de educação ambiental no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural.	Palavras-chave, Licenciamento Ambiental, Educação Ambiental, Gestão Ambiental Pública.	“Este artigo tem como objetivo levantar e analisar os sete projetos de educação ambiental que compõe o Programas de Educação Ambiental implantados no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural na Bacia de Campos (BC) no Estado do Rio de Janeiro.”

XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



Becker, 2020	A&E	Educação ambiental e sustentabilidade para problemas socioambientais em ambientes costeiros – uma contribuição para o Farol de Santa Marta, Laguna, SC.	Comunidade tradicional pesqueira, educação ambiental, sustentabilidade, ambiente costeiro.	“A partir de uma incursão científica, o presente artigo oferece uma contribuição para a formulação de ações educativas ambientais visando à sustentabilidade de seus modos de vida e por extensão a melhoria da qualidade do ambiente local, sugerindo elementos teóricos e práticos que, respectivamente, subsidiem estudos futuros.”
Ferreira, 2020	A&E	Mudanças climáticas globais no litoral do extremo sul do Brasil: indicadores socioambientais e estratégias adaptativas.	Mudanças Climáticas Globais, Indicadores Socioambientais, Cidadania, Educomunicação.	“De modo a facilitar a constatação dos efeitos das Mudanças Climáticas Globais ao nível regional, procedeu-se à seleção de um conjunto de indicadores socioambientais de tal processo, sobre a área da Planície Costeira do Rio Grande do Sul e se u Estuário da Lagoa dos Patos.”
Silva & Saito, 2020	A&E	Educação ambiental dialógico-problematizadora: uma análise do processo de empowerment de alunos jovens e adultos da casa-escola da pesca.	Investigação-ação, Conflitos socioambientais, Pesca artesanal.	“Neste artigo apresentamos uma análise sobre o processo de empowerment promovido com alunos jovens e adultos da Casa-Escola da Pesca por meio de ações de educação ambiental desenvolvidas em parceria com o Ecomuseu da Amazônia a partir de conflitos socioambientais relacionados à pesca artesanal.”
Martinelli <i>et. al</i> , 2012	REMEA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CARTOGRAFIAS DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DE PESCA NA ILHA DAS CAIEIRAS, VITÓRIA, ES.	Educação Ambiental, Práticas Cotidianas, Rede de conversações.	“A pesquisa tem como objetivo geral problematizar a Educação Ambiental das práticas pesqueiras cotidianas da comunidade da Ilha das Caieiras por meio das experiências e dos cotidianos vividos por um grupo de estudantes da região.”
Costa <i>et. al</i> , 2014	REMEA	Saberes etnoecológicos dos pescadores artesanais e alunos da planície alagável do alto rio Paraná.	Etnoconhecimento, saber científico.	“Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de analisar o saber tradicional dos pescadores artesanais e alunos sobre os peixes do rio Paraná e a região de Porto Rico-PR, a fim de estabelecer o diálogo deste com o conhecimento científico na escola estadual local.”
Codes & Barzano, 2014	REMEA	“Me criei no mar”: pescadores, narrativas e fotografias em São Francisco do Conde-BA.	Estudos Culturais, Educação Ambiental, Experiência, Memória, Fotografia.	“Esta escrita vem apresentar uma jornada com três pescadores de São Francisco do Conde – BA, na Baía de Todos-os-Santos, e seus saberes acerca do meio ambiente.”
Costa <i>et. al</i> , 2014	REMEA	Quando a Universidade vai à escola: a experiência em educação ambiental do Colégio Municipal de Pescadores de Macaé/RJ, 2007-2010.	Escola integral, educação ambiental, pedagogia orientada por projetos, mergulho, Rio de Janeiro, Brasil.	“O artigo visa apresentar e analisar a experiência do Projeto Guias Ecológicos do Arquipélago de Santana realizado no ensino fundamental do extinto Colégio Municipal de Pescadores de Macaé localizado em uma região receptora de atividades de exploração de petróleo no Estado do Rio de Janeiro.”



Algarve <i>et. al.</i> , 2016	REMEA	Estudo avaliativo da comunidade de pesca amadora e profissional no trecho urbano do rio Aquidauana e pesqueiros para a prática de Educação Ambiental.	Pescadores, resíduos sólidos, conscientização	“O estudo objetivou identificar o perfil dos pescadores amadores e profissionais que frequentam o rio Aquidauana no trecho urbano dos municípios de Aquidauana e Anastácio, do estado do Mato Grosso do Sul, afim de avaliar o comportamento desses pescadores com relação aos resíduos sólidos deixados nas margens e ao longo do rio.”
Campos & Figueira, 2019	REMEA	Teatro do mar: arte para conservação da biodiversidade.	Educação Ambiental Estética, Teatro do Oprimido, Relação Homem-Oceano	“Nosso objetivo foi estreitar o diálogo com a comunidade acerca dessa problemática através da Educação Ambiental Estética e da Arte, principalmente do Teatro para um diálogo mais efetivo com a comunidade.”
Silva & Anello, 2020	REMEA	Educação Ambiental na Gestão Pública: O processo de construção da Política de Desenvolvimento Sustentável da Pesca no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.	Educação Ambiental, Gestão Pública, Pesca.	“O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado que busca analisar a Educação Ambiental presente no processo de construção da Política de Desenvolvimento Sustentável da Pesca no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.”
Silva & Adomilli, 2020	REMEA	“Mulher pesca sim!” Desigualdade, invisibilidade e conflitos socioambientais em contextos lagunares no Rio Grande do Sul.	Pescadoras Embarcadas, Saberes, Educação Ambiental	“Este artigo objetiva apresentar algumas reflexões a partir de uma pesquisa etnográfica junto a pescadoras artesanais embarcadas da Lagoa Mirim e do estuário da Lagoa dos Patos considerando as experiências concretas que apontam um contexto de invisibilidade, exclusão e conflitos socioambientais.”

Fonte: autora, 2021.

O estudo da pesca artesanal é historicamente foco das ciências naturais. Em um primeiro momento preocupado principalmente com os estoques de organismos alvos da pesca, e com a ação da pesca artesanal sobre esses recursos. Todavia, essa visão mecânica passou a ser questionada, pois visualizava a pesca artesanal de forma incompleta, uma vez que considerava apenas a dimensão do recurso e não do modo de vida em si (MOURA, 2017).

Nesse sentido nos últimos tempos despontaram pesquisas a partir da perspectiva socioambiental, as quais utilizam um arcabouço teórico e prático que envolvem outras racionalidades que não apenas a instrumental e capitalista hegemônica. Aqui se encontram os trabalhos de perspectiva antropológica (ADOMILLI, 2009), etnobiológicos (MARQUES, 2001), da oceanografia socioambiental ou etnoceanografia (MOURA, 2012; MOURA, 2017) e da educação ambiental (SILVA & ANELLO, 2018).

A investigação da pesca artesanal tem sido tema no campo da educação ambiental, sob diversas perspectivas e fins. Todavia, nesse trabalho ao se analisar dois periódicos do campo da EA, percebeu-se uma baixa publicação sobre o tema.

A partir dos títulos, palavras-chave e dos objetivos dos resumos dos artigos encontrados na *Ambiente & Educação* e na REMEA, percebe-se a investigação da pesca na dimensão da interação com áreas de proteção ambiental (FIGUEIREDO, 2011) como forma de entender a



relação territorial. A interação desse modo de vida com os processos do licenciamento ambiental também se manifesta como tema de interesse da EA (WALTER & SOCOOWSKI, 2012; SILVA *et. al*, 2020).

A pesca artesanal em sua dimensão de aprendizagem e saberes do cotidiano foi identificada (SOUZA & LOGAREZZI, 2017; MARTINELLI *et. al*, 2012; COSTA *et. al*, 2014; SILVA & ADMOMILLI, 2020), assim como os etnoconhecimentos intrínsecos desses povos tradicionais (COSTA *et. al*, 2014). A dimensão cultural e de construção identitária da prática e dos sujeitos pesqueiros foi temática de alguns trabalhos mapeados (TXICÃO & LEÃO, 2019; ARAN, 2019; CODES & BARZANO, 2014). Outros artigos investigaram a pesca artesanal a partir das noções de conservação, monitoramento ambiental, sustentabilidade, conscientização e mudanças climáticas (SILVA *et. al*, 2019; ILHA *et. al*, 2020; CAMPOS & FIGUEIRA, 2019; ALGARVE *et. al*, 2016; BECKER, 2020; FERREIRA, 2020).

Os conflitos ambientais envolvendo a pesca artesanal permeiam vários dos trabalhos mapeados, sendo foco de investigação em alguns deles (WALTER *et. al*, 2018; SILVA & SAITO, 2020). Por fim, a gestão ambiental pública, englobando aspectos da participação social, foi tema de três trabalhos (SILVA & ANELLO, 2018; SILVA & WALTER, 2018; SILVA & ANELLO, 2020).

4. Como a educação ambiental investigou os territórios tradicionais de pesca?

A presente etapa da revisão sistemática encontra-se em andamento e pretende realizar a análise do conteúdo dos artigos que abordaram a pesca artesanal na dimensão territorial. Nesse sentido, foram identificados quatro trabalhos que, a princípio, a partir do exposto no título, resumo e palavras-chave, se enquadram nesse critério.

Dois trabalhos foram publicados na revista *Ambiente & Educação* (FIGUEIREDO, 2011; SILVA & WALTER, 2018) e os outros dois trabalhos foram publicados na *Revista REMEA* (MARTINELLI *et. al*, 2012; CODES & BARZANO, 2014). No andamento da análise serão detectados os procedimentos metodológicos, bem como as perspectivas de educação ambiental, pesca artesanal e territórios tradicionais de pesca, que foram adotados.

5. Considerações finais

Este Estado da Arte está em construção e envolveu a investigação de uma década de publicações de dois periódicos de Educação Ambiental, identificando 1070 artigos, dos quais 22 investigam a pesca artesanal sob variados temas e enfoques, sendo quatro pesquisas sobre territórios tradicionais de pesca. A análise de conteúdo desses quatro trabalhos encontra-se em andamento e permitirá discussões mais aprofundadas sobre como, e sob quais enfoques epistêmico-metodológicos, têm sido realizadas as pesquisas em territórios tradicionais de pesca.

Dessa forma, identificou-se uma baixa produção sobre a pesca artesanal nesses dois periódicos, os quais são importantes no campo da EA, apontando a necessidade de intensificar os estudos e publicações nesse âmbito. Por fim, considerando a vocação institucional da FURG e o objetivo do PPGA, assim como a possibilidade de construção de dossiês temáticos nas revistas analisadas, sugere-se a publicação de uma edição voltada para as pesquisas sobre pesca artesanal, a fim de aproximar e sistematizar o que vem sendo produzido dentro do campo da Educação Ambiental na atualidade.



6. Referências

ACSELRAD, Henri; MELO, Cecilia Campello de Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.

ADOMILLI, Gianpaolo Knoller. Arte de pescar, arte de narrar: notas etnográficas sobre a dimensão cultural do trabalho em uma comunidade pesqueira. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, p. 97-119, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1246/Arte%20de%20pescar%2c%20arte%20de%20narrar%20notas%20etnogr%C3%A1ficas%20sobre%20a%20dimens%C3%A3o%20cultural%20do%20trabalho%20em%20uma%20comunidade%20pesqueira.pdf?sequence=1>>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

ALGARVE, Bruna Barba; DERBOCIO; Alice Maria; PEREIRA, Ricardo Henrique Gentil. Estudo avaliativo da comunidade de pesca amadora e profissional no trecho urbano do rio Aquidauana e pesqueiros para a prática de Educação Ambiental. **REMEA**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 71-89, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5387>>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

ARAN, Roberto Reynos. Culturas Marítimas na Costa Norte do México; NaD22cosmovisões em Altamar. Etnoecologia e Nova Etnografia. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 24, n. 2, p. 120-138, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8935>>. Acesso em: 11 de setembro de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República [2007]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 21 de maio de 2020.

BECKER, Thoy Mordardo Damiani. Educação ambiental e sustentabilidade para problemas socioambientais em ambientes costeiros – uma contribuição para o Farol de Santa Marta, Laguna, SC. **Ambiente & Sociedade**, Rio Grande, v. 25, n. 3, p. 115-139, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/12245>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

CAMPOS, Priscilla Teixeira; FIGUEIRA, Etelvina. Teatro do mar: arte para conservação da biodiversidade. **REMEA**, Rio Grande, v. 36, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9286/6304>>. Acesso em 26 de setembro de 2021.

COSTA, Paula Gabriela da; RIVA; Poliana Barbosa da; OBARA, Ana Tiyomi; SUZUKI; Harumi Irene; TAKEMOTO, Ricardo Massato. Saberes etnoecológicos dos pescadores artesanais e alunos da planície alagável do alto rio Paraná. **REMEA**, Rio Grande, v. especial, p. 86-96, 2014. Disponível: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4432>>. Acesso em 02 de outubro de 2021.

COSTA, Rafael Nogueira; OLIVEIRA, Vicente Aguilar Nepomuceno de; LIANZA, Sidney; PEREIRA, Celso Sánchez. Quando a Universidade vai à escola: a experiência em educação ambiental do Colégio Municipal de Pescadores de Macaé/RJ, 2007-2010. **REMEA**, Rio Grande, v. 31, n. 2, p. 261-279, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4719>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.



CODES, Davi Henrique Correia de; BARZANO, Marco Antônio Leandro. “Me criei no mar, em cima do mar”: pescadores, narrativas e fotografias em São Francisco do Conde-BA. **REMEA**, Rio Grande, v. 31, n. 2, p. 243-259, 2014. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4600>>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. São Paulo: NUPAUB, 6ª edição, 2008.

FERREIRA, Washington. Mudanças climáticas globais no litoral do extremo sul do Brasil: indicadores socioambientais e estratégias adaptativas. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 3, p. 251-183. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/12239>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

FIGUEIREDO, Elida Moura. Educação Ambiental na percepção de uma comunidade de pescadores artesanais na costa Paraense. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 16, n. 1, p. 159-174, 2011. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1687>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.

ILHA, Elisa Berlitz; RIGON, Camila Thiesen; DORNELES, Dandara Rodrigues; CAMARGO, Yuri Roxo de; KINDEL, Eunice Aita Isaia; MORENO, Ignacio Benites. Pescadores e botos: histórias de uma conexão em rede. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 512-535, 2020. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8536>>. Acesso em 29 de setembro de 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. 7, n. 1, 23-40, 2014. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

MARQUES, José Geraldo. **Pescando Pescadores**. São Paulo: NUPAUB, 2ª edição, 2001.

MARTINELLI, Flávia Silva; AGOSTINI, Lidiane Pignaton; GONZALEZ, Soler. Educação ambiental e cartografias das práticas cotidianas de pesca na Ilha das Caieiras, Vitória, ES. **REMEA**, Rio Grande, v. 29, 2012. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2961>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOURA, Gustavo Goulart Moura. **Águas da Coréia: uma viagem ao centro do mundo em uma perspectiva etnoceanográfica**. Recife: Nupeea, 2012.

MOURA, Gustavo Goulart Moura. **Guerras nos mares do sul: o papel da oceanografia na destruição de territórios tradicionais de pesca**. São Paulo, Annablume, 2017.



ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA. Disponível em: Acesso em 04 de outubro de 2021.

SILVA, Lucicleia Pereira; SAITO, Carlos Hiroo. Educação ambiental dialógico-problematizadora: uma análise do processo de empowerment de alunos jovens e adultos da casa-escola da pesca. *Ambiente & Sociedade*, Rio Grande, v. 25, n. 3, p. 348-372, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/10979>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

SILVA, Ederson Pinto da; ANELLO, Lucia de Fátima Socoowski. Educação Ambiental na Gestão Pública: O processo de construção da Política de Desenvolvimento Sustentável da Pesca no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil. *REMEA*, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 247-263, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10905>>. Acesso em 26 de setembro de 2021.

SILVA, Liza Bilhalva Martins da; ADOMILLI, Gianpaolo Knoller. “Mulher pesca sim!” Desigualdade, invisibilidade e conflitos socioambientais em contextos lagunares no Rio Grande do Sul. *REMEA*, Rio Grande, v. 37, n. 3, p. 379-399.

SILVA, Leonardo Oliveira Da; SOUZA, Jucicleide Gomes da Silva; PRADO, Rosane Manhães. Análise dos programas de educação ambiental no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural. *Ambiente & Educação*, v. 25, n. 2, p. 601-617, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8558>>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

SILVA, Ederson Pinto da; ANELLO, Lucia de Fátima Socoowski de. Educação no processo de gestão ambiental pública: uma base teórica para investigação da educação ambiental presente nos planos de compensação de atividade pesqueira. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 3, n. 2, p. 231-243, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8436/5480>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

SILVA, Hugo Juliano Hermógenes da; GNOATTO, Naína Pierri, Andresse Maria. Educação ambiental e maricultura: proposta participativa desenvolvida em uma comunidade do litoral do Paraná, Brasil. *Ambiente & Educação*, v. 24, n. 2, p. 183-210, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/9646>>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

SOUZA, Silvano Carmo de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini Logarezzi. Educação ambiental dialógico-crítica com comunidades tradicionais no Pantanal de Mato Grosso: a solidariedade e os enfrentamentos nas práticas sociais. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 111-131, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6194>>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

TXICÃO, Kavisgo; LEÃO, Marcelo Franco. A pesca coletiva com timbó praticada pelos Ikpeng: ensinamentos dessa relação respeitosa com a natureza. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 195-222, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8300>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Disponível em: <https://www.furg.br>. Acesso em 04 de outubro de 2021.

WALTER, Tatiana; ANELLO, Lucia de Fatima Socoowski de. A educação ambiental enquanto medida mitigadora e compensatória: uma reflexão sobre os conceitos intrínsecos na relação com o licenciamento ambiental de petróleo e gás tendo a pesca artesanal como contexto. **Ambiente & Sociedade**, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 73-98, 2012. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2657>>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

WALTER, Tatiana; CALDASSO, Liandra Peres; FISCHER, Jéssica; ALMEIDA, Ivanilda Foster. Por uma racionalidade ambiental: reflexões acerca dos regramentos propostos para pesca da tainha no estuário da Lagoa dos Patos/RS. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 31-53, 2018. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7415>>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.



Mulheres no Capitalismo: Notas para uma Educação Feminista

Laryssa Louzada de Assis¹

Resumo: Este artigo apresenta o feminismo como prática de uma educação libertadora. Resgata a História das mulheres, problematizando a morte de milhares de “bruxas”, na Europa e no mundo, no começo da modernidade e analisa o papel designado à mulher pelo sistema capitalista. O estudo apresenta a história da submissão das mulheres ao sistema capitalista e levanta o seguinte problema: Que contribuições o estudo da ascensão do Capitalismo apresenta para uma educação feminista? O resgate bibliográfico foi a trajetória metodológica dessa pesquisa. Apesar do reconhecimento da necessidade de uma transformação radical do sistema econômico, não é necessário que tenhamos uma transformação no modo de produção para que comecemos a desatar os nós das amarras às quais somos submetidas e a educação feminista e libertadora é uma das maneiras de fazê-lo.

Palavras-chave: Educação libertadora. Feminismo. Capitalismo. Consciência de classe. Patriarcado.

Primeiras considerações

A Educação Ambiental, para além dos debates sobre a gestão dos recursos naturais, abrange as discussões acerca das injustiças socioambientais que ocorrem a partir do atravessamento de categorias como gênero, raça e classe. Por isso, é uma área que engloba assuntos considerados como ecológicos, mas também sociais como: qualidade de vida, igualdade de acesso à saúde, educação, resistência, ação política, etc. Essas pautas estão no centro das discussões feministas que contrapõem a lógica de dominação capitalista da humanidade e da natureza, através da ação coletiva. E estão diretamente relacionadas às condições materiais de vida das mulheres apresentadas neste trabalho e denunciadas nas lutas cotidianas pela libertação de nossos corpos e territórios. Partindo da perspectiva do corpo como território, lugar de luta e resistência, esse artigo questiona a hegemonia de poder que coloca os corpos-territórios em constantes conflitos econômicos, políticos e sociais e visa a pedagogia feminista como proposta de desenvolvimento para uma Educação Ambiental horizontal, ética e transformadora.

A sociedade carece de uma educação libertadora, pois a educação, sobretudo, tem o dever de contrapor a lógica de dominação sobre determinadas classes sociais, para isso, deve reconhecer a necessidade de outras pedagogias, capazes de enaltecer a coexistência de identidades, trajetórias e culturas em equidade. O presente artigo apresenta o feminismo como prática de uma educação libertadora com foco em desenvolver crianças autogestionárias, com habilidades e iniciativa para problematizar a experiência social e transformá-la. Para isso, resgata a História das mulheres, do Feudalismo ao Capitalismo, problematizando a morte de milhares de “bruxas”, na Europa e no mundo, no começo da Modernidade e analisa o papel designado à mulher pelo sistema capitalista. Portanto, investiga como a degradação do poder das mulheres modificou suas vidas desde então através do controle patriarcal e da divisão sexual do trabalho através de uma perspectiva de consciência de classe. Ademais, problematiza as instituições de ensino como mantenedoras de um sistema misógino que legitima as diferenças e contribui para os preconceitos de gênero, tendo como uma de suas finalidades desenvolver uma prática pedagógica que vise a igualdade de gênero e o combate ao sexismo. Sendo assim, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: Que contribuições o estudo da ascensão do sistema capitalista apresenta para uma educação feminista?

Com o intuito de responder o problema de pesquisa, os seguintes objetivos foram elencados: i. Analisar, a partir da obra *O Calibã* e *a Bruxa*, a história da ascensão do capitalismo e a situação das mulheres; ii. engendrar, a partir de bibliografia diversa, uma perspectiva sobre a situação atual das mulheres sob o capitalismo contemporâneo; iii.



apresentar os conteúdos atinentes a uma educação feminista para a atualidade e; iv. refletir sobre as potencialidades da educação feminista em todos os níveis de ensino.

Para isso, organiza-se em quatro tópicos textuais, inicialmente, analisa dados históricos em “A degradação do poder das mulheres e o Capitalismo”, reflete acerca da consequência desses acontecimentos na vida contemporânea das mulheres em “Neuroses, suicídios, dessexualização: doenças ocupacionais da dona de casa” e considera como o feminismo pensa a sociedade em “Consciência de classe, patriarcado e resistência: conteúdos para uma educação feminista.” Por fim, reivindica o feminismo como prática pedagógica em “Como educar crianças feministas”.

A degradação do poder das mulheres e o nascimento do Capitalismo

Para analisar a História da mulher na sociedade, é fundamental observar que, conforme Federici (2017), o sistema capitalista não foi um produto do desenvolvimento evolutivo, mas sim uma contestação às lutas sociais que atemorizavam seu poder – tendo como pretensão estabelecer a servidão como relação de classe através da expropriação por meio da violência. Nessa perspectiva, questiona-se: qual o papel da mulher no sistema capitalista e quais as consequências do surgimento deste modelo econômico para o modo de viver das mulheres?

A imposição da submissão das mulheres, assim como o racismo, é parte da estrutura do capitalismo desde sua origem e é essencial à sua consolidação. Mulheres reunidas em coletivos reconhecem seus direitos, portanto, são perigosas para o novo sistema econômico, que não teve um período de transição natural desde o feudalismo, pois não foi uma sequência evolutiva da economia mundial, mas sim um sistema imposto a duras penas para a grande maioria das populações. Nesse abrupto rompimento, a segregação feminina aos lares e a obediência aos homens foi a alternativa de sobrevivência daquelas mulheres que temiam queimar nas fogueiras como bruxas. (FEDERICI, 2017).

É conhecimento global o fato de que as bases do sistema capitalista só foram construídas devido ao enorme número de pessoas da classe trabalhadora, que após o cercamento de suas terras e bens, não tiveram outra opção, senão, vender sua força de trabalho. Nesse momento houve um processo de assujeitamento das trabalhadoras e trabalhadores às longas jornadas de trabalho por não terem mais acesso às suas formas de subsistência. Ou seja, para o capitalismo, convinha então, anular o poder que as mulheres tinham sobre seus corpos e sobre sua sexualidade, para que pudessem tornar-se, segundo Federici (2017), o sustentáculo desse sistema econômico, sujeitando seus corpos à reprodução da força de trabalho.

A degradação do poder das mulheres começou a ser instituída durante o Feudalismo, quando o uso da terra e dos espaços comunais¹ fomentava a coesão e a cooperação comunitária. Por possuírem menos direito à terra, a população feminina era mais dependente das terras comunais do que os homens, pois delas tiravam sua subsistência, portanto, esses espaços coletivos eram o centro da vida social das mulheres, autônomo da perspectiva masculina, onde o comunismo primitivo do vilarejo feudal se dava. (FEDERICI, 2017).

¹ Área do feudo de uso coletivo. Eram os bosques, florestas e pastos. Porém, dependendo do feudo existiam regras para sua utilização. Em muitos locais da Europa, era comum a proibição da caça realizada por servos em terras comunais. Os servos podiam levar seus animais para pastarem nestas terras, assim como pegar lenha. (FEDERICI, 2017).



A ascensão do capitalismo fomentou guerras, violência e até mesmo reformas religiosas, ao mesmo tempo que promovia o cercamento e banimento das terras comunais. A partir de Federici (2017) é possível compreender que o objetivo de tal projeto foi decompor a coesão social, deixando famílias, idosos, jovens sem poder de subsistência dependendo agora do trabalho assalariado, que surge como instrumento de controle do Capital sobre as pessoas.

A caça às bruxas foi, também, um instrumento de controle. O domínio dos corpos e da sexualidade feminina é reforçado, trazendo a humilhação e tortura, culminando e na morte cruel como alternativa às mulheres que não se adaptassem ao desempenho do papel atribuído a elas pelo sistema nascente. O capitalismo surgia e já determinava que a sexualidade deveria estar a serviço da economia, fazendo nascer novos trabalhadores – além de manter os trabalhadores satisfeitos através do uso de seus corpos.

As mulheres que tinham seus corpos subsumidos a economia eram não apenas as esposas, donas de casa, mas também aquelas que foram submetidas à prostituição. Algumas recusaram a dominação imposta pela vida doméstica, outras lá estavam devido à destituição de suas terras, vivendo em extrema pobreza. Nesse ínterim, a violência era estatizada e “[...] à medida que a caça às bruxas avançava, aprovavam-se leis que castigavam as adúlteras com a morte [...] e a prostituição era colocada na ilegalidade, assim como os nascimentos fora do casamento [...]” (FEDERICI, 2017, p.334-335) As mulheres passam a ser vistas como desobedientes, insubordinadas, levianas, instrumentos do pecado e da luxúria, histéricas, fofoqueiras e incapazes. Dessa forma, para esta sociedade, surge então a figura daquelas que não agiam cegamente sob o poder de um homem: a esposa desobediente, a desbocada, a bruxa e a puta, mulheres que, de acordo com Federici (2017) eram o alvo favorito de dramaturgos, escritores populares e moralistas.

Todo esse processo se manifesta como uma construção ideológica que, por um lado, é reflexo da ordem social vigente e, por outro, sustenta a construção e manutenção da exploração material das mulheres. Esse movimento constrói ideários sociais que acabam contribuindo com os estereótipos de classe, gênero e raça, ou seja, compactuando com os interesses ideológicos de quem detém os meios de produção – ideias que determinam a “moral” e os “bons costumes” da sociedade capitalista. Essa organização do ideário coletivo sustenta e fortalece um conjunto de concepções e atitudes depreciativas que compõem as relações sociais e prejudicam agrupamentos determinados pela sociedade como inferiores, reforçando as relações de poder impostas pela hegemonia dominante.

Portanto, como condição para o crescimento desse modelo econômico está o controle dos corpos femininos e de sua sexualidade. Para assegurar a reprodução da mão de obra, a mulher é agora segregada ao lar, responsável por sua gestão, trabalhando servilmente, gerando e educando novos trabalhadores, desvalorizada e sujeita às vontades dos maridos, como se fossem civilmente incapazes. As mulheres tiveram sua sexualidade demonizada na figura das bruxas queimadas nas fogueiras, portanto, mediante essa possibilidade, basta apenas sucumbir às pressões sociais e adaptar-se às imposições da nova ordem patriarcal, para que assim, surja a família como instituição, conforme Federici (2017), para a apropriação e para o ocultamento do trabalho das mulheres.

Para o capitalismo, as mulheres precisam estar longe umas das outras, para que não percebam o que têm em comum, para que não utilizem seu poder de participação política ativa, para que não tenham controle de seus corpos e ocupem o trabalho de reprodução da vida, sem remuneração ou reconhecimento, para o trabalho em massa e para a riqueza de poucos. O sistema capitalista tem então, neste ponto da história, um cenário fértil para sua implementação e manutenção com corpos masculinos disponíveis para serem dominados em



prol do “desenvolvimento econômico” e corpos femininos subjugados disponíveis para uso abusivo e recreativo dos homens e para a reprodução da mão de obra – afinal, quanto tempo pode durar uma vida de exploração? Novos corpos precisam nascer para serem explorados quando o proletariado atual estiver cansado demais para ser produtivo, e as mulheres são as “máquinas” que reproduzem a força de trabalho por, segundo eles, “vocação natural”.

Neuroses, suicídios, dessexualização: doenças ocupacionais da dona de casa¹

Em *Calibã e a Bruxa*, Silvia Federici (2017) mostra como a prostituição e o estupro são legalizados como forma de proporcionar poder aos homens trabalhadores. Assim como foi sustentáculo para o surgimento do capitalismo, hoje a cultura do estupro continua latente e as mulheres ainda precisam enfrentar uma sociedade que as vê como um recurso natural, disponível para todos. Justifica-se que seus corpos sejam violados conforme as roupas que vestem, o comportamento que adotam ou, os lugares que frequentam.

Conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020), os resultados encontrados até 2019 mostram que, até então, uma agressão física contra mulheres ocorre a cada dois minutos no Brasil. Ademais, uma mulher é estuprada a cada oito minutos e há 266.310 registros de lesão corporal dolosa em decorrência de violência doméstica e 66.123 vítimas de estupro – e de estupro de vulnerável – sendo 85,7% das vítimas do sexo feminino e 57,9% com idade igual ou inferior a 13 anos.

O poder engendrado pelo Estado e o capitalismo sobre os corpos femininos, que se manifestou na caça às bruxas durante a idade média, não cessou. A partir de uma perspectiva mais específica dos índices referentes ao feminicídio percebe-se que 89,9% das vítimas foram mortas por seus companheiros, sendo que 66,6% delas eram negras. Além disso, os casos de violência contra LGBTQIA + tiveram um aumento de 7,7 % nos casos de agressão (FBSP, 2020). Esses dados nos mostram que a violência no Brasil está diretamente relacionada com gênero, raça e classe. Além das acumulações de grandes fortunas em poucas mãos, o capitalismo, traz consigo também, a acumulação dos corpos femininos, violentados e/ou mortos em benefício de um modelo econômico.

Já em tempos de pandemia, pergunta-se, o que ocorreu com os índices de violência e quais desdobramentos foram provocados pelo isolamento social. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, durante a pandemia Covid-19, obteve-se uma queda de 9,9% nos registros de agressões em decorrência de violência doméstica nas delegacias durante o primeiro semestre de 2020. Contudo, no mesmo período aumentaram as chamadas para o 190 em 3,8% totalizando 147.379 chamadas, resultando num aumento de 1,9% em relação ao ano anterior com 648 vítimas de feminicídio. Ou seja, embora os índices de denúncias em delegacias maquiem a realidade contemporânea, fica explícito, que o isolamento social provocado pela pandemia, está aumentando os riscos de vida e submetendo à violência mulheres que, na maioria dos casos, moram com seus agressores. Sendo assim, dentre as opressões do sistema capitalista, percebe-se que, o ambiente doméstico, lugar destinado pelo capitalismo ao sexo feminino, torna-se também o cenário mais comum de feminicídio no Brasil.

Federicci (2017) ressalta que a desvalorização do trabalho feminino e a discriminação sofrida pelas mulheres como mão de obra remunerada está diretamente relacionada à sua

¹ Título elaborado em referência à obra de Silvia Federici “O ponto zero da revolução: Trabalho doméstico, reprodução e luta.” publicada no Brasil em 2019.



incumbência como trabalhadoras não assalariadas. No lar, as mulheres não só geram, alimentam e cuidam os filhos, mas também os educam. Nesse sentido, vê-se grande parte dos elementos atinentes à Reprodução Social sendo realizados por elas.

No movimento de compreender que a Reprodução Social é desempenhada em sua maioria, por mulheres, a luta por salários pelo trabalho doméstico significa exigir o reconhecimento de que esse trabalho já é fonte de dinheiro para o capitalismo, pois, como ressalta Federici (2019), o capital ganhou e ganha dinheiro quando mulheres cozinham, sorriem e transam. Isso porque o trabalho reprodutivo não se resume à manutenção de um lar ou ao preparo de alimentos, mas também à disposição sexual e emocional das mulheres, que estão a serviço dos egos feridos dos trabalhadores cansados. “Eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado. Eles chamam de frieza. Nós chamamos de absentismo.” (FEDERICI, 2019, p.40).

Isto posto, não é possível aceitar as relações sociais as quais o capitalismo reservou às mulheres. É essencial explicitar que as mulheres não estão fisicamente, sexualmente e emocionalmente disponíveis para agregar mais riquezas a um sistema que as explora. O salário para o trabalho doméstico, neste cenário, se apresenta como denúncia do trabalho oculto das mulheres, que consome suas vidas através da reprodução da força de trabalho.

Outro fator imposto aos modos de vida das mulheres, sob o capitalismo contemporâneo, em benefício da satisfação do outro e do consumismo é a comercialização de um padrão de beleza utópico difundido pela mídia e disseminado por construções ideológicas. Tal padrão atém-se na busca pela aprovação masculina, fazendo com que poucas sejam as mulheres que se sentem confortáveis com a sua imagem e são capazes de amar o próprio corpo, independentemente de suas características, acrescentando casos de distorção de imagem, anorexia, vigorexia, entre outros, aos desafios da saúde da mulher. “É por isso que, magras ou gordas, de nariz grande ou pequeno, altas ou baixas, nós todas odiamos o próprio corpo”. (FEDERICI, 2019, p.59-60)

Ainda hoje, ser mulher significa enfrentar muitos desafios para garantir que seu lugar de fala seja respeitado. Ao adentrar a vida profissional, as mulheres se veem competindo no mercado de trabalho com homens que precisaram esforçar-se muito menos para chegar em uma posição hierárquica semelhante; e ainda assim, lidar com a desigualdade na divisão de tarefas em casa, temer a violência sexual, a desvalorização profissional e a possibilidade da violência doméstica. Somado a isso, se vive, muitas vezes, nos ambientes de trabalho ou fora deles, o assédio moral e sexual. Em uma sociedade em que o feminicídio só aumenta, a discriminação social exclui e aliena e a pressão estética mata, muitas vezes, por complicações em procedimentos médicos/estéticos invasivos em busca da “beleza”, é urgente reconhecer as raízes de tais problemas, para que assim, possamos transformá-los.

Consciência de classe, patriarcado e resistência: conteúdos para uma educação feminista

O feminismo pensa a sociedade como plural e defende a condição de igualdade entre homens e mulheres. Na sociedade atual, a educação tem a potência para criar essa realidade, por meio de uma educação feminista. Nessa perspectiva, uma educação feminista questiona o patriarcado, o lugar em que a sociedade capitalista colocou a mulher, as funções que lhes atribuiu e os direitos que lhes foram negados. Para tanto, o feminismo deve reconhecer a classe trabalhadora como plural e deve considerar sua multiplicidade e diversidade.

Nessa esteira, é necessário observar a desigualdade social e a divisão do trabalho do ponto de vista das classes sociais. Pois, é notável o fato de que a maioria das vítimas da



violência no Brasil possuem raça, gênero e classe específicos, que lidam com diferentes desdobramentos políticos e sociais diante de diferentes pautas reivindicatórias, e o mundo do trabalho não pode refletir diferente realidade do que a imposta socialmente. As dificuldades e privilégios de homens e mulheres no trabalho são diferentes, assim como, muitas vezes, são os seus salários. Mirla Cisne (2015) afirma que esse fator faz com que a dominação da classe operária seja legitimada quando a sociedade vê essa discriminação como uma especificidade da mulher. Ela é, na verdade, elemento fundamental para a exploração da classe trabalhadora e predomínio dos privilégios das classes dominantes, assim como o racismo e a LGBTQIA+fobia. Cisne (2015, p.26) afirma que “há, portanto, uma nítida hierarquia que revela desigualdades no interior de uma mesma classe. Tal hierarquia da estrutura da desigualdade social segue a seguinte ordem: homens brancos, mulheres brancas, homens negros (e pardos) e mulheres negras”.

Sendo assim, o reconhecimento das diferenças dos sujeitos inseridos em uma mesma classe social tem por objetivo, não o isolamento de cada fractal deste coletivo, mas sim, perceber os sujeitos em sua totalidade, através das suas particularidades, levando em conta que muitos desses são atravessados por mais de um tipo de segregação, e, por isso, possuem diferentes lutas. Essas lutas são os esforços que compõem o coletivo da classe trabalhadora, pois, para Cisne (2015), é nas relações de produção, que a dominação, a exploração e a opressão se entrecruzam. A diversidade deve ser considerada, pois a luta classista “deve ser o ponto comum entre todas as lutas que buscam o fim das desigualdades sociais”. (CISNE, 2015, p.31)

A classe trabalhadora é a parte principal do processo capitalista, pois, é a única mercadoria capaz de gerar valor, entretanto, segue sendo também a classe social que não acessa a riqueza material que produz. Os trabalhadores são os produtores dos recursos e da força social capaz de mudar o mundo. Porém, dependem da organização social e da mediação coletiva, pois seus conflitos não são individuais, ou seja, devem ser vividos por meio de um grupo, unido por vínculos políticos que embora englobe diferenças, reconhece-se nas reivindicações em comum.

No capitalismo, o patriarcado pode ser compreendido como uma organização sociopolítica que dita que o poder está nas mãos dos homens em superioridade às mulheres constituindo uma base de privilégios para a dominação masculina, que muitas vezes, é representado pela igreja através da instituição do casamento católico sendo considerado sagrado. De acordo com Safiotti (2004), é um regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens e está presente na sociedade assim como em todos os aspectos de nossas vidas, pois, ainda que não seja possível negar “o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado [...]”, estes espaços permanecem intimamente ligados e parcialmente mesclados. (SAFFIOTTI, 2004, p.54)

Por isso, afirma-se que as lutas contra o sexismo, o racismo e a LGBTQIA+fobia não são lutas segregadas, mas sim lutas que dependem da consciência de classe. Consciência essa que não se atém apenas à mera percepção psicológica quanto à própria situação de exploração, pois as conquistas dessas lutas serão sempre limitadas, por que ainda visam mudanças dentro do sistema capitalista de reprodução perpetuando a manutenção dessas relações e não questionando-as. É necessário que os objetivos e as ações das lutas sociais sejam baseadas na compreensão das contradições das relações de poder, baseada na consciência de classe, buscando a superação das relações capitalistas, combatendo assim um sistema fetichista e violento.



As lutas feministas possibilitam colocar a educação feminista como um horizonte muito próximo. Já é possível reconhecer alguns conteúdos que seriam pertinentes ao processo educativo, desde uma perspectiva feminista e anticapitalista. Com a esperança em foco, ainda é necessário um processo reflexivo constante sobre as possibilidades ideais e materiais de uma educação feminista.

Como educar crianças feministas?¹

Estudar a história das mulheres e de suas lutas por direitos na sociedade traz uma grande preocupação: Como educar crianças feministas? Como educar para a igualdade social, política e econômica? É notável que para criar um futuro contra a violência de gênero e pela igualdade de direitos precisamos repensar a Educação desde seu início, na Educação Infantil. Se ainda se vive em uma sociedade misógina, podemos inferir que a Educação teve grande contribuição na constituição do sistema de crenças e preconceitos instituídos pelo patriarcado.

As mulheres precisam conhecer a sua história e compreender como as relações de poder se deram ao longo dos tempos, portanto, as mulheres e os homens precisam estudar feminismo. O feminismo precisa ser estudado não somente no Ensino Superior, mas também no Ensino Médio, Fundamental e apresentado na Educação Infantil. Os cursos de licenciatura deveriam ter esse elemento em suas grades curriculares, não apenas em uma disciplina, mas em todas elas, não somente no conteúdo, mas, na prática pedagógica, na maneira de se relacionar com os alunos, na escolha dos autores (as) a serem estudados (as).

A educação é libertadora quando contribui para a formação de mentes questionadoras e investigadoras. Ela tem potencial, tanto para formar revolucionárias (os), quanto para formar trabalhadores (as) explorados e alienados, constituintes do antagonismo estrutural da sociedade capitalista. Cabe aos educadores pensarem que ser humano desejam formar, para que compreendam que, para o desenvolvimento das lutas pelos direitos sociais, precisamos educar crianças feministas. Portanto, para que a escola forme cidadãos, homens e mulheres, feministas, o rompimento com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais é fundamental.

Para educar crianças feministas, conforme Ngozi Adichie (2017), é preciso estar atento aos mínimos detalhes. Desde a linguagem utilizada até a maneira diferente que ensinamos meninas e meninos a lidarem com suas emoções. Deve-se ensinar, principalmente, que papéis de gênero são ilógicos e despropositados e que meninas nunca devem deixar de fazer algo sob a justificativa: “você é menina”. Elas precisam compreender que não precisam agradar os meninos e que seus sonhos e necessidades são importantes. Ngozi Adichie (2017) ressalta que precisamos ensinar também aos meninos que eles não só podem, como devem falar de suas emoções e que podem ser vulneráveis. Para isso, as crianças precisam ter referências de histórias, filmes, brincadeiras, livros de meninas protagonistas e de meninos que reconheçam e respeitem a alteridade feminina. Além disso, as crianças precisam ser estimuladas a adquirirem o hábito da leitura, pois é através da leitura que serão capazes de questionar o instituído.

Portanto, uma educação feminista precisa fazer parte não somente da formação inicial, mas também da formação continuada dos educadores e precisa estar presente em todos os níveis de ensino. Nessa direção, desde o Berçário, precisamos educar crianças autônomas,

¹ Título elaborado em referência à obra de Chimamanda Ngozi Adichie “Para educar crianças feministas: um manifesto”, publicada no Brasil em 2017.



pesquisadoras, questionadoras e protagonistas do próprio aprendizado. Crianças não são adultos inacabados e por isso devem ser respeitadas e incentivadas em sua essência, pois possuem identidade, interesses e opiniões próprias, fatores que devem ser considerados para uma educação feminista.

[...] nós, como professores - em todos os níveis do ensino fundamental à universidade - temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. (HOOKS, 2013, p.51).

Para esquivar-se desse modelo obsoleto de ensino através do qual os professores foram educados, a escola precisa ser o lugar para que as crianças descubram e compreendam o mundo em que vivem, algo que só pode ocorrer em um ambiente em que a criança se sinta participativa. A escola deve ser para o (a) aprendiz um lugar de fala política, para que aprenda cedo a expor suas ideias e a questioná-las. Para que assim, sinta-se como parte de um todo, um sujeito de direitos, capaz de questionar a realidade a sua volta confrontando-a e conforme hooks (2013, p.27) “[...] buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo.”

O sociólogo Émile Durkheim (2007, p.61) ressalta que “[...] uma sociedade não pode ter outra moral senão aquela que já está contida em sua estrutura”. Logo, parte-se da premissa de que a sociedade, que rege a moral, é mutável, portanto, se o indivíduo se transforma, possíveis desdobramentos poderiam causar a mudança de grupos, e conseqüentemente, da sociedade como todo. Sendo assim, a moral social, que rege nossos comportamentos, é a construção de uma consciência coletiva e como fruto da coletividade também é o que resulta da inter-relação das consciências individuais que a compõem. Ou seja, basta avaliarmos o sistema moral de uma sociedade para que possamos compreender o papel social assumido por diferentes agrupamentos, e como eles são vistos pelo todo.

A responsabilidade de repassar às novas gerações o código moral instituído é da educação, que acaba por impor às crianças o código moral dominante, ou seja, o código moral do capitalismo. Por isso, esse é também o espaço no qual pode-se afirmar outra moralidade possível - uma ética desde a perspectiva feminista da educação. “Mas pequenas ilhas não são suficientes. É nossa relação com o trabalho intelectual e as instituições acadêmicas que tem que ser alterada”. (FEDERICI, 2019, p.124)

Percurso metodológico

O resgate bibliográfico foi a trajetória na elaboração efetiva dessa pesquisa. A forma técnica de se organizar esse estudo foi a Leitura Imanente (LESSA, 2014). Tal técnica caracteriza-se por um conjunto de procedimentos que consiste em buscar uma compreensão profunda do texto. O desdobramento desse processo, forma anotações e, posteriormente, um único texto, expondo a construção de ideias dos textos em análise. Lessa (2014) ainda ressalta que o ato de estudar é profundamente desafiador do mundo burguês, pois: “[...] nos torna mais curiosos, nos torna mais inquietos, nos torna mais sensíveis, nos torna mais questionadores: nos faz mais humanos. (LESSA, 2014, p.78)”. “Ao estudo, camaradas! Que belas tempestades os aguardem nas próximas esquinas!” (LESSA, 2014, p.78).

Considerações possíveis até o momento

Conclui-se que as contribuições do estudo da ascensão capitalista é inerente a uma educação feminista, não somente por que os desdobramentos do lugar designado às mulheres nesse sistema compõem as pautas adversas à equidade social — uma pauta feminista — mas porque conhecer a História da Mulher no capitalismo é um ato de conscientização política



visto que a opressão de gênero é resultado da sociedade de classes, onde o sexismo, entre outros, faz parte de sua estrutura. Por isso, buscar libertação dentro de uma perspectiva capitalista é um objetivo inatingível, pois o capital necessariamente firma-se no controle dos corpos femininos e no ocultamento de seu trabalho.

Lamenta-se caso o título deste trabalho tenha gerado quaisquer expectativas de que ser-lhes-ia apresentado uma fórmula ou um método revolucionário de ensino que garanta formar crianças – jovens e adultos! – feministas. Infelizmente, não há uma fórmula secreta que resolva nossos problemas como um todo. Quando um educador vê seu aprendiz, respeita suas origens, suas motivações e sonhos, ele tem a oportunidade de promover uma educação feminista, honrando o conhecimento de vida que o aluno traz e desafiando-o a buscar novos saberes, não apenas para viver melhor no mundo, mas para construir um mundo melhor para se viver. Portanto, não se sabe exatamente como promover uma educação feminista para todos a não ser pelo nosso próprio compromisso com o estudo e com a educação para a liberdade e igualdade.

Sabemos que o sistema capitalista nos trouxe até aqui, mas após séculos de história estudados, seria ingênuo crer que o fim de um sistema econômico romperia com toda a construção ideológica: moral, social e política de imediato sendo essa construção praticada pela humanidade através dos tempos. É evidente que a luta anticapitalista ainda tem muito pela frente, especialmente porque grande parte da sociedade vive com a crença de que não há alternativas ao capitalismo, a aceitação da realidade do capital condiciona nosso comportamento agindo como uma barreira invisível que delimita nosso pensamento e ação. Porém, não é necessário que tenhamos uma troca de sistema econômico para que comecemos a desatar os nós das amarras às quais somos submetidos e a educação feminista é uma das maneiras de fazê-lo.

Referências

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015. 228 p.

DURKHEIM, Émile. O ensino da moral na escola primária. Traduzido por Raquel Weiss. **Novos estud.** - **CEBRAP** [online]. 2007, n.78. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n78/08.pdf>. Acesso em: 05/04/2021.

FEDERICI, Sílvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. CANDIANI, Heci Regina (trad.). 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 158p.

FEDERICI, Sílvia. **O Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. de Coletivo Sycorax, São Paulo: Elefante, 2017. 460p.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução**. Trad. de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019. 384 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Edição 14. São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica>. Acesso em: 06/12/2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

LESSA, Sergio. **O revolucionário e o estudo: Por que não estudamos?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 120 p.

NGOZI ADICHIE, Chimamanda. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 94 p.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 158 p.



A resistência dos movimentos sociais ambientalistas frente às atividades de mineração e o papel da educação ambiental crítica na gestão pública para a cidadania

Thais Silveira¹

Lucia de Fátima Socoowski de Anello²

Resumo: O artigo tem o objetivo de oprimir uma visão mais abrangente da concepção de cidadania no Brasil, tendo em vista as lutas de resistência dos movimentos sociais ambientalistas frente às atividades de mineração e a relevância da sua articulação com a Educação Ambiental crítica na gestão pública para a promoção da cidadania ativa. Uma vez que, a problemática gira em torno da concepção de cidadania passiva, que afasta a participação efetiva da sociedade civil nas decisões políticas que lhes afetam. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, a técnica de pesquisa é bibliográfica com enfoque crítico. Contudo, a importância do estudo é social e acadêmica, pois analisa os atos e os sujeitos sociais que participam de ações políticas em prol de justiça, igualdade e dos direitos dos cidadãos.

Palavras-chave: Cidadania Ativa. Movimentos sociais Ambientalistas. Educação Ambiental Crítica na Gestão Pública.

Introdução

A educação ambiental crítica na gestão pública possui caráter inovador, transformador, criativo e emancipatório, ou seja, essa concepção de educação ambiental não está relacionada apenas com os aspectos biológicos da vida, mas considera prioritariamente a ampliação da cidadania, onde reivindica e prepara os cidadãos para exigir e construir uma sociedade com justiça social, autogestão e ética nas relações sociais e com o meio ambiente através de uma atitude reflexiva e dialética, para que os sujeitos tenham uma visão de mundo totalizadora da realidade em que estão situados, com intuito de emancipá-los por meio da consciência crítica e da práxis.

No entanto, a concepção de cidadania no Brasil se apresenta calcada em uma acepção estritamente jurídica, ou seja, cidadania como *status* de direitos, em que se restringe a enunciar direitos e garantias representando a ilusão que se realizará plenamente ao ser confinada ao Direito, principalmente, a Constituição Federal de 1988. Dessa forma, há o detrimento da concepção dinâmica de cidadania materializada pela participação efetiva dos cidadãos na comunidade política.

Por outro lado, diante as novas demandas e os conflitos sociais da contemporaneidade é possível identificar atores coletivos que tem atuado politicamente de forma incisiva adentrando postos institucionais e criando novos espaços de produção do direito fora do aparato estatal, através de protestos e reivindicações explorando novos cenários, ruas, estradas e praças. Trata-se dos movimentos sociais que surgiram no contexto de uma crise da democracia representativa e de suas transformações no sistema produtivo capitalista, onde atuam como agentes promotores da cidadania ampliando a participação política ativa dos

¹ Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Bolsista CAPES. Email: thaisradha@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: luciaanello@hotmail.com



cidadãos e mobilizando pessoas mesmo em um cenário em que a mobilização política não é incentivada.

Os movimentos sociais relacionam-se com uma variedade de temas como etnia, gênero, ecologia, serviços públicos e sociais, entre outros. Há diversas ordens dessas mobilizações, ou seja, as locais, as regionais, as nacionais e as globais. Nosso recorte terá como foco principal a exploração e investigação a cerca dos movimentos sociais ambientalistas no Brasil, especificamente aqueles que resistem contra as atividades de mineração.

Justifica-se tal preferência, pois estes surgem como questionadores da racionalidade econômica e das tecnologias dominantes e acabam por povoar a cena política com novos valores, perspectivas e métodos evidenciando demandas de participação social e de luta pelo poder ao abrir novos espaços de confrontação e negociação relacionados à apropriação da natureza. Ademais, as mobilizações ambientalistas no Brasil assumem uma crescente influência na implementação e formulação de políticas públicas e na promoção do desenvolvimento sustentável agregando setores, socioambientais, culturais e empresariais.

Para fundamentar teoricamente o artigo em questão serão utilizados, principalmente, os elementos teóricos e epistemológicos da educação ambiental crítica, suas teorias complexas e dialéticas e as metodologias participativas como meio para a reflexão, análise, interpretação e soluções para as problemáticas decorrentes dos conflitos socioambientais e da concepção restrita de cidadania.

Tendo em vista a limitação da concepção de cidadania como *status* de direito, o objetivo do artigo é trazer elementos que fomentam o repensar sobre uma nova concepção desse conceito na atualidade brasileira, considerando a resistência política dos movimentos sociais ambientalistas e a relevância da sua articulação com a Educação Ambiental crítica na gestão pública como promotora da cidadania ativa.

Portanto, o artigo possui relevância social e acadêmica, por tratar de assuntos que envolvem as relações entre Estado, mercado e sociedade civil, os processos de governo e as organizações humanas que visam assegurar justiça, segurança e os direitos dos cidadãos e investiga as disputas e os conflitos sociais em sua dimensão política, isto é, faz a análise dos atos e dos atores que participam de atividades políticas em prol da luta contra as desigualdades.

Fundamentação Teórica

O sociólogo britânico Thomas Humprey Marshall, autor utilizado como referência no debate contemporâneo sobre cidadania, define-a em termos de posse de direitos, ou seja, a cidadania, essencialmente, propende em assegurar que cada sujeito seja tratado como membro pleno de uma sociedade de iguais. Para tanto, é preciso outorgar aos sujeitos um número crescente de direitos de cidadania. Segundo o autor, esses direitos se dividem em três categorias: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, que na Inglaterra se materializaram no decorrer de três séculos consecutivos, no século XVIII apareceram os direitos civis, no século XIX foram programados os direitos políticos e no século XX surgiram os direitos sociais.¹

¹MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e Status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967. p. 63 a 76.



Para Marshall, na Inglaterra a conquista dos direitos de cidadania ocorreu de forma cronológica e considera este feito como um fenômeno histórico. Ainda salienta que, a cidadania requer um Estado de bem-estar liberal democrático, em que o Estado assegura que cada integrante da sociedade se sinta um membro pleno. Essa concepção de cidadania é denominada como cidadania passiva, em que os direitos são expostos normativamente, porém há ausência da obrigação de participar da vida pública. Esta concepção continua sendo apoiada na atualidade por diversos países.¹

A expansão dos direitos dos cidadãos ocorreu de forma cronológica na Inglaterra, entretanto, importante ressaltar que, para uma classe dos cidadãos, pois os direitos civis e políticos eram restritos a uma camada da sociedade e foram ampliados, posteriormente, as mulheres, aos negros, aos trabalhadores e para outros grupos antes discriminados. Na Inglaterra a cidadania se desenvolveu como um processo longo, mas eficaz, por uma razão ou outra. Conforme o autor supracitado foi à educação popular (direito social) que permitiu às pessoas a consciência pelos seus direitos e os incentivou a lutar por eles.² Nessa senda, Carvalho assinala que, “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”.³

No Brasil, após décadas de um regime militar autoritário e limitador de liberdades, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representa o marco da transição democrática no Brasil. No artigo 1º, da referida Carta Magna e seus respectivos Incisos, está exposto que o formato de Estado é o “Democrático de Direito” e possui como fundamentos “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”, no Parágrafo Único, do aludido artigo, abaliza que: “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos desta Constituição”.⁴

Ainda, no seu Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, artigo 5º, apresenta um extenso rol de direitos e deveres individuais e coletivos relativos ao direito a vida, a liberdade e a igualdade. No Capítulo II, artigo 6º, aponta os direitos sociais do cidadão brasileiro. No Capítulo IV expõe os direitos políticos e deixa claro que a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal, ou seja, pelo exposto nos artigos constitucionais a cidadania passiva democrática representativa prevalece.⁵

O texto constitucional brasileiro apresenta mecanismos para a prática política cidadã através do plebiscito, referendo e a iniciativa popular, entre outros instrumentos, mas a realidade demonstra que no Brasil a participação política ocorre, predominantemente, por meio do sufrágio universal, tendo em vista a raríssima utilização dos mecanismos da democracia participativa.

Por outro lado, é imperioso observar a expressão concebida pelo educador Paulo Freire, o “inédito viável”, que se refere às possibilidades futuras e o rompimento de barreiras para alcançar algo inédito, que não se trata de uma utopia e sim de algo que pode se

¹MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e Status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967. p. 63 a 76.

²MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e Status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967. p. 102 e 201.

³CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.11.

⁴BRASIL, Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Alexandre de Moraes. 16º Ed. São Paulo: Atlas, 2000. p.7 a 14.

⁵BRASIL, Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Alexandre de Moraes. 16º Ed. São Paulo: Atlas, 2000. p.7 a 14.



transformar em realidade¹, pois diante dos processos truncados e dos retrocessos da cidadania no Brasil é possível observar, nas últimas décadas, a interiorização de práticas cidadãs, ou seja, as lutas de resistência travadas por espaços no Poder Público. Surgem sujeitos coletivos que lutam fora do campo institucional, por meio de um modelo inédito de ação política direta e obtêm resultados no plano oficial e exercem influência direta nas estruturas legislativas e governamentais.

Trata-se dos movimentos sociais, ressalta-se que, há diversas ordens desses movimentos, ou seja, as locais, as regionais, as nacionais e as globais, bem como são diversas as teorias que buscam sua definição. Partimos da concepção de Gonh, a respeito dos movimentos sociais, como a ação dos homens na história, ou seja, “são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país”, que geram um campo de força social na sociedade civil.²

Ao considerar que há um amplo universo sobre as lutas de resistência dos movimentos sociais, opta-se por limitar o estudo aos movimentos sociais ambientalistas no Brasil, principalmente, aos que lutam contra as atividades de mineração, pois evidenciam a participação social ao adentrar espaços de confrontação e negociação relacionados à apropriação da natureza. E assumem uma crescente influência na formulação de políticas públicas em prol da promoção do desenvolvimento sustentável agregando setores, socioambientais, culturais e empresariais.

Em meio aos inúmeros movimentos sociais ambientalistas que no Brasil possuem histórias de lutas de resistência e conquistas contra as atividades de mineração, entre outras lutas, estão: O Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, que nasceu na década de 80, atualmente é um movimento de caráter nacional, “autônomo, de massa, de luta, com rostos regionais, sem distinção de cor da pele, gênero, orientação sexual, religião, partido político ou grau de instrução”. Cujo objetivo é organizar os atingidos por barragens, antes, durante ou depois da construção dos empreendimentos.³ O Movimento pela Soberania Popular na Mineração – MAM, “incide perenemente no processo político brasileiro, no que tange às destinações e apropriações dos bens naturais desse país”.⁴ O Movimento Sem Terra – MST possui aparelhamento em 24 estados distribuídos nas cinco regiões do Brasil e totalizam o equivalente a 350 mil famílias que conquistaram terras por meio de lutas e organização dos trabalhadores rurais.⁵

Acsegrad assegura que, as lutas de resistência desses movimentos sociais ambientalistas não se restringem unicamente a proteção dos recursos naturais, mas combinam diferentes lutas, como: a defesa dos direitos a ambientes culturalmente específicos, v.g. comunidades tradicionais que estão na fronteira da ampliação das atividades capitalistas e de mercado; a defesa dos direitos a proteção ambiental equânime contra a segregação socioterritorial e a desigualdade ambiental promovidas pelo mercado; entre outras lutas. Para

¹FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. p.148 e ss.

²GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997. p.251.

³MAB. *Movimento dos Atingidos por Barragens*. Disponível em: <https://mab.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 de março de 2021.

⁴MAM. *Movimento pela Soberania Popular na Mineração*. Disponível em: <http://mamnacional.org.br/mam/quem-somos/>. Acesso em: 26 de março de 2021.

⁵MST. *Movimento Sem Terras*. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 de março de 2021.



o autor, a junção estratégica dessas mobilizações entre justiça social e proteção ao meio ambiente afirma que para cessar a pressão destrutiva ao meio ambiente é preciso começar a proteger os mais fracos. E aponta que, “é por meio de suas estratégias argumentativas e formas de luta inovadoras” que os movimentos sociais ambientalistas no Brasil procuram fazer do ambiente um “espaço de construção de justiça e não apenas da razão utilitária do mercado.”¹

Ademais, por meio da Educação Ambiental crítica na gestão pública e seus elementos epistemológicos e pela práxis se oportuniza uma nova forma de conceber o mundo e os sujeitos como uma coletividade, onde resulta um novo processo cultural que não reserva apenas aos grandes intelectuais a transformação da realidade, mas tende a se tornar popular de caráter concretamente global e que transforma a mumificada cultura popular por meio da reflexão e da ação para que atuem conscientemente e participem da vida pública reivindicando seus direitos.

Conceber a educação ambiental crítica na gestão pública é compreender por meio da historicidade uma visão de conjunto que permite aos sujeitos descobrir a estrutura significativa da realidade em que se defronta numa dada situação. É utilizar-se do método dialético que, em curtas linhas, significa o modo de pensar as contradições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Engels ressalta que, somente por meio da dialética é possível encarar as coisas, substancialmente, em seus atrelamentos, “em sua filiação e concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e caducidade”. Assim, não se distanciando da ação dessas influências e de seus retrocessos e avanços se torna possível chegar a uma exata concepção de mundo e do seu desenvolvimento, bem como o desenvolvimento da humanidade.²

Dessa forma, tem-se que, o papel da Educação Ambiental crítica na gestão pública está ligado à vontade de estimular e incentivar os sujeitos de determinada comunidade e grupos sociais a obter uma visão totalizadora da realidade em que estão inseridos, para que possam auxiliar na resolução dos problemas ambientais que os afetam, como sujeitos ativos na história, através do diálogo e da práxis. Para Loureiro, conceber a Educação Ambiental crítica na gestão pública possibilita a constituição de processos sociais político-institucionais e ações educativas que “fortaleçam a participação dos sujeitos e grupos em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e apropriação de recursos naturais”.³

Ressalta-se que, nesta pesquisa o principal autor utilizado como referência nas discussões sobre a Educação Ambiental crítica na gestão pública é o Carlos Loureiro, bem como os demais listados nas referências bibliográficas.

Metodologia

O desenvolvimento do artigo tem um caráter qualitativo, que possibilita a compreensão dos fatos que se desenvolvem e contribui para sua modificação. O trabalho é de

¹ACSELRAD, Henri. *Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental*. Estudos Avançados, v. 24, n. 68, p. 103-119, 1 jan. 2010. p. 114 e 115. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10469/12204> Acesso em: Mar.2019.

²ENGELS, Friedrich. *Anti Duhring*. Ed. Eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Fonte e-book digital disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 07 de set. 2018 p. 39 e 42.

³LOUREIRO, Carlos Frederico B. *sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 89.



cunho teórico, portanto, a técnica de pesquisa será documental e bibliográfica através da análise de textos normativos e revisão bibliográfica de obras de autores nacionais e estrangeiros. O método de abordagem será o indutivo, em que se partiu do geral da doutrina sobre a concepção de cidadania para o particular a respeito dos novos movimentos sociais ambientalistas e a Educação Ambiental na gestão pública, com enfoque crítico, onde a generalização derivou de observações de casos da realidade concreta sendo elaboradas a partir de constatações particulares. Portanto, em relação à natureza da pesquisa será analítica, interpretativa e teórica.

Resultados e discussões

No Brasil, a construção dos direitos de cidadania não pode ser vislumbrada de acordo com o modelo desenvolvido por Marshall, a realidade brasileira demonstra outro desenvolvimento histórico, onde a figura do cidadão se iniciou em meio a regimes ditatoriais e através de uma apropriação autoritária e tardia dos direitos de cidadania, que lhes conferiu uma aplicação populista e clientelista típica das revoluções de “cima para baixo”, onde anteriormente aos direitos políticos, os direitos sociais foram concebidos, pelo senso comum, como dádivas ofertadas por governantes populistas e não como fruto de conquistas populares.¹

A cidadania no Brasil foi realizada de maneira truncada, com sérios problemas de efetividade, marcada por avanços e recuos mútuos e complementares do modelo liberal, calcado no plano racionalista, dogmático e individualista. No período contemporâneo embora haja o reconhecimento de uma importante e renovada gama de direitos de cidadania muitos persistem negligenciados na prática pelo Poder Público, fato que evidencia uma limitação de efetivação democrática da cidadania. A concepção de cidadania se apresenta calcada em uma acepção estritamente jurídica, ou seja, cidadania como *status* de direitos, em que se restringe a enunciar direitos e garantias representando a ilusão que se realizará plenamente ao ser confinada ao Direito. Dessa forma, há o detrimento da concepção dinâmica de cidadania materializada pela participação efetiva dos cidadãos na comunidade política.

Apesar de prever mecanismos para a prática política cidadã através do plebiscito, referendo e a iniciativa popular, entre outros instrumentos, a realidade demonstra que no Brasil a participação política ocorre, predominantemente, por meio do sufrágio universal. A Constituição Federal de 1988 apresentou avanços, porém manteve o modelo estadocêntrico e passivo de cidadania proposto por Marshall, com respaldo na classificação tradicional do constitucionalismo europeu, ou seja, direitos civis, políticos e sociais.²

Conforme Boaventura de Sousa Santos, a cidadania passiva do modelo liberal, atualmente, está consumida por forças antidemocráticas, onde velhas e novas oligarquias detêm o sistema político e o Estado fazendo-os agir a serviço de seus interesses. Constata-se que, nunca foi tão manifesto que vivemos em sociedades de política democrática, mas que são socialmente fascistas. Ademais, a maioria dos cidadãos não se mobiliza politicamente, tampouco saí às ruas para se manifestar a favor de seus direitos e por justiça (ambiental, social,

¹CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11 e ss.

²SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 373 e ss.



racial, de gênero e etc.).¹ É preciso que a política seja feita com a participação dos cidadãos e que estes não concentrem suas forças somente para eleger quem os representará politicamente.

No Brasil, nos últimos 30 trinta anos, há registros de uma série de degradações ambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento econômico capitalista e globalizado, as quais geram riscos e danos ao meio ambiente e a sadia qualidade de vida deixando marcas profundas, algumas vezes irreparáveis, como nos casos recentes de Mariana, no ano de 2015 e Brumadinho, no ano de 2019, em Minas Gerais, onde ocorreu o rompimento das barragens de minério, no primeiro caso, da mineradora Samarco, foram liberados 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos na cidade e no segundo caso, da mineradora Vale S.A, onde 12 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério desceram do reservatório que se rompeu. Os danos e impactos desses desastres se estendem no tempo e no espaço e são considerados os maiores desastres industriais do século XXI ocasionando conflitos socioambientais.²

Apesar da legislação brasileira regular a respeito da proteção ambiental em todos os graus do Poder Público, desde a década de 50, através da legislação infraconstitucional, constitucional e assinar acordos e tratados internacionais referentes ao tema, com a intenção de dar proteção e *status* jurídico ao meio ambiente, consta-se que não é o aparelho estatal que aponta para a resolução de tais problemáticas. Na maior parte dos casos são as partes atingidas, os trabalhadores, profissionais concernidos, estudantes e outros grupos sociais em comunhão com as mobilizações dos movimentos sociais ambientalistas que reivindicam e lutam por justiça e pela preservação do meio ambiente e resistem contra os aspectos devastadores do capitalismo.³

Dentre os conflitos socioeconômicos e socioambientais, os extremos riscos, os impactos e danos ao meio ambiente e a sadia qualidade de vida sobrevivendo das atividades de mineração no Brasil destacam-se os mais abarçantes e que ocorrem com frequência, tal qual: o desmatamento, o derrame de rejeitos por rompimento das barragens, esgotamento e contaminação do sistema hídrico, a instalação de ferrovias e minerodutos, que impactam diretamente comunidades que estão no trajeto; a superexploração da força de trabalho, que geram problemas a saúde física e mental dos trabalhadores; poluição do ar, do solo, sonora e da água, que acarretam efeitos irreparáveis sobre a agricultura e criação de animais, com reflexos para a saúde humana, dos animais e para a economia local, e etc. É mister lembrar que, em alguns casos, essas problemáticas, moldadas pelo modelo econômico capitalista, podem atingir áreas distantes da instalação dos empreendimentos.⁴

Os desastres que ocorreram em Mariana e Brumadinho atingiram, respectivamente, os territórios e comunidades da bacia do Rio Doce e da bacia do Rio Paraopeba e podem ser considerados crimes ambientais, ora pela dimensão da destruição ao meio ambiente, ora pelo número de vítimas fatais. Entre tantas outras vítimas que ainda sofrem com os danos causados. Nesses casos, a luta política e a resistência dos sujeitos coletivos vinculados aos movimentos sociais ambientalistas foram e continuam sendo primordiais e de extrema relevância, tendo

¹SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia, reinventar as esquerdas*. 1º Edição, São Paulo: Boitempo, 2016. pgs. 104, 106 e ss.

²ESPINDOLA, Haruf Salmen; GUERRA, Claudio Bueno. *Desastres da Samarco/Vale/BHP: Uma tragédia em diferentes atos*. Porto Alegre: Revista do Lhiste, nº6, vol.4, jan/dez, 2017. p. 221.

³HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Trad. de Flávio Bueno Siebneichler. Siebneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. Vol.II. p.116.

⁴MAGNO, Lucas. *Espacialidade e identidade política dos atingidos por mineração no Brasil: teorias, escalas e estratégias*. Tese (Doutorado em Geografia) – Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. p.56.



em vista a omissão e os abusos dos órgãos governamentais e das empresas envolvidas. Segundo Harvey, as classes dominantes capitalistas não têm qualquer compromisso ou tradição vinculada a nenhum território local, ou seja, se preocupam, prioritariamente, com a maximização dos seus próprios lucros, mesmo que acarrete prejuízos irreparáveis para outrem.¹

Após o ocorrido em Mariana e Brumadinho, em Minas gerais, o MAB, o MAM e o MST, entre outros movimentos, atuam incansavelmente em prol da justiça ambiental e assessoria para as localidades atingidas. Como destaque, temos a ação em conjunto do MAB e a FIAN internacional (Organização pelo Direito Humano à Alimentação e a Nutrição Adequadas), que construíram um documento intitulado como “Pode um Tratado da ONU fazer as Corporações Transnacionais Responsáveis? Tal documento possui propostas para um Tratado Vinculante de Direitos Humanos e empresas, a partir do caso de Brumadinho. O estudo trata de uma análise jurídica detalhada dos crimes da companhia VALE S.A na região.”²

No estado do Rio Grande do Sul existem projetos que estão sendo licenciados para implantação de novas minas, dentre os quais: Projeto Mina Guaíba, para mineração de carvão; Projeto Retiro, no município de São José do Norte, para titânio; Projeto Três Estradas, em Lavras do Sul, para fosfato; e Projeto Caçapava do Sul, para a mineração de chumbo, zinco e cobre. O fortalecimento e a resistência contra esses projetos acontecem por meio dos movimentos sociais ambientalistas que atuam em união com os comitês de bacia hidrográfica, com os povos tradicionais da região, estudiosos, pesquisadores, população local e de regiões vizinhas as instalações das atividades de mineração.³

Em que pese às inúmeras conquistas articuladas pelos movimentos sociais ambientalistas e a limitação para demonstrar um estudo retrospectivo, apenas alguns exemplos das conquistas das lutas de resistência desses movimentos são demonstradas, como: a chegada do MAM e do MST no Rio Grande do Sul, que intensificou a realização de audiências públicas, assembléias populares e intervenções sociais e culturais em diversos espaços, não institucionais e institucionais. No município de São José do Norte a atuação em conjunto com a população local gerou a alteração do Plano Diretor Municipal, que agora dita que são proibidas “atividades de mineração de porte médio, porte grande e porte excepcional para todos os tipos de mineração, em todas as zonas do Município”.⁴

O MAM e o MST trabalharam nas comunidades do município de Guaíba/RS para construir o entendimento da população local sobre o que é a mineração do carvão, inclusive desmistificaram e desmentiram todas as promessas que a mineradora obstinadamente produzia no local. Essas ações ganharam força e foram apoiadas por sujeitos locais, outras entidades, pela mídia que noticiou a real situação do assentamento, bem como de pesquisadores que buscaram o EIA/RIMA para entender melhor o projeto. Fato que gera uma forte resistência

¹HARVEY, David. *O novo imperialismo*. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 67.

²MAB, Movimento dos atingidos pelas barragens. Disponível em: https://mab.org.br/wp-content/uploads/2020/11/20201027_Corrego_V11-1.pdf. Acesso em: 30 de março de 2021.

³WEISSHEIMER, Marco. *É preciso criar rápido bloco de resistência no RS. O que se anuncia aqui é um novo Carajás*. Sul21. Porto Alegre, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2018/12/e-precisocriar-rapido-bloco-de-resistencia-no-rs-o-que-se-anuncia-aqui-e-um-novocarajas/>. Acesso em: 12 de março de 2021.

⁴BRASIL, Prefeitura Municipal de São José do Norte. Plano Diretor. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-diretor-sao-jose-do-norte-rs>. Acesso em: 13 de março de 2021.



das comunidades e constitui um enorme impasse ao avanço dos planos das mineradoras no local.¹

Nesse sentido, há a necessidade de considerar a relevância em articular as lutas dos movimentos sociais ambientalistas com a educação ambiental crítica na gestão pública, pois são fomentadores da criatividade social em termos de prática cidadã perante os conflitos socioambientais e as novas demandas do século XXI. Para tanto, é preciso questionar e desenvolver a atividade intelectual para compreender a realidade em que se está inserido, sendo tarefa de todo e qualquer cidadão, pois é através da própria visão de mundo que iremos pertencer a determinados grupos sociais e formar o modo pensar e de agir. Gramsci assinala que, quando simplesmente conformados com determinadas teorias e modelos “impostos” mecanicamente pelo ambiente exterior, sem utilizar a consciência crítica, apenas participamos de maneira desagregada, ocasional e automática nas relações sociais e no ambiente do qual fazemos parte.²

Considerações finais

Conforme apresentado nesse estudo, fica notável que a concepção de cidadania passiva, proposta pela legislação brasileira, se mostra insuficiente e limitada, principalmente, pelo exposto na Constituição Federal de 1988, onde seu conceito puramente teórico e normativo não condiz com as lutas de resistência dos movimentos sociais ambientalistas que, por meio de suas mobilizações criam condições de atuação política efetiva ao reunir os sujeitos de diversas áreas e comunidades em espaços não institucionais, mas com ganhos dentro do aparelho estatal, através da implementação de políticas públicas originadas a partir dessas manifestações. Ademais, quanto à relevância da articulação dos movimentos sociais ambientalistas com a Educação Ambiental crítica no processo de gestão pública existe o componente em comum, quer seja a cidadania em seu caráter ativo.

Portanto, tem-se que ao considerar as atuações de tais movimentos sociais articuladas com a Educação Ambiental crítica na gestão pública possibilita a reunião dos elementos necessários para a reflexão acerca de uma concepção de cidadania mais abrangente na atualidade brasileira, pois estes são promotores das práticas cidadãs e a Educação Ambiental crítica na gestão pública se torna um fenômeno que atea a criatividade social. Assim, afasta a concepção de cidadania no Brasil como apenas titularidade de direitos e a elevam ao seu patamar dinâmico e inclusivo, onde o diálogo e a práxis são os elementos essenciais para que ocorra justiça perante os conflitos socioambientais e as novas demandas do século XXI.

¹CCM/RS – Comitê de Combate à Megamineração no RS. *Painel de Especialistas: Análise Crítica do Estudo de Impacto Ambiental da Mina Guaíba* – Vol. I. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://rsemrisco.files.wordpress.com/2019/12/painel-mina-guaic81ba_digital_150-1.pdf. Acesso em: 11 de março de 2021.

²GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – Vol.1. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p.94 e 95.



Referências

ACSELRAD, Henri. *Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental*. Estudos Avançados, v. 24, n. 68, p. 103-119, 1 jan. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10469/12204> Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Alexandre de Moraes. 16º Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Prefeitura Municipal de São José do Norte. Plano Diretor. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-diretor-sao-jose-do-norte-rs>. Acesso em: 13 de março de 2021.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CCM/RS – Comitê de Combate à Megamineração no RS. Painel de Especialistas: Análise Crítica do Estudo de Impacto Ambiental da Mina Guaíba – Vol. I. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://rsemrisco.files.wordpress.com/2019/12/painel-mina-guaic81ba_digital_150-1.pdf. Acesso em: 11 de março de 2021.

ENGELS, Friedrich. *Anti Duhring*. Ed. Eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Fonte e-book digital disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 07 de abril 2021.

ESPINDOLA, Haruf Salmen; GUERRA, Cláudio Bueno. *Desastres da Samarco/Vale/BHP: Uma tragédia em diferentes atos*. Porto Alegre: Revista do Lhiste, nº6, vol.4, jan/dez, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75º Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – Vol.1. 7º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol.II. Trad. de Flávio Bueno Siebneichler. Siebneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

MAB, Movimento dos atingidos pelas barragens. Disponível em: https://mab.org.br/wp-content/uploads/2020/11/20201027_Corrego_V11-1.pdf. Acesso em: 30 de março de 2021.

_____. *Movimento dos Atingidos por Barragens*. Disponível em: <https://mab.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 de março de 2021.



MAGNO, Lucas. *Espacialidade e identidade política dos atingidos por mineração no Brasil: teorias, escalas e estratégias*. Tese (Doutorado em Geografia) – Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina. 2017.

MAM. *Movimento pela Soberania Popular na Mineração*. Disponível em: <http://mamnacional.org.br/mam/quem-somos/>. Acesso em: 26 de março de 2021.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e Status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MST. *Movimento Sem Terras*. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 de março de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia, reinventar as esquerdas*. 1ª Edição, São Paulo: Boitempo, 2016.

WEISSHEIMER, Marco. *É preciso criar rápido bloco de resistência no RS. O que se anuncia aqui é um novo Carajás*. Sul21. Porto Alegre, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2018/12/e-precisocriar-rapido-bloco-de-resistencia-no-rs-o-que-se-anuncia-aqui-e-um-novocarajas/>. Acesso em: 12 de março de 2021.



Constatar para intervir, proposta metodológica para o Colégio Estadual Padre João Wislinski - Curitiba/PR

Fabiano dos Santos Martins¹
Carlos Eduardo Fortes Gonzalez²

Resumo: O artigo relaciona a expansão urbana desordenada do bairro Santa Cândida com a queda dos indicadores educacionais do Colégio Estadual Padre João Wislinski, Curitiba/PR. Destaca como a expansão urbana desorganizada produziu desigualdades socioespaciais e ambientais que influenciam nas práticas pedagógicas, gerando desigualdades educacionais que afetam os próprios moradores(as)³ e sua capacidade de transformar o bairro em que habitam. A quantidade insuficiente de equipamentos urbanos pressiona a infraestrutura do colégio, o qual, sem suficiente aporte estatal, não atinge suas metas educacionais. A dificuldade em reconhecer o papel de protagonistas das mudanças que o bairro necessita para melhorar a qualidade de vida da comunidade escolar e o baixo desempenho educacional permitem o desenvolvimento de uma proposta metodológica experimental que relaciona o Estudo do Meio com saídas de campo autônomas nos limites do próprio bairro, estimulando nos(as) estudantes uma interpretação crítica do ambiente em que vivem, construindo novos conhecimentos, elaborando hipóteses que expliquem a realidade e propondo intervenções.

Palavras-chave: Educação ambiental. Desigualdades socioespaciais, educacionais e ambientais. Estudo do Meio. Aulas de campo autônomas.

Introdução

A natureza é implacavelmente aleatória e indiferente, ninguém escolhe a localização geográfica, a cor da pele, o grupo étnico ao qual pertence, a condição socioeconômica e cultural para nascer. Porém, a natureza não pode ser responsabilizada pelo destino daqueles que nascem, vivem ou frequentam lugares onde os artifícios humanos resultam numa existência cheia de restrições que impedem o desenvolvimento pleno dos indivíduos, como as desigualdades socioespaciais que influenciam nos rendimentos escolares do Colégio Estadual Padre João Wislinski (CEPJW) - bairro Santa Cândida/Curitiba-PR, instituição pública que, desde 2015, absorve um número crescente de estudantes realocados de ocupações irregulares de outras regiões do município para conjuntos habitacionais construídos no bairro. A gradual elevação de matrículas, o predomínio de um público discente de baixa renda familiar, a significativa distorção idade-série, a preocupante evasão e os limitados recursos didáticos disponibilizados pela instituição, impactam sobre as desigualdades escolares apontadas por indicadores que possibilitam o monitoramento da qualidade educacional, como os desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – Inep (INEP, 2020), e influenciam na capacidade dos(as) moradores(as) de se reconhecerem e se organizarem como protagonistas das mudanças necessárias para atenuar os problemas infraestruturais e socioambientais do bairro (IPPUC, 2015; 2016).

Desde o início do século XX, as principais aglomerações urbanas de um país – espaços que concentram pessoas, capital, meios de produção - podem ser caracterizadas como a concentração dos extremos porque, com raras exceções, elas expõem desigualdades socioambientais materializadas na paisagem urbana e na qualidade de vida dos habitantes.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - PPGFCET, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Curitiba, fabianogeog@gmail.com

² Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Curitiba, cefortes@yahoo.com

³ A redação deste trabalho buscou uma abordagem mais inclusiva, utilizando as formas feminina e masculina de gênero para os substantivos e adjuntos que se referem às pessoas, por acreditar que, num futuro próximo, a norma culta da língua portuguesa representará a todEs.



Quanto mais acentuadas forem as disparidades de renda entre os diferentes grupos e classes sociais, maiores são as desigualdades de moradia, de acesso aos serviços públicos e de oportunidades. Neste sentido, como sintetizou Ascher, as metrópoles “têm sido polos de acumulação e de concentração de riquezas” (1995, p. 21), configurando-se em espaços urbanos concentradores de extremos socioeconômicos e condições de vida muito desiguais, pois, quando não acompanhada da expansão de infraestruturas que satisfaçam a necessidade dos moradores, a crescente aglomeração populacional em áreas urbanas¹ pode potencializar desigualdades nas mais variadas esferas, como a desigualdade educacional apontada pelo Inep no CEPJW - escola que registrou um rebaixamento dos resultados esperados a partir da elevação do número de matrículas decorrente do crescimento populacional do bairro - e os impactos socioambientais existentes no bairro Santa Cândida - gerados por quem ignora as relações de causa e efeito sobre os espaços naturais - indicando, como destacado por Koslinski, Alves e Lange, “que os indivíduos podem ser afetados pela qualidade dos serviços que são oferecidos em suas vizinhanças” (2013, p. 1179), incluindo o desempenho escolar e a qualidade de vida.

Condições de vida minimamente razoáveis para o desenvolvimento pleno das sociedades dependem da harmonia entre disponibilidade dos recursos naturais e satisfação das necessidades humanas, meta deste século. Por isso, no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, a educação ambiental escolar exerce papel central na relação natureza e sociedade, contribuindo para a solução dos grandes desafios emergentes do desenvolvimento econômico e social da humanidade. Portanto, parece óbvio que qualquer interferência humana na natureza exige estudos que levem ao diagnóstico do quadro socioambiental para dispor de informações que possibilitem o reordenamento das ações humanas sobre o espaço habitado. A utilização de trabalhos dessa natureza permite estabelecer diretrizes de uso da terra e organização territorial do espaço para os mais diferentes objetivos e interesses, tais como assentamento rural, urbano, implantação de infraestruturas de transportes e comunicação, definição de tipos de uso de terra entre outros.

As cidades concentram os problemas socioambientais, mas também representam a oportunidade de superá-los, pois, como o espaço urbano capitalista é um produto social - resultado de ações acumuladas através do tempo e engendradas pelos(as) agentes que produzem e consomem o espaço - a ação dos(as) agentes sociais inclui práticas que levam a um constante processo de reorganização espacial e, portanto, possibilidades de mudanças, como o objetivo do presente trabalho, o qual propõe uma abordagem metodológica que combina o Estudo do Meio com Saídas de Campo Autônomas para desenvolver uma prática pedagógica (ou educativa) que possibilite a construção de uma aprendizagem significativa, conduzindo os(as) estudantes a interpretar de forma crítica o ambiente que vivem e estimular intervenções para transformá-lo.

Se “as formas de aprender são muito variadas, como também o são as situações em que se pode aprender” (DELVAL², 2002 apud FERNANDES, 2012, p. 44), os desafios impostos pela escolas públicas brasileiras, como o CEJPW, podem ser encarados como novas oportunidades para o corpo docente inquieto que sempre busca reinventar suas práticas

¹ O relatório das Nações Unidas - Perspectivas da Urbanização Mundial - 2018, aponta que o número e a proporção de habitantes urbanos continuarão a aumentar rapidamente. A população urbana chegará a 5,1 bilhões até 2030. O crescimento futuro da população predominará nas cidades. A maior parte desse crescimento ocorrerá nos países em desenvolvimento. (UNWUP, 2018).

² DELVAL, J. *Aprender em la vida y em la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.



pedagógicas para superar problemas que testemunha diariamente nas salas de aula, buscando despertar nos(as) estudantes o prazer em (re) conhecer o seu lugar no mundo e a capacidade de transformar a realidade através de uma educação que possibilite constatar para intervir.

Para esclarecer suas intenções, o artigo organiza-se com uma sucinta apresentação das bases teóricas que norteiam a proposta metodológica; realiza um panorama do bairro e do colégio que justifica a intervenção; expõe a metodologia para a implantação das aulas de campo autônomas que estimulam o Estudo do Meio; apresenta os resultados esperados da concretização do projeto e, por fim, faz uma breve consideração sobre o potencial da proposta metodológica como instrumento pedagógico que possibilite a transformação da realidade.

Fundamentação teórica

Para garantir um ambiente ecologicamente equilibrado - como dispõe o artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), foi criada em 27 de abril de 1999 a Lei nº 9.795, que trata especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), a qual ampara o desenvolvimento de estratégias que estimulam a participação da comunidade local na transformação do espaço que habitam, explorando conhecimentos prévios dos(as) residentes quanto aos impactos socioambientais decorrentes da expansão urbana e das atividades econômicas sem adequado planejamento territorial, instigando reflexões sobre como estes ameaçam a qualidade de vida no meio urbano. Práticas que vêm ao encontro da Educação Ambiental Transformadora, a qual, segundo Loureiro,

ênfata a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 81).

Para entender o espaço organizado pela sociedade e estimular ações transformadoras, é necessário aflorar nos estudantes a percepção da realidade que os envolve, um dos objetivos da Geografia, ciência que discute as relações homem-natureza, propondo

que o ensino da Geografia proceda enriquecido de um bom embasamento teórico, partindo do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do próximo para o mais distante. Sendo assim, o ponto de partida é o estudo da realidade a partir das áreas mais próximas dos alunos. (TOMITA, 1999, p. 13).

Ponto de partida que, segundo Zabala, deve iniciar “de uma *situação próxima à realidade do aluno, que seja interessante para ele e que lhe proponha questões às quais precisa dar resposta*” (ZABALA, 1998, p. 161, original em itálico), como os problemas socioambientais urbanos, os quais, em decorrência de uma crescente concentração populacional nas áreas urbanas, suscitam a necessidade de se repensar a contribuição do ensino de Ciências e de Geografia à temática ambiental na Educação, com destaque para as



escolas localizadas nos grandes centros urbanos (GOETTEMS, 2006), como o CEPJW, instituição pública que carece de mudanças metodológicas que resgatem nos(as) educandos(as) o prazer em (re) conhecer o seu lugar no mundo e a capacidade de transformar a realidade que se apresenta através da educação.

Uma tentativa de romper o tradicionalismo educacional caracterizado pela mediação que o(a) professor(a) realiza entre os(as) educandos(as) e o mundo são os trabalhos de campo, abordagens metodológicas que possibilitam o amálgama entre as teorias ministradas em sala de aula e a realidade através da prática educacional conhecida como Estudo do Meio, atividade pedagógica que “se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 173).

Os Estudos do Meio podem fortalecer, para além de sua dimensão estatal, a dimensão pública da educação. Trata-se da organização de fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está inserida. Ao desvelar as injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar, os Estudos do Meio podem ser valiosos instrumentos para a compreensão e superação daquelas injustiças [...]. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 178).

A Geografia é importante na educação escolar porque fornece elementos necessários para a formação do(a) educando(a) como cidadão(ã) consciente de seu papel, crítico(a) da realidade que o(a) toma e atuante na transformação das relações sociais e destas com a natureza. A alfabetização para a Geografia significa que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e entendido, portanto, pode ser tomado como objeto do conhecimento. Conforme Pereira¹, citado por Carvalho (1999), o espaço geográfico pode se transformar em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo educando.

A possibilidade de realizar inter-relações dos novos conteúdos aprendidos com seu conhecimento prévio desenvolve nos(as) estudantes uma aprendizagem cognitiva que, segundo David Paul Ausubel, é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, quando novos significados interagem com conceitos pré-existentes, ou seja, para Ausubel, aprendemos, quando queremos, a partir do que já sabemos. (MOREIRA, 2012).

O conhecimento trazido pelo(a) estudante - exposto e valorizado em classe através de discussões estimuladas e orientadas pelo(a) professor(a) - é fundamental no processo de aprendizagem, pois assim os(as) alunos(as) percebem que fazem parte da construção da própria prática científica, a qual possibilita adquirir novos conhecimentos, assimilados e armazenados na estrutura cognitiva. Esse processo de associação de informações inter-relacionadas denomina-se Aprendizagem Significativa. (SCORTEGAGNA, 2009).

O orçamento restrito do colégio e a realidade socioeconômica da comunidade escolar inviabilizam saídas de campo com a frequência ideal para a obtenção de resultados didáticos expressivos, mas não são entraves para a realização de saídas de campo autônomas dentro dos limites do próprio bairro. As saídas de campo autônomas estimulam a independência intelectual e a capacidade investigativa dos(as) estudantes sobre a realidade do bairro que, para a maioria, se apresenta banal e imutável, mas que pode e deve ser constatada, questionada e transformada.

¹ PEREIRA, D. Geografia Escolar: identidade e interdisciplinaridade. In: **Congresso Brasileiro De Geógrafos**. Anais. vol 1. Curitiba: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1994. p. 78-79.



O bairro Santa Cândida, realidade sujeita a transformações

Situado ao norte do município de Curitiba, o bairro Santa Cândida exemplifica os extremos presentes na metrópole paranaense. Do início do presente século até 2016, a população aumentou de 27.870 habitantes para 37.071 (IBGE, 2016), uma consequência do processo de urbanização da capital sobre as áreas naturais e/ou rurais que ainda (re) existem na capital do estado. Tal processo foi impulsionado por políticas públicas de realocação das populações que ocupavam áreas irregulares, como moradias ilegais ou em áreas de risco, para conjuntos habitacionais voltados para população de baixa renda e vulneráveis, como a implementação de unidades residenciais que visavam atender dois segmentos de públicos do programa federal Minha Casa Minha Vida, famílias inscritas na fila da Companhia de Habitação Popular de Curitiba - COHAB e moradores de áreas de risco. (CURITIBA 2014).

Os empreendimentos imobiliários e consequente aumento populacional não foram acompanhados da infraestrutura que a expansão urbana exige, o bairro não possui saneamento básico universalizado; até 2018 possuía apenas duas Unidades de Saúde, quando, em janeiro daquele ano, foi inaugurada a Unidade de Saúde Aliança - mais próxima dos conjuntos habitacionais recentemente construídos (PARANÁ, 2021); apenas um Farol do Saber e uma biblioteca para atender o bairro; mesmo com significativa área verde, os espaços verdes públicos são poucos e carecem de infraestrutura adequada (IPPUC, 2015); tampouco possui equipamentos urbanos que estimulem atividades esportivas ou recreativas em áreas públicas; a sinalização viária, que proporciona maior segurança para ciclistas, é proporcionalmente pouca em relação a quantidade de ruas existentes no bairro. (IPPUC, 2017).

Como os equipamentos urbanos são escassos, mal distribuídos e insuficientes para atender às demandas do bairro, práticas esportivas e culturais dependem da infraestrutura das instituições públicas de ensino existentes no Santa Cândida, as quais excluem uma fatia populacional significativa, pois atendem apenas matriculados(as) durante a vigência do ano letivo e duração das aulas. Outra consequência são as ocupações inadequadas no entorno do colégio, as quais representam uma expressiva quantidade de moradias (IPPUC, 2015), onde uma fatia da população, desprovida de renda adequada e sem assistência do poder municipal, instalou-se nos terrenos acidentados do bairro, margens dos córregos e áreas de preservação permanente que abrigam nascentes dos principais rios do município e remanescentes de Floresta Ombrófila Mista.

Desafios do Colégio Estadual Padre João Wislinski

Antecipando-se à demanda que a instalação de novos conjuntos habitacionais (CURITIBA, 2014) geraria no CEPJW, em junho de 2013 o governo do estado anunciou o investimento de R\$ 700.000,00 na construção de 4 novas salas de aula, dois banheiros, reforma das redes de água e energia e adequação das instalações para pessoas com necessidades específicas, o que seria a primeira reforma desde a inauguração do colégio, que ocorreu em 1990 (PARANÁ, 2021). A ampliação do colégio também incluía a reforma e cobertura da quadra poliesportiva, porém, desvios das verbas públicas - repassadas pelo



governo federal - por parte dos agentes públicos do estado do Paraná, impossibilitaram o cumprimento de novas benfeitorias, como evidenciou a Operação Quadro Negro¹.

A ocupação das novas moradias provocou, desde 2015, um gradativo aumento no total de matrículas no CEPJW, de 429 para 561 estudantes (Inep/Mec, 2020), instituição pública de ensino Fundamental II e Médio com maior proximidade geográfica das novas residências (trajeto de quase 2,5 km), as quais foram construídas na porção do bairro Santa Cândida conhecida como Jardim Aliança, de onde os(as) estudantes deslocam-se utilizando o transporte escolar fornecido pela parceria entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e o Governo do Estado do Paraná.

Dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR contabilizam que em 2020 o colégio possuía um total de 746 estudantes distribuídos em 30 turmas, sendo 16 turmas de ensino fundamental/séries finais, com 428 matrículas; 6 turmas de ensino médio, com 186 matrículas; 6 turmas de atividades complementares, com 118 matrículas; e 2 turmas de atendimento educacional especializado, com 14 matrículas (PARANÁ, 2020).

O gradativo aumento de estudantes ao longo do último quinquênio foi acompanhado de uma preocupante taxa de distorção idade/série - percentual de alunos(as) que têm idade acima da esperada para o ano que estão matriculados, constatada no CEPJW, a qual reflete o gargalo educacional que afeta significativa parte das instituições públicas de ensino no país. Enquanto, na média nacional, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2019), a taxa de distorção para o ensino fundamental em 2019 foi de 16,2% e de 26,2% para o ensino médio, o CEPJW registrou que 27% dos(as) alunos(as) do ensino fundamental estavam fora do ano/série correspondente a sua idade, ou seja, de cada 100 alunos(as) matriculados(as) no ensino fundamental II (anos finais) aproximadamente 27 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, em 2019. No mesmo ano, a taxa para o ensino médio foi de 18%, ligeiramente maior que a média nacional (Inep/Mec, 2020), fator que pode estar relacionado ao pouco tempo de oferta do ensino médio na instituição, a qual abriu sua primeira turma de 1º ano do ensino médio em 2016, 2º ano em 2017 e 3º ano em 2018. Como o ensino médio é recente na escola e as vagas ofertadas são poucas, muitos(as) estudantes migram para outros colégios.

As elevadas taxas de distorção idade/série contribuíram, bem como outros fatores inerentes à própria escola e problemas externos que a afetam, para um resultado abaixo das metas projetadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir de 2015 (IDEB, 2018), ano que se inicia o crescente número de matrículas no CEPJW, demonstrando que apenas a construção de novas salas de aula foi insuficiente para manter o êxito obtido nos resultados do IDEB em anos anteriores.

Em 2018, o colégio registrou sua primeira participação no Exame Nacional do Ensino Médio. Os resultados foram tímidos, a começar pelo número de participantes – apenas 7 nos dois dias da avaliação, e média de quase 500 pontos, mesmo assim, a formatura da 1ª turma que concluiu o ensino médio foi um marco na história do colégio. No ano seguinte a participação aumentou, porém, a média caiu para 490, denunciando como déficits educacionais acumulados ao longo da vida escolar se manifestam em testes de desempenho, os quais possibilitam um diagnóstico das práticas pedagógicas e demais carências que afetam a prática educativa, mesmo com uma amostra relativamente pequena.

¹ Iniciada em agosto de 2015, a Operação Quadro Negro trata de um grande caso de corrupção ativa, peculato e desvios de verbas públicas ocorridos no âmbito da SEED, especificamente por meio da Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE), entre os anos de 2012 e 2015 (PARANÁ, 2020).



Metodologia

Para lecionar, sobretudo para o público jovem, é imprescindível o estabelecimento de relações entre os conteúdos e a vida cotidiana, entre a sala de aula e a realidade, meta que pode ser lograda através da implementação de aulas de campo autônomas voltadas para o desenvolvimento do Estudo do Meio, método de ensino interdisciplinar que objetiva proporcionar tanto para os(as) alunos(as) como para os(as) professores(as) um contato direto com a realidade.

Em seus aspectos metodológicos, o Estudo do Meio apropria-se da investigação do historiador e do geógrafo, ao iniciar com uma leitura geral do espaço a ser estudado, problematizando-o. Levanta as fontes para estudo e inicia a preparação para uma leitura crítica, elaborando um processo de interpretação dos documentos históricos, geográficos, biológicos ou de outras naturezas. O princípio básico desse processo reside na convicção de que um material de estudo só tem valor para quem sabe interrogá-lo e interpretá-lo à luz de conhecimentos anteriores. (PONTUSCHKA, 2004, p. 262).

Concomitantemente aos Estudos do Meio, a abordagem metodológica propõe a adoção do trabalho de campo autônomo, que consiste no desenvolvimento de atividades extraclasse com turmas do 3º ano do Ensino Médio. Scortegagna afirma que este tipo de saída de campo

objetiva despertar no aluno o seu espírito investigativo, preferencialmente na região onde os alunos se encontram, em áreas escolhidas por eles e sem a presença do professor. A investigação é constante, cabendo ao professor o papel de orientador. Os alunos retornam ao campo quantas vezes forem necessárias. A relação professor-aluno e aluno-aluno é ampliada pelas contínuas discussões e trocas de experiências. (SCORTEGAGNA, 2001, p. 29).

Cavalcanti (1993) sugere que o(a) professor(a) deve planejar sua prática baseando-se na compreensão do papel do ensino de Geografia e nas condições concretas nas quais se realiza. O(a) aluno(a) deve compreender o espaço que habita, as relações que nele se estabelecem e a importância da sua participação. Sendo assim, cabe aos(as) docentes a tarefa de “provocar” mentes a agir por elas mesmas na construção do conhecimento científico, apresentando a Ciência como um campo de estudo polêmico, provocando um comportamento investigativo e questionador. Para que o ensino forme um(a) aluno(a) reflexivo(a), flexível, crítico(a) e criativo(a), é fundamental que este(a) se torne um(a) agente da pesquisa da realidade, não somente um(a) receptor(a) do conhecimento produzido por outros(as) e transmitidos pelo(a) professor(a) (GOETTEMS, 2006).

Qualquer intervenção precede de um aporte teórico e conceitual básicos - alfabetização cartográfica, geologia, geomorfologia, hidrografia sobre as quais o bairro Santa Cândida está assentado e um breve histórico da ocupação e desenvolvimento urbano da região - e uma caracterização mínima sobre a realidade investigada. Para tanto, sempre atentando-se para não influenciar os(as) estudantes com sua análise, o(a) professor(a) pode estimulá-los(as) a descrever o território que habitam utilizando as ferramentas digitais do *Google (Maps, Earth e Street View)*, tornando possível, com auxílio de um mapa político e uma carta topográfica do bairro, planejar e percorrer trajetos virtuais para identificação dos objetos que compõem a paisagem, realizando, assim, aulas de campo virtuais para um reconhecimento prévio.



As discussões realizadas na sala de aula e pontuais aulas de campo *online*, conduzidas pelo(a) professor(a), podem encorajar os(as) estudantes a realizar saídas autônomas, as quais objetivam desenvolver a capacidade de transformar atividades simples do cotidiano - como o percurso semanal até a escola, o eventual deslocamento para a padaria ou mercado, a visita aos(às) amigos(as) ou o caminho até a área de lazer (parque, campo de futebol, etc.) - em diagnósticos do espaço que ocupam, transitam e habitam. Ressalta-se que os(as) estudantes não reservam um momento do seu tempo para realizar um trabalho escolar, apenas são instigados(as) a substituir o papel de moradores(as) que passivamente observam a paisagem dos trajetos rotineiros que eventualmente percorrem, para imprimir um olhar investigativo e questionador sobre a realidade, apoiando a tendência natural dos(as) alunos(as) de integrar sua compreensão pessoal ao ambiente que habitam.

Resultados e discussões

A idade prematura e a bagagem científica ainda em construção são atenuadas pela intervenção didática-pedagógica do(a) professor(a) que auxilia no desenvolvimento de cidadãos(ãs) críticos(as) detentores(as) de recomendações factíveis para as transformações que o bairro necessita, despertando nos(as) jovens o sentimento de que são capazes de diagnosticar os problemas do local que habitam e elaborar propostas de intervenção.

Cada aluno(a) pode descrever, fazendo uso de registros fotográficos obtidos com o próprio celular, se assim puder e desejar, as saídas autônomas e expor propostas de possíveis resoluções dos principais problemas socioambientais urbanos (mobilidade, acessibilidade, ocupações irregulares, iluminação pública, violência, drogas, despejo irregular de resíduos, falta de equipamentos para lazer e prática esportiva, etc.) identificados no bairro Santa Cândida, principalmente no Jardim Aliança. A verbalização da realidade constatada é uma oportunidade para coletar informações sobre as análises dos(as) alunos(as) e promover um rico debate sobre os problemas e potencialidades constatados no bairro.

A exposição verbal e a realização de atividades com cartas topográficas sobre o relevo e a ocupação do bairro, mais a análise da percepção dos(as) alunos(as), via discussões durante as saídas de campo virtuais e registros fotográficos dos problemas diagnosticados pelos(as) estudantes, podem ser utilizadas como formas de avaliação. Outro importante instrumento é a proposta avaliativa, elaborada pelo mestrando deste artigo, intitulada Atividade Cidadã, cujo objetivo é a criação de solicitações que reivindiquem ações da prefeitura para aumentar a qualidade de vida no bairro. Realizadas pelos(as) próprios(as) alunos(as), as solicitações são postadas na página virtual denominada *Central 156 online* (CURITIBA, 2021), portal eletrônico da Prefeitura de Curitiba que permite comunicação direta da sociedade com as secretarias municipais, conectando as demandas julgadas necessárias pelos(as) participantes das atividades com a municipalidade.

Considerações

Para entender o espaço organizado pela sociedade e estimular ações transformadoras é necessário adotar aulas de campo autônomas para aflorar nos(as) estudantes a percepção da realidade que os(as) envolve, munindo-os(as) de instrumental intelectual crítico que permita (re) pensar o espaço que habitam através do Estudo do Meio, instigando-os(as) ao protagonismo. Como argumenta Jenkins (1997, *apud* RATCLIFFE; GRACE, 2003, p. 26), “para a maioria dos cidadãos, o interesse pela ciência e tecnologia está ligado à tomada de decisão e ação”. Para tanto, o envolvimento do colégio é fundamental, é a instituição de ensino que dever assumir a responsabilidade de cultivar vínculos de pertencimento entre a



comunidade e o bairro. Cabe ao colégio, mesmo com tantas dificuldades inerentes aos objetivos do estabelecimento de ensino, remover os(as) integrantes da comunidade da condição de observadores(as) passivos(as) para cidadãos(ãs) contestadores(as) e transformadores(as) do bairro em que vivem, pois, como escreveu Paulo Freire, “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (1997, p. 77).

A conscientização possibilita uma organização da comunidade para demandar do poder público o cumprimento de suas funções constitucionais. Os contrastes e as desigualdades urbanas de uma mesma cidade são, muitas vezes, originários da falta de mobilização da população que ignora seus direitos garantidos por Lei. Entender que o poder público é mais presente e atuante quando a população utiliza canais de comunicação para pressionar representantes governamentais é essencial para garantir acesso e distribuição equitativa dos recursos financeiros, estruturais e humanos que podem converter escolas periféricas negligenciadas em centros de excelência e acolhimento, promissoras perspectivas que transformam práticas pedagógicas em realidades transformadoras, afinal, se o acaso é indiferente ao local de nascença, que sejam conscientes as ações sobre o espaço habitado.

Referências

ASCHER, F. *Metópolis ou l’avenir des villes*. Paris, Ed. Odile Jacob, 1995, p. 14-40.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei 9.785 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

CAVALCANTI, L. de S. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 13(1), p. 65-82, jan./dez. 1993.

CURITIBA. HABITAÇÃO – Futuros moradores visitam apartamentos no Santa Cândida, 2014. **Notícias**. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/futuros-moradores-visitam-apartamentos-no-santa-candida/32368>. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. 156 Curitiba. Disponível em: <https://www.central156.org.br/>. Acesso em 03 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. PNAD CONTÍNUA - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA 2019. **Educação 2019** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Microdados do Enem 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 26 jun. 2020.

IPPUC - INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Nosso Bairro**: Santa Cândida/ Lucimara Wons, Coord. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/53-Santa%20C%3A2ndida.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

IPPUC - INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Diagnóstico regional 2017**: regional Boa Vista. Disponível em: https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_003_BR.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, Dec. 2013.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do Meio: teoria e prática. *Geografia*, Londrina, v. 18, nº 2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em: 03 set. 2021.

MACLEOD, K. A. *Integrating Science, Technology, Society and Environment (STSE) into physics teacher education: Pre-service teachers' perceptions and challenges*. Doctor of Philosophy. Department of Curriculum Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2012.

PARANÁ (estado). Richa autoriza a primeira reforma em escola construída há 23 anos. **Agência Estadual de Notícias – AEN, 2013**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=75111&tit=Richa-autoriza-a-primeira-reforma-em-escola-construida-ha-23-anos>. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ - MPPR. Operação Quadro Negro. **Comunicação**. Disponível em: <https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Estado inaugura mais uma unidade de saúde em Curitiba. **Agência Estadual de Notícias – AEN, 2018**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=97083>. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. SEED/PR - Secretária de Estado e Educação do Estado do Paraná. **Consulta escolas**. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2021.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. P. 249-288.



RATCLIFFE, M.; GRACE, M. *Science Education For Citizenship: Teaching Socioscientific Issues*. Philadelphia: *Open University Press*, 2003.

SCORTEGAGNA, A. **Trabalhos de campo nas disciplinas de geologia introdutória: cursos de Geografia no Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, 2001.

_____. **Contribuições dos conteúdos de Geologia para a Licenciatura em Geografia**. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, 2009.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia. **Geografia** – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan. / jun. 1999. Londrina: Ed. UEL, 1999.

UNWUP - *World Urbanization Prospects: The 2018 Revision*. Disponível em: <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Report.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, 224 p.



Urdiendo historias a la luz del tejido en *mullo*

Lisette Torres-Arévalo¹

Narjara Mendes Garcia²

Resumen: Me propuse contar varias de mis experiencias y sensaciones en torno al tejido en *mullo*³ y, entretejerlas con las de dos artesanas que entrevisté intencionalmente, en una tentativa de mejorar mis capacidades comunicativas y de escucha -para poder elaborar una tesis de doctorado que tiene como foco principal ese tipo de artesanía-. Y, aunque en este texto no debatiré sobre tipos de feminismos, ellos están presentes en cada narrativa y varios aspectos que, de tan comunes, me hacen sentir hermanada a esas mujeres. Todo esto a través de una Educación Ambiental que, para mí, tiene como base la amorosidad y el cuidado de las relaciones que inevitablemente se verán reflejadas en el respeto a un Todo.

Palabras clave: Artesanía en mullo. Educación Ambiental. Experiencia.

Introducción

Buscando realizar aproximaciones que me ayuden a inspirarme lo suficiente para crear una metodología que me permita desarrollar mi tesis de doctorado titulada “Artesanía indígena del Pueblo Saraguro: un proceso educativo ambiental”, decidí realizar entrevistas a dos mujeres que admiro por las razones que voy a explicar a continuación. Pensaba que quizás, entrenando de este modo mi capacidad de escucha, iba a poder elaborar mejor mis ideas y conseguir ponerlas en palabras y sentimientos –algo que para una veterinaria no es muy común pues más bien en los años de formación universitaria en esa carrera, se pide lo contrario: objetividad–.

La primera mujer –con la que establecí un grado de familiaridad en torno al tejido en *mullo*, a través de los varios años en los que le compré ese material para elaborar mis tejidos– despierta mi admiración pues además de tejer bisutería de diseños muy complejos, variados y bonitos, pertenece al Pueblo indígena Saraguro que habita a tres horas de la ciudad. Con las charlas cortas que teníamos cada vez que interactuábamos, me empoderaba pues en pocas palabras, sentía que ella respiraba lucha y que mantenía a través de ella, los deseos de que su cultura viva.

La segunda –que es conocida en mi ciudad natal, Cuenca, pues pertenece a un colectivo que lucha por la defensa del agua y territorio– está involucrada en un proyecto de tejido en *mullo* y a través de él, se han desarrollado y propuesto algunas actividades visibilizadas a nivel nacional e internacional sobre el cuidado de los páramos y las alternativas a la actividad minera. Admiro muchísimo ese trabajo y quisiera que mi tesis aporte a este tipo de iniciativas –no sólo porque que ya se están llevando a cabo–, ya que me motiva mucho que sea a través de este tipo de artesanía. Sentí entonces una necesidad grande de entablar una conversación con ella, aunque para esa altura, había escuchado ya sus entrevistas y leído algunos reportajes,

¹ Doctoranda del Programa de Posgraduación en Educación Ambiental; Universidad Federal de Rio Grande (PPGEA-FURG). E-mail: lichytaa@gmail.com.

² Doctora por el Programa de Posgraduación en Educación Ambiental (PPGEA-FURG). Universidad Federal do Rio Grande (FURG). E-mail narjaramg@gmail.com.

³ Palabra que puede ser traducida del *kichwa* al español como “semilla”. Así es llamado en Ecuador el material que es utilizado para elaborar ese tipo de collares. En otros países puede encontrárselo bajo el nombre de mostacilla, abalorio, cuenta, rocalla, *miçanga*; por citar algunos ejemplos.



entendiendo que, como ella, yo también quería respirar resistencia y hacerlo a través de la artesanía que tejo.

Sin embargo, yo estaba muy lejos de imaginar que, a través de esas entrevistas, iba a descubrir algunos puntos comunes que jamás se me habrían cruzado por la mente. Estaba consciente a través de la lectura y escucha activa de entrevistas –principalmente de trabajos vinculados al bordado– que tejer tiene un poder transformador y curativo, que se establecen vínculos entre las personas tejedoras con el simple hecho de compartir un espacio común y esa actividad. Que tejer es incluso un lenguaje. Y yo lo sentía así. Lo había comprobado a través de mis experiencias desde hace algunos años, pues de esta manera me era fácil comunicar mis sentimientos.

Aprovecho entonces para aclarar lo que quizás a esta altura sea obvio: este artículo está cargado de sensaciones y emociones personales, pues –si bien, tiene como base los encuentros con estas mujeres tejedoras– es mi narrativa la que será visibilizada en estas líneas. Principalmente, en los sentires que se despiertan en mí cuando voy aproximándome a las cosas que tengo en común con ellas y que nos hermanan por ser tan profundas.

Siento incluso que, en cierto punto, ni siquiera será posible hacer una distinción entre quien dijo qué, pues nos une un lenguaje que nos une fuertemente en una sola trama tejida, como cuando en un collar, los hilos están tan entrecruzados que ya no tienen forma de separarse –no es posible saber en dónde empiezan o terminan–. Por este motivo, no considero necesario mencionar nombres. No quiero hablar por ellas o de ellas –pese a que mencionaré brevemente algunos relatos para poder enlazarlos a los míos–, quiero conversar con ellas, hacerlas parte de mi experiencia e historia, teniendo en cuenta que “es experiencia aquello que “nos pasa”, lo que nos toca, o acontece, y al pasar por nosotros nos forma y nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Es así que, en este relato de cuño cualitativo, que tiene como base la elección intencional de estos dos casos que mencioné antes, mi narrativa empieza.

Entre tramas y *mullos* se respira resistencia y lucha: fundamentación teórica

Tejer es un lenguaje que ha sido creado específicamente para la mujer. No conoce fronteras ni de tiempo, ni de espacio y aunque esta actividad puede ser problematizada a la luz de reconocer su origen de subordinación, es a través de cada puntada que podemos expresarnos y apropiarnos de todo lo que queremos decir. Es una habilidad que generó la organización social, al permitir que los productos sean transportados en bolsas tejidas –ya sea para ser compartidos o para consumirse en otros lugares– (SANTOS, 2008)

A través de los tejidos no sólo se expresan sentimientos, también es posible posicionarse políticamente, por medio de un lenguaje que adquiere connotaciones propias de cada realidad, esto pese a que tejer sea considerada como una actividad realizada mayoritariamente en silencio. Los tejidos –por el hecho de ser pensados principalmente como responsabilidad femenina– adquieren también la característica de ser transmisores de abrigo, protección y cuidado (SANTOS, 2008). Tejer entonces se constituye en una gama amplia de posibilidades e interpretaciones, en los distintos contextos, pudiendo reconocerse también como una acción colectiva que fortalece redes de apoyo comunitarias (BELLO-TOCANCIPÁ, 2018).

Existen varios trabajos que abordan a las prácticas textiles –que para fines de este artículo harán referencia a aquellas en la que se utilice telas como insumo principal; sea para bordarlas, coserlas, tejerlas, elaborar prendas, o para plasmar mensajes como es el caso de las



arpilleras— pensadas como medio de expresión y ejercicio de la memoria, como acto político cargado cultural, emocional y socialmente de manera muy significativa, pues tiene como fin dejar de negar y silenciar eventos de violencia y horror (BELLO-TOCANCIPÁ, 2018).

(BELLO-TOCANCIPÁ, 2018), se plantea mayoritariamente en su trabajo enfocado en las prácticas textiles, —y la gestión emocional de las mismas en el conflicto armado colombiano— si lo sanador es el acto de tejer en sí o la intimidad — y, por ende, la auto reflexividad— que el tejido genera. Y, consciente de que la imposibilidad que representa tener una sola respuesta, intentaré hacer algunas conexiones a lo largo de este texto, pero en referencia al tejido en *mullo*.

Para lo anterior me centraré en mi experiencia —trayendo las colaboraciones cuando sea posible, de esas dos entrevistas antes mencionadas—, ya que varias veces, en mis largas horas de tejido y sin ser una mera espectadora, muchos de esos pensamientos me han acompañado en el proceso. En varias ruedas de tejido en las que participé, en varios cursos, eventos y a través de mucha lectura, pude constatar cómo compartir un conocimiento artesanal permite relacionarse con otras personas y generar vínculos duraderos. Sin embargo —y para fines de este artículo— me referiré a mis vivencias en torno a esta pasión, intentando responder el torbellino de emociones que esas dos preguntas generaron.

Habitualmente siento mucha urgencia en tejer cuando me encuentro triste y desolada. Me cuesta mucho visualizarme realizando otra cosa y aunque estoy consciente de que en ese estado el proceso es más difícil, empiezo con toda la ritualidad que esa actividad implica en mí. Escojo un diseño, elijo los colores —generalmente es la parte más difícil en ese estado pues nada parece combinar, ni ser “correcto”—, separo los materiales, ambiente el espacio y tejo. No estoy consciente de cuánto tiempo pasa hasta que la tristeza y angustia van disipándose. Siento que, al iniciar ese tejido, tengo la oportunidad de poner en orden lo que sea que me esté pasando y de transformarlo en algo cómodo. Me esfuerzo por no cometer errores y voy sintiendo cómo las emociones, al igual que cada *mullo*, van ocupando el espacio que deben.

Siento en mis manos la transformación de esos colores que estaban separados minutos antes y empiezo a pensar que la combinación no podía ser más perfecta. Que cada uno se correspondía con el otro. Voy tejiéndome también, cruzando hilos, navegando en mis pensamientos. Calmándome. Voy procesando a través de ese diseño, un enmarañado complejo de emociones que parecían estar enredadas sin solución cuando empecé y que sin embargo ahora, forman parte de esa trama maravillosa. Siento el cansancio que todo ese proceso lleva y lo honro, pues pienso que vale muchísimo la pena.

Si el hilo se enreda por un movimiento brusco o los sentimientos que me acompañan son muy profundos —y me distraen hasta el punto de equivocarme—, tomo una pausa y soluciono esos inconvenientes. Es como si tuviera la oportunidad, una vez más, de hacer las cosas bien y la tomo —aunque es un proceso tedioso y complicado—. No me gusta pensar que un *mullo* desordene lo que, a mis ojos entrenados desde hace años, debe ser perfecto. Todo esto es muy metafórico para mí. No importa cuánto tiempo tarde o cuáles deban ser los procesos —principalmente si noto un error cuando el trabajo está terminado—, debo corregir aquello que me está incomodando visualmente, caso contrario, lo hará también emocionalmente. Y es así que, en ese proceso de abrir, cerrar, componer, cortar, que voy encontrando una nueva oportunidad de recreación, de plenitud, de hacer las cosas bien y principalmente, de entenderme.

Estoy consciente de que, al ser una actividad humana, puede estar acompañada de omisiones y errores, sin embargo, cuando aprendí a comunicarme a través de estos procesos, decidí que quería hacerlo bien. Si noto que estoy cometiendo varios errores me doy una pausa.



Comprendo que las emociones con las que estoy lidiando no son fáciles y que necesito abstraerme un poco del tejido, caminar, tomar agua y volver a comenzar. Comprendo que en la repetición de esos errores está manifestándose alguna necesidad que requiere mi atención plena y que el tejido si bien me ayuda a manifestarla, no la está solucionando. A través de esta actividad, comprendo mis procesos mentales y emocionales –he tardado años en hacerlo–.

Tejer con *mullos*, en cualquier diseño, implica repetir los mismos patrones hasta terminar el proceso. Y al ser un mecanismo tan claramente definido, de orden y de repetición, las emociones y pensamientos también van adquiriendo un orden y sentido. Es mucho más fácil procesar lo que se está viviendo –en mi opinión– cuando se está elaborando este tipo de artesanía. Es muy metafórico también para mí –como lo había señalado antes–, pues si bien al inicio de un diseño –principalmente si nunca lo tejí antes–, todo parece más complicado y demorado, con el paso del tiempo y al adquirir un grado de familiaridad y comprensión con los pasos que debo seguir, todo va fluyendo y ordenándose. Y va adquiriendo una longitud que me indica que estoy avanzando, que ese es “camino correcto”. Que no importa cuán extenuante pueda parecer, estoy cada vez más cerca de la meta y que sin ninguna duda, voy a amar el resultado.

Amo cada uno de los collares que he tejido y, pese a eso, no los usaría pues representan emociones que prefiero no volverlas a colocar sobre mí. Como tejer es un acto metafórico y terapéutico, siempre que empiezo a hacerlo es con base en algún sentimiento que no quiero más en mi vida. Sé que después será placentero, sé que las emociones serán muy positivas, sé que todo ese dolor o incomodidad serán reemplazados por calma, sin embargo, el hecho de que este acto esté asociado siempre a un inicio conflictivo, genera en mí el deseo de contemplar mis obras desde lejos.

Voy entonces conociéndome afectivamente a través de colores y diseños. Voy aprendiendo a comunicarme mucho mejor a través de mis manos, principalmente cuando pronunciar ciertas palabras, dejan una sensación de desolación que prefiero evitar. Voy reparando en situaciones que antes eran ajenas, aunque son muy mías.

Sobre la elección de colores y materiales: metodología

Con el fin de habituarme a la interacción que tendría al aplicar la metodología que estaba construyendo para mi tesis, realicé dos entrevistas que denominé “piloto”. Intencionalmente, me puse en contacto con dos artesanas que trabajan con *mullo*, que viven en mi ciudad de origen, Cuenca-Ecuador y que admiro, pues conozco su trabajo y sé cuánto han luchado para estar en dónde están. Quería conversar con ellas para ir desarrollando mis capacidades de escucha. Estaba y aún estoy consciente, de que es bastante difícil y que se necesita de mucha empatía y cariño para poder hacerlo.

Elegí con ellas fechas en las que podríamos encontrarnos y conversar sobre algunos temas que me producían curiosidad. Mi intención fue aprender sobre sus creencias, emociones, sentimientos, memoria, realidades, significados, etc., dentro de ese carácter de profundidad y complejidad que tienen como base las acciones y relaciones humanas y, que no puede ser cuantificado ni reducido a una “operacionalización de variables”, haciendo entonces que el cuño de este trabajo sea cualitativo (BARRETO, 2005).

Traigo también en estas líneas, la narrativa de mi experiencia, pues quiero reflexionar y darle una “voz”, para poder acompañarla con las trayectorias que vaya tomando posteriormente la investigación. Quiero “descubrir en el otro, fenómenos que se revelan en mí”(CUNHA, 1997). Pero también, elijo narrar mis sentires considerando varias



observaciones que realizaron (CUNHA, 1997; LANGONI DE SOUZA; GALIAZZI, 2009), entre ellas: que varias contradicciones¹ que ocurren dentro de la narrativa podrían utilizarse con fines pedagógicos pues no se relata una verdad “literal” de los hechos, sino una representación que puede transformar la realidad, convirtiéndola así en un proceso formativo, reflexivo, de reconstrucción de experiencias, productor de conocimiento, cuyo propósito es hacer que una persona “sea visible para sí misma”. Las autoras abren espacios de reflexión sobre nuestra capacidad de entender, experimentar y significar el mundo por nosotras mismas. Consideran, además que, cuando se narra un acontecimiento, éste no permanece como un recuerdo de esa experiencia, solamente como algo que fue vivido, sino que es reconstruido en la medida en la que es narrado.

Quería conocer si existían similitudes entre nosotras, mujeres tejedoras, que encontramos en el *mullo* una inspiración. Estoy consciente de la gran responsabilidad que conlleva describir los hechos de la manera en la que los percibo, sin embargo, es un camino que quise tomar y todas las preparaciones previas y las que seguiré teniendo, son mínimas delante de la cantidad de historias que se encuentran en cada tejido.

Me he permitido en ocasiones, a lo largo de este texto, utilizar la metáfora como un lenguaje de expresión de mis conocimientos en artesanía y de los sentimientos que estos me producen; basándome en que es a través del pensamiento metafórico que puedo “explicar, significar y entrañar ese mundo al que pertenecemos como narradores y narrados”, encontrando otras formas de compartir y comunicar mis experiencias, para de esta manera entenderme y ser entendida desde diferentes perspectivas (MARTÍNEZ-VÉREZ, 2018).

Urdiendo nuestras historias: resultados y discusiones

Lo relatado hasta ahora tiene como base mi elección de tejer cuando siento que necesito hacerlo. ¿Pero qué pasa cuando tejo porque alguien me lo ha pedido? El proceso es diferente. Necesito mentalizar que tendré que seguir cada uno de los pasos sin distraerme en mis sentimientos. Que tendré que hacer las paces con el hecho de no poder escoger cada uno de los colores, que no representarán mis emociones y que tiene que ser un acto breve, pues no soportaría hacerlo por un periodo grande de tiempo. Todo se torna mecánico, pues incluso, existe un plazo de entrega del tejido. Si los colores y diseños me gustan, la elaboración no será tan sufrida –tiene sí, ese componente de sufrimiento pues siento que no encajo en esa actividad, que no me pertenece–. Pero cuando no me siento a gusto con lo que estoy tejiendo, me invade el tedio y la actividad se me torna muy difícil y extenuante.

Quise saber cómo esta situación era sentida por otras artesanas, cuyo sustento económico depende 100% de estas ventas –como es el caso de mis entrevistadas y partiendo de la ventaja de que ese no es actualmente el mío. Me importaba saber si esta negativa a realizar una actividad que tanto me llena y que amo, tenía que ver con el hecho de no sentirme a gusto cuando algo es impuesto por mi condición de artesana o si tenía que ver más allá, con el hecho de tejer en un tiempo que no era el que yo consideraba “adecuado” pues al no necesitar expresar mis sentimientos, podría destinarlo a otras actividades que demanden de mí otro tipo de energía.

Las dos mujeres que entrevisté me manifestaron que no encuentran ni motivación ni entusiasmo tejiendo algo que no les gusta; que no es placentero y que el tiempo parece pasar

¹ “El hecho de que la persona destaque situaciones, suprima episodios, refuerce influencias, niegue etapas, recuerde y olvide” (CUNHA, 1997, p.186, traducción propia).



tan lentamente que comienzan a sentir tedio. Que el hecho de “tener que” tejer, se constituye como un castigo –algo que entiendo perfectamente y comparto–. Sin embargo, para una de ellas –que lleva en esta actividad desde una arista cultural por muchos años– la cuestión del tejido en *mullo* tiene que tratarse de una manera firme y clara al momento de pensar que no es algo que deba gustarle a ella sino a sus clientes, que tiene que ser lo que ellos quieran, pese a que eso le cueste muchísimo y le quite su tranquilidad. Y yo pensaba cuánto tiempo he pensado y he replicado también esa “actitud”. Cómo pese a que esta actividad sea una manera muy mía de representar sentimientos, también he acabado cediendo y regalándola a otros fines.

Tengo claro –eso sí– que tejer en *mullos* es para mí un acto en cierto grado melancólico, pues, aunque yo tejía desde que tenía aproximadamente seis años, me reconocí artesana en ese rubro a través de situaciones que pueden ser traducidas como necesidad económica y afectiva –momentos muy complicados y tristes de mi vida que no vienen al caso mencionar–. Esta actividad no se constituye en mí –meramente– como recreativa, de sustento, ni se limita a dotarme de conocimientos nuevos. Va mucho más allá de eso, me ha ido conduciendo más bien a través de los años, a un autoconocimiento.

Partir de estos sentimientos en ningún momento es asociado por mí como “algo malo” –todo lo contrario–. Vengo de un sistema de crianza que reprime todo tipo de sentires en torno a la tristeza. Vivo en una sociedad en la que la publicidad y el discurso del momento se centran en “ser feliz” y me calma el hecho de pensar que yo aprendí mucho a través de la desolación, que fue mi maestra. Que me ha ayudado a sentir empatía por todos los seres vivos y que me mantiene en una realidad que dista de un “ideal”, permitiéndome un grado de responsabilidad afectiva propia y social. Y me alegra mucho saber que todo se origina en saber escucharme a través del lenguaje que el tejido me permitió aprender.

Voy entonces a relatar brevemente un pedacito de historia que me fue compartido por parte de esas mujeres. Me centraré en sus cuando piensan en ese tejido en *mullo*, para poder adentrarme mejor en lo que nos conecta.

Una de ellas me relató que siente que no tuvo infancia, pues a través del machismo que vivió en su familia –traducido incluso en episodios de abuso infantil– tuvo que aprender a trabajar y cuidar de sus hermanos desde muy pequeña –mientras ellos podían seguir siendo niños–. En las horas libres miraba a su mamá tejer y empezó a amar esa actividad, aunque tuvo que aprenderla de manera autodidacta, pues no le era permitido tocar las lanas sobre el aviso de que era muy pequeña y las dañaría. Como no tenía dinero para comprar insumos, ella abría sus abrigos viejos y reutilizaba en diferentes obras ese hilo y lanas, hasta perfeccionar la técnica.

El sentimiento de haber aprendido sola, a través de sus propias capacidades –sin tener quién le enseñe pacientemente– es para ella indescriptible pues, le abrió también años más tarde, la oportunidad de aprender a tejer con *mullos*, sin dejarse intimidar por el grado de dificultad que representaba no tener quién le encamine en esta actividad. Este tipo de artesanía le encanta y le hace sentir muy plena. Siente que ahora que se dedica a este rubro está cumpliendo un sueño del que no quisiera que nadie jamás le despierte. Tejer le transporta a otro lugar y le fascina. Llena su mente de proyectos e ideas en torno al *mullo*, pues es algo que le hace sentir muy feliz y que le motiva a pensar en el futuro.

La otra mujer me contó que empezó a tejer a los 16 o 17 años –no recuerda con exactitud– cuando estaba embarazada y necesitaba con urgencia un sustento económico, pues no contó con el apoyo de su padre desde el momento en el que él supo que sería abuelo. Los collares tejidos en *mullo* son propios de su pueblo indígena, Saraguro. Ella creció mirando a



las personas tejerlos, por lo que decidió intentar también, para mantenerse económicamente. Se mudó a la ciudad de Cuenca, lejos de su familia y al inicio trabajó vendiendo su artesanía al por mayor. Fue humillada muchas veces por personas que no querían pagarle lo que ella pedía. Se vio obligada a fiar sus tejidos por miedo a no venderlos, perdiendo algunas veces ese dinero.

Aunque se independizó y ahora tiene un lugar en el que no solamente comercializa sus tejidos, sino también los materiales para elaborarlos; el proceso le fue muy difícil, pues no contaba con el apoyo de su marido. Él le decía que a través de esa actividad –principalmente cuando se le presentaba la oportunidad de vender en ferias–, estaba descuidando su hogar, a él y a sus hijos. Llegó incluso a insinuarle que ella tenía un amante, generando en ella mucho dolor ya que sentía que no era comprendida y que lo que él le decía la lastimaba, que era un abuso –ella manifiesta que nunca llegó a experimentar un tipo de violencia física, aunque los reclamos eran fuertes–.

Resistió pues sentía que ese era el camino correcto. En todos estos años le ha ido tan bien, que ahora su marido le ayuda a tejer para dar abasto con la gran cantidad de pedidos que ella tiene. Para ella tejer es un don que hace que las mujeres se vean muy elegantes, un arte. Le motiva saber que ella es muy buena en lo que hace y se emociona cada vez que alguien alaba su trabajo, pues siente orgullo al saber que lo ha logrado con mucho esfuerzo hasta perfeccionarlo y que es reconocida en una ciudad que antes sentía ajena. Le encanta pensar que las personas a través de sus manos, conocen también su cultura, principalmente en el exterior, pues la mayoría de sus clientes es de otros países.

Entonces, ¿es el acto de tejer en sí el que se constituye en terapéutico? Yo me atrevo a decir que no, que es mucho más complejo que eso. Que es el reconocimiento de esas emociones que nos atraviesan cuando tejemos las que nos ayudan a gestionar nuestros sentimientos y a traducirlos en obras. Y que necesitamos de un período de tiempo para entenderlo. Comparto mucho ese sentimiento del tejido como un sueño que va realizándose y también, la emoción de saber que las personas que utilizan estos tejidos, se sienten muy felices al lucirlos. Son sensaciones que no pueden ser descritas con palabras. También mi historia de tejedora se ve atravesada por situaciones de abuso –de los mismos tipos y en etapas tan similares a las señaladas por las dos mujeres que me acompañan– lo que me hace sentir que fuimos tejidas en una misma trama. Que, aunque no pertenezca a un pueblo indígena o por ahora no esté en un colectivo que defienda el agua y el territorio, yo también estoy resistiendo y ludo a través de una actividad que dista de constituirse en un simple sustento económico. Me siento empoderada a través de las emociones que el tejer me ha permitido gestionar. ¿Pero cómo esto puede pensarse desde la Educación Ambiental?

Una de las mujeres me manifestó que cuando teje, teje también familia y organización, pero también cultura e incluso a través de esa actividad, pueden ser recuperadas algunas costumbres que están siendo desplazadas. Y que es necesario retomar el cuidado al ambiente y defenderlo. Ella colocó como ejemplo el tejido en *mullos*, ya que, al generar ingresos económicos, aleja a la actividad minera de los páramos, pues se presenta como una alternativa que además de ser amigable con el ambiente, empodera a las personas que la realizan. Y la fe que es depositada en esta actividad tiene mucho que ver con el cariño que ella tiene por la misma. Eso ha sido transmitido ya en varias comunidades y está dando muy buenos resultados. Pienso entonces, ¡cómo es de importante pensar a la Educación Ambiental en estos espacios cotidianos y sentidos! Pues para mí es evidente que estamos hablando de esa ciencia, cuando es compartida y pensada desde el amor, con el objetivo de cuidar el ambiente y volcarla al bien común.



La otra me contó cómo es de importante para mantener la cultura viva de su pueblo, seguir tejiendo los collares, que le encanta el hecho de que mujeres de diversos lugares del mundo utilicen sus collares porque así enorgullecen también esa cultura y la dan a conocer a grande escala. Piensa que de esa forma su pueblo ha sobrevivido y está siendo respetado nacional e internacionalmente y le causa mucha felicidad el hecho de que ella colabore con esta causa. Si la cultura vive y enorgullece a quién permite que esto sea posible, ¿no estamos también hablando de una Educación Ambiental que considera que el sentido de pertenecer y amar a un lugar se traduce también a través de las actitudes que lo promueven como memoria e historia?

Lo relatado entonces en líneas previas, ya sea a través de mi historia o de la de mis entrevistadas, puede entrecruzarse con lo que fue mencionado sobre artes textiles: el tejido en *mullo* intenta también –aunque no de manera explícita en forma de un mensaje en una tela, por ejemplo–, sanar diversas formas de abuso que como artesanas hemos vivenciado y hace que nuestras historias se entretrejan en una sola trama. Es un medio de expresión cargado de emociones que pueden ser entendidas con mayor profundidad mientras más pasa el tiempo. Es un acto político y de denuncia, que nos ha permitido resistir y no callar más frente a los diferentes tipos de violencia que estén enraizados en nuestra sociedad y que se materializan en el irrespeto a nuestro cuerpo, ambiente y memoria.

Y yo escogí relatar esas, nuestras historias, con sinceridad, amorosidad y emotividad, pues no encuentro otra forma de hacer y sentir la Educación Ambiental (EA). Pienso que esta ciencia se ocupa cariñosamente de todas estas circunstancias que necesitan ser habladas para poder ser sanadas y de esta forma, encontrar las formas de cuidarnos y cuidar de un Todo. Es a través de entender las diferentes características y contextos, que podemos ir aplicándola, pues las realidades –aunque son muy variadas–, pueden sí, complementarse y pensarse para el bien común, sin perder esas características propias.

Y aunque no he ido mencionando las teorías asociadas a la EA, pienso que en todo momento que narré, navegué y problematicé cada uno de los sentimientos que se encontraron en estas líneas, lo hice desde y para la contribución de esa disciplina. Pienso y siento entonces urgente, empezar a problematizar asuntos que nos apasionan y que están entrelazados a esa ciencia, es ese el objetivo principal de este relato, conseguir a través de ese ejercicio, promover el cuidado del cuerpo, ambiente y de la memoria.

Conclusiones finales

Me siento muy identificada con las palabras de las mujeres con las que conversé. Sentí emoción y tristeza, ilusión y dolor en algunos momentos. Pude verme reflejada en varios episodios de violencia que me fueron relatados. Me indigné y reí mucho en varias ocasiones. Y aunque me concibo muy hermanada por un sentimiento de empatía y reconozco muy entramados varios pedacitos de nuestras historias, tengo también claro que nuestras situaciones difieren en aspectos muy importantes que tienen que ser considerados con un nivel de profundidad que no podrá ser alcanzado con este artículo.

Aunque las tres, en niveles parecidos, hemos sufrido violencia y el ejercicio de tejer - en su momento- nos permitió ir canalizando las emociones que fueron apareciendo, yo me encuentro muy lejos de pasar por situaciones que empeoren esas experiencias previas; pues, existen situaciones que -por mis condiciones de mujer mestiza- las he vivido desde una posición de privilegio. Empezando por el hecho de que ellas se reconocen y sienten como indígenas, en un país como Ecuador que, aunque constitucionalmente celebre su



plurinacionalidad, está muy lejos de respetarla en el día a día y eso se traduce en episodios de discriminación, subordinación y más cuadros de violencia, entre otras experiencias que me indignan.

Aunque el tejido en *mullo* fue mi soporte económico por un tiempo, yo no me enfrenté a una situación en la que ese rubro se convierta en mi sustento totalmente. No he parado de estudiar, ya sea por tener que mantener un hogar o por el hecho de ser mujer en una familia muy numerosa. He sido total y absolutamente privilegiada por la presencia de padres y abuelos muy amorosos que han sabido confiar en mis capacidades -principalmente en las académicas- y apoyarme en cada momento, invirtiendo desde dinero hasta tiempo para que yo continúe estudiando.

Entonces, aunque muchas veces en estos encuentros sentí que cada palabra pronunciada por ellas también me pertenecía -pues sentía exactamente lo mismo- esa percepción es muy debatible y siento que debo cuestionarla, ya que existen otros factores que están presentes. Reconozco y reafirmo que es muy necesario luchar desde una interseccionalidad que nos ayude a entender que no es posible referirnos al feminismo como uno solo. Que existen sí, numerosas características que nos han colocado en ventaja o desventaja en referencia a otras mujeres, pese a que nos sintamos muy identificadas a través de la empatía, por situaciones que nos parecen similares y que quisiéramos que fuesen diferentes para todas.

Si bien nuestras historias están urdidas a través de un cariño inmenso por tejido en *mullo* y, son en algún momento inseparables; el hecho de darle un enfoque central a mi narrativa se basa en respetar a esas mujeres y no intentar hablar por ellas. Quise hablar con ellas. Escucharlas. Comprender mejor mis sentimientos. Saber si existen personas que, al estar apasionadas por la misma actividad, percibían también algunos de los cuestionamientos que han ido surgiendo en estos años. Y sentí una mezcla de emociones muy fuerte cuando fui pensando más allá del tejido, cuando me pregunté cuáles son mis intersecciones y cómo me separan de esas mujeres a las que tanto admiro.

Quise escucharlas, sentirlas, comprenderlas, pero también, entender que mi situación, por más similar que pueda parecer en algunos momentos, tiene un componente demasiado urgente que tiene que ser analizado: el privilegio. Me he enfrentado a muchas circunstancias complicadas pero cada respuesta y elecciones que he tenido, han estado marcadas por mis características fenotípicas, por mi nivel académico, por las relaciones estables que mi familia ha mantenido y, aunque estoy en total desacuerdo que sean esos elementos los que definan el rumbo de nuestras oportunidades, esa es la sociedad en la que vivo.

No he abordado las situaciones en la que nos ha colocado la pandemia que estamos viviendo, pues eso requiere un grado de procesamiento que aún no he conseguido. Cuando estos encuentros fueron realizados, estuvimos muy lejos de pensar que un evento de tal magnitud nos enfrentaría a situaciones inexplicables. Sin duda y una vez más, el privilegio estaría de mi parte, no sólo al poder tener un salario fijo y estabilidad laboral, sino por la tranquilidad que representa poder trabajar desde casa -algo que, sin dudar, ninguna de las dos mujeres que me acompañaron en esta experiencia, pudo hacer-.

De lo expuesto anteriormente, surge en mí la necesidad de proponer que, al pensar en estos nuevos cotidianos, lo hagamos desde las intersecciones que nos colocan en una estructura que nos otorga privilegios que afectan negativamente a otras personas. Es necesario analizarnos dentro de ese orden racial, cultural, económico y social que ha generado tanta desigualdad, pero también, desde cada espacio que habitamos.



Referencias

- BARRETO, Sabrina Das Neves. **O processo de alfabetização no Mova-RS: Narrativas e significados na vida de mulheres.** 2005. - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2927/dissertacao+final+sabrina.pdf?sequence=1>
- BELLO-TOCANCIPÁ, Andrea Carolina. Cuando las palabras faltan, las manos hablan: prácticas textiles en el conflicto armado colombiano. [s. l.], p. 90, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/39427/u821449.pdf?sequence=1>
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], p. 20–28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 23, p. 185–195, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- LANGONI DE SOUZA, Moacir; GALIAZZI, Maria do Carmo. A narrativa como modo de constituição de professores de química: uma aposta nas rodas de formação em rede. In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 2009. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2009. p. 5. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293849/382373>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- MARTÍNEZ-VÉREZ, Vita. El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. **RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 54–70, 2018. Disponível em: <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4916>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- SANTOS, Eva. Tejedoras, ¿artesanas o artistas? [s. l.], 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/23971394/Tejedoras_artesanas_o_artistas. Acesso em: 20 jul. 2021.



Cultura e natureza nas vozes das mulheres-narradoras do pampa gaúcho

Juliana Corrêa Pereira Schlee¹

Paula Corrêa Henning²

Paula Regina Costa Ribeiro³

Resumo: O trabalho tem como objetivo principal analisar as narrativas de três mulheres ambientalistas do pampa gaúcho sobre a articulação entre a cultura e a natureza marcadas pelo que chamamos de *Sentimento Pampeano*. A escrita se desenvolve a partir da temática “Pampa e Educação Ambiental”, provocando o pensar sobre os aspectos culturais, históricos, sociais, ambientais e estéticos do pampa. A partir do aporte teórico de autores da Filosofia da Diferença como Félix Guattari e Gilles Deleuze traçamos os caminhos teóricos e metodológicos buscando um devir menor para olhar para as vozes destas mulheres-narradoras nas suas relações com o pampa, com a natureza. Através da análise das narrativas foi possível compreender que estas mulheres são mobilizadas por um sentimento, o *Sentimento Pampeano* ao narrarem suas relações com a natureza e a educação ambiental atravessadas por vestígios da história e cultura do pampa gaúcho.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Mulheres, Pampa.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, tecida no interior de um grupo de pesquisa cujo objetivo principal foi problematizar como as mulheres ambientalistas do pampa gaúcho narram a sua relação com a natureza e a educação ambiental.

A escrita se desenvolve a partir da temática “Pampa e Educação Ambiental” nos provocando o pensamento sobre o quanto somos atravessadas, enquanto mulheres e educadoras ambientais pelos aspectos culturais, históricos, sociais, ambientais e estéticos do pampa.

*Vou num carro são
Sigo essa frente fria
Pampa a dentro e através
Desde o que é Libres sigo livre
E me espalho sob o céu
Que estende tanta luz
No campo verde a meus pés*

*O que vejo lá?
Mata nativa instiga o olho
Que só visa me levar
Sobe fumaça branca
E a pupila se abre pra avisar
Se há fumaça, há farrapos por lá*

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

³ Doutora em Ciências Biológicas, 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 Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE/FURG. Bolsista Produtividade 1C do CNPq. Rio Grande, Brasil. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com



Eu acho que é bem

Eu indo ao pampa

O pampa indo em mim [...]

(RAMIL, 1997)¹

Inicia-se aqui a escrita desta pesquisa, “sigo essa frente fria, Pampa adentro e através” como nos inspira Vitor Ramil, buscamos olhar para as experiências vividas, para vozes narradoras de mulheres ambientalistas que experenciam no cotidiano do pampa gaúcho as suas relações com a natureza e com a Educação Ambiental. Nos caminhos desta pesquisa, carregamos um pampa, uma história, uma cultura, atravessamentos que nos fazem ser como somos e que permeia constantemente esta escrita.

Nesse sentido, o pampa passa a ser compreendido por nós como um território inventado, fabricado, constituído de histórias, de significações e de experiências vivenciadas, preenchido de pessoas e de paisagens naturais-culturais que vem fortemente fabricando sujeitos, modos de viver e de ser. Para além de fronteiras políticas, o pampa se constrói a partir de uma cultura:

O Pampa, pela sua construção histórica nas representações sociais, é uma paisagem cultural – este há muito no temário da cultura regional, seja na literatura (José Hernández, Jorge Luis Borges, Simões Lopes Neto, Cyro Martins, entre tantos outros) na pintura (Pedro Weingärtner, Iberê Camargo, Plínio Bernhardt), na música (aqui cabem principalmente a milonga de todos os tipos, a chimarrita, o tango, o chamamé, entre outros ritmos); e ainda nos hábitos, nas expressões cotidianas, na culinária, sendo o chimarrão e o churrasco duas manifestações que são comumente associadas a essa paisagem. Inclusive, até na constituição do olhar baseado na experiência de abertura ao horizonte, que frequentemente é evocado nas representações literárias e até jurídicas/normativas (PANITZ, 2010, p. 25).

Na citação acima Panitz nos inquieta quanto ao que pensamos nas relações entre natureza e cultura e, nos questionamos o que tomamos como natureza e cultura no pampa? Provocamo-nos a potencializar o pensar sobre estes atravessamentos no território pampeano.

Neste trabalho, a partir do aporte teórico de autores da Filosofia da Diferença como Félix Guattari e Gilles Deleuze traçamos os caminhos teóricos e metodológicos buscando um devir menor para olhar para as vozes destas mulheres-narradoras nas suas relações com o pampa, com a natureza.

Sendo assim apresentamos neste estudo uma seção sobre os caminhos metodológicos e teóricos, na segunda seção ampliamos as discussões sobre as narrativas das mulheres ambientalistas no que tangem o *Sentimento Pampeano*, ao articular cultura e natureza no pampa; e finalizamos com algumas considerações.

Caminhos teóricos e metodológicos: devir menor e investigação narrativa

A pesquisa se realizou a partir de algumas escolhas, uma delas foi colocar em movimento o pensamento minoritário, tal qual uma máquina de máquinas de escritura, pintura e sons, ao olhar para as coisas ínfimas que compõem o cotidiano de mulheres ambientalistas no pampa gaúcho, bem, como ao buscar problematizar como essas mulheres narram suas relações com a natureza e com a educação ambiental.

¹Convidamos nosso(a) ao(a) leitor(a) para escutar a música:
<https://www.youtube.com/watch?v=cnTBNE7xIOE>



A partir de um exercício filosófico buscamos um devir-menor ao olhar para as vidas infames do pampa. Nesse intento, trouxemos, para esta investigação, o devir-menor, fruto do pensamento filosófico de Gilles Deleuze e Félix Guattari que, ao definirem a literatura menor na obra “Kafka – por uma literatura menor” (2003), analisaram três principais características: desterritorialização da língua, ramificação política e valor coletivo.

Nesse sentido, nos aliamos a estes autores e a menor das ecologias, tal como Ana Godoy (2008), traçando estratégias para pensar as narrativas sobre educações ambientais produzidas e ensinadas no entremeio do pampa gaúcho. Ao desterritorializar, focamos nosso olhar não mais em normas, leis e documentos internacionais e nacionais que constituem o campo da educação ambiental maior, mas sim de forma a mirar em um devir-menor nas narrativas de mulheres ambientalistas pampeanas que ensinam no seu dia a dia.

Conforme destaca Ana Godoy, em seu livro “A menor das ecologias” (2008), é preciso ir mais longe, propondo-nos uma viagem, uma experimentação, afastando-nos de uma referência, da ecologia maior: “pretende-se manter uma relação tensa e intensa entre continente e arquipélago, a ecologia maior e a menor das ecologias, a vida que a ecologia produz e as ecologias que a vida, em seu movimento, inventa” (p. 22), uma relação intensa em busca de menores ecologias no cotidiano do pampa.

A ecologia maior é entendida como um conhecimento sobre a vida, que a limita, o qual a conserva. Já a menor das ecologias procura a expansão da vida, a criação, ou seja, aponta em direção à bruma, que somente com um pensamento intempestivo e ativo é capaz de liberar devires, inventando outras maquinações. Ao olhar para os interstícios da educação ambiental que é tecida no cotidiano do pampa, fomos atrás dessas menores ecologias, afastando-nos da noção de educação ambiental como maior, como solução dos problemas que enfrentamos (HENNING e SILVA, 2018). Para isso, convocamos as vozes de mulheres ambientalistas do pampa! Realizamos uma investigação narrativa, um método em que as experiências de vidas narradas são objetos de análise, há uma interação entre as pesquisadoras e os sujeitos pesquisados atravessados pelo contexto social e cultural, tendo como *corpus* empírico as narrativas de três mulheres ambientalistas do pampa gaúcho.

La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 43).

Vida e narrativa se entrelaçam! Isso mostra a potência desta metodologia para olhar as narrativas de mulheres ambientalistas e suas relações com a natureza pampeana. Essas mulheres são educadoras em diversos espaços educativos, ou seja, locais que ensinam ambientalmente, espaços sociais que possuem uma pedagogia, seja na escola ou fora dela. Vivem no espaço urbano e rural do pampa, nos municípios de Arroio Grande, Herval e Pelotas e atuam como ambientalistas em organizações não-governamentais de âmbito internacional e regional.

No processo de investigação narrativa é importante ressaltar a questão ética, de forma que, respeitando as características metodológicas e a pesquisa em educação, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual foi assinado pelas envolvidas autorizando as gravações da conversa e o seu uso nesta pesquisa. Neste mesmo sentido, para preservar a identidade das participantes, elas elegeram seus codinomes: Lala, Aradia e Dona Corunilha

Há muitas estratégias na investigação narrativa para a produção de dados que construirão o corpo de análise, podendo ser notas de diários, cartas, histórias de vida, escritas autobiográficas, conto de histórias, fotografias (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Para a



pesquisa realizamos a *Charla do Pampa*, por nós denominada, na qual houve uma conversa em grupo tendo como espaço-tempo o pampa, com o propósito de falar sobre as relações que se estabelecem entre mulheres ambientalistas e o pampa, a natureza e sobre educações ambientais.

Na próxima seção, trouxemos a análises das narrativas das mulheres ambientalistas pampeanas ao falarem sobre suas relações com o pampa no entrelaçamento entre natureza e cultura.

“Eu sou do pampa, o pampa sou eu”: uma análise das narrativas

Nas narrativas analisadas neste trabalho podemos perceber um entrelaçamento: a natureza e a cultura no pampa. Essa trama entre estes dois elementos é visível também em outras referências, como na música pampeana (VIEIRA, 2017), na literatura, na fotografia (SCHLEE, 2018) que vai fabricando modos de se relacionar com este território pampeano. “Podemos compreender, portanto, que em diferentes tempos e espaços são configuradas inúmeras formas de vermos e lermos a natureza, e de estabelecermos relações com ela”(GUIMARÃES, 2008, p. 87). Cotidianamente ao compartilhar significados através da cultura, vamos aprendendo a ler e ver a natureza, vamos estabelecendo nosso lugar no mundo (GUIMARÃES, 2008).

No desejo de possibilitar pensar em outros modos de relações com o pampa, trouxemos para a *Charla do Pampa* a música “Oveiro Picaço” de Lizandro Amaral (2005) e uma sequência de fotografias. Após escutar a música e ver as fotografias lançamos alguns questionamentos: Quais as relações entre os habitantes do pampa e a natureza? Como podemos compreender o que é natureza e cultura no pampa?

Na fala de Dona Corunilha percebemos elementos naturais que marcam o pampa ao longo da história e da cultura, percebendo a importância destes na maneira como vemos e narramos a natureza. Temos o horizonte como marca presente no ambiente rural pampeano, composto de planuras e campo nativo, e a sensação de falta de horizonte na cidade quebrada pela verticalidade das casas, prédios e postes.

Nesta primeira narrativa, vemos o humano como parte da constituição do pampa, pertencente a este território, que se concebe pampeano a partir de suas leituras e olhares sobre o pampa, sobre a natureza e sobre a cultura. Vidas se fabricam como natureza e cultura, sendo nós sujeitos e assujeitados por esses elementos, produzindo modos de viver contemporâneos:

*Eu ia dizer assim, que nas primeiras fotos eu senti falta de gente. Porque tem muito assim de quando a gente fala de pampa é aquele pampa assim, aquele horizonte, que é uma coisa supermarcante e que é superimportante, né. E quando a gente sai, eu mesmo quando estou na cidade eu, porque parece que falta horizonte, que tá faltando horizonte, falta horizonte, né. **Mas ao mesmo tempo um lugar com gente, né, tem muita gente, e aí quando tu olha... Tem a minha vizinha, eu digo e brinco com ela: -Eu quero trazer todos os discursistas ambientalistas, preservacionistas, conservacionistas para vir conhecer a tua casa e ela: “Por quê?” Porque a senhora mora há setenta anos, uma vida inteira e o mato só aumenta, vive com o fogão à lenha o ano inteiro e o mato só aumenta. Tem gado a vida inteira e o mato só aumenta. O que que essas pessoas que não conhecem aonde a gente vive vem meter o bedelho aqui? De saber como que é melhor ou não o jeito da gente mexer com o lugar e ver o quanto é importante ver que as pessoas estão no meio do processo, e só existe porque tem gente, porque se não tivesse gente não nós não íamos estar dialogando sobre isso** (Dona Corunilha, 2018) [grifo nosso]¹.*

¹ As narrativas das mulheres estão em itálico para diferenciar de outras citações diretas.



Na narrativa acima notamos que existem saberes necessários que fabricam modos de viver pampeano. Uma coexistência e co dependência entre o pampa e o ser humano, um depende do outro para continuar a viver e a existir. Ressaltamos que a narradora diferencia estes saberes de outros, presentes nas falas de ambientalistas, voltados à preservação e à conservação dos elementos naturais. Esses dois elementos - preservação e conservação - são noções pertencentes à ecologia, mas também ao campo da educação ambiental, tradicionalmente atribuídas a uma corrente naturalista. Há aqui um importante delineamento em que o próprio discurso de educação ambiental vai se constituindo e se modificando de diferentes maneiras ao longo do tempo, a partir da valorização de outros saberes e conhecimentos necessários para construção de relações com a natureza na atualidade.

Na continuidade, trouxemos as músicas pampeanas para a Charla do Pampa, ao ouvirmos a música “Oveiro Picaço” de Lizandro Amaral (2005) que fez parte do material de análise na tese “Naturalismo Poético-pampeano: uma potência musical do pensar” de Virgínia Vieira (2017) para a Charla, notamos que alguns trechos da composição musical foram mais falados pelas mulheres: *Porque morrer não consome/Quem fez do campo querência/(...) Os meus silêncios tropeiros/Saberá meu pingou ovoiro/O que diz o meu cantar*[grifo nosso]. A música faz parte da construção cultural do pampa a partir de elementos naturais e, por meio dela, vão nos ensinando modos de viver neste território, com marcas históricas e culturais nas relações humano-natureza.

Porque cultura também é essa é esse homem que se inspira e que cria esta música, o que faz uma poesia, o que é o repentista (Aradia, 2018).

E quando a gente pega, a gente escuta muita música nativista, e aí a gente pega e vai olhando assim...com esse olhar ...de ver o quanto isso vem mudando e o quanto é interessante de conhecer e eu sempre falo para eles é a nossa história, é a nossa história, não interessa se era ruim ou bom, era a nossa história, a gente tem que conhecer a nossa história, para a gente entender como foi a realidade que a nossa vó viveu, que nossa bisavó viveu e para a gente entender como a gente chegou até aqui e valorizar o caminho das pessoas que passaram, né. Então, a gente pega muito nesse processo...(Dona Corunilha, 2018).

A nostalgia proporcionada pela audição da música também contribuiu para a associação com elementos de uma paisagem fria e invernal: a *geada, eu tinha que passar por uma sanguinha para ir para o colégio, que a gente morava bem ali na vila, coisa boa sair quebrando geada* (Lala, 2018), lembranças da infância narradas por Lala ao escutar a música. Importante evidenciar que a paisagem invernal constitui o que compreendemos como pampa “Mesmo para aqueles gaúchos que sempre moraram em grandes centros urbanos, ou seja, longe da região da campanha, há um imaginário de que essa paisagem representa o sul do país, assim como para própria constituição dos sujeitos gaúchos” (VIEIRA, 2017, p. 77). A paisagem fria do pampa constitui os próprios sujeitos pampeanos, como podemos observar na narrativa abaixo:

Mas nós nascemos lá. Mas quando a gente chegou aqui, eu me senti e me sinto até hoje muito daqui. Como se eu nunca tivesse saindo daqui. Mas o que me encanta e viajo bastante e tal. Mas o que me encanta aqui é que o bioma é muito presente na vida, tipo assim, essa invernera em agosto, isso é típico de agosto, só quem sabe é que mora aqui e que sabe (Dona Corunilha, 2018) [grifo nosso].

È possível observar nas narrativas destas mulheres um sentimento de pertencimento, o que chamamos de *Sentimento Pampeano*, valorizado, enaltecido nas falas. E aqui nos provocamos a pensar como esta aliança se constituiu? Como este modo de ser pertencente a este território vai se fabricando? Que evidências históricas e culturais emergem a partir disso? Poderíamos ainda mais nos provocar a pensar sobre quais verdades nos fabricam? São marcas não somente



da história do Rio Grande do Sul, mas também marcas e fundamentos contemporâneos da educação ambiental.

*Agora bem recente né. Faleceu o Paixão Côrtes e eu me lembrei que eu fiz uma oficina com ele e ele falava: o homem a cavalo enxerga 360 graus, tu gira, o olhar dele e essa amplidão do horizonte né. Quando tu comentou da mata. Quando eu entrei na Floresta Amazônica, né, aqui começa a fechar, fechar, duas horas de caminhada, três horas de caminhada e começa a fechar e aí eu pensei: **eu sou do pampa (risos). Eu sou do pampa, o pampa sou eu.**(...) Mas eu gosto de enxergar essa imagem assim, e isso que traz a cultura. Essa visão que faz o homem, mesmo o homem solitário, o homem, ele vai entramando, né, sobre música, sobre arte (Aradia, 2018) [grifo nosso].*

A narrativa acima recorda o tradicionalista Paixão Côrtes que, por meio de livros, cursos e oficinas ensinava a tradição, a cultura e a história do Rio Grande do Sul. A imagem de Paixão Côrtes está eternizada na “Estátua do Laçador”, confeccionada pelo artista Antônio Caringi, tendo como modelo o tradicionalista, este monumento é considerado o símbolo do Rio Grande do Sul (Lei Estadual 12.992/2008), cuja imagem demonstra o típico homem do pampa com laço, bombacha, botas de garrão e lenço.

Importante destacar também, que o olhar do humano sobre o cavalo se dá como elemento fundamental para enxergar a “amplidão do horizonte”. É nessa relação entre o humano e não humano, que vamos construindo modos de ser pampeanos e pampeanas, pois a maneira como olhamos e narramos o pampa se dá a partir de significações de experiências vividas histórica e culturalmente.

Um território pampeano marcado pelo horizonte e pelo relevo pouco acidentado revela também um passado rural estanceiro e pecuário, já que nele, hoje, existe uma diversidade e uma multiplicidade de pessoas que o habitam, além de cidades, estradas, lavouras e muito mais. As narrativas mostram uma paisagem pampeana marcada por esse horizonte, mas que “*tem gente*”, “*muita gente*” como nos fala Dona Corunilha no início desta seção, nos indicando pistas contemporâneas sociais e ambientais do pampa.

Estas são pistas para compreensão do *sentimento pampeano*, revelando uma sensibilidade estética e fria como nos fala Vitor Ramil (2004), articulada com as significações culturais. Para finalizar a Charla, escutamos a música “Chimarrão” de Vitor Ramil (2008) e lemos a poesia de Fernando Pessoa “O Guardador de Rebanhos” (1980) que potencializou problematizações para que emergissem nas narrativas esse sentimento.

Para mim um só existe por causa do outro e outro só existe por causa de um (risos), mas é não tem, não existe ser pampeano sem o pampa, não existe pampa sem o ser pampeano, não tem como desconectar uma coisa da outra e, ao mesmo tempo, uma coisa não é a outra, porque cada coisa é uma coisa, e elas só existem porque as duas coisas existem, assim. Eu sempre olho por esse jeito, por esse lado. E a diferença do ser pampeano e dessa pessoa que vivem o pampa, né, de fato assim, né, que passa, que eu observo, que sabe viver aqui e desse pampeano que como vários desses cantores, que, tipo, não são pampeanos, não moram no pampa, mas que cantam o pampa que é uma beleza, sabe, que é outra coisa, tipo, tá reconheço eles como admiradores do pampa, mas agora o ser pampeano, mesmo, essa pessoa, que sabe esta sensação de quebrar uma geada de manhã cedo, que não é uma vez na vida que vai ver aquilo ali, não, vive aquele cotidiano, ela sabe o que é aquilo, é ...ela é aquilo!(Dona Corunilha, 2018).

Na narrativa se constroem verdades sobre o que é ser pampeano(a), percebe-se uma subjetividade que se apresenta no entrelaçamento com o pampa, manifestando um viver, um existir, um sentir pampeano, que se diferencia, no dito acima, daqueles que somente admiram o pampa, mas não o vivem cotidianamente. Diferente posicionamento expressa Aradia na



sequência da conversa, pois afirma que determinados elementos extrapolam as fronteiras, os limites do pampa:

*É, eu fiquei pensando no Quero-quero, quando a gente chega e ouve o canto do quero-quero e deixa que o canto entre em ti, sabe, tu é o pampa, tu é o quero-quero, mas também, assim, alguém urbano lá, que vá não sei, me ocorreu isso agora, assim, quando eu morava em Porto Alegre eu ia muito na Redenção, caminhava muito na Redenção e eu me sentava e vinha um quero-quero e ficava ali no meu lado e no Jardim Botânico e eu me remetia assim ao pampa, numa imensidão, então eu sinto que esse mesmo quero-quero que está aqui, passa algo do pampa lá para quem nunca mora, nunca saiu de Porto Alegre, não sei, me ocorreu isso, ou ver um João-de-barro, e eu me senti, bah, onde esse passarinho vai, tá fazendo a casinha dele, a abertura desse ninho, né, ver um anu, não sei. **Eu acho que tem algo que extrapola mesmo a questão geográfica** (Aradia, 2018).*

Ao ir além da questão geográfica, a narrativa acima ressalta os elementos importantes como a imensidão, o horizonte, características que, ao serem narradas, vão dando significações na produção do Pampa e do sentimento que atravessa os sujeitos, o *Sentimento Pampeano*. Para finalizar as análises desta seção, transcrevemos abaixo as experiências de vidas narradas em que a sensibilidade e o amor pelo pampa emerge e toma força! Ao trazer a filosofia para a roda de mate, buscamos os movimentos e os deslocamentos que potencializam os questionamentos e os tensionamentos possíveis:

*Mas sabe que eu fiquei pensando agora, eu não sei bem qual é o sentido que tu fala, eu sei bioma pampa, tá bioma pampa geograficamente, mas o que é ser um pampeano? Qual é o sentimento sobre o pampeano? Não sei, me veio isso assim. **É onde de horizonte, onde tem amplitude?** Não sei. Faz 15 anos que eu comecei a viajar e cada vez mais eu vejo assim como eu não vejo fronteira, nesses lugares. É tá mudando dentro de mim assim, é interessante e aí eu fiquei pensando assim, esse pampa... Há poucos dias eu revi um trecho, que o Paulo Paim fez, uma audiência pública sobre os biomas, ah me lembrei, uma audiência pública para o Bioma Pampa estar dentro dos biomas, porque não está ainda lá, está em discussão, e aí falou e tá, e uma gaúcha disse “Eu sou o pampa, o Pampa está dentro de mim”, tá, eu sinto isso, o Pampa dentro de mim, mas não sei se é algo passando assim em mim, que hoje eu vejo, sabe aquele, peruano que eu vou lá e fico lá em cima, não sei, tem alguma coisa que é muito interna assim, sabe. Como eu tô indo viajar, tô indo para longe, eu “que será?”, né, eu tenho olhado alguns vídeos... Então tem algo que, não sei se eu tô conseguindo passar, porque nem eu tô entendendo direito (risos). Mas assim, deixa eu tentar concluir, eu fui ao Nepal por exemplo, e eu vi aquelas mulheres dançando e parecia que eu via alguém assim, sabe? Como se fosse tudo tão uma única coisa só, e tão próprio sabe, tão íntimo assim. E quando fui aos Queros, essa comunidade que nós vimos lá nos Andes peruanos, que a gente passa mal, tarará e eles dançam, dançaram, dançaram, mas eu olhei assim e disse isso parece um baile de CTG! Mas é claro que é outra coisa assim, mas é algo que parece que às vezes transcende assim, eu não sei, uma coisa que eu sinto no Pampa, quando eu vejo um homem simples, assim oh, nós temos ali fora o M.A., não é um homem, é um anjo, sabe, é uma criança, é uma criança com corpo de homem. E que eu vejo ali o outro senhorzinho ali, que benze, é o que vejo lá uma que também que me mostra ali as ervas e ela benze. E eu vou lá em cima e vejo o curandeiro e falo com ele, e tá me parecendo que é tudo a mesma coisa (risos). É algo ... (Aradia, 2018).*

Sem fronteira, um sentimento... (Lala, 2018)

Como se esse sentimento do Pampa, tivesse vindo lá assim, no Nepal, no ... (Aradia, 2018).

Um sentimento, um amor pelo lugar (Lala, 2018).



Um amor, coisas assim que tu fala ali, que tu diz, de sentir assim, (...) (Aradia, 2018).

Para finalizar problematizamos: Como vamos nos reconhecendo como mulheres ambientalistas do pampa? Que verdades vão nos construindo e nos fabricando sujeitos atravessadas por um sentimento do pampa? Como nos produz o amor pelo lugar que é enaltecido e valorizado? Provocamos a pensar sobre o próprio pensamento, nos desafiando a questionar o que nos move, o que nos tece e o que nos trama. As relações que se estabelecem entre as pessoas e o pampa são fundamentais para que o *sentimento pampeano*, essa sensibilidade estética que atravessa o modo de pensar e viver o pampa produzam práticas concretas no modo de vida dessas mulheres. Nas narrativas abaixo vemos o modo como experienciam esta sensibilidade:

Então, é ao contrário do que tu tava falando, eu entendo que tu fala porque eu tinha essa expectativa, e eu fiquei absolutamente frustrada. Não, por isso que fiquei com uma sensação ruim, sabe, e eu fiquei com uma sensação de não querer mais viajar, de não ter mais prazer em viajar porque, sabe, não quero chegar lá e ver que lá também acabou essa relação sabe. Porque eu esperava ver essa relação das pessoas com o seu lugar. E que é isso, que eu acho que é uma das coisas que eu mais admiro nessa região, porque quando eu vim para cá eu tinha doze anos, eu não era uma criança pequenininha, eu me lembro muito bem quando eu cheguei, e isso era uma coisa que me fascinou...eu nunca tinha morado num lugar que as pessoas tinham uma relação com o lugar tão forte, tão ímpar, quanto aqui, sabe, e isso é uma coisa que me chamou, e eu queria ser isso...uau! Eu quero isso para mim assim, sabe, porque é muito apaixonante gostar do lugar onde tu vive. E tu sim eu viajo, vou e tal, mas eu volto, porque eu realmente sou parte disso daqui, sabe, ou para onde eu for eu levo...(Dona Corunilha, 2018).

Levo, e me faz refletir nessa pessoa que tu tava falando ali, dessa audiência do Paulo Paim, o Pampa tá dentro de mim e ele vai comigo, mas quando eu vi essas pessoas tão assim oh, que elas eram a sua terra, elas eram o seu lugar, isso foi muito forte em mim (Aradia, 2018).

Através dessas narrativas, evidenciamos que no entrelaçamento entre cultura e natureza o *sentimento pampeano*, torna-se parte dos sujeitos por ser muito forte, tão ímpar, como nos fala Dona Corunilha. Somos atravessadas por essas narrativas, provocando nós mesmas educadoras ambientais, provocando o próprio pensamento naquilo que nos constitui e nos move.

Nessa seção nos debruçamos a analisar as narrativas no que tange sobre as relações entre cultura e natureza no pampa, como condição de possibilidade para o *Sentimento Pampeano*. Nas narrativas citadas acima, assim como em outras, é possível identificar a recorrência de uma relação de pertencimento ao Pampa, a partir desse vínculo humano-natureza.

Algumas considerações

“Precisamos falar de cotidianos!” Tema principal do XIII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental nos convoca a mirar, a olhar, a ouvir as vozes destas mulheres ambientalistas do pampa gaúcho nos seus cotidianos, no seu território. É nesse sentido, que nos debruçamos sobre algumas narrativas, analisamos a partir da investigação narrativa e identificamos a recorrência de uma relação íntima com o pampa, uma relação de pertencimento a partir do vínculo humano-natureza tramada através da cultura e história do pampa sul-rio-grandense.

Ecoam as vozes destas mulheres mobilizadas pelo *Sentimento Pampeano*, marcadas



pelos modos de viver relacionados com a natureza e cultura do pampa. Por meio destas narrativas, elas nos contam das suas vidas, das suas experiências, dos seus cotidianos como mulheres, ambientalistas e pampeanas.

Fica aqui o convite para que outros (as) pesquisadores(as) provoquem uma escuta da diferença, tornando potente criar outros modos de se relacionar com o lugar em que vivemos, aqui e agora, e também outras, possíveis, singulares, menores educações ambientais.

Referências

AMARAL, Lizandro. Picaço Oveiro. Intérprete: Lizandro Amaral. In: **16º Vigília do Canto Gaúcho** – Cachoeira do Sul, RS, 2005. Disponível em: <https://youtu.be/42a5UZnalFo>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, para uma literatura menor**. Editora Assírio & Alvim. Lisboa: 2003.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Editora da USP, 2008. 336p.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 33, n.1, p. 87-101, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/4244/4174> Acesso em: 05 de setembro de 2016.

HENNING, Paula C. e SILVA, Gisele R. Rastros da Educação Ambiental. O dissenso como potência criadora. In: HENNING, Paula C.; MUTZ, Andressa; VIEIRA, Virgínia T. (orgs). **Educações Ambientais Possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba/PR: Appris Editora, 2018, p. 151-162.

PANITZ, Lucas Manassi. **Por uma geografia da música: o espaço geográfico da música popular platina**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, 2010.

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980. 280p.

RAMIL, Vítor. Indo ao Pampa. In: **Ramilonga: a estética do frio**. 1997.

RAMIL, Vítor. **A estética do frio**. Pelotas: Satolep Livros, 2004. 55p.

RAMIL, Vítor. Chimarrão. In: **Délibáb**, 2008. CD.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 12.992, de 13 de junho de 2008**. Declara a Estátua do Laçador integrante do patrimônio histórico e cultural e escultura-símbolo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.mtg.org.br/public/libs/kcfinder/upload/files/LEIS_DECRETOS/IEI%2012.992%20-%20Est%C3%A1tua%20do%20la%C3%A7ador.pdf Acesso em 09 de janeiro de 2018.



**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



SCHLEE, Renata Lobato. **A vida, a arte e a Educação Ambiental nos atravessamentos de uma natureza pampeana.** (Tese de Doutorado). PPGEA/FURG, Rio Grande, 2018.

VIEIRA, Virgínia Tavares. **Naturalismo Poético-pampeano: uma potência musical do pensar.** (Tese de Doutorado). PPGEA/FURG. Rio Grande, 2017.



Interdisciplinaridade na pesquisa em Educação Ambiental: algumas reflexões a partir de novos horizontes de compreensão

Marta Bonow Rodrigues¹
Liza Bilhalva Martins²

Resumo: Este ensaio discute a importância da interdisciplinaridade em pesquisas e na formação de educadores e educadoras, a partir das experiências de investigação das autoras, que sentiram a necessidade de refletir sobre os problemas surgidos a partir da hierarquização presente na produção de conhecimento, buscando, assim, caminhos para minimizá-los. Para entender como a formação acadêmica tem operado e como pode transformar (e, também, se transformar no) o modo de produzir conhecimento em busca de uma Educação Ambiental transformadora, busca-se, aqui, trazer bases teóricas que de fato transcendam os limites entre disciplinas, áreas e formas de conhecimento, a fim de contribuir para a horizontalização e a visibilização dos saberes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Ambiental. Epistemologias Ecológicas.

Introdução

Este ensaio parte da importância da interdisciplinaridade em trabalhos na Educação Ambiental, a partir das experiências de investigações das autoras³, cujo objetivo principal, em ambas as pesquisas, centra-se em compreender, através do estudo etnográfico, o modo de vida de mulheres campeiras e de pescadoras embarcadas da região do extremo meridional do Rio Grande do Sul, seus saberes, suas práticas, seus ensinamentos e seus aprendizados nesses ambientes (e sobre esses ambientes) e, especialmente, a forma como essas mulheres que atuam em atividades consideradas masculinas, constroem-se como sujeitos nesse meio, nessa relação com todos os elementos que permeiam suas vidas.

Salientamos, já no início desta reflexão, que as pesquisas que desenvolvemos, estão firmadas sobre o fundamento de que o aprendizado vem dos saberes que são resultados do todo que constitui a vida social e cultural das pessoas, que, por sua vez, produz aprendizado. Dessa forma, pensar as demandas das comunidades e das mulheres, com suas peculiaridades, é pensar educação e cultura, pois, segundo Lave (2015), cultura “e”⁴ 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).

Assim, pensando em uma Educação Ambiental transformadora, que de fato transcenda os limites entre disciplinas, áreas e formas de conhecimento, e busque a horizontalização e a visibilização dos saberes, entendemos que uma pesquisa acadêmica deve estar atenta às problemáticas que envolvem as produções de conhecimento; para tanto, a formação de profissionais preocupados na transição para um desenvolvimento sustentável e que esteja atenta às diferenças existentes entre as diversas regiões (LEFF, 2001), às multiplicidades de

¹ Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestra em Antropologia/Arqueologia (UFPel). E-mail: martabonow@gmail.com.

² Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestra em Antropologia Social e Cultural (UFPel). E-mail: lizabms@gmail.com

³ Os dados de campo aqui apresentados referem-se as pesquisas de doutorado das autoras. Primeira autora com pesquisa intitulada Mulheres em comunidades rurais, patrimônio e meio ambiente: um estudo interdisciplinar no litoral do extremo meridional do Rio Grande do Sul; segunda autora, pesquisa intitulada Lagoa de Mulheres: pescadoras embarcadas no sistema lagunar costeiro do Rio Grande do Sul, iniciada em 2018 junto ao PPGEA – FURG, sob orientação de Gianpaolo Adomilli. Agência Financiadora CAPES.

⁴ Ênfase de Lave, 2015 (pg. 39).



maneiras de pensar e às demandas das comunidades, respeitando as formas de educação, é um dos caminhos necessários para que se atinja o objetivo de buscar equidade dentro do sistema em que estamos inseridos/as.

Portanto, para desenvolver nossas pesquisas com mulheres, envolvendo todos os elementos humanos e não humanos que estão imersos nas relações cotidianas, observamos a necessidade de pensar interdisciplinarmente, numa perspectiva de fato ecológica e sistêmica, no sentido de considerar novos horizontes de pensamento e ação.

Compreendemos que a aplicação prática da interdisciplinaridade (e/ou, também, da transdisciplinaridade) é difícil para nós, acadêmicas/os que estamos inseridas/os em um meio educacional que “ensina” a separar ou dividir as formas de conhecimento, já que a nossa sociedade opera dentro desse pensamento de compartimentar as coisas. Diante disso, sentimos a necessidade de tentar minimizar essas questões, buscando bases teóricas para entender como a formação acadêmica tem operado e como pode transformar (e, também, se transformar no) o modo de produzir conhecimento.

E, ainda, cabe lembrar que nem todas/os nós que estamos pesquisando na área da Educação iremos compor o corpo docente de alguma instituição, assim é importante refletir sobre o processo educacional universitário, uma vez que é por dentro dele que conduzimos nossos estudos.

Para iniciar as reflexões sobre o pensamento interdisciplinar trazido do meio acadêmico, mais especificamente do meio universitário, entendemos que o ponto de partida é compreender o que é interdisciplinaridade e as nuances que atravessam essa forma de produzir/praticar conhecimento. Apontamos, aqui, que nossa compreensão sobre “o nomear” a maneira de pensar/praticar – interdisciplinar/transdisciplinar, etc. –, de certa forma já é compartimentar elementos; no entanto, e sendo nós mesmas construídas social, cultural e formadas academicamente no meio que “divide”, apesar de nos permitir pensar a “descompartimentação”, na prática é preciso um esforço para conseguir acompanhar a produção de conhecimento fluída e sem divisões.

Interdisciplinaridade na formação universitária de pesquisadores e pesquisadoras: breves apontamentos sobre um conceito inacabado

A prática interdisciplinar a partir da formação acadêmica – e mais além, a ampliação do pensamento para a “descompartimentação das coisas” – requer, mais que pensar em várias disciplinas atuando conjuntamente, compreender as pessoas que estão inseridas nesse meio (docentes, discentes, técnicos/as, colaboradores/as em diversos serviços) como seres múltiplos e diversos, social e culturalmente, e que esses aspectos precisam ser considerados dentro do espectro educacional.

Atentando para conceitos de interdisciplinaridade trazidos por estudiosos que se aplicam na busca pela compreensão ampliada do processo educacional, Fazenda (2013, p. 18) aponta para o seguinte questionamento: “como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores?”. O nosso questionamento vai ao encontro dessa autora, já que nossa preocupação está diretamente ligada às nossas formações acadêmicas e atuações junto a comunidades.

Pensamos que, apesar de se ter em mente a integralização da multiplicidade de conhecimentos advindos da construção social e cultural (e, portanto, educacional, levando em conta Lave, 2015 – cultura é educação e educação é cultura) na formação de profissionais da educação, não se pode negar o percurso histórico da ciência na produção de conhecimento, e, a isto, também nos aproxima de Fazenda (2013).



Dessa forma, compreendemos que é necessário respeitar a história das disciplinas científicas, bem como abranger, cada vez mais, os conhecimentos “não-científicos”¹: se por um lado a ciência ainda se coloca afastada dos conhecimentos “não-científicos” ou populares para explicar fenômenos humanos, inclusive no processo educacional, por outro, observamos áreas como a Educação e as Ciências Humanas e Sociais buscando consolidar os conceitos interdisciplinares na prática. Mais uma vez destacamos que nem sempre esse objetivo é facilmente atingido, uma vez que nossa sociedade tende a pensar as coisas em divisões bastante delimitadas.

Fazenda (2013 e 2015) indica essa mudança de perspectiva ao longo dos anos de trabalho junto à Educação em que observa a possibilidade da interdisciplinaridade na formação de professores/as a partir da união de várias disciplinas que busquem convergir em direção a um resultado partindo de um problema em comum. Assim, seria possível criar uma rede entre disciplinas, um formato teórico-metodológico não hierárquico e, ainda, que se construa conjuntamente entre saberes “científicos” e “populares”, e que não se restrinja a usar elementos pontuais de uma ou outra disciplina ou conhecimentos, e, sim, pensando em novos processos e formatos de pesquisa para atingir uma finalidade.

A formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar (Lenoir; Sauvé, 1998), onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Tratamos, nesse caso, do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo (FAZENDA, 2013, p. 23).

Entendemos que pensar a interdisciplinaridade, portanto, vincula-se fortemente a pensar o processo dos trabalhos, sejam eles de formação acadêmica de professores/as, sejam de pesquisadores/as, nas discussões coletivas e nas reflexões individuais. Utilizando, então, o aspecto “processo”², é possível identificar os atravessamentos entre as disciplinas, buscando configurar novas maneiras de construir conhecimentos. Usando as palavras de Ivani Fazenda (2015, p. 27.216):

Ao mesmo tempo em que temos visto que o percurso do pesquisador é extremamente solitário, comprovamos que ele também é, concomitantemente, realizado em parceria. Esta é a ambiguidade própria da Interdisciplinaridade. [...] Nos parece que o movimento de participação nas discussões coletivas dos grupos de pesquisa constroem redes de parceria conceitual, prática e ontológica ao mesmo tempo que subsidiam e exigem do pesquisador momentos de solidão, necessários para as construções e reflexões individuais.

É preciso, ainda, falarmos sobre transdisciplinaridade, numa tentativa de complementação ao processo de pensamento interdisciplinar, como indica Fazenda (2013, p. 24): “poderia ensaiar dizer que os termos da forma como aqui são tratados não se diferenciam, mas se autoincluem e se complementam”. A transdisciplinaridade, em conjunto com a interdisciplinaridade, talvez possa dar conta da produção de conhecimento (e aplicação

¹ Colocamos entre aspas, pois ainda grande parte de pesquisadores/as, formadores/as acadêmicos/as trabalham e vivem diante desses afastamentos.

² Colocamos entre aspas para destacar nossa posição sobre o “processo”.



prática!) na ampliação dos mais diversos elementos que não estão apenas sendo atributos de disciplinas acadêmicas.

E, apontamos, aqui, para o fato de que a interdisciplinaridade não deve ser mais uma forma de complexificar ainda mais a produção de conhecimento; ao dizer isso, consideramos a importância e a relevância de se ter em mente todos os aspectos materiais e imateriais, objetivos e subjetivos de quem está em processo de formação e, também, das pessoas das comunidades extramuros universitários que poderão trazer as suas demandas para o meio acadêmico. É preciso que a academia forme profissionais capazes de pensar através da interdisciplinaridade, levando em conta as subjetividades de cada comunidade sem que se percam de vista os elementos políticos, sociais, culturais, geográficos, econômicos e particulares atinentes a esses locais, assim como Fazenda (2015) e Leff (2001) nos indicam.

Procurando, então, pensar a formação acadêmica que nos cabe dentro do sistema social, pensamos que é necessário passar por processos de transformação dentro da própria academia, por conta do que Leff (2001, p. 199) indica como uma “necessidade de reorientar os processos produtivos e aplicação de conhecimentos; formação de habilidades profissionais, para uma transição a um desenvolvimento sustentável”.

Essa reorientação é necessária devido aos resultados da extrapolação dos usos dos recursos e consequente “degradação do potencial produtivo dos ecossistemas dos países subdesenvolvidos” advindos do pensamento econômico de exploração máxima criado nos países ditos desenvolvidos e vendidos aos países “subdesenvolvidos”, ou em desenvolvimento; esses modelos de exploração trazem consigo uma máscara desenvolvimentista: ao mesmo tempo em que se explora ao máximo os potenciais naturais, vende-se a ideia de que na tecnologia que explora está, também, a solução para o problema ambiental.

Assim, as tecnologias produzidas nos países desenvolvidos industrialmente são fornecidas aos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos como pacotes que não levam em conta a ambiência destes países, as diferentes culturas e problemas sociais, ou seja, há a “transferência de tecnologias limpas dos países do Norte, em vez de priorizar o fortalecimento de uma capacidade científica e tecnológica própria para os países do Sul” (o mito desenvolvimentista) (Leff, 2001, p. 200).

Essa forma de operar desenvolvimentista resulta, no meio acadêmico, em condições desiguais de assimilação nas diferentes disciplinas nas instituições de ensino. Para que sejam possíveis, portanto, as transformações dos paradigmas teóricos, das práticas disciplinares, e dos currículos, tanto na formação de professores/as, quanto de pesquisadores/as, é preciso que o saber ambiental, em sua forma mais complexa (e – por que não? – mais completa, dentro dos limites possíveis de completude!) seja incorporado nesse corpo de construção de conhecimento que é composto por teoria e prática.

O fato é que, na prática, é possível observar na formação de profissionais saídos/as das universidades que irão atuar junto a comunidades uma ausência ou deficiência em compreender teoria e prática, em observar o que é pensado e conseguir transpor os limites das reflexões e realmente aplicar, desde suas pesquisas prévias, o que vem de reflexões desde um paradigma interdisciplinar. Vemos isso como consequência de eventos que se interligam, que são consequência da forma de ensino, do pensamento de quem ensina e de quem está aprendendo academicamente, como já foi apontado anteriormente: sejam eles de base de ensino ou de aprendizado – e aí entraremos, novamente, em questões que vão além da educação acadêmica, conforme também já foi apontado, como, por exemplo, a importância de se compreender cultura e educação como duas coisas que se configuram em uma só



(LAVE, 2015). Mas, também, não deixamos de refletir sobre o sistema educacional centrado em relações de poder, que ainda permeiam o meio acadêmico e, mais especificamente, o meio universitário.

Como temos indicado, e não é novidade no nosso sistema universitário, parece existir (para não afirmar que existe!) uma hierarquia de disciplinas que pretendem doutrinar as pessoas em formação sobre a importância maior de uma ou outra disciplina em relação às outras. Observamos essa premissa cotidianamente quando acompanhamos as verbas destinadas a um ou outro setor dentro das universidades, independente de entrarmos nas questões relativas a maquinário, produtos, equipamentos demandados aos diferentes setores. A valorização econômica de uma ou outra área isoladamente já demonstra a importância que é dada a uma disciplina em detrimento de outras. Da mesma forma, observamos as políticas de “decomposição” de disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais, enquanto áreas entendidas como com maior significância, pois estão atreladas diretamente ao “desenvolvimento da sociedade”, crescem dentro do meio acadêmico.

Essas diferenças criadas, interna e externamente, e que a nosso ver também estão submetidas às relações de poder pretendidas por fatores muito bem conduzidos por setores industriais, resultam nas dificuldades em se pensar interdisciplinarmente de forma mais ampliada.

No entanto, há de se visualizar a intenção real de mudanças quando acompanhamos algumas áreas que não só se complementam, como conseguem produzir conhecimento e atuar de maneira interdisciplinar. E isso, reafirmando os apontamentos de Leff (2001), é um processo mais evidente nas áreas das sociais e humanas que estão bastante interessadas em buscar soluções para as demandas das comunidades e mesmo da sociedade como um todo.

Para exemplificar isso, e entendendo que o que narramos a seguir é parte de experiências individuais, passamos então a apresentar nossas formações. A primeira autora deste artigo vem de áreas “distintas” de formação em Medicina Veterinária e em Arqueologia/Antropologia, e a segunda autora tem formação em Direito e Antropologia Social e Cultural. Ambas autoras possuem trajetórias no movimento feminista a partir de envolvimento com comunidades de mulheres no meio urbano e rural e atualmente desenvolvem pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Para além das formações acadêmicas, trazem experiências de vida social e cultural que influenciam as maneiras de estar no, e refletir sobre o mundo.

Essas formações e experiências de vida (extrauniversidade), foram sem dúvida a base para adentrar o espaço social em algumas comunidades com as quais trabalhamos ao longo de nossas trajetórias acadêmicas. Para além de questões metodológicas, ou técnicas, percebemos que o envolvimento com os mundos pesquisados (mundo campeiro e mundo da pesca), com a comunidade cultural de onde viemos, quando somado às experiências das formações acadêmicas, nos trouxeram reflexões que não pareciam surgir a outras pesquisadoras e pesquisadores advindos de outros contextos. Evidenciamos que há um processo subjetivo de construção das pesquisadoras que, conseqüentemente, nos conduzem às inquietações norteadoras de nossas pesquisas e, sobretudo, à maneira como vamos abordá-las e conduzi-las.

Diante disso, levamos adiante a intenção de pesquisar com mulheres do campo e das águas, temas tão íntimos e, ao mesmo tempo, tão distantes para nós quando pensamos em questões de gênero, classe e raça.

E, justamente quando refletimos sobre as questões que se distanciam de nós dentro desses temas, percebemos a importância da interdisciplinaridade. Porém, como já mencionado



anteriormente, esse nunca é um trabalho fluído, é preciso um esforço constante, uma consequência de nossas construções sociais, culturais e acadêmicas. Mente, corpo e mundo são indissociáveis e, portanto, o conhecimento é uma ação engajada no mundo (INGOLD, 2011).

Assim, quando nos deparamos com novas propostas de pesquisa através da Educação Ambiental, com mulheres campeiras e pescadoras do sul do Rio Grande do Sul, um ambiente carregado de peculiaridades inerentes ao local, percebemos, ainda mais, a falta de uma formação anterior que de fato fosse interdisciplinar. Porém, nos sentimos à vontade para discutir a construção de nossas pesquisas, pois temos uma relação íntima com o mundo das mulheres (somos mulheres) vivendo os estigmas dessa experiência no mundo moderno patriarcal, excludente e categorial.

Somado a isso, as *epistemologias ecológicas* (STEIL & CARVALHO, 2014) nos auxiliam no percurso, pois se constituem como uma área de convergência de novos horizontes de compreensão a partir do encontro de vários campos disciplinares. Elas reivindicam a materialidade e autonomia do mundo se contrapondo à perspectiva representacional, libertando o conhecimento da mente humana e centrando na ação.

As epistemologias ecológicas contrapõem-se à perspectiva representacional. Partem de uma premissa compartilhada de que os significados, os conceitos e as abstrações que resultam do processo do conhecimento não constituem um mundo à parte em relação à matéria e às coisas. **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 racional¹.** Torna-se, assim, impossível dissociar a mente do corpo, a cultura da natureza, o conhecimento da experiência. Para conhecer, a partir da perspectiva ecológica, é necessário estar imerso na matéria e no mundo através do engajamento contínuo no ambiente. (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 164)

Seguindo nessa perspectiva, trazemos Ingold (2010), para quem a observação deixa de ser o oposto da participação, e se torna condição para o conhecimento, pois o mundo que nos é dado a observar é um mundo em movimento. Portanto, a questão da simetria aparece como central na produção do conhecimento, não mais “sobre”, mas “com” a outra ou o outro², trata-se, então, de uma fusão da história humana e da história natural.

E por falar em ação, percebemos que há muitas mulheres de diversas formações trabalhando na Educação Ambiental, com temáticas que abordam mulheres e comunidades tradicionais, entre outros temas. Essa aproximação que perpassa as questões e conceitos de gênero, também está imbricada no processo de pesquisa e faz parte do pensar e, também, do ser interdisciplinar – pois, como nos diz Fazenda (2015), “antes de conhecer conceitos e métodos, é necessário SER interdisciplinar”.

Junta-se a essas questões um dado que aproxima as pesquisadoras mulheres que, a nosso ver, abrem e constroem muitos caminhos para que o processo de transformação aconteça: as mulheres são predominantes autoras e doutoras nas pesquisas em Educação Ambiental (CARVALHO, 2020):

[...] Esses resultados indicam que as características da EA como subárea da educação seguem as tendências da grande área da educação, no Brasil. E a pesquisa

¹ Grifo nosso.

² Destacamos que essa outra ou esse outro abrange humanos e não humanos.



em educação ambiental traz em si marcas histórico-sociais atinentes ao desenvolvimento da pesquisa em educação e do sistema de Pós-Graduação no Brasil (CARVALHO, 2020, p. 43).

Retornando aos processos formativos, às faltas que sentimos da educação acadêmica interdisciplinar e ao lugar em que ocupamos hoje, vemos a importância de se pensar na Educação Ambiental como parte das disciplinas sem que elas sejam fechadas, centrando no “processo” anteriormente comentado. A incompletude, as incertezas, os inacabamentos, a complexidade das disciplinas, fazem parte desse processo interdisciplinar que não traz uma fórmula ou uma metodologia única e predeterminada. Leff (2001, p. 217) nos fala que: “A formação numa disciplina ambiental implica a construção e legitimação desse saber, sua transmissão na aula e sua prática no exercício profissional”, e que o saber não deve ser verticalizado, é imprescindível entender e incorporar nas formações as trocas de experiências entre academia e comunidades, enquanto elemento de transformação; tendo isso em vista, podemos trazer as palavras de Leff (2001, p. 220):

O saber ambiental questiona todas as disciplinas e todos os níveis do sistema educacional. [...] A formação ambiental discute os métodos tradicionais de ensino, colocando novos desafios à transmissão do saber, onde existe uma estreita relação entre pesquisa, docência, difusão e extensão do saber (p. 220).

No entanto, novamente salientamos que essa construção e legitimação do saber devem percorrer outras searas que não apenas a universitária ou acadêmica. E isso acarreta, certamente, toda essa complexidade de aspectos acima citados: não se deve encerrar as disciplinas nelas mesmas, e ter uma fórmula pronta, daí a importância de, pouco a pouco, mudar os paradigmas educacionais.

Considerações finais

Diante do texto exposto, trazemos mais questionamentos que apontamentos conclusivos, reafirmamos que a interdisciplinaridade na formação universitária (e em outras formações também) é um processo que deve considerar diferentes aspectos das pessoas que estão no meio acadêmico, formando profissionais e/ou sendo formadas/os, bem como deve considerar todos os elementos possíveis que envolvem a construção social, cultural, educacional, política, geográfica, etc., das comunidades com quem se está trabalhando.

Atentamos para o fato de que, mesmo que busquemos pensar interdisciplinarmente ou SERMOS interdisciplinares, como nos diz Fazenda (2015), ainda apartamos as coisas. Cremos que é difícil excluirmos essas divisões de nossas pesquisas e formações de uma forma definitiva, pois estamos inseridas/os, ainda, em um sistema que compartimenta coisas e conhecimentos, que hierarquiza saberes e que abusa dessa hierarquia nas relações.

Porém, esses fatores não minimizam a busca por essas transformações através de aproximações entre epistemologias e ontologias, uma vez que não é possível separar o ser do conhecer; perceber as costuras é um lugar para se começar.

E isso, a nosso entender pode ser feito por meio de posturas teóricas que colocam pesquisadoras/res e professoras/res em estreita proximidade com importantes movimentos sociais e comunitários contemporâneos, e, conseqüentemente com a Educação Ambiental, por ser uma área tão abrangente e promissora para as mudanças paradigmáticas, visto que já é considerada uma disciplina múltipla. Resta saber se a multidisciplinaridade chega ou chegará, de fato, à interdisciplinaridade.



Referências bibliográficas

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v.15, n.1, p. 39-50, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O desafio de formar pesquisadores interdisciplinares. **XII Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica. Curitiba – PR. p. 27.213-27.223, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: _____ **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 17-29.

INGOLD, Tim. Educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr.2010.

_____. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. Londres & Nova York: Routledge, 2011.

LAVE, Jean. Aprendizado como / na prática. **Horizontes Antropológicos**. Ano 21, n. 44, p. 37-47, jul-dez/2015.

LEFF, Enrique. Universidade, interdisciplinaridade e formação ambiental. In: _____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 199-222.

STEIL, Carlos Alberto & CARVALHO, Isabel. Epistemologias ecológicas: Delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.



Educação Ambiental e direito à cidade sustentável na perspectiva do racismo ambiental urbano

Vanessa Aguiar Figueiredo¹
Vanessa Hernandez Caporlingua²

Resumo: O presente trabalho visa averiguar o quanto o racismo ambiental impacta na concretização do direito à cidade sustentável no Brasil indo na contramão da justiça ambiental urbana, propondo-se assim, a necessidade de compreensão deste problema a partir de uma educação ambiental crítica. Desta forma, o trabalho se dividirá em três tópicos o primeiro abordará a construção jurídica e política do direito à cidade sustentável, o segundo verificará a problemática do racismo ambiental urbano e por fim, o último tópico, irá tecer reflexões sobre a possibilidade da aplicação da educação ambiental crítica na análise da justiça ambiental urbana. Conclui-se que a educação ambiental se mostra necessária e urgente para a compreensão da temática do racismo ambiental urbano, principalmente porque consegue refletir e propor ações em prol da justiça ambiental das cidades. Utilizou-se, nesta pesquisa, o método hipotético-dedutivo com revisão bibliográfica e documental como procedimento.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Direito à cidade sustentável. Racismo ambiental. Justiça ambiental urbana.

Introdução

As cidades cada vez mais são mais pensadas como um símbolo social complexo e inesgotável, que possui a maior parte dos principais acontecimentos da vida coletiva. Desta forma, o espaço urbano é mais do que possibilidades geográficas, é produção social, matéria da ação do ser humano. Neste contexto, as cidades vêm assumindo um protagonismo cada vez maior no âmbito acadêmico e político, por esta razão, foi emergente a construção do denominado direito à cidade.

O direito à cidade trata-se de uma construção política e sociológica que considera a cidade 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 cidades são concebidas como espaços de lutas e movimentos sociais exercício. Como direito, as urbes reivindicam alternativas democráticas para o uso do espaço urbano.

As cidades devem estar inseridas em um paradigma jurídico novo, assegurado de interesses difusos e coletivos, se propondo a atender de forma proporcional as demandas da sociedade urbana como um todo e de grupos específicos, por esta razão, a preocupação com o desenvolvimento urbano também deveria abarcar o equilíbrio ambiental, por isso se estabeleceu o direito à cidade sustentável. Trata-se da urbanodiversidade, da definição de um projeto que contemple os interesses de todos, pressuposto da sustentabilidade. Estabelece a luta coletiva e a garantia de espaço urbano ambientalmente equilibrado para a presente e gerações futuras, principalmente aos grupos mais vulneráveis da sociedade.

Em contrapartida, a efetivação deste direito ainda percorre por vários entraves para a plena concretização, como o tão debatido racismo ambiental urbano. O racismo ambiental nas cidades tem relação direta com a própria distribuição do espaço urbano, no qual a população

¹ Doutoranda em Educação Ambiental (FURG). Bacharel em Direito (FURG). Mestre em Direito (UFPEL). E-mail: vanessafigueiredo2009@hotmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação Ambiental (FURG). Professora e pesquisadora da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: vcaporlingua@gmail.com



negra, além de indígenas, quilombolas e outros grupos étnicos e racialmente excluídos dos processos de participação política e em desvantagem econômica, sofrem, de forma desproporcional, os danos e encargos ambientais das cidades, principalmente por se encontrarem em zonas periféricas.

Apesar do reconhecimento normativo a cidades sustentáveis, parcela da população sofre com as consequências da injustiça ambiental que é justamente a desigual distribuição dos agravantes ambientais em determinadas categorias sociais e que impacta no acesso ao usufruto do espaço urbano de qualidade em termos ambientais. Por esta razão, o racismo ambiental se refere a políticas, práticas ou diretrizes ambientais que afetam diretamente ou de forma desvantajosa indivíduos, grupos ou comunidades com base na cor ou raça.

Uma das maneiras de se repensar a problemática do racismo ambiental, a partir da injustiça ambiental urbana, é com um processo de aprendizagem político e democrático que atue como ferramenta para a compreensão destes eventos. Nesse pressuposto, a educação ambiental crítica auxilia e torna-se proposta, como agente transformador, para a compreensão da temática a luz da sustentabilidade urbana. Nesta vertente da educação ambiental, que se desenvolve a partir de um eixo revolucionário, as alterações da atividade humana devem estar atentas em mudanças tanto radicais como coletivas. A partir da educação ambiental crítica, afirma-se que a educação é práxis social, ou seja, contribui para alterar e radicalizar o processo de construção de uma sociedade pautada em novos valores, principalmente valores sustentáveis (LOUREIRO, 2003).

Portanto, a presente pesquisa se justifica principalmente pela inovação de buscar aproximar a temática do direito à cidade sustentável com o racismo ambiental urbano, bem como, por propor reflexões para a transformação urbana a partir da educação ambiental crítica.

Posto isso, este trabalho tem como problemática central questionar o quanto a óbice do racismo ambiental impacta na concretização do direito à cidade sustentável no Brasil, principalmente a partir da injustiça ambiental urbana que acomete inúmeras cidades brasileiras. Com relação aos objetivos da pesquisa, o objetivo geral é investigar o impacto do racismo ambiental na realização do direito à cidade sustentável no Brasil, bem como, averiguar acerca do direito à cidade sustentável, em termos políticos e jurídicos, e por fim, propor a educação ambiental crítica como ferramenta para a compreensão e transformação social urbana. No que diz respeito a metodologia, utilizou-se o método hipotético-dedutivo com revisão bibliográfica e documental como procedimento.

Quanto a divisão das seções que irão compor o trabalho, a primeira abordará a construção jurídica e política do direito à cidade sustentável, o segundo tópico verificará a problemática do racismo ambiental urbano e por fim, o último ponto irá tecer reflexões sobre a possibilidade da aplicação da educação ambiental crítica na análise da justiça ambiental urbana.

O Direito à cidade sustentável: noções gerais

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. É na cidade que as relações se intensificam, é 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).

Contudo, os problemas decorrentes da expansão urbana começaram a aparecer com o advento da era industrial e com a consolidação do modo capitalista de produção, fazendo com que as cidades ganhassem destaque e a exclusão urbana começasse a ser recorrente. Na obra *A situação da classe trabalhadora* na Inglaterra, Engels denuncia a maneira como se desenvolveu a urbanização das cidades inglesas a partir do proletariado industrial e como se situavam os bairros operários:

St. Giles [...] é uma massa desordenada de casas de três ou quatro andares, com ruas estreitas, tortuosas e sujas [...] cestos de legumes e frutas, todos naturalmente de péssima qualidade e dificilmente comestíveis, complicam o trânsito dos pedestres e enchem o ar de mau cheiro, o mesmo que emana dos açougues. As casas são habitadas dos porões aos desvãos, sujas por dentro e por fora e têm um aspecto tal que ninguém desejaria morar nelas. Mas isso não é nada, se comparado às moradias dos becos e vielas transversais, aonde se chega através de passagens cobertas e onde a sujeira e o barulho superam a imaginação. [...]. Por todas as partes, há montes de detritos e cinzas e as águas servidas, diante das portas, formam charcos nauseabundos (ENGELS, 2008, p.71).

A partir destas discussões sobre os problemas urbanos, as cidades tornaram-se objeto de estudo. O marco inicial para a construção jurídica e política do direito à cidade deve-se a Henri Lefebvre em 1968, a partir de sua obra homônima *O direito à cidade*. A obra de Lefebvre torna-se um movimento de pensamento que tende a compreender as questões urbanas, principalmente a partir da hegemonia do capital. 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).

No âmbito nacional, o Brasil foi um dos países pioneiros na positivação do chamado direito à cidade, no qual a Constituição Federal de 1988 conta com capítulo sobre a política urbana nacional que intenta as funções sociais da cidade. Nesta seara, direito à cidade consiste na preocupação do uso devido da zona urbana e, de tornar acessíveis os recursos que a cidade dispõe. Trata-se de direito coletivo que visa tornar a cidade um local justo e democrático. Um dos segmentos que o direito à cidade promove é buscar a construção de uma cidade sustentável, visto que, os adensamentos urbanos, à medida que o crescimento urbano se tornou desenfreado e desordenado, agravou os problemas ambientais. Por isso, a necessidade de haver a conciliação entre os padrões de vida urbano com políticas públicas que impactam positivamente na sustentabilidade.

No Brasil, o Estatuto da Cidade (Lei nº10.257/2001) é a principal legislação para o respaldo jurídico do direito à cidade sustentável. De acordo com o Estatuto, a garantia do direito a cidades sustentáveis, compreende o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento



ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações (art. 2º, inc. I).

Como salienta Roseane Futata (2011, p. 34):

(...) a previsão do direito à cidade sustentável salienta, na noção de direito à cidade, a previsão de sustentabilidade em longo prazo. Fazendo um paralelo com a previsão do meio ambiente ecologicamente equilibrado, que será estudada no terceiro capítulo, o adjetivo “sustentável” confere à noção de direito à cidade uma perspectiva de manutenção, confirmada pela previsão final do caput do art. 2º do Estatuto da Cidade, que estende o direito também às gerações futuras. Procura-se garantir a manutenção do direito de usufruto do bem coletivo chamada “cidade”. Trata-se, portanto, de “um direito entre gerações, inclusivo e social

Contudo, o reconhecimento legal e institucional do direito à cidade sustentável contrasta com a realidade urbano ambiental vivida cotidianamente por grande parte da população brasileira, que são “invisíveis” no processo de planejamento e produção do espaço urbano. Um dos fatores para a invisibilidade deste contingente se dá a partir da raça, por isso, o próximo tópico da pesquisa apresentará o racismo ambiental como um dos obstáculos para a efetivação do direito à cidade sustentável.

Racismo ambiental urbano: vivendo na negação

De acordo com o sociólogo Aníbal Quijano (2005), a classificação racial da população ainda é um dos eixos fundamentais para a conjuntura e manutenção do capitalismo enquanto padrão de poder mundial e que se estabelece de forma acentuada na América, no qual o autor denomina capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. O autor ainda complementa que “a ideia de raça nada mais é do que uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial (QUIJANO, 2005, p. 227).”

Neste ponto, a categoria raça é de extrema importância para o estudo sobre racismo, como explica Foucault (1992), a ideia científica de “luta” entre raças justificou e embasou a teoria do evolucionismo. Desta maneira, o racismo biológico estabeleceu que há uma raça superior, a raça branco-europeia, que daria superioridade física, intelectual e estética, ao contrário das outras raças que seriam inferiores.

A partir destas considerações iniciais sobre raça, o racismo pode ser conceituado como:

(...) uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2009, p.22).

Apesar da população negra ser a mais atingida com o racismo e o preconceito racial, cabe fazer um alerta:

[...] é fundamental assumir que racismo e preconceito não se restringem a negros, afrodescendentes, pardos ou mulatos. Está presente na forma como tratamos nossos povos indígenas. Está presente na maneira como ‘descartamos’ populações tradicionais – ribeirinhos, quebradeiras de coco, geraiszeiros, marisqueiros, extrativistas, caiçaras e, em alguns casos, até mesmo pequenos agricultores familiares. Está presente no tratamento que damos, no Sul/Sudeste, principalmente, aos brancos pobres cearenses, paraibanos, maranhenses... Aos ‘cabeças-chatas’ em geral, no dizer preconceituoso de muitos, que deixam suas terras em busca de trabalho e encontram ainda mais miséria, tratados como mão -de-obra facilmente



substituível que, se cair da construção, corre ainda o risco de ‘morrer na contramão atrapalhando o tráfego’ (PACHECO, 2007, p. 7-8).

O racismo é responsável por determinar a exclusão de determinados grupos raciais, subordinados, que por meio de “lógicas, processos, procedimentos, condutas, que vão impregnar a cultura institucional - o que, se não os torna invisíveis, faz parte da ordem ‘natural’ das coisas (WERNECK, 2016, p. 545) ” e isso também é perceptível na desproporcionalidade com que sofrem as injustiças ambientais, daí surge o termo *racismo ambiental*. O racismo, na sua vertente ambiental, se manifesta por fatores como localidade e distribuição da terra. Segundo Bullard, este tipo de racismo:

(...) se refere a políticas, práticas ou diretrizes ambientais que afetam diferentemente ou de forma desvantajosa (seja intencionalmente ou não) indivíduos, grupos ou comunidades com base na cor ou raça, podendo ser reforçadas por instituições governamentais, jurídicas, econômicas, políticas e militares (BULLARD, 2002, p. 2).

Por esta concepção, racismo ambiental diz respeito às consequências e injustiças ambientais a determinadas pessoas. Antes de ser estabelecido conceitualmente de forma majoritária e pacífica, a concepção de racismo ambiental surge fruto dos movimentos em prol de justiça ambiental, temática esta que será tratada de forma mais detalhada no último tópico da pesquisa. Contudo, vale ressaltar que a origem da tratativa do racismo ambiental se dá em virtude da luta por justiça ambiental nos Estados Unidos. No ano de 1982, no estado da Carolina do Norte, o governo local decidiu, de forma arbitrária, que uma área da cidade, no qual os moradores em sua maioria negros e pobres, seria depósito de resíduos químicos. Ao ter conhecimento, a população iniciou manifestos contras, que logo tomaram proporção nacional.

O racismo ambiental é uma espécie de injustiça ambiental no qual se vislumbra que os danos ambientais não se dão de forma proporcional, afetam, primordialmente, a população negra e pobre, ou seja, quem é excluído socialmente seja pela questão da cor como questão social. Assim:

Racismo ambiental é a discriminação racial nas políticas ambientais. É discriminação racial no cumprimento dos regulamentos e leis. É discriminação racial no escolher deliberadamente comunidades de cor para depositar rejeitos tóxicos e instalar indústrias poluidoras. É discriminação racial no sancionar oficialmente a presença de venenos e poluentes que ameaçam as vidas nas comunidades de cor. E discriminação racial é excluir as pessoas de cor, historicamente, dos principais grupos ambientalistas, dos comitês de decisão, das comissões e das instâncias regulamentadoras (CHAVIS, 1993, p. 3).

A Rede Nacional de Justiça Ambiental também assevera:

(...) considerar o termo justiça ambiental um conceito aglutinador e mobilizador, por integrar as dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento. Porém, a mencionada rede reconhece também como aplicável ao contexto brasileiro a terminologia racismo ambiental e mantém um grupo de trabalhos nesta temática. O reconhecimento do racismo ambiental, discutido como conceito autônomo – ainda que compreendido como uma forma de injustiça ambiental – coloca em evidência a necessária análise dos fatores raciais nas situações de injustiça, vez que uma abordagem predominantemente classista acabaria por encobrir e naturalizar o racismo em nossa sociedade. Para nós, significa dizer que ainda que o racismo e as questões raciais possam não ser a base de análise de todas as situações em que se identifica a ocorrência de injustiça ambiental, haverá certamente aquelas que serão incompreensíveis sem sua consideração (SILVA, 2011, p.4).



Nas cidades, o racismo ambiental também está presente. As políticas urbanas ainda inviabilizam os corpos negros, fazendo com que estes careçam de medidas para usufruírem de um espaço urbano sadio e ambientalmente saudável. Isto é mais perceptível nos grandes centros urbanos, contudo, até mesmo nos pequenos municípios a desigualdade nos encargos dos danos ambientais também já pode ser notada.

A problemática do racismo ambiental urbano está intimamente ligada a forma de ocupação humana das nossas cidades que é a primeira causa da degradação ambiental. Como prelecionam Adir Ubaldo Rech e Adivandro Rech (2016, p. 61):

Na realidade, nas nossas cidades a natureza é objetivada, os espaços verdes são mais valiosos quando ocupados por prédios e fábricas, sem nenhum respeito ou necessidade de que ela faça parte dos espaços a serem ocupados pelo homem. Essa cultura não admite qualquer relação ética com a natureza, porque o espaço urbano é espaço de criação humana, e cidade é lugar de homem “civilizado” e não de mato e animais.

A partir deste desenho de degradação ambiental urbana, alguns espaços das cidades, principalmente os mais verdes e saudáveis em termos ambientais são habitados por pessoas brancas e que possuem boas condições financeiras e sociais, ao contrário, os espaços favelizados e que são receptores dos maiores encargos ambientais tem, majoritariamente, uma população negra e pobre. Neste ponto cabe salientar que o racismo ambiental urbano “não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente por meio de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem” (HERCULANO, 2008, p. 16).

Desta maneira, o próximo e último tópico a ser desenvolvido nesta pesquisa abordará justamente a necessidade de se fomentar a justiça ambiental urbana, para isso, a educação ambiental crítica torna-se urgente e necessária, como se verá a seguir.

Educação ambiental crítica e justiça ambiental urbana: o elo necessário

Como exposto anteriormente, os movimentos sociais em prol de justiça ambiental surgiram quando se percebeu que os riscos e danos ambientais não são democráticos, recaem de forma desproporcional para determinados grupos raciais e sociais desprovidos de poder, como coloca Acserlad, Mello e Bezerra (2009, p. 12): “(...) é possível constatar que sobre os mais pobres e os grupos étnicos desprovidos de poder recai, desproporcionalmente, a maior parte dos riscos ambientais socialmente induzidos.”

Nas cidades, a luta constante por justiça ambiental também se aproxima do movimento em prol de justiça espacial. A justiça espacial tem como principal função a de analisar as consequências da organização do espaço interagindo com a justiça e injustiça social e ambiental, isso porque:

(...) o espaço foi construído, modelado, a partir de elementos históricos ou naturais, mas politicamente. O espaço é político e ideológico. (...). Há uma ideologia do espaço. Por quê? Porque este espaço que parece homogêneo, que parece dado como um bloco em sua objetividade, em sua forma pura, tal qual nós o constatamos, é um produto social (LEFEBVRE, 1972, p. 187).

Por esta razão, a ideia de justiça espacial infere-se na necessidade de problematizar o espaço urbano, especificando o quanto o mesmo reflete as próprias manifestações da realidade



social. A partir desta colocação, a justiça espacial filia-se também a problemática da segregação socioespacial das cidades. Para Villaça (2001), a segregação é determinada pela concentração significativa de uma classe mais do que em qualquer outra região geral da metrópole. Trata-se de uma estreita relação entre desigualdade e o acesso injusto a determinados espaços urbanos.

A segregação socioespacial, um dos desafios também para a justiça ambiental, se pauta na questão étnica e racial para se propagar. Na maioria das vezes, as ocupações urbanas das zonas periféricas são de população negra e pobre e os grandes centros, da população branca e de alta renda. Neste contexto, a justiça ambiental torna-se fator determinante para se pensar o planejamento urbano das cidades, principalmente quando um dos seus desafios maior é a problemática do racismo ambiental. Cabe destacar, que a justiça ambiental perpassa por questões de renda e classe, contudo, o fator mais presente para correlacionado à distribuição local de danos ambientais, é a raça o fator mais potente para que isso aconteça.

De acordo com Acselrad, Mello e Bezerra (2009), a desigualdade ambiental se desdobra em: (a) proteção ambiental desigual em razão da criação de políticas públicas inadequadas ou insuficientes ou da omissão política e, (b) no acesso desigual aos recursos ambientais, no que diz respeito precisamente ao acesso à produção. Assim, a origem da necessidade de se pensar a justiça ambiental seria justamente as desigualdades ambientais que afetam parte da população.

A injustiça ambiental acontece devido a uma série de mecanismos que destinam a maior carga dos danos ambientais aos grupos raciais discriminados. Nas cidades, esta injustiça ambiental tem haver, na maior parte, com os grandes empreendimentos que tomam conta de parte das cidades. Ou seja, a economia e o próprio desenvolvimento capitalista acentuam a desigualdade socioambiental e por consequência, às injustiças ambientais nas cidades:

As grandes promessas da modernidade, no desejo de responder às necessidades humanas, concentram-se nas vitórias tanto da ciência quanto da tecnologia. Na linguagem marxista, é atribuído valor econômico às coisas pelo tempo de trabalho humano despendido à produção do bem e, posteriormente, em substituição ao trabalho humano, passando a valorar exclusivamente pela produtividade. Este novo referencial acabou coisificando a terra e extraíndo tudo aquilo que pudesse ter valor no grande mercado das relações econômicas e sociais (COPETTI; LOTTERMANN, 2010, p.136).

Nessa necessidade então de se pensar alternativas para a problemática da injustiça ambiental urbana, a partir do racismo ambiental que assola as cidades, a educação ambiental crítica torna-se um expoente necessário porque tenciona e propõe reflexões que são importantes para a conjuntura urbano ambiental atual.

De antemão é necessário explicar o porquê da escolha de trabalhar a vertente crítica da educação ambiental na presente pesquisa. Primeiro porque a educação ambiental crítica se dedica a ser “práxis social que contribui no processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, em que a sustentabilidade da vida e a ética ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2003, p. 40)”, isso porque para a compreensão de temas relacionados a justiça ambiental, no presente caso, justiça ambiental urbana na perspectiva do racismo ambiental nas cidades, é necessário aprofundamento teórico e uma prática educativa cidadã e revolucionária.

A educação ambiental crítica proporciona uma melhor compreensão sobre a complexidade ambiental contemporânea, principalmente na problemática da insustentabilidade urbana. Como educação política, tenciona e reflete os fatos causadores que



ocasionam os problemas urbanos ambientais, aprofundando as discussões sobre a eficácia dos instrumentos que constituem a política urbana brasileira.

Seguindo no mesmo raciocínio, a educação ambiental na sua vertente crítica além de identificar os problemas urbanos, esse processo educativo percebe que não se trata apenas de problemas naturais, a intervenção humana impacta na gestão ambiental e social das cidades. Assim, problematiza as relações que temos estabelecido historicamente com a natureza (TREIN, 2012). Também, como a educação ambiental crítica tem como objetivo desalienar ideologicamente as condições sociais, torna-se prudente para a compreensão sobre os desafios que assolam a concretização da justiça ambiental urbana brasileira.

Ademais, os problemas urbanos ambientais que afetam a promoção da justiça ambiental urbana têm relação direta com a forma como a sociedade urbana se organiza, de forma fragmentada e com diferenças sociais, econômicas e culturais somada ao modo econômico, acaba por distanciar dos objetivos que a justiça ambiental se propõe que é a proteção ambiental contra a segregação sócio territorial e é neste contexto que a educação ambiental crítica se torna ainda mais necessária, isso porque a EA crítica “necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza (LOUREIRO, 2007, p. 66)”.

Torna-se importante também pontuar que:

Na perspectiva da EAC, as ações pedagógicas não são motivadas apenas pelo reconhecimento dos problemas existentes, mas na busca pela transformação mediante o estabelecimento de posturas mais sustentáveis e comprometidas com a totalidade. A proposição de uma EAC para (re) pensar a conjuntura atual e tecer possibilidades de enfrentamento e resistência ao retrocesso no contexto brasileiro, não exclui outras perspectivas de projetos de EA, mas reforça a EA enquanto instrumento político e ideológico, que muito além de promover questionamentos, diálogos e reflexões, possibilita subsídios para a ação e a luta coletiva em prol da construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, em um contexto em que os direitos das minorias vem sendo ameaçados e retirados (ARRAIS; BIZERRIL, 2020, p.17).

Assim sendo, a educação ambiental crítica torna-se urgente para se pensar temas relativos ao direito à cidade sustentável, nesta pesquisa, na perspectiva da justiça ambiental, como a problemática do racismo ambiental urbano. Essa vertente possibilita a construção de um pensamento e consciência crítica em relação ao espaço urbano e seu uso, as consequências de seu esgotamento tanto no âmbito ambiental como social, auxilia também, enquanto ação educativa emancipatória a possibilidade de transformação da realidade urbana.

Considerações finais

Em tempos de cerceamento de direitos e de tentativas de restrição a estes, pensar a cidade, enquanto direito e também a respeito de sua sustentabilidade se torna necessário e oportuno. Conceber a formação do espaço urbano como algo inerente às relações sociais e constituição econômica da sociedade é primordial. Como produto humano, o tecido urbano explana a configuração desigual da própria sociedade. Por isso, o direito à cidade sustentável é pauta que merece total atenção, principalmente diante dos desafios urbanos e ambientais que parte das cidades tem vivenciado.

Grande parte destes desafios se dá em razão da escassa relação ética com o meio ambiente por parte dos seres humanos, na falta de observância as normas ambientais e postura meramente especulativa na seara imobiliária, com objetivo de parcelamento do solo e não, de cuidado ambiental do espaço urbano. A partir disso, alguns grupos não usufruem do espaço urbano de maneira sadia e com qualidade, principalmente a população negra que vive em



favelas, afastados dos grandes centros urbanos. Isso por várias razões desde questões históricas que assolam o país como questões econômicas e sociais. Os danos ambientais que esta segregação socioespacial traz intenta no racismo ambiental urbano, problema recorrente na maioria das cidades brasileiras, indo na contramão dos objetivos de promoção da justiça ambiental.

A partir das considerações aqui trazidas no trabalho, algumas ressalvas finais merecem ser trazidas para a conclusão da pesquisa. Primeiramente, é preciso pensar o direito à cidade como eixo de crítica ao processo de urbanização capitalista e se discutir alternativas democráticas e populares para sua reivindicação, principalmente propostas que assegurem os instrumentos urbanísticos previstos no Estatuto da Cidade (Lei nº10.257/2001).

Por fim, outro ponto que merece ser considerado é quanto ao racismo ambiental que está interligado a injustiça ambiental e discriminação racial, que categoriza a sociedade e destina os danos ambientais urbanos para a população negra. Desta forma, é oportuno repensar as políticas públicas ambientais urbanas e o próprio planejamento das cidades, assim como pensar mecanismos de combate ao racismo no Brasil. Por isso, um processo educativo pautado na criticidade e reflexão das próprias relações sociais e econômicas e que vise a fortalecer a relação ética entre o ser humano e natureza, no qual se propõe a educação ambiental crítica se torna necessário e urgente no combate às desigualdades ambientais urbanas.

Referências

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
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. 37, n. 1, p. 145–165, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10885> . Acesso em: 12 ago. 2021.

BULLARD, Robert Doyle. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In: ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. (Org.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 41-68.

COPETTI, Camila; LOTTERMANN, Osmar. Em busca da justiça ambiental e do desenvolvimento sustentável na sociedade de risco. **Desenvolvimento em questão**, Editora Unijuí, ano 8, n.15, 2010, p. 133-152.

CHAVIS, Benjamim. Forward. In: BULLARD, Robert. (Ed.). **Confronting Environmental Racism: voices from the grassroots**. Cambridge: South End Press, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

FERRAZ, Hermes. **Cidade e Vida**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia del racismo**. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1992.

FUTATA, Rosiane Tiemi Pechutto. **Direito à cidade sustentável: análise à luz dos direitos à moradia e ao meio ambiente**. 2011. Monografia (Graduação) – Curso de Direito. Faculdade de



Direito do Setor Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31477/1463%20ROSIANE%20TIEMI%20PECHUTTO%20FUTATA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HERCULANO, Selene. **Racismo Ambiental: O que é isso?** Disponível em: https://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/Racismo_3_ambiental.pdf. Acesso em agosto de 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, 2007.

_____. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MACHADO, Maria Salete Kem. **Os meninos de rua do eixo monumental**. Brasília, 1980.

PACHECO, Tania. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor**, 2007. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RECH, Adir Ubaldó; RECH, Adivandro. **Cidade sustentável: direito urbanístico e ambiental – instrumentos de planejamento**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

SILVA, Lays Helena Paes. **Ambiente e justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro**. *e-cadernos CES* [Online], Salvador, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1123>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1123>

TREIN, Eunice Schilling. Educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, ago.-dez. 2012.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP; Lincoln Institute, 2001.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/abstract/?lang=pt>



Povos tradicionais e educação ambiental crítica: contribuições da trajetória das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu

Graziela da Silva Dantas¹
Maria Consuelo Alves Lima²

Resumo: Diante do cenário de intensificação dos processos de desenvolvimento capitalista e da crise socioambiental, aproximações teórico-metodológicas entre a educação ambiental e os povos tradicionais possibilitam discussões sobre formas alternativas de viver a relação sociedade-natureza. Este estudo objetivou abordar a trajetória das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu do estado do Maranhão como contribuinte para a educação ambiental crítica. Investigou-se o histórico de vivências e de conflitos no campo através de textos da literatura especializada e, posteriormente, realizou-se a relação entre a trajetória e os pressupostos teóricos da educação ambiental crítica. A relação de dependência e harmonia com a natureza e a constante luta contra as injustiças socioambientais do capitalismo direcionam o conhecimento das quebradeiras como ferramenta para uma educação ambiental atuante, como ferramenta de transformação de cenários social e ambientalmente injustos.

Palavras-chave: Educação Ambiental marxiana. Sociedades sustentáveis. Estado do Maranhão.

Introdução

Em contraposição à crise socioambiental e a proposta de uma única solução e um único modelo de desenvolvimento sustentável para uma heterogeneidade de contextos ambientais, o presente estudo propõe o reconhecimento de vivências e sociabilidades de povos extrativistas por meio da educação ambiental, especialmente pelas mulheres quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Como característica comum aos povos tradicionais, as quebradeiras de coco estabelecem uma relação de dependência e harmonia com o ambiente natural que supera a dicotomia sociedade-natureza. Em particular, as extrativistas representam uma trajetória rica em cultura e lutas socioambientais relacionadas às palmeiras de babaçu no estado do Maranhão.

É entendido que os povos extrativistas e, portanto, as quebradeiras de coco babaçu, possibilitam a abordagem de uma educação ambiental reflexiva e transformadora, para além de aspectos puramente conservacionistas, característica importante diante do cenário de uma complexa crise decorrente da relação entre o ser humano e a terra. Essa abordagem possibilita o entendimento da estreita relação histórica e sustentável desses povos com o meio ambiente, bem como pelo reconhecimento das contradições socioeconômicas advindas do sistema hegemônico vigente e, assim, contribui para o reconhecimento de outras epistemologias.

Norteados pela temática “o conhecimento sobre as Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu no Maranhão para a contribuição da educação ambiental crítica”, este estudo teve como objetivo investigar o potencial da trajetória e da resistência das quebradeiras como instrumento de temáticas ambientais críticas, a partir da relação entre registros da história das extrativistas e os pressupostos teórico-críticos de base marxista. Neste sentido, adotou-se, como fundamentação e metodologia para sustentar a discussão dos principais pontos deste estudo, a proposta de autores da teoria crítica vinculada à educação ambiental e da perspectiva ecológica de Marx (LOUREIRO, 2005; FOSTER, 2005; LOUREIRO, 2006).

¹ Graduada, Universidade Federal do Maranhão, grzdantas@gmail.com.

² Doutora, Universidade Federal do Maranhão, mca.lima@ufma.br.



Fundamentação teórica

Pesquisas que relacionam a educação ambiental e os povos tradicionais no Brasil têm sido crescentes, a exemplo de Guimarães e Medeiros (2016), Vieira e Souza (2018) e Loureiro (2019; 2020). Esse crescimento tem sido provocado principalmente pela intensificação dos processos de desenvolvimento político-econômico do modelo capitalista, como as forças produtivas, a concentração de renda e a exploração socioambiental. Esse cenário comumente origina quadros conflituosos e injustiças sociais e ambientais às pequenas parcelas da população que vivem outras formas de sociabilidade e de relação com a terra, que superam o modelo capitalista e seus paradigmas, como os extrativistas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e tantos outros povos tradicionais (LAYRARGUES, 2012; LOUREIRO, 2020).

O quadro de injustiça socioambiental e insustentabilidade em curso, tem a educação ambiental funciona como ferramenta de contraposição, que pode atuar como uma prática privilegiada, com abordagens que objetivam a superação do cenário de crise socioambiental. Essa vertente da educação que é ambiental, social, cultural e política, denominada crítica, é ancorada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Na educação, essa teoria se tornou base para muitos outros(as) teóricos(as) críticos, como Henri Giroux, Paulo Freire, Demerval Saviani, Chauí e outros(as) muito conhecidos(as) em práticas educativas para além de mudanças superficiais de comportamentos individuais. Em educação ambiental, a teoria abrange uma prática reflexiva das dinâmicas socioecológicas e prevê transformações dos conjuntos das relações estabelecidas (LOUREIRO, 2005; LOUREIRO, 2006).

No contexto de uma educação crítica e transformadora, Layrargues (2011, p. 90) aponta que, na educação ambiental “só é possível se instaurar uma nova ética, a ecológica, se ao mesmo tempo se instaurar uma nova relação social, que não seja mediada (exclusivamente pelo menos) pelo capital”. O pensamento crítico na educação ambiental, ao estar baseado na teoria e no método dialético de Karl Marx, objetiva superar a dialética das relações alienadas¹ e promover a reflexão em torno dos processos de modo de produção capitalista. A inclusão dos mecanismos de expropriação do trabalho, uso intensivo da natureza, hegemonia e opressão social são, segundo Marx, constituintes do metabolismo sociedade-natureza do desenvolvimento capitalista (LOUREIRO, 2015).

Conhecer as origens causadoras dos problemas ambientais constitui um primeiro passo na compreensão da crise socioambiental como uma consequência das intervenções humanas que são historicamente insustentáveis. Segundo Guimarães (2011, p. 16), esta postura exploratória não é uma condição inerente aos seres humanos, mas “o resultado das relações sociais constituídas e constituintes de um meio de produção, promotor de um modelo de desenvolvimento, que imprime uma forma de relação entre sociedade e natureza”. Essas relações sociais são o resultado de uma visão social de mundo historicamente construída de forma fragmentada, disjunta e dicotômica, favorecendo as diferentes expressões de dominação de um sobre o outro, seja social ou ambiental.

Formas alternativas de relações sociais e ambientais são propostas pelo modelo de sociedades sustentáveis (DIEGUES, 1992; LIMA; 2009; VIEIRA; SOUZA; 2018). O termo, em plural, prevê o desenvolvimento socioambiental considerando diferentes contextos e suas particularidades ecológicas, culturais, políticas e econômicas. Portanto, enfatiza uma contraposição a um modelo único e homogêneo de desenvolvimento sustentável, o qual

¹ Loureiro (2015) denota as relações alienadas como a transformação do outro em mercadoria, “coisificação”, a qual atua como práxis de dominação.



apenas reproduz de maneira paradigmática o desenvolvimento capitalista camuflado com discurso ambiental. Para Layrargues e Lima (2014, p. 30, 31), na educação, o desenvolvimento sustentável paradigmático “é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado [...] representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado”.

Diferentemente do modelo homogêneo de desenvolvimento sustentável, o modelo de sociedades sustentáveis aborda as diferentes formas dos povos extrativistas de conhecer e de lidar com seus territórios de maneira harmoniosa com os recursos naturais existentes. Essa relação é caracterizada pelo respeito aos ciclos naturais e por sociabilidades próprias, demonstrando a possibilidade de perspectivas que se contrapõem ao Capital e aos seus paradigmas.

Fundamentação metodológica

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa de cunho documental, na qual foi analisada a trajetória das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu e suas potencialidades para o ensino da educação ambiental crítica.

Foi analisado o capítulo ‘Conflitos sociais no campo’, do livro ‘Na Terra das Palmeiras: Gênero, Trabalho e Universo das Quebradeiras de Coco Babaçu no Maranhão’ (BARBOSA, 2018), o qual aborda as vivências das extrativistas e o cenário de conflitos rurais no Estado. A escolha do livro foi motivada pelo foco no estado do Maranhão. A análise da relação entre a trajetória das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu e o desenvolvimento na educação ambiental foi baseada nas premissas teóricas e metodológicas propostas por Loureiro (2005), as quais nortearam este estudo, e que apresenta características da vinculação entre a Teoria Crítica e a educação ambiental:

- A crítica (à sociedade, à ciência e à argumentação) e a autocrítica (pessoal) são princípios metodológicos;
- A verdade científica está em sua comprovação prática na história, no conhecimento poder ser aplicado para ajudar a humanidade a superar as relações de dominação, alienação e expropriação;
- Teoria e prática não estão descoladas. Conhecer e agir são dimensões próprias que ganham condição para transformar a realidade à medida que se relacionam e se constituem mutuamente;
- Ciências e valores culturais estão ligados e não há como separá-los na pesquisa;
- A ciência crítica é revolucionária, visa superar a dicotomia sujeito-objetivo e a mercantilização da vida. Estas são entendidas como características inerentes ao metabolismo da sociedade capitalista;
- A ciência crítica se faz partindo do princípio de que nada, nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente em relações, formando uma totalidade complexa. (LOUREIRO, 2005, p. 326, 327).

Vinculada aos pressupostos dialéticos, a Teoria Crítica na educação pode ser utilizada de diferentes formas. É possível conhecer diferentes autores e autoras de vertente crítica e com suas particularidades, contudo, segundo Loureiro (2005, p. 327), “é comum o respeito não somente aos princípios já mencionados, mas a explícita vinculação entre casos estudados e contexto, e entre análises culturais e processos econômicos e históricos”. O estudo mantém-se na vertente marxiana, utilizando-se, também, de referenciais na ecologia segundo Marx.



Resultados e discussões

A educação ambiental representa uma ferramenta de superação à crise socioambiental decorrente do modelo de desenvolvimento vigente. Trata-se de uma educação ambiental transformadora e capaz de perceber as complexas relações existentes, para além da dicotomia sociedade-natureza e/ou para além do objetivo de modificação de aspectos comportamentais dos sujeitos. Ao objetivar mudanças nas relações da sociedade com o ambiente natural, a prática educativa ambiental, como um ato político, busca modificar não somente a relação entre humanos e natureza, mas também as próprias relações sociais, pois ambas só serão possíveis em conjunto (LAYRARGUES, 2011; 2014). Ao estar pautada na Teoria Crítica, essa educação ambiental é direcionada para a “argumentação em favor da racionalidade emancipatória e da liberdade” (LOUREIRO, 2005, p. 325).

Para Loureiro (2019, p. 74),

O ponto de partida para uma abordagem crítica é: a educação, para fins públicos e de emancipação humana, se produz com aqueles que estão na condição de subalternidade, de expropriação e opressão (trabalhadores assalariados, precarizados e informais, camponeses, indígenas, quilombolas, povos tradicionais em geral).

O envolvimento de povos tradicionais na prática pedagógica constitui uma forma de “situar concretamente a prática educativa no contexto sociocultural e econômico e em suas contradições” (LOUREIRO, 2019, p. 75). A abordagem da compreensão de vivências e sociabilidades de povos tradicionais potencialmente também representa a possibilidade de uma perspectiva com modelos de relações humano-natureza que superam a forma moderna-colonial vigente.

Uma discussão sobre epistemologias em educação ambiental, a partir dos saberes tradicionais indígenas, é pautada por Guimarães e Medeiros (2016), para os quais a prática educativa deve ocorrer direcionada a uma reflexão crítica do quadro dominante, possibilitada pela vivência dos(as) educadores(as) com outras epistemologias, como a dos povos tradicionais – especificamente os povos indígenas em seu estudo.

A contraposição à alternativa de uma única possibilidade de organização social – como é o caso da difundida proposta de desenvolvimento sustentável – é discutida por Leff (2007, p. 9), que argumenta:

O grande desafio socioambiental hoje é, portanto, romper com a ideia de um pensamento único e unidimensional, orientado rumo a um “progresso sem limites”, que vem reduzindo, sufocando e superexplorando a natureza. E para isso não basta se firmarem acordos e convenções, que depois de colocados em prática vão ser regidos por essa mesma racionalidade instrumental e econômica que hoje questionamos, mas sim ir legitimando outras formas de compreensão da vida e da complexidade do mundo e uma nova ética da práxis no mundo.

Envolvendo ideias convergentes, o paradigma das sociedades sustentáveis é uma proposta norteada pelo reconhecimento de diferentes contextos e, portanto, diferentes características ecológicas, históricas, culturais, econômicas e políticas. Esses diferentes tipos de sociedades sustentáveis possuem modos particulares e, comumente, identitários, de lidar com o ambiente natural e na sua própria sociabilidade. Trata-se de uma oposição à homogeneização e à generalização sociocultural característica da hegemonia do mercado



capitalista (DIEGUES, 1992; LIMA, 2009).

Um cenário de epistemologias que supera o quadro hegemônico pode ser fortemente representado a partir do conhecimento da trajetória das mulheres quebradeiras de coco babaçu no estado do Maranhão – hoje, de forma interestadual, conhecidas como Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB). Atualmente, trata-se de uma rede de sociabilidades constituída, segundo Barbosa (2018), por grupos de mulheres que lutam pela preservação e livre acesso aos babaçuais. Isso inclui a garantia de terras e de políticas públicas direcionadas ao extrativismo, além da equidade de gênero e étnico-racial. Atualmente, o MIQCB está presente em quatro estados: Piauí, Tocantins, Pará e Maranhão, mostrando a significação territorial para além das usuais divisões geográficas.

Para que as mulheres quebradeiras de coco tenham a representação de Movimento como conhecemos, existiu uma longa e árdua jornada, abordada inicialmente por meio dos conflitos históricos no meio rural. Destacam-se os conflitos da década de 1950, quando “o país atravessou uma fase de transição entre a atividade produtiva da grande propriedade exportadora e a consolidação de uma estrutura produtiva fragilmente articulada no capitalismo industrial, num amplo processo de expansão no Centro-Sul” (BARBOSA, 2018, posição 1201).

A década seguinte, anos de 1960, foi marcada por transformações nos rumos da agricultura brasileira e particularmente decisiva para os extrativistas:

Com a emergência da chamada modernização conservadora e do padrão corporativista, mudanças de base técnica e produtiva, maior integração entre os capitais financeiro, industrial e agrário fundamentaram os novos parâmetros de acumulação na agricultura brasileira somada às novas formas de dominação sobre as populações rurais (BARBOSA, 2018, posição 1148).

Com novos parâmetros econômicos, também vieram novas formas de estrutura agrária em relação à posse de propriedades rurais, especificamente a presença de concentração fundiária e, conseqüentemente, novas formas de relações de trabalho. Essas modificações impulsionaram a ação de movimentos sociais, que geralmente envolviam questões de privatização de terras e grilagem, bem como a substituição da atividade agrícola pela agropecuária, gerando conflitos sociais no campo – historicamente caracterizados por diferentes formas de violência social e ambiental (BARBOSA, 2018).

Layrargues (2012) propõe que a dinâmica geopolítica e a econômica brasileira sejam relacionadas com a pauta ambiental. A América Latina, e em particular o Brasil, dispõe de um conjunto de fatores favoráveis à acumulação do Capital que vão desde a significativa biodiversidade, a terra fértil e o clima favorável, até o alto potencial de privatização de bens ambientais e a mão de obra barata e não qualificada. Esse quadro culmina para um metabolismo que sempre está relacionado ao esgotamento de algum recurso natural e a injustiças ambientais que acometem populações de zonas rurais, como os povos tradicionais.

O modelo desenvolvimentista capitalista certamente ocasiona grandes impactos e injustiças sociais e ambientais que, de acordo com Layrargues (2012 p. 404),

é a constatação explícita das contradições desse modelo de desenvolvimento: um modelo de desenvolvimento onde aqueles que se apoderam dos benefícios da produção e acumulação da riqueza decidem a destinação dos custos inerentes desse processo. [...] é toda uma enorme massa de famílias que precisam se sacrificar sendo impedidas, desalojadas, remanejadas, assassinadas e muitas vezes também afetadas



severamente pela poluição e degradação ambiental, tudo em nome da realização de um projeto societário que não lhes diz respeito, em absoluto.

Na educação ambiental, a macrotendência crítica é caracterizada majoritariamente por uma abordagem político-pedagógica que está intimamente relacionada ao questionamento das contradições da realidade socioambiental advindas do capitalismo, a fim de cumprir fins sociais de libertação e emancipação humana daqueles que se situam em condição de expropriação (LOUREIRO, 2005; LAYRARGUES, 2012; LOUREIRO, 2019). Segundo Layrargues (2012, p. 394), essa perspectiva crítica,

Tem na intervenção político-pedagógica dos casos de Conflitos Socioambientais a sua identidade exclusiva em relação às macrotendências anteriores [conservacionista e pragmática]: é esse o “tema-gerador” por definição da Educação Ambiental Crítica, aquele que lhe é específico por natureza, pois lhe permite expressar sua lógica em total plenitude.

Diversos elementos possibilitam a representação dos povos tradicionais e, especialmente, das mulheres quebradeiras de coco em questões socioambientais críticas. Estes elementos são explicitados por Loureiro (2019) ao apontar os povos tradicionais como prioritários no ato educativo diante do cenário capitalista brasileiro e seus conflitos ambientais: são grupos com elevado grau de vínculo com seus territórios; e suas formas de relações de trabalho e impactos no ambiente demonstram diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de uma visão de interdependência.

O forte vínculo dos povos tradicionais com seus territórios é caracterizado por uma dependência na qual suas práticas culturais e econômicas são em ordem de subsistência. Em termos de manejo nas roças, as produções são diversificadas e refletem a dependência e o respeito ao território em calendários com variedades de ciclos longos e curtos, além da complexidade funcional de relação com a heterogeneidade espacial e temporal. (LOUREIRO, 2019; EMPERAIRE., 2021).

Para Loureiro (2019, p. 76), “as técnicas tradicionais são transmitidas no contato com a terra e pelo trabalho, respeitando-se os ciclos e características da natureza com as quais interagem e se formam como povos”. A forma de viver a economia e a cultura direcionam para tão somente garantir as condições básicas de vida, diferentemente da característica capitalista de expropriação dos recursos naturais. O autor relata que, em alguns casos, essa relação é tão forte que em eventos de realocação de suas terras para outras distantes, camponeses e outros grupos podem perder a capacidade de plantio e produção como costumavam ter. O conhecimento e técnicas de trabalho na terra construídos são transmitidos e fundamentais neste modelo de relação com a natureza.

A defesa e a relação dos povos tradicionais com o seu território beneficiam, ainda, questões de preservação da biodiversidade. Segundo Diegues (1992; 2000), onde há diversidade cultural, há uma maior biodiversidade em termos de ecossistemas e de espécies. O conhecimento da forma como os povos locais lidam com o solo e as espécies relacionadas à sua sobrevivência asseguram a diversidade biológica. Essa diversidade biológica não pode ser definida somente com relação ao mundo natural, mas também como uma construção sociocultural e histórica, uma vez que as “as espécies são objetos de conhecimento, de domesticação e uso, fonte de inspiração para mitos e rituais das sociedades tradicionais e, finalmente, mercadoria nas sociedades modernas” (DIEGUES, 2000, p. 1).



Como fonte para as sociedades tradicionais, as palmeiras de babaçu oferecem uma variedade de oportunidades e inspiração para as quebradeiras de coco. Do fruto são utilizadas todas as diferentes partes para fins alimentícios, para óleos e para o artesanato, de onde tiram o sustento para as famílias a partir do resultado das atividades de coleta e de quebra do coco babaçu. As relações de trabalho estabelecidas e os impactos no ambiente incluem uma atividade produtiva com baixa interação mercantil, ocasionando menor impacto aos recursos naturais e possibilitando práticas orgânicas na terra, além de uma organização produtiva coletiva (SILVA; BASTOS, 2016; LOUREIRO, 2019).

As quebradeiras de coco babaçu tornam possível conhecer a conciliação entre a preservação do ambiente e a geração de renda através do valor cultural, ambiental e social destas mulheres. A representação do fruto para as quebradeiras é ainda direcionada a poesias, músicas, danças e representa um modo de viver próprio, uma identidade. As formas de trabalho e de relação com a natureza e, especialmente, o coco babaçu refletem uma superação das dicotomias sujeito-objeto e sociedade-natureza (LOUREIRO, 2005; SILVA; BASTOS, 2016; BARBOSA, 2018).

Para a educação ambiental vinculada à Teoria Crítica, as premissas de superação às dicotomias sociedade-natureza e sujeito-objeto, assim como a superação da mercantilização da vida, são fundamentais. De acordo com Loureiro (2005, p. 327) “estas são entendidas como características inerentes ao metabolismo da sociedade capitalista, conduzindo o ser humano a um estado de alienação diante de si mesmo, da espécie e a uma condição de “ruptura” entre sociedade e natureza”. Foster (2005) ao discutir a ecologia de Marx, denota como o metabolismo¹ sociedade-natureza, na perspectiva de uma dicotomia, origina a denominada “falha (*rift*) irreparável” (p. 201) que culmina para a degradação ambiental. A falha irreparável atua por meio das relações de produção capitalistas e, especificamente, da separação entre cidade e campo, entre os seres humanos e a terra.

Entre as principais discussões de Marx sobre a agricultura capitalista, segundo Foster (2005), estão a indústria e a agricultura de larga escala e a relação direta com a exploração e o empobrecimento do solo e do trabalhador. A grande propriedade fundiária é crescente, enquanto a população agrícola, por sua vez, é reduzida e sempre declinante. Esta dinâmica

[...] desvirtua o metabolismo entre o homem e a terra, isto é, o retorno ao solo daqueles elementos que lhe são constitutivos e foram consumidos pelo homem sob forma de alimentos e vestimentas, retorno que é a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói tanto a saúde física dos trabalhadores urbanos como a vida espiritual dos trabalhadores rurais (MARX, 2017, p. 380).

Desde o seu início, a trajetória das quebradeiras de coco é fortemente vinculada à luta contra a posse de terras e pelo livre acesso e preservação das áreas das palmeiras de babaçu. Grandes áreas de florestas de babaçuais, juçarais, buritizais e tucunzais foram degradadas para ceder lugar a monoculturas, como o dendê, a soja, o eucalipto e o girassol, e a reserva de pasto para a pecuária, comprometendo as atividades extrativistas e causando desequilíbrio ambiental. A formação e consolidação das quebradeiras, que inclui principalmente oposição à geração de monoculturas e à homogeneização do território, são caracterizadas pela defesa ambiental e ecológica. (BARBOSA, 2018).

¹ Termo utilizado por Marx para descrever como o homem, através de suas próprias ações, regula e controla o próprio metabolismo entre ele e a natureza.



No entanto, o crescimento do modelo desenvolvimentista ocasionou no Maranhão uma nova estrutura agrária e de posses de terras, cenário em que as quebradeiras perderam o acesso livre ao babaçu e sofreram mudanças nas relações de trabalho (BARBOSA, 2018). Existiu, como as extrativistas denominam, o “tempo do coco liberto” e “tempo do coco preso”, demonstrando sua demarcação temporal relacionada ao trabalho com o fruto.

O tempo de coco babaçu preso, imposto pela concentração fundiária,

foi o momento em que as famílias rurais ficaram sujeitas a manipulações econômico-comerciais de fazendeiros, sendo implantados vários mecanismos a fim de subjugar-las. Os trabalhadores ficaram submissos aos donos de “barracões”, sendo obrigados a vender o coco ou trocá-lo por gêneros alimentícios nas próprias fazendas. Nesse período, vários contratos extrativistas foram implantados para reger a coleta, quebra e venda do coco. [...] Ocorria que os fazendeiros/grileiros, além de pagarem um valor ínfimo pelo quilo do coco, adulteravam o peso do produto em seu favor (BARBOSA, 2018, posição 1409).

Barbosa (2018) explicita como a dominação dos fazendeiros sob o acesso aos babaçuais e a destruição das terras foi um grande fator para os conflitos rurais no Maranhão. Processos de cercamento de terras se tornaram comuns objetivando impedir a passagem das extrativistas. Até em áreas que não se desenvolviam a pecuária, muitos fazendeiros derrubaram a floresta e os babaçuais para a formação de pastagem com o propósito de evitar a entrada de extrativistas nas áreas. Barbosa (2018) cita a poesia de uma quebradeira de coco, em 1988: “Tenho quatro filhos, nenhum tem pai / Assim, não tenho dono, que nasci para dominação nenhuma / O babaçu também era assim, nunca ninguém plantou, nem agiou / Mas hoje o babaçu está preso”.

Em seus escritos sobre a acumulação primitiva, Marx denota o cenário do processo de destituição do campesinato inicialmente por meio do cercamento das terras comum, dificultando os trabalhadores agrícolas livres dos seus meios de produção, restando, então, a sobrevivência a partir da venda de sua força de trabalho (FOSTER, 2005).

Este metabolismo também foi utilizado para descrever a relação do homem com a natureza através do trabalho, no qual,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 188).

A educação como processo político, especialmente a educação ambiental em sua articulação com a Teoria Crítica, é fundamentada para gerar conhecimentos e aplicabilidades apropriadas para a humanidade superar as relações de dominação e expropriação. A educação ambiental como um fator contribuinte à mudança social, a aproximação a formas alternativas de relações sociais, de trabalho e de relações com o ambiente natural favorecem novos meios para o desenvolvimento socioambiental sustentável, partindo da premissa da existência de culturas contribuintes como sociedades sustentáveis e não de um único modelo de desenvolvimento da sociedade.



Considerações finais

A trajetória das mulheres quebradeiras de coco no Maranhão é amplamente rica em ações de preservação ambiental e cultural por sua relação com a natureza, especialmente por meio das palmeiras do coco babaçu. As quebradeiras são fonte de inspiração para lutas de sobrevivência pelos seus históricos conflitos sociais no campo. Sua relação com o meio ambiente natural representa uma forma alternativa de vivência social e vivência com a natureza que se contrapõe ao modelo capitalista. Este último que, por meio de muitos processos históricos, constitui a crise socioambiental vigente. Outras formas de viver a sociedade e a natureza em seus contextos particulares são propostos no modelo de sociedades sustentáveis em que, para a educação ambiental, o conhecimento de outras epistemologias permite a abrangência de uma abordagem crítica, histórica e que implicam modificações sociais.

Este estudo possibilita (re)conhecer as quebradeiras de coco babaçu que, sendo um grupo representante de povos tradicionais, muito mostram sobre um modo sustentável de vivência com a natureza e potencializam a abordagem das origens dos problemas socioambientais e das muitas contradições do sistema capitalista de desenvolvimento. Por meio deste (re)conhecimento, abrem-se propostas para a elaboração de metodologias e aproximações teóricas para e com os povos tradicionais, aqui especialmente as quebradeiras de coco, como grandes contribuintes para uma educação transformadora que objetiva uma sociedade culturalmente diversa, socialmente justa e ecologicamente sustentável.

Agradecimentos e apoios

As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (PROCAD Amazônia 2018, processo n.º 88887.199847/2018-00), pelo apoio a esta pesquisa.

Referências

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Na Terra das Palmeiras: Gênero, Trabalho e Identidades no Universo das Quebradeiras de Coco Babaçu no Maranhão**. Jundiá, Paco Editorial: 2018. E-book.

DIEGUES, Antonio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedade sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, 1992. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_05.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/750>. Acesso em: 16 jun. 2021

EMPERAIRE, Laure. Agrobiodiversidade e roças. In: CUNHA, Manuela Carneiro; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina (orgs). **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças**. São Paulo: SBPC, 2021. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/livro/povostradicionais7.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução de Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



GUIMARÃES, Mauro. A armadilha paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico. LAYRARGUES, Phillipe Pommier. CASTRO, Ronaldo. (orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2. ed., p. 15-30, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. MEDEIROS, Heitor Queiroz. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, edição especial, p. 50-67, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959>. Acesso em: 16 jun. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico. LAYRARGUES, Phillipe Pomier. CASTRO, Ronaldo. (Orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2. ed., p. 72-104, 2011.

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, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LEFF, Enrique. Precisamos de uma nova racionalidade. **SENAC e Educação Ambiental**, ano 16, n. 1, 2007. Disponível em: < <http://www.imasul.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Revista-SENAC-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental-Ano-16-2007.pdf> > Acesso em: 17 jun. 2021.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28185>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LOUREIRO, C. F. Teoria Crítica. In: FERRARO-JÚNIOR. (Org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, p. 324-332, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 2, p. 159-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: 17 jun. 2021.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. **Ensino, Saúde e Ambiente**, número especial, p. 133-146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40188>. Acesso em: 17 jun. 2021.

XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



MARX, Karl. **O capital**, livro 1. São Paulo: Boitempo, 2ª edição, 2017.

SILVA, Elisa Maria Sette; BASTOS, Juliana Elisa Napolitano (org.). **Pequenos projetos ecossociais de quebradeiras de coco babaçu**: reflexões e aprendizados. Brasília, ISPN: 2016 Disponível em: <https://ispn.org.br/cartilha-quebradeiras-de-coco/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VIEIRA, Fabio Pessoa; SOUZA, Lucas Barbosa. A educação ambiental com as comunidades tradicionais: outras trajetórias de sustentabilidades. **Notandum**, n. 47, p. 153-173, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/59657>. Acesso em: 28 jun. 2021.



Tencionando olhares problematizadores: o Povo Tradicional Pomerano e sua relação com a Educação Ambiental no Ensino Formal

Fernanda Seidel Vorpapel

Resumo: O presente trabalho objetiva tencionar e problematizar olhares a respeito do projeto de tese, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Este estudo está embasado pela pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica e hermenêutica, tendo como questão de pesquisa: O que é isso que se mostra sobre experiências de diálogo com a Comunidade Tradicional Pomerana e a sua relação com a escola, a partir da Educação Ambiental crítica e transformadora? Neste trabalho, interessa, em específico, a problematização teórica, em que se destaca o silenciamento do Povo Tradicional Pomerano no contexto escolar e sua potência para o campo da Educação Ambiental. Desse modo, trata-se do exercício de estudo de ser-e-estar-no-mundo para tencionar em nós o desejo de atentar-nos para as experiências vividas e, quiçá, criar potência em nossas práticas cotidianas enquanto professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação de professores. Povo Tradicional Pomerano.

Introdução

O trabalho diz respeito a um projeto de pesquisa, em nível de doutorado, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE). O projeto apresenta, como temática de pesquisa, a Educação Ambiental crítica e transformadora na Educação Básica, a partir de estudos que tomam o cotidiano da prática social e escolar, do povo tradicional pomerano, como foco de pesquisa. Desse modo, o projeto, a partir da metodologia de Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), consiste como dispositivo de pesquisa-formação de professores(as).

O projeto tem como questão de pesquisa: O que é isso que se mostra sobre experiências de diálogo com a Comunidade Tradicional Pomerana e a sua relação com a escola, a partir da Educação Ambiental crítica e transformadora? A proposta decorre das vivências e experiências da doutoranda pomerana, que mantém viva a cultura por meio da língua oral. Durante a sua infância falava apenas a língua materna, o pomerano e, por isso, sua inserção na escola, aos sete anos de idade, foi desafiadora. Destacamos que a escola, por vezes, pode ser um “lugar” de esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo as da classe dominante.

Entendemos que o diálogo com o povo tradicional pomerano, no cotidiano escolar, certamente potencializará a formação de professores, o currículo escolar, a práxis pedagógica, a Educação Ambiental crítica e transformadora, o pertencimento e a sensibilização para a potencialidade e importância da cultura. Nesse sentido, a pesquisa objetiva articular uma produção acadêmica que possibilite e potencialize a Educação Ambiental e o pertencimento do povo pomerano na práxis escolar. Têm como objetivos específicos: situar e compreender os povos tradicionais, em especial os pomeranos, na trajetória da Educação Ambiental a nível mundial e nas políticas públicas de educação; compreender e problematizar qual é o papel da Educação Ambiental crítica e transformadora na práxis escolar e como ela responde aos desafios do tempo presente; dialogar sobre os sentidos que emergem nas narrativas (auto)biográficas em relação aos saberes e suas contribuições para a Educação Ambiental; potencializar, a partir da discussão do pertencimento ao lugar, a formação de professores(as),



para a valorização de diferentes culturas e saberes no currículo e na práxis escolar; estabelecer vínculos entre diferentes âmbitos interinstitucionais e entre escolas da educação básica.

O projeto de pesquisa traz, em seus escritos, desafios para a construção e o reconhecimento da identidade pomerana, na práxis escolar, como modo de potencializar uma educação emancipatória, tendo em vista, a realidade de escolas situadas em lugares socioespaciais que têm como característica marcante, a presença desse povo tradicional. Acredita-se que as comunidades tradicionais têm muito a aportar o papel da Educação Ambiental crítica e transformadora na sociedade, pois, afinal: qual é o papel da Educação Ambiental, se não é para emancipação humana, compreensão de si no mundo, autonomia e mudança de relações sociais e políticas para a construção de um mundo mais igualitário e ambientalmente justo? A pesquisa certamente trará aportes para impulsionar a temática no currículo da escola, bem como, potencializará a visibilidade desse povo tradicional. Nessa direção, se destaca que as escolas localizadas no estado do Espírito Santo - ES, nas cidades de Santa Maria de Jetibá, já possuem uma educação bilíngue, português-pomerano. Já, as escolas situadas no estado do Rio Grande do Sul - RS, especialmente nas cidades de São Paulo das Missões e Roque Gonzales, que possuem como característica marcante a habitação deste povo, não possuem educação bilíngue. Não se tem conhecimento acerca de projetos escolares voltados para a visibilidade da cultura pomerana, mesmo diante da presença de professores(as) e diretores(as) de escolas, falantes da língua. É importante destacar a existência de outros lugares socioespaciais, onde esse povo vive, a exemplo de Canguçu, São Lourenço do Sul, Arroio do Padre, Tapes e Pelotas, também, no Rio Grande do Sul.

O povo tradicional pomerano, a partir da sua cultura, tem um modo especial de se relacionar com a Gaia. O modo de vida deste povo é baseado na agricultura familiar, de subsistência, onde a terra configura-se como um bem precioso, o que pode ser compreendido pela história de vida deste povo, que foi sempre de ligação com a terra. Esse povo tem, então, uma preocupação com a Gaia, e a qualidade de vida, por vezes, tem pouco interesse nas “novidades da vida moderna”.

Esse povo tem uma história, experiências de vida e saberes, que precisam ser visibilizados, contados e compartilhados com a atual conjuntura societária. Até hoje, a cultura deste povo tradicional se mantém viva, especialmente, pela oralidade da língua pomerana. Destaca-se que a problematização do fenômeno de estudo, em questão, torna-se ainda mais relevante ao considerar a educação como eixo central da pesquisa, pois ela é um dos meios de promovermos a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações humanas para um mundo mais justo e sustentável.

Destarte, a pesquisa se constitui na luta por um mundo mais justo e igualitário, a partir dos caminhos da Educação Ambiental crítica e transformadora na Educação Básica, bem como, das problematizações de Freire (2019) à educação, trazendo inicialmente, a literatura como fonte de conhecimento, de resistência e denúncia.

Contornos teóricos

A historicidade dos povos tradicionais, em especial, a do povo pomerano, revela que os pomeranos tiveram que se ajustar linguisticamente ao longo de toda a sua história. “A cultura do silêncio, ou silenciamento, é um fenômeno social e cultural muito presente na América Latina, herança do processo civilizatório típico da exploração europeia do mundo durante séculos” (FOERSTE; FOERSTE, 2017 p.11). Nesse sentido, acredita-se que o povo tradicional pomerano pode contribuir e potencializar a Educação Ambiental, em especial, no



ensino formal. De acordo com os autores supracitados, os falantes da língua mantiveram, a duras restrições, a língua ancestral em diferentes contextos sociais, a exemplo, dos espaços em que o controle do poder oficial não os alcançava, dentre eles, o lar, a lavoura, as festas comunitárias, a confirmação e os velórios.

O Brasil tem como língua oficial apenas o português, sendo um país multilíngue. Em seu território; há falantes que adquirem, no contexto familiar, outras línguas que não seja o português, e aprendem a língua oficial como segunda língua, geralmente quando passam a frequentar a escola, o que aconteceu com a proponente desta pesquisa. O pomerano é uma língua de imigração da extinta Pomerânia. Atualmente essa língua já tem uma escrita, dada pelo linguista Ismael Tressmann, que publicou o dicionário português-pomerano. De acordo com Koeler (2016), nos municípios com maior população de pomeranos, a exemplo, dos que se localizam no estado do Espírito Santo - ES, são mediadas aulas, também, na língua materna, o que se deve ao Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). O programa é uma ação desenvolvida pela Secretaria de Educação do município de Santa Maria de Jetibá, desde 2005, com o intuito de valorizar e fortalecer a cultura e a língua em suas modalidades oral e escrita.

Nessa direção, o Brasil é um país multicultural, por isso, apresentam-se no cotidiano escolar, diversos saberes culturais, experiências de vida e histórias a serem contadas. Destaca-se que, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, vários grupos sociais da sociedade brasileira, dentre eles os povos e comunidades tradicionais, passaram a ter reconhecimento no que diz respeito aos artigos 215 e 216 que tratam do direito à diversidade cultural e do dever do poder público de proteger as manifestações dos povos e grupos que participaram do processo civilizatório brasileiro (KOELER, 2016).

Para Koeler (2016), a partir dessa abertura, intensificaram-se as lutas pelo reconhecimento de direitos até então sonogados aos Povos e Comunidades Tradicionais, que unidos sob essa nomenclatura se fortaleceram no sentido de se fazer presente na sociedade. Para a autora, por vezes, o que os povos tradicionais têm de mais específico é a resistência: “É ela que impulsiona as lutas diárias por uma sociedade mais justa e resiste contra uma hegemonia que teima em descaracterizar e padronizar tudo e todos ao modelo que atende aos interesses do capitalismo” (KOELER, 2016, p. 112-113).

O decreto presidencial nº 6.040/2007, que estabelece a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, assim os define no Art. 3º, inciso I:

[...] 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 (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, posteriormente, a aprovação do Decreto Presidencial nº 7.378/2010 incluiu na agenda oficial da União, dos Estados e dos Municípios o direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais de terem suas línguas respeitadas e valorizadas. Desse modo, esse decreto potencializou a oferta de ensino escolar bilíngue, no entanto, é a realidade de poucas comunidades.

Até o momento, não se encontram, como já se pode constatar sobre as Comunidades Tradicionais Indígenas e Afro-Brasileiras (e isso é compreendido como conquista e avanço), referências à cultura do Povo Tradicional Pomerano nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs), tampouco em livros didáticos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação (FOERSTE, 2017), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apesar de algumas iniciativas oficiais



isoladas, de valorização local da cultura pomerana no Brasil, há que se questionar a ausência de políticas públicas que promovam mais processos investigativos em relação a esses povos, com valorização de sua história e cultura, seja na educação escolar e/ou em outras agendas de promoção cultural.

Na mais recente legislação educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) silencia tanto a Educação Ambiental como a valorização dos povos tradicionais, em especial, o povo pomerano e a educação bilíngue. De acordo com Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), a Educação Ambiental na BNCC é mencionada apenas uma vez, na introdução, configurando-se em um retrocesso para a educação no Brasil, pois negligencia as políticas públicas que asseguram a presença da Educação Ambiental nas escolas, na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou como tema transversal. Para as autoras, a BNCC estabelece um currículo centralizado que nega o lugar de pertencimento da escola e os próprios saberes tradicionais que emergem e, que poderiam reverberar em aprendizagem (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018).

Já a menção aos povos tradicionais acontece com o mesmo silenciamento, a palavra “pomerano”, na BNCC, aparece somente uma vez e, assim como a Educação Ambiental, é referida na introdução do documento. A BNCC destaca que existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram [...] línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existindo publicações e outras ações expressas nessas línguas e programas de educação bilíngue (BRASIL, 2017).

Desse modo, esta pesquisa visa, a partir de estudos teóricos e de narrativas do povo pomerano, articular uma produção acadêmica que possibilite e potencialize a Educação Ambiental e o pertencimento deste povo na práxis escolar. Destaca-se que o(a) professor(a) precisa considerar o contexto socioambiental dos sujeitos envolvidos no processo educativo, caso contrário, “a tendência é reproduzir o padrão de relações hierarquizadas entre grupos e saberes. Quando as pessoas são inespecíficas, a experiência mostra que o que fazemos é reproduzir o que existe” (LOUREIRO, 2019, p. 75). Assim, a pesquisa requer também a discussão do currículo de educação, da formação de professores(as) e de políticas públicas, dentre outras questões, intrínsecas para uma educação comprometida com a Educação Ambiental crítica e transformadora.

Metodologia

Temos como intenção; desenvolver a pesquisa a partir dos aportes teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa, embasada em Clandinin e Connelly (2015). Em sendo a pesquisa fundamentada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a perspectiva adotada se baseou na fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011).

Nesse trabalho, interessa, em específico a proposta de pesquisa e o tensionamento das problematizações dos olhares teóricos acerca do tema de pesquisa. Desse modo, é primordial teorizar o diálogo com a produção acadêmica em nível de Pós-graduação. Para isso, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD é uma plataforma coordenada e desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informações e Tecnologia (IBICT), a qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Para potencializar e intensificar o diálogo da produção acadêmica com a temática de pesquisa, foi realizada uma busca avançada com uso de três indicadores: no campo título foi utilizado o descritor “Pomerano” e, no campo assunto foram utilizados, em três buscas distintas, os termos “Educação”, “Educação Ambiental” e “Escola”. Apresenta-se, no



Quadro 1, a relação das pesquisas encontradas, diante da análise realizada na BDTD. A ideia é entender os principais olhares das produções acadêmicas, com o objetivo de compreender se estas consideram este povo tradicional e sua relação com a educação, a partir de um olhar crítico e transformador da Educação Ambiental.

Quadro 1: Relação da produção acadêmica referente ao povo tradicional pomerano na BDTD.

Dissertação ou Tese – Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Tese – 2009	Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes.	THUM, Carmo.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
Tese – 2012	A revista “O pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966).	WEIDUSCHADT Patrícia.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
Dissertação – 2013	Influências fonológicas na aquisição da escrita do português por crianças bilíngues (pomerano/português brasileiro).	BLANK, Marcell Tessmer.	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).
Dissertação – 2014	Práticas e Saberes da professora Pomerana: Um estudo sobre interculturalidade.	DETTMANN, Jandira Marquardt.	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
Dissertação – 2016	Uma professora Pomerana e sua comunidade.	KOELER, Edineia.	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
Dissertação – 2016	Modos de comer, modos de viver: um olhar sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas interfaces com a cultura e o desenvolvimento local a partir de famílias rurais pomeranas de São Lourenço do Sul.	RAU, Raquel.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Tese – 2019	Percepção e conhecimento linguístico na aquisição da escrita de alunos bilíngues (pomerano/português).	BLANK, Marcell Tessmer.	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).
Dissertação – 2020	Receitas culinárias Pomeranas: integrando saberes e sabores em uma escola multisseriada do município de São Lourenço do Sul.	GEHRKE, Tamires Holz.	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Fonte: Vorpagel, 2021.

Considerando os descritores, na totalidade se obteve oito produções, seis trabalhos a partir do descritor “educação”; nenhum trabalho encontrado com o termo “Educação Ambiental” e dois trabalhos com o assunto “escola”. Realizou-se a leitura dos resumos de cada pesquisa e se apresenta, no item a seguir, uma problematização dos enfoques abordados nas dissertações e teses sobre o povo tradicional pomerano, sem período de tempo especificado, com o objetivo de verificar o quão expressiva é a temática de pesquisa.

Resultados e discussões

A docência é um universo que está permeado de saberes docentes e de práticas pedagógicas (TARDIF, 2010). Nesse contexto, é necessário considerar que o cotidiano escolar é um lugar carregado de sentidos, que se destaca pela construção da aprendizagem. Todos os elementos que constituem o espaço, enquanto lugar-escola, desde as relações sociais



implícitas até as ações concretas do cotidiano, dizem respeito à Educação Ambiental, pois ela é também educação social e política.

A Educação Ambiental acontece nas escolas, mesmo que, por vezes, de forma singela. Os(as) professores(as), cada um(a) a partir da sua experiência profissional e formação docente, problematizam a Educação Ambiental de acordo com suas concepções que são mediatizadas no coletivo, seja de professores(as), ou não. Desse modo, o lugar-escola se constitui em um importante espaço de formação de professores(as), especialmente porque está permeado por experiências e saberes docentes. Nessa direção, dialogar com o povo pomerano, considerando a educação formal é aportar o campo sistêmico da Educação Ambiental para um mundo mais justo e igualitário. “Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto” (FREIRE, 2019, p. 172).

A revisão bibliográfica na BDTD revelou o quanto a produção acadêmica, no que diz respeito ao povo tradicional pomerano, é recente, como pode ser observado no Quadro 1, supracitado. Destaca-se que na busca; não foi especificado nenhum período de tempo. Dentre as oito pesquisas encontradas, cinco se referem a dissertações e três a teses. Não foi encontrada, nessa busca, nenhuma pesquisa que problematiza esse povo tradicional a partir da discussão da Educação Ambiental crítica e transformadora. É importante destacar outra questão que diz respeito aos lugares socioespaciais que foram *locus* laboral das pesquisas, sendo que nenhuma das pesquisas encontradas têm como ponto de partida a região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Dentre as pesquisas encontradas, destaca-se a de Koeler (2016), que busca compreender como se constrói a relação profissional de uma professora pomerana dentro da sua comunidade tradicional. Dentre os aspectos abordados, a pesquisadora analisa a comunidade, a partir do conceito de resistência de Freire (2019), que consiste em não se calar diante de situações de negação de direitos. De acordo com a autora, a comunidade de Santa Maria de Jetibá, localizada no Estado do Espírito Santo (Brasil), promove resistências à escola padronizada pelo Estado, em especial, por primar por uma educação que atenda aos interesses camponeses.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Dettmann (2014), analisa práticas e saberes da professora pomerana em uma escola do campo de Ensino Fundamental, também localizada no município de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo. Para a pesquisadora, considerando o contexto investigado, existem algumas condições que favorecem a dimensão da interculturalidade nos processos pedagógicos, a exemplo do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). O programa está relacionado a uma luta política pelo direito à diferença e; é compreendido como necessidade educativa que contribui para a valorização da cultura local, explicitando registros históricos e sentidos das práticas culturais. Nas práticas realizadas pela professora, a autora destaca emersão saberes que promovem o debate na perspectiva intercultural. Por outro lado, a pesquisadora aponta para um cenário preocupante; em relação às práticas pedagógicas com enfoque nesta cultura na escola, tendo em vista as dificuldades presentes nas propostas pedagógicas, na formação de professores(as), na organização curricular e na questão de infraestrutura.

Em consonância, a Tese de Thum (2009), analisa silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes, no Rio Grande do Sul, em atenção à opressão das instituições formativas. O referido pesquisador aponta para o processo de silenciamento, presente nos espaços públicos como escolas, igrejas e comércios. Por meio da metodologia da Roda de Diálogo, o autor apresenta sentidos culturais e discute o enraizamento dos significados dados aos



processos vividos. Para o autor, “a cultura do silêncio e os silêncios da cultura são, ao mesmo tempo, consequências do processo de opressão vivido e modos de resistência silenciosa” (THUM, 2009, p. 9).

A revista impressa “O Pequeno Luterano” é objeto de pesquisa de Weiduschadt (2012), que a discute enquanto material pedagógico e aponta para sua perspectiva doutrinária, de que se valeu o Sínodo de Missouri, entre o período de 1930 e 1960. De acordo com os resultados da pesquisa, o uso da revista foi eficiente, no sentido de veículo de leitura, e não como material didático planejado. Desse modo, constatou através da pesquisa que ainda hoje muitos leitores dão continuidade a leituras produzidas e/ou recomendadas pelo Sínodo.

Ao tratar sobre o povo tradicional pomerano e a sua relação com a escola, a pesquisa de Rau (2016) discute como se dá a inter-relação entre o programa de alimentação escolar, com a realidade em que a escola está inserida. Em seu estudo, a autora analisa como a cultura alimentar local é capaz de promover o desenvolvimento rural, neste caso, referindo-se a uma escola municipal, localizada em São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul. A partir dessa questão, apresenta a produção de alimentos em relação aos hábitos alimentares locais e aponta para as transformações pelos quais vêm passando, os camponeses pomeranos, nos modos de comer e viver.

Nessa mesma direção, o trabalho de Gerhke (2020) teve como *locus* de pesquisa, uma escola multisseriada localizada no município de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul. Dentre os objetivos da pesquisa, estão: problematizar a cultura pomerana no processo de aquisição do conhecimento da matemática e identificar aspectos históricos e culturais, em especial, receitas tradicionais deste povo. Desse modo, a pesquisa aponta para práticas pedagógicas que incentivam a formação humana colaborativa, que instiga o desenvolvimento de aspectos cognitivos, com respeito à diversidade cultural.

A pesquisa desenvolvida por Blank (2013) analisa as possíveis influências fonológicas na produção escrita do português por nove crianças bilíngues, alunos(as) de uma escola pública do município de Arroio do Padre, no Rio Grande do Sul. As influências da língua materna; não se estenderam, por completo, na escrita dos sujeitos pesquisados. De acordo com ela, “no entanto, no que se refere à troca do ‘r’ forte pelo ‘r’ fraco e à troca do ditongo nasal ‘am’ por ‘on’, os resultados de escrita revelaram erros com motivação fonológica”.

Em outro momento, agora já na tese, Blank (2019) analisa a percepção de contrastes fonológicos das obstruintes do português e os erros de escrita de crianças bilíngues (pomerano-português), intermediárias e monolíngues do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, de escolas localizadas nos municípios de Pelotas e Arroio do Padre. Os resultados da pesquisa apontam para diferenças quanto ao desempenho ortográfico e perceptual, sendo que para as crianças bilíngues, por vezes, o conhecimento linguístico se reorganiza linguisticamente de forma mais efetiva.

Nesse sentido, aponta-se para diferentes pesquisas realizadas, tendo o povo tradicional pomerano; articulado ao contexto escolar. Destaca-se que as pesquisas não apresentaram, como temática principal, a discussão da Educação Ambiental crítica e transformadora, do pertencimento, e a compreensão de ser-e-estar-no-mundo para a emancipação, enquanto sujeito histórico. De acordo com Loureiro (2006, p. 32), “emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária”. Respeitando todas as formas de se pensar, defende-se a Educação Ambiental na perspectiva crítica e transformadora, por considerar os aspectos sociais, políticos, éticos, sociais, filosóficos e ser um potencial na trans(formação) do sujeito.



Um dos pensadores indígenas, Krenak (2010), critica a ideia da humanidade como algo separado da natureza, pois o ser humano é natureza e, destaca a necessidade de vínculos profundos com a memória ancestral. Para esse autor, “a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2010, p. 22-23). Essa problematização é então, essencial na educação, principalmente no cotidiano escolar.

Desse modo, um dos meios que possibilita a reflexão sobre Educação Ambiental, na escola e na sala de aula, dá-se através do diálogo, pois “na educação, o diálogo é exigência para potencializar os saberes que se entrecruzam, organizando suas práticas e possibilitando a criação livre do conhecimento” (LOUREIRO, 2019, p. 51). Lembrando que os saberes docentes são heterogêneos e “provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 54). Sobre a importância da Educação Ambiental, da cultura do pertencimento, da resistência, acredita-se que: “De uma cultura do consumismo e da acumulação, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade” (SAUVÉ, 2016, p. 291).

Destarte, é pelos caminhos da Educação Ambiental crítica e transformadora, tendo como eixo problematizador, as relações do povo tradicional pomerano com a realidade do cotidiano escolar, inserido no mundo globalizado do capital, que se pretende conduzir o presente estudo. Tal pretensão é movida pelo desejo de aportar ao campo epistêmico da Educação Ambiental, questões que potencializem e visibilizem ações mais comprometidas com a educação para a transformação das relações sociais e, a partir dela as formas de ser-e-estar-no-mundo.

Considerações

A educação, por meio de sua práxis, é um dos modos de potencializar ações mais recíprocas para com a relação do ser humano com o mundo. Por isso, aportar o papel da Educação Ambiental a partir do contexto do povo tradicional pomerano é repercutir situações que desacomodam, em especial, a proponente desta pesquisa, que compreende o(a) educador(a) crítico como aquele sujeito que se propõe a uma reação adversa à sociedade passiva. Desse modo, a aposta é na Pesquisa Narrativa, tendo as vivências de sujeitos como objeto de pesquisa. Contudo, é primordial destacar que a pesquisa considera aportar contrapartida de devolução reflexiva das ações realizadas no processo da pesquisa, em especial, para a comunidade escolar e os sujeitos participantes.

A busca de pesquisas, realizada na BDTD, aponta para uma produção relativamente recente e, portanto, pequena. A partir da leitura dos resumos das pesquisas, constata-se que a maior parte dos textos identificados não abordam os temas nas especificidades propostas nesta pesquisa, a saber: Educação Ambiental crítica e transformadora e a sua relação com a comunidade escolar e pomerana, pertencimento, saberes docentes e profissionais na práxis pedagógica, em especial, a partir de Pesquisas Narrativas.

Desse modo, ressalta-se a pertinência e a relevância da temática da pesquisa, em especial, ao contexto educacional da Educação Básica, pois durante a formação inicial de professores(as) e, por vezes, na formação continuada não é oportunizada a experiência de vivenciar e problematizar as identidades que se destacam na própria realidade social em que a escola está inserida. Compreendemos que os profissionais em educação não podem ficar



alheios às comunidades que os cercam, tampouco as suas especificidades locais. Tal discussão, também, estará promovendo reflexões frente à perversidade política e social do mundo globalizado. Assim, se conhecermos com quem trabalhamos e dialogamos, certamente consolidaremos o processo educativo emancipatório e transformador almejado socialmente.

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? **Revista Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <http://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469>. Acesso em: 21 maio 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BLANK, Marcell Tessmer. **Influências fonológicas na aquisição da escrita do português por crianças bilíngues (pomerano/português brasileiro)**. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3227/1/BLANK%2c%20Marcelli%20Tessmer.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

BLANK, Marcell Tessmer. **Percepção e conhecimento linguístico na aquisição da escrita de alunos bilíngues (pomerano/português)**. 2019. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5603/1/Marcelli%20Tessmer%20Blank.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

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: 17 maio de 2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história de pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e Saberes da Professora Pomerana**: um estudo sobre Interculturalidade. 2014. 190f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1347/1/Jandira%20Marquardt%20Detman.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-46982017000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.



GEHRKE, Tamires Holz. **Receitas culinárias Pomeranas: integrando saberes e sabores em uma escola multisseriada do município de São Lourenço do Sul.** 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6403/1/Dissertacao_Tamires_Holz_Gehrke.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

KOELER, Edineia. **Uma professora Pomerana e sua comunidade escolar.** 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8586/1/tese_10383 DISSERTA%c3%87%c3%83O%20EDI NEIA%20KOELER.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

Rau, Raquel. **Modos De Comer, Modos De Viver: um olhar sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas Interfaces com a cultura e o desenvolvimento local a partir de famílias rurais Pomeranas de São Lourenço do Sul.** 2016. 196f. Dissertação (Mestre em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gepac/arquivos/dissertacoes/raquel_rau.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

SAUVÉ, Lucie. **Viver Juntos em Nossa Terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental.** **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979/29759>. Acesso em: 26 maio 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Thum, Carmo. **Educação, História E Memória: silêncios e reinvenções Pomeranas na Serra dos Tapes.** 2009. 384f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2087/CarmoThumEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 maio 2021.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas- RS (1931-1966).** 2012. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3615>. Acesso em: 23 maio 2021.



El componente estético-ambiental en la Licenciatura en Educación Artística en Cuba

Lurima Estevez Alvarez¹
Pedro Raúl Rodríguez Moreno²

Resumen: El trabajo aborda los resultados de una pesquisa bio-bibliográfica en función de una tesis doctoral (desarrollada de 2016 a 2021) y que se centra en la pertinencia y novedad del componente estético-ambiental en la Licenciatura en Educación Artística de las universidades cubanas, partiendo de un enfoque, transartístico y trasdisciplinar de lo estético y lo ambiental. En particular, se hace referencia a las concepciones estético-ambientales de Estévez, autor del Programa “Teoría y Práctica de la Educación Estética”, actualmente vigente, así como del proyecto “Educar para el bien y la belleza”, que se implementa en escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria básica de las provincias de Villa Clara y Cienfuegos (Cuba). Especialmente, se puntualiza la orientación estético-ambiental del Programa y su papel en una formación más integral de los educandos.

Palabras clave: Componente estético-ambiental. Licenciatura en Educación Artística. Concepciones estético-ambientales de Pablo René Estévez. Formación más integral de educandos.

Introducción

El referente estético de la Licenciatura en Educación Artística se explicita en el Programa “Teoría y Práctica de la Educación Estética”, de Pablo René Estévez. Se trata, en síntesis, de un enfoque transversal, transartístico y trasdisciplinar de lo estético que asume las acepciones primigenias de la *Aisthesis*: “estesia” (como desarrollo de una cultura de los sentimientos) y “estética” (como cultivo de la sensibilidad).³ En función de ello, Estévez promueve un enfoque holístico de lo estético y lo ambiental, y en consecuencia, del proceso estético-educativo, que se fundamenta en la universalidad de los valores estéticos y ambientales, y se orienta a una formación más integral de la personalidad (que abarca esferas preteridas de la Educación Estética, como la naturaleza y el trabajo, y presupone la unidad de la mente racional y de la mente emocional de los seres humanos en tanto entes con un carácter bipolar).

Precisamente, el rescate de dichas esferas (la naturaleza y el trabajo) en función de la formación estético-ambiental de niños, adolescentes y jóvenes en el contexto del tercer perfeccionamiento de la educación cubana, centra el interés del mencionado Programa y, por la pertinencia y vigencia desde los puntos de vista epistemológico, metodológico y práctico para el trabajo docente-educativo en las escuelas, nuestro propio interés.

Es por ello que el trabajo aborda los resultados de una pesquisa bio-bibliográfica en función de una tesis doctoral (desarrollada de 2016 a 2021) y que se centra en la pertinencia y novedad del componente estético-ambiental en la Licenciatura en Educación Artística de las universidades cubanas, partiendo de un enfoque transartístico y trasdisciplinar de lo estético y lo ambiental. En particular, se hace referencia a las concepciones estético-ambientales de Estévez, autor del Programa “Teoría y Práctica de la Educación Estética”, actualmente

¹ Doctora en Educación Ambiental (bolsista CAPES, PPGA-FURG), Casa de Investigaciones y Promoción Cultural “Samuel Feijóo”, de Villa Clara (Cuba), lurimaestvezalvarez@gmail.com.

² Doctorando en Ciencias de la Educación, Máster en Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, de Villa Clara (Cuba), prmoreno@uclv.cu.

³ Ver Estévez, Pablo René, *Enseñar a sentir*, 2015, p. XIII.



vigente, así como del proyecto “Educar para el bien y la belleza”, que se implementa en escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria básica de las provincias de Villa Clara y Cienfuegos (Cuba). Especialmente, se puntualiza la orientación estético-ambiental del Programa y su papel en una formación más integral de los educandos, tras considerar que los programas de Educación Estética, creados e implementados en Cuba, se enfocaban fundamentalmente en el desarrollo del arte y sus manifestaciones artísticas, obviando el enfoque transversal, transartístico y transdisciplinar que tiene *per se* el arte, y que soslaya además el componente estético y ambiental que perpassa toda Educación Artística.

El corpus textual consta de tres secciones: la primera (de fundamentación teórica), aborda brevemente algunas ideas en torno al arte y el pensamiento estético, la Educación Estética, la banalización de lo estético y lo estético en la educación; la segunda esboza, en síntesis, algunos aspectos metodológicos del trabajo, y la tercera (alusiva a los “resultados y discusiones”), refiere la sistematización de las ideas estético-pedagógicas de Pablo René Estévez, aspectos claves de la Educación Estético-Ambiental (modalidad de la educación en valores creada por este autor) y el desarrollo del componente estético en la educación cubana. Por último, se ofrecen algunas consideraciones finales y las referencias.

Fundamentación teórica

La historia del pensamiento estético se ha configurado, básicamente, en torno al papel preponderante del arte como depositario de la cualidad estética, tanto en lo que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de percepción estética como con el desarrollo de la capacidad de creación por las denominadas (por Marx) “leyes de la belleza”. En este proceso, en el cual se objetiviza la condición humana (por medio de la actividad cognoscitivo-transformadora: el trabajo), a la vez que se subjetiviza la naturaleza no humana (por medio de la actividad valorativo-orientadora), fueron subvalorados la naturaleza y el trabajo como esferas fundamentales de la educación estética. Se pasaba por alto, en el primer caso, las cualidades estéticas intrínsecas de los objetos y fenómenos naturales (aun cuando solo cobran significación estética en la interrelación sujeto-objeto; es decir, entre el objeto en sí y el sujeto cognoscente), y en el segundo caso, la dimensión estética del trabajo como actividad orientada a la transformación de la naturaleza no humana según un ideal de “perfección” (que es inherente a la naturaleza humana)¹. En uno y otro caso se inducen reacciones de carácter biofisiológico en los sujetos cognoscentes y sintientes como emociones y sentimientos con una elevada significación estética. Esas “reacciones”, precisamente, han sido bautizadas en las neurociencias como “Estímulos Emocionalmente Competentes”² (de gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y que, en el dominio de la Educación Estético-Ambiental, Estévez ha rebautizado como “Estímulos Estéticamente Significativos”³: orientados, en especial, a la formación estética y estética de la personalidad.

El concepto restringido de la Educación Estética

A partir del surgimiento de la Estética Marxista y la elevación del *status* de la Educación Estética como vía para una formación más integral del “nuevo productor”, se

¹En función de esta consideración, Máximo Gorki afirmó que todo hombre es artista por su naturaleza.

²Término utilizado por las Neurociencias para significar aquellos estímulos que suscitan un estado emocional en el sujeto.

³ Son los estímulos que contribuyen al desarrollo de estados emocionales, con una fuerte vinculación con las experiencias o vivencias de los individuos y el grado de significación que estos le atribuyen a dichos estímulos y sensaciones.



crearon las condiciones propicias para el desarrollo de un modelo estético-educativo con un carácter transartístico y universal. Ello se puso en evidencia, especialmente, en el Decreto sobre la “Escuela laboral única” del joven estado soviético, en 1917, donde se definió el ideal estético de la nueva escuela en los siguientes términos:

Por enseñanza y educación estética hay que entender el desarrollo sistemático de los órganos de los sentidos y de las capacidades creadoras, lo que amplía la posibilidad de deleitarse con la belleza y crearla. La enseñanza laboral y científica, privada de este elemento, no tendría sentido, pues la alegría de la vida en el amor y el trabajo creador es el objetivo final del trabajo y de la ciencia.¹

No obstante, como se pudo comprobar con posterioridad (sobre todo, con las incoherencias ideológicas del realismo socialista), la Educación Estética en las repúblicas soviéticas no satisfizo las expectativas despertadas con el referido Decreto: por lo menos, en lo que atañe al desarrollo del gusto estético, que quedó restringido a la esfera del arte. Por tal motivo, el ideal estético real socialista (que se difundía como paradigma de una estética que, tentativamente, servía a los intereses del proletariado), tuvo efectos nocivos sobre el arte y la vida cultural del resto de los países del campo socialista: aún en aquellos casos que, como Cuba, contaban con una sólida política cultural.² Pues como ha insistido el propio Estévez en numerosos trabajos³, ha persistido un concepto reducido del dominio de la Educación Estética, que la constreñía esencialmente a la esfera del arte: una limitación criticada por el profesor José Orlando Suárez Tajonera a principios de la década del 80, pero que todavía prevalece en la práctica educacional cubana.⁴

La banalización de lo estético

Las zozobras de la Educación Estética se agravan en las condiciones de la educación contemporánea debido a la banalización de los valores en función del consumismo, el *marketing* comercial y la estandarización de los patrones de vida que, al amparo de las políticas neoliberales y la *globocolonización* (para usar un término de Frei Betto), generan modelos antiestéticos rayanos al más burdo *kitsch*, que inciden de forma negativa en la formación del gusto estético. Esto resulta preocupante para la sociedad cubana, y en particular para la escuela, cuyo modelo educativo promueve la formación de un nuevo tipo de personalidad (el “hombre nuevo”), capaz de vivir y producir a partir de un principio estético.

En general, la escuela tiene la encomienda de concientizar en torno a la actualización del modelo económico y social del país (ahora abocado a un “ordenamiento” que implica eliminar la dualidad monetaria), lo cual exige perfeccionar el sistema educacional, y en

¹Directivas del Partido Comunista (bolchevique) y resoluciones del Gobierno Soviético sobre la enseñanza pública, 1947, pp. 226-227. (Apud ESTÉVEZ, Pablo René. *Enseñar a sentir*, 2015, p. 18).

² Además de la tradición revolucionaria y democrática de la cultura (sobre todo del siglo XIX), Cuba cuenta con las raigales “Palabras a los intelectuales” de Fidel (que desde el inicio define el ideal estético de la Revolución Cubana) y, desde 1971 con una lúcida plataforma estético-cultural cimentada al calor de los debates del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, reevaluados y consolidados en la Tesis y Resolución sobre la Cultura Artística y Literaria y en la Tesis sobre la Política Educacional del Primer Congreso del PCC, respectivamente. (Ver: MINED: “Dictámenes y recomendaciones”, Tema 1, en *Congreso Nacional de Educación y Cultura*, 1971, y *Tesis y resoluciones. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, 1976).

³ *La revolución estética en la educación* (2004) y *La educación estética del hombre nuevo* (1987), entre otros.

⁴ Ver al respecto: “El problema de la Educación Estética en Cuba”, tesis de doctorado de José Orlando Suárez Tajonera (Mosú, 1980) y *La revolución estética en la educación*, de Pablo René Estévez (Editorial Pueblo y Educación, 2004).



especial, desarrollar la cultura de los sentimientos y la sensibilidad, que tributan a la mente emocional. En esa dirección, debe diseñar acciones, elaborar programas de estudio e implementar experiencias que, a partir de estímulos estéticamente significativos, sean capaces de contribuir a la formación estética y estética de los escolares y los estudiantes.

Lo estético en la educación

En la antigüedad, Aristóteles se refirió al sentido estético de la educación que, según él, debía propiciar la fruición de la belleza. En la Edad Media, el concepto de lo bello se transformó y lo “feo” pasó a ser valorado como un elemento novedoso y original. En el siglo XIX, Carlos Marx y Federico Engels percibieron lo bello a partir de la interrelación dialéctica entre el contenido (como elemento primario) y la forma correspondiente, en tanto José Martí concibió la interrelación entre lo ético y lo estético; la virtud y la belleza.

Para el esteta mexicano Juan Acha, la educación estética y la educación artística constituyen un par dialéctico que se presuponen mutuamente. La educación estética promueve una actitud y, en consecuencia, una valoración del mundo que permite vivir y experimentar una transformación: la aspiración de que la belleza esté en todo y en todos. Umberto Eco, por su parte, vio lo estético en el proceso de creación y apreciación más que en el producto artístico o en la propia naturaleza: como era habitual en las concepciones eco-estéticas de Iván Smolianinov.

Como es obvio, esta pluralidad de enfoques en torno a la esencia de lo estético como valor natural o social, tiene su correlato en una diversidad de enfoques (restringidos o amplios) en la teoría de la Educación Estética y reduce, de hecho, su potencialidades formativas integrales sobre la personalidad: el ideal educativo de una gran parte de los sistemas educacionales en el mundo, si bien muchas veces solo con un alcance formal debido a las limitaciones de las políticas educacionales de corte neoliberal.

Metodología

El presente trabajo recoge, en síntesis, los resultados de una pesquisa bio-bibliográfica en función de una tesis doctoral (desarrollada de 2016 a 2021) y que se centra en la pertinencia y novedad del componente estético-ambiental en la Licenciatura en Educación Artística de las universidades cubanas, partiendo de un enfoque, transartístico y transdisciplinar de lo estético y lo ambiental. Particularmente, se hace referencia a las concepciones estético-ambientales de Estévez, autor del Programa “Teoría y Práctica de la Educación Estética”, actualmente vigente, así como del proyecto “Educar para el bien y la belleza”, que se implementa en escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria básica de las provincias de Villa Clara y Cienfuegos (Cuba). En especial, se puntualiza la orientación estético-ambiental del Programa y su papel en una formación más integral de los educandos. Es por ello que los fundamentos teórico-metodológicos y los referentes principales de la investigación se centraron en teóricos afines al materialismo dialéctico, y sobre todo de la Educación Estético-Ambiental, como Pablo René Estévez (su creador).

Resultados y discusiones

Para Estévez, nuestro autor de referencia, la Educación Estética tiene como finalidad cultivar sentimientos para el bien y la belleza, por lo cual se imbrica con la condición humana, la naturaleza, la sociedad, el estilo de vida, el trabajo, el arte, la ciencia y el amor. De ahí la orientación transversal, transartística y transdisciplinar de lo estético y el par dialéctico: “estesia-anestesia”, que asume como orientación epistemológica y metodológica en sus



concepciones estético-educativas, en función de la “sustentabilidad estética” como principio del desarrollo humano y social en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea.

Lo estético en la educación cubana: ideas estético-pedagógicas de Pablo René Estévez

Sus concepciones estético-pedagógicas justiprecian el papel de la escuela en la educación de lo sensible, toda vez que asumen la ternura, la delicadeza y la belleza, así como la idea del bien, de lo justo y de lo positivo que se puede cultivar en el ser humano. Resulta entonces que la escuela tiene un papel protagónico en la comunidad, pues desde las primeras edades organiza un trabajo orientado a instruir acerca de la belleza y la medida en la conducta humana y acerca de la interrelación entre lo estético y lo ético en el comportamiento ciudadano. Todo ello en función de integrar el saber sensible y el conocimiento (tributarios de la mente emocional y de la mente racional), así como de promover el goce estético, la apreciación personal y los modos de actuación por las leyes de la belleza.

Esta orientación teórico-metodológica está presente en los programas de las carreras “Licenciatura en Instructor de Arte” y “Licenciatura en Educación Artística”, donde la Estética se concibe como una disciplina determinante por su objeto de estudio y por lo que aporta al modelo del profesional. Por eso fue necesario hacer un estudio detallado y profundo para crear los referidos programas, cuyo protagonismo recayó en el doctor Estévez quien ofrece apoyo y asesoramiento teórico-metodológico a las Comisiones Nacionales de dichas carreras y a los coordinadores de las provincias, que se encargan de transmitir sus orientaciones a maestros, instructores de arte y promotores de la cultura de los centros de enseñanza primaria, media y superior del país.

La sistematización de las ideas estético-pedagógicas

A partir de la publicación del libro *La educación estética del hombre nuevo* (1987), del cual fue coautor y redactor principal, Estévez sistematiza una perspectiva holística (transartística) de los objetivos, medios y papel de la Educación Estética en la actividad creadora de la personalidad, así como sobre diferentes aspectos de la acción estético-educativa en aras de una formación más integral de la personalidad. En este sentido, publica varios libros donde desarrolla sus concepciones estético-pedagógicas y sienta las pautas teórico-metodológicas para la implementación de los programas de Educación Estética con una orientación transdisciplinar, que se corresponde con el carácter bipolar (racional y emocional) de los seres humanos.

En su primer libro (como autor): *La revolución estética en la educación* (2004)¹, Estévez aborda aspectos históricos de la formación integral y define problemas teóricos y prácticos esenciales de la educación estética en Cuba, así como su papel en la formación de los jóvenes; lo cual enriquece con sus experiencias en el trabajo docente-educativo en las instituciones educacionales cubanas y de otros países como México y Brasil, donde investiga e implementa proyectos con un enfoque transversal, transartístico y transdisciplinar de lo estético.

¹ Publicado como *A Educação Estética: experiências da escola cubana* por la Editorial Nova Harmonia (São Leopoldo), 2003. Fue destinado por el Mined para un plan emergente de formación de profesores de la enseñanza media.



Con la intención de capacitar, orientar y motivar publica *Los colores del arco iris* (2008)¹, destinado a los instructores de arte: los pilares en la promoción de la cultura tras el triunfo de la Revolución cubana. Sus reflexiones en torno a la sensibilidad, los valores y la convivencia estética en los espacios societarios, hacen del texto una obra de amplia utilización por maestros, educadores y promotores de la cultura; así como de otros sectores de la sociedad. Su escritura original (en forma de “libro-carta”) ha generado múltiples actividades en función del trabajo estético-educativo en las escuelas de las provincias de Villa Clara y Cienfuegos, donde Estévez coordina el proyecto “Educar para el bien y la belleza”, de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), en escuelas de los niveles preescolar, primario y secundario.

Educar para el bien y la belleza (2011)² constituye un referente obligado del autor en reuniones y encuentros literarios. Dicho libro (que dio origen al proyecto mencionado), llama la atención por contextualizar y concretar los conceptos de lo estético y de lo bello en el ámbito educacional. A partir de una perspectiva estético-filosófica, en él se hace un esbozo del proceso de desarrollo de la conciencia estética del *Homo sapiens* (en la relación hombre-trabajo) hasta los días de hoy, signados por la crisis socio-ambiental. Por sus aproximaciones y valores, al igual que ocurre con *Los colores del arco-iris*, quien lo lee queda apresado por la profundidad e interés de los temas de carácter estético-filosófico que aborda.

El año 2012, Pablo René publicó dos textos muy enriquecedores para la convivencia social y, en particular, para la educación estética: *La educación estética: conceptos y contextos*³ y *La alternativa estética en la educación liberadora*⁴. En el primero, de una manera científica y placentera, socializa ideas y conceptos para el trabajo estético-educativo de maestros, instructores de arte y promotores de la cultura. En él plantea la idea central de que la educación estética es una herramienta para la formación integral de niños y jóvenes. El segundo es un ensayo donde se resalta el papel de la educación estética en la formación de personalidades creativas, así como las inferencias para el modelo educativo cubano: al que imprime una orientación liberadora, que es consustancial a la naturaleza de lo estético. En fin, se trata de una defensa de la utilidad de la belleza en la vida personal y social, y en general, de la necesidad de cultivar los sentimientos estéticos y humanos. El autor hace una reflexión profunda sobre cómo vivir, sentir, disfrutar y crear de una manera feliz.

En *Enseñar a sentir* (2015), teniendo en cuenta las condiciones actuales de la escuela (sometida al impacto anestésico de la crisis socio-ambiental contemporánea y al influjo de los mensajes banales que circulan por las redes sociales), el autor insiste en un modelo educacional basado en el cultivo de la sensibilidad y en la cultura de los sentimientos. Solo por esta senda, según su opinión, podrá formarse al “Hombre del Siglo XXI” que avizoró el Che. Después de un análisis del papel del factor estético en la constitución del ser humano, de reivindicar su papel en la educación ambiental (como vía para superar las marcas racionalistas que arrastra de origen), clama por “enseñar a sentir”: tal vez el mayor desafío de la actual generación de educadores. Finalmente, explora las marcas racionalistas en la Educación Popular y convoca al rescate de los fundamentos estéticos de la visión freiriana de una educación crítica y transformadora, centrada en la liberación del hombre y de la sociedad.

¹ Reimpreso por la Editorial Pueblo y Educación en los años 2015 y 2016. Considerado una guía para la formación de los instructores de arte.

² Publicado por la Editora da FURG y reimpreso por la Editorial Pueblo y Educación en 2015, 2017 y 2018.

³ Publicado por la Editorial Pueblo y Educación en 2014.

⁴ Publicado por la Editora da FURG (2012) y por la Editorial Pueblo y Educación (2014).



Hacia una estética de la convivencia (2017) es, finalmente, adonde nos quiere conducir el autor en el bregar de cada día. Presenta tres partes que corresponden a espacios muy importantes a tener en cuenta en la convivencia social: el hogar, la escuela y la comunidad. Cada parte está formada por “escenas” de la vida diaria, que se enuncian con títulos sugerentes y atractivos. Se trata de un llamado a recuperar la calidad de nuestra convivencia sobre la base de principios que contribuyen a la formación integral de la personalidad y a la construcción de una sociedad próspera y sostenible. La originalidad de los relatos y la inteligente idea de acompañar cada cuadro vivencial con un análisis y un mensaje educativo correspondiente, hacen que el lector no se separe del texto desde que comienza a leerlo.

*Los desafíos de la educación*¹ es una obra en la cual aflora la acostumbrada perspectiva estética del escritor para abogar por un modelo educativo integral centrado en la *sustentabilidad estética* de la condición humana, en medio de las circunstancias actuales en que el capitalismo se empeña en promover la destrucción del medio ambiente (que incluye a la naturaleza humana y no humana). En síntesis, se trata de un libro que promueve la reflexión y la creatividad en torno al perfeccionamiento de la educación y a la necesidad del cambio de mentalidad de los actores en dicho proceso: todo ello por medio de una comunicación agradable, dinámica, novedosa y fácil de entender.

La Educación Estético-Ambiental (EEA)

Esta modalidad de la educación en valores basada en la interrelación dialéctica de los valores estéticos y ambientales (con un predominio universal), y configurada partiendo de un enfoque transdisciplinar de lo estético y de lo ambiental, constituye el mayor aporte de Estévez a la teoría y la práctica de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea: toda vez que el estudio del fundamento estético de la personalidad, y sobre todo, del impacto de dicha crisis sobre la condición humana (en una actividad de estudio, investigaciones, trabajo docente-educativo y de extensión estético-cultural en escuelas y universidades de Cuba, México y Brasil)², cierra con broche de oro sus indagaciones heurístico-dialécticas y estético-pedagógicas emprendidas en los espacios docente-educativos del Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) “La Edad de Oro”, que fundó en el antiguo Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, en 1993.

Los fundamentos epistemológicos, metodológicos y la propia praxis de la EEA fueron desarrollados por Estévez en ese largo período compelido por exigencias del trabajo docente (y en particular, estético-educativo) establecidas en los planes de estudio de las diferentes carreras universitarias, en función del modelo educativo integral actuante en el sistema de educación: orientado a la formación de un “hombre nuevo”, apto para vivir y crear a partir de un principio estético (asociado a las “leyes de la belleza” enunciadas por Carlos Marx). De esa manera, al terminar el doctorado en Ciencias Filosóficas (con un tema en Educación Estética), Estévez fundó la Cátedra de Educación Estética “Mirta Aguirre” en la UCLV, en

¹Esta obra se encuentra actualmente en proceso de edición por la Editorial Universitaria Félix Varela (La Habana, Cuba).

² Tras graduarse de Licenciado en Letras en 1974, Pablo René ingresó como profesor de Historia, Literatura y Estética en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV), una de las más importantes universidades de Cuba, donde rápidamente se vinculó con la teoría y la práctica de la Educación Estética: una actividad que siguió desarrollando a través de su doctorado en Kiev (Ucrania 1983-1987) y, tras su retorno, en instituciones educacionales cubanas y de otros países como México y Brasil, donde trabajó como profesor e investigador visitante entre 1991 y 2012.



1989 (la primera de su tipo en Cuba), y sobre su base en 1991, el Centro Latinoamericano de Educación Estética (CELE) “La Edad de Oro”, con la participación de investigadores, profesores y especialistas de instituciones educacionales de Cuba y de otros países de América Latina (entre ellos mexicanos, peruanos y brasileños), en función de lo cual se crearon las cátedras de Educación Estética en la mayoría de las escuelas de la provincia Las Villas y se promovieron conferencias y espacios de debates en la Biblioteca (Provincial) Martí, de Santa Clara, y en la sede provincial de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac), a la cual pertenece este autor. Posteriormente, en 1993, por urgencias de la propia *praxis* docente-educativa, el CELE se transformó en Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental, y las cátedras de Educación Estética de las escuelas dieron origen a las Cátedras de Educación Estética y Ambiental (CEEA), iniciándose así (en virtud de las exigencias del propio trabajo docente-educativo y de la interrelación dialéctica de los valores estéticos y ambientales), un salto cualitativo que posibilitó la emergencia de la Educación Estético-Ambiental con una orientación transdisciplinaria para enfrentar el proceso de desvalorización estética de la naturaleza humana, no humana y social en el contexto de la crisis socio-ambiental contemporánea, el cambio climático y la pandemia de la Covid-19.

Los fundamentos (teóricos y metodológicos) de la EEA fueron plasmados por Estévez en documentos y publicaciones producidos a lo largo de este período, empezando por los documentos fundacionales de los centros y filiales fundadas por el autor y colaboradores, especialmente, en universidades de México y Brasil.¹ En este sentido, constituyen hitos los libros: *A Educação Ambiental em perspectiva Estética* (Rio Grande, Editora da FURG, 2011); *La transdisciplinarietà en la educación* (Rio Grande, Editora da FURG, 2016); *La Educación Estética en la perspectiva transdisciplinaria* (La Habana, Editorial Universitaria Félix Varela, 2018); *Por las leyes de la belleza* (La Habana, Editorial Universitaria Félix Varela, 2019). Actualmente está en proceso de edición su libro: *Fundamentos de la Educación Estético-Ambiental*, donde el autor sistematiza y actualiza los aspectos esenciales de la EEA.²

Ocho de los textos referenciados forman parte de la literatura básica de las carreras con un perfil pedagógico y dos se estudian en las escuelas de los niveles medio y superior de la enseñanza secundaria básica. Por otra parte, sus concepciones estético-ambientales se extienden cada vez más en los diferentes subsistemas de la educación, y en particular, en el ámbito del proyecto “Educar para el bien y la belleza” donde se implementan procedimientos pedagógicos específicos como “Pedagogía del niño lindo”, “Pedagogía de la medida y el cuidado” y “La ambientación estética de la escuela”, desarrollados por el profesor en aras del perfeccionamiento de la educación cubana en las actuales condiciones.

El componente estético en la educación cubana

A partir de los referentes estético-filosóficos preexistentes y, en especial, de los teóricos, metodológicos y prácticos de la pedagogía cubana, se ha diseñado un programa nacional de Educación Estética encaminado a brindar conocimientos, saberes y patrones de comportamiento en función de un desarrollo más integral de niños, adolescentes y jóvenes. Para ello, se implementa la Educación Artística como una de las herramientas más poderosas para promover el sentimiento de empatía y el ansia de belleza, que enriquecen la convivencia

¹El lector puede tener acceso a estos documentos a través de los libros del autor, así como en diversos sitios especializados de Internet.

²Como es natural, muchos de los seguidores de Estévez han escrito trabajos de maestría y tesis doctorales, así como artículos, ensayos y libros que han visto la luz, sobre todo, en los últimos años.



social. En este sentido, cobran vigencia las siguientes palabras de Armando Hart Dávalos, uno de los referentes principales del trabajo estético-cultural en Cuba:

[...] la educación estética constituye un elemento esencial de nuestra política, de nuestra ideología. No se trata exclusivamente de una necesidad artística. No amamos lo bello por lo bello mismo, no creemos en el arte por el arte. El valor del arte, de la belleza y, consiguientemente, de la estética, tiene significación en la medida que responda a una necesidad en el desarrollo histórico de la sociedad”.¹

No obstante, la práctica estético-educativa en Cuba (que Estévez ha catalogado como “revolución cultural”²) ha adolecido de insuficiencias que aún hoy lastran sus potencialidades. A ello han contribuido numerosos factores, entre los cuales sobresalen:

- a) El escaso desarrollo de la teoría de la Educación Estética en las instituciones educacionales, que la reducían a los marcos de la Educación Artística.³
- b) La influencia nociva de la poética del realismo socialista, que excluía determinadas manifestaciones artísticas (como el arte abstracto) a partir de rígidas consideraciones ideo-estéticas.
- c) La insuficiente preparación de los maestros, instructores de arte y promotores de la cultura por la falta de literatura especializada al respecto y, en correspondencia, de cursos vinculados a estas temáticas.
- d) Socialización de un concepto restricto de lo estético, que excluye la visión transversal, transartística y transdisciplinar (preconizada por la Educación Estético-Ambiental).
- e) Limitaciones de la base material de estudio para el desarrollo de la educación artística debido a las limitaciones económicas: muchas de ellas vinculadas al impacto del bloqueo sobre la vida económica, política y social del país durante más de 60 años.
- f) La crisis de valores estéticos que, por el influjo de diversos factores (como la crisis socio-ambiental; el deterioro de la calidad de la vida: agudizada a partir de la pandemia de la Covid 19, así como el impacto del bloqueo en las esferas material y espiritual), han creado condiciones adversas para la convivencia social por las leyes de la belleza, y en consecuencia, para el trabajo estético-educativo en las escuelas.

En razón de lo anterior, es comprensible que la educación artística, y por extensión el componente estético en la educación cubana, no haya respondido a las expectativas transversal, transartística y, especialmente, transdisciplinar de lo estético, cuyo dominio abarca a la naturaleza no humana, humana y a la sociedad en su conjunto, incluyendo el trabajo como esfera fundamental en el proceso de *hominización* de nuestros ancestros. Precisamente, las deficiencias en la implementación del componente estético han planteado la necesidad del perfeccionamiento de la Educación Estética en el sistema nacional de educación, y en particular, en la Licenciatura en Educación Artística de las universidades cubanas.⁴ Por lo

¹ Armando Hart, “La educación estética como factor para la formación y el desarrollo del hombre en la sociedad”, Granma, La Habana, 4 de junio de 1980.

²Pablo René, *La revolución estética en la educación*, Editorial Pueblo y Educación, 2004.

³Ello condujo a una confusión entre el objeto de la Educación Estética y el objeto de la Educación Artística, bautizada como “problema de la Educación Estética en Cuba” en la primera tesis de doctorado defendida en esta esfera por profesores cubanos. (Ver: José O. Tajonera, “El problema de la Educación Estética en Cuba”, Moscú, 1980).

⁴A solicitud del Departamento de Educación Artística del Ministerio de Educación (Mined), Estévez desarrolló un programa de Educación Estética que, partiendo de una proyección estético-ambiental (transversal, transartístico y transdisciplinar) abarca los objetos y fenómenos estéticamente significativos tanto de la



cual, nos dimos a la tarea de elaborar el Programa “Teoría y Práctica de la Educación Estética”, destinado a las distintas enseñanzas del país, especialmente a la enseñanza superior.

Este programa, confeccionado por Estévez a petición de la Comisión Nacional de la carrera, constituye la herramienta curricular para la implementación del componente estético con una proyección transversal, transartística y transdisciplinar. Con un perfil sociofilosófico y pedagógico, dicho programa está dirigido a promover una reflexión crítica en torno a los problemas teóricos, metodológicos y prácticos de la educación estética de la personalidad (concebida en la unidad de sus componentes racional y emocional); principalmente, en los espacios escolares: para lo cual se asume la perspectiva transdisciplinar inherente al diseño curricular posmoderno. Es así que pretende ofrecer a los discentes conocimientos estético-filosóficos y habilidades (en especial, relacionadas con la apreciación del arte y el trabajo estético-educativo en la escuela y la comunidad) que, a la vez que aporten a su formación general integral, los capacite para enfrentar los retos del desarrollo sociocultural del país en las condiciones adversas de la globalización neoliberal (en particular, en lo que se refiere a la banalización de la cultura y a la vulgarización de los gustos estéticos), en consonancia con el ideal estético y los valores de la cubanidad.

Con esa finalidad, se persigue pertrechar a los discentes con los fundamentos marxistas y martianos de la Educación Estética, a partir de un enfoque holístico del proceso de enseñanza-aprendizaje que englobe a la familia, la escuela y la comunidad; diseñar acciones estético-educativas que tributen a una formación más integral de los educandos y a la socialización de una convivencia regida por las leyes de la belleza en los diferentes espacios societarios, con el objetivo de contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico; a la formación de los gustos estéticos, y en general, estética y estética de un ser humano apto para crear y vivir en una sociedad próspera y sostenible.

A partir de un concepto amplio de lo estético y de lo ambiental, correspondiente a la visión transversal, transartística y transdisciplinar de la Educación Estético-Ambiental (como una modalidad de la educación en valores orientada al desarrollo de una cultura de los sentimientos y de la sensibilidad humana), el programa “Teoría y Práctica de la Educación Estética”, vigente en la actualidad en la Licenciatura en Educación Artística, se propone rescatar el fundamento estético de la condición humana (especialmente, los “sentidos estéticos”), y sobre todo, la facultad genérica de expresión estético-artística de la especie *Homo sapiens*, degenerada en el proceso de su desarrollo histórico-natural. Ello constituye una necesidad no solo para la preservación de la condición humana y de la sustentabilidad estética del medio natural y social, sino también para la supervivencia del propio planeta Tierra. En cuanto a su trascendencia para el desarrollo de un estilo de vida estéticamente significativo, no existe opción viable que el enfoque holístico de este programa, ni alternativas que obvian la legalidad estética del universo: tal como lo intuyeron los pitagóricos en su cosmovisión estética, al concebir el mundo como una “sinfonía musical universal”.

Consideraciones finales

Las ideas estético-pedagógicas del profesor Estévez han contribuido al perfeccionamiento de la Educación Estética en la escuela cubana; en especial, con el diseño de programas; cursos de pre y posgrado; la fundación de centros de estudio, pesquisa y extensión, y la publicación de textos especializados sobre la materia.

naturaleza no humana, humana, y en general, de la sociedad. (Ver: *Por las leyes de la belleza*, ob. cit., pp. 67-84).



En particular, su trabajo docente-investigativo constituye una contribución de peso al Programa Nacional de Educación Estética del Ministerio de Educación (Mined), encargado de la orientación, motivación y formación de los educandos, en base a los valores estético-culturales que fomenta el estado a fin de garantizar una educación más integral a las nuevas generaciones. A ese respecto, el proyecto “Educar para el bien y la belleza”, que Estévez desarrolla en escuelas de las provincias de Villa Clara y Cienfuegos, representa un salto cualitativo en el trabajo docente-educativo (a la vez que un hito en la socialización del paradigma volitivo-motivacional), en la implementación del componente estético por las vías curricular, extracurricular y extraescolar.

La pertinencia, consistencia y coherencia de su pensamiento estético-filosófico han ganado adeptos en espacios educacionales de México, Brasil, Chile y otros países, donde sus artículos y libros son referenciados en trabajos de maestría, tesis de doctorado y programas de estudio, en tanto suscitan el interés de revistas de impacto en la esfera de la educación. Por su legado estético-pedagógico, el profesor ha sido reconocido como Educador Destacado del Siglo XX.

Referencias

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

ESTÉVEZ, Pablo René. *La revolución estética en la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Los colores del arco iris*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

ESTÉVEZ, Pablo René (org.). *A Educação Ambiental em perspectiva Estética*. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Educar para el bien y la belleza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. *La alternativa estética en la educación liberadora*. La Habana: Editora Política, 2012.

ESTÉVEZ, Pablo René. *La educación estética: conceptos y contextos*. Santa Clara: Editorial Capiro, 2012.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Enseñar a sentir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

ESTÉVEZ, Pablo René; ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. *La transdisciplinariedad en la educación*. Rio Grande: Editora da FURG, 2016.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Hacia una estética de la convivencia*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2017.

ESTÉVEZ, Pablo René; ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. *La Educación Estética en la perspectiva transdisciplinaria*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela, 2018.



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



ESTÉVEZ, Pablo René. *Por las leyes de la belleza*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2019.

HART, Armando. *La educación estética como factor para la formación y el desarrollo del hombre en la sociedad*. Granma, La Habana, Cuba, 4 de junio de 1980.

MONTERO CEPERO, Graciela; PINO, A.; THOMAS, M.; ESTÉVEZ, Pablo René. *La educación estética del hombre nuevo*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

SUÁREZ TAJONERA, José Orlando. *El problema de la Educación Estética en Cuba*. Tesis (Doctorado en Educación Estética), Universidad de Lomonosov, Moscú, 1980.



Diálogos sobre gênero na escola: conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental na perspectiva crítica

Claudia Lourenço Gomes¹
Marília Andrade Torales Campos²

Resumo: Entre o conjunto de crises que a humanidade vivencia, encontra-se, entre as cotidianidades dos enfrentamentos sociais e históricos, a desigualdade e a violência de gênero. Conflito que, além de direcionar as reflexões sobre o papel da escola e da prática educativa, também indica a necessidade de fomentar debates que proponham alternativas para a incorporação da temática de gênero no ambiente escolar. Ancorado em uma abordagem qualitativa, este trabalho propõe apresentar o recorte de uma pesquisa de mestrado que, mediante uma entrevista semiestruturada, identificou, a partir do relato de uma professora participante, que existem referenciais curriculares do componente de Ensino Religioso que podem oportunizar, de maneira integrada e transversal, a inserção de diálogos sobre gênero na escola. A exposição da professora evidenciou que, a partir das conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental, é possível promover intervenções pedagógicas que tematizem debates sobre gênero. Abordagem que pode favorecer o desenvolvimento de uma educação crítica, insurgente, transformadora e emancipatória contra o desenvolvimento hegemônico patriarcal, que se apresenta esgotado e insustentável.

Palavras-chave: Gênero. Ensino Religioso. Educação Ambiental.

Introdução

Entre o conjunto de crises que a humanidade vivencia, encontramos, entre as cotidianidades dos enfrentamentos sociais e históricos, a desigualdade e a violência de gênero³. A supremacia do masculino sobre o feminino e a violência contra as meninas e as mulheres se manifesta amparada por diferentes discursos e práticas; expressa muitas vezes de maneira sutil e tendenciosa, com fins trágicos, mas sempre presente, apresentando-se como um conflito social de difícil superação.

Ante a opressão de gênero, construída historicamente e presente em todas as sociedades, planos estratégicos globais reivindicam por ações intersetoriais. Neste sentido, destacamos a Agenda 2030, que prevê e destaca no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 a importância de alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas para tentar tornar possível um desenvolvimento planetário sustentável, sem deixar ninguém para trás (ONU, 2016). Nesta tela, refletimos e reconhecemos o papel da escola para o alcance desta meta, a partir do desenvolvimento de uma educação que estabeleça diálogos com os reais problemas societários e que de fato seja crítica, insurgente, transformadora e emancipatória.

Contudo, embora a desigualdade e a violência de gênero sejam um problema global e estejam na pauta de muitos movimentos sociais, pouco se discute sobre possibilidades de inserir práticas educativas que tematizem essas questões no contexto escolar. Para se atingir tal proposta e incluir essa temática nas intervenções pedagógicas, inúmeros desafios se

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná, lourencogomesclaudia@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, mariliat.ufpr@gmail.com.

³ "Gênero, portanto, compreende construções sociais a respeito de papéis atribuídos para homens e mulheres, entendendo suas origens históricas e relacionados a símbolos culturais, às normas estabelecidas pela sociedade, às noções de fixidez e de identidades subjetivas; apontando também o gênero primariamente como uma forma de significar as relações de poderes" (BARROSO; SILVA, 2020, p. 429).



colocam à escola, resultando, por vezes, na ausência destas, problematizações em seu interior.

Todavia, se a Educação Ambiental, no contexto formal, se desenvolve pelo viés da transversalidade e integrar debates que abordem questões de gênero na educação escolar é de suma relevância, também é fundamental fomentar discussões sobre as brechas encontradas nos currículos escolares, que permitem pensar em possibilidades de incorporar processos pedagógicos alternativos, integrados e transversais; temas presentes na realidade social e que afetam a vida humana em trajetórias individuais e coletivas em diferentes escalas (BRASIL, 1997; 2010; 2018; 2019).

Neste viés, este trabalho propõe apresentar a possibilidade de estabelecer, a partir da conexão entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental na perspectiva crítica, diálogos sobre questões de gênero na escola. Sendo este escrito um recorte de uma pesquisa de mestrado¹ realizada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que, mediante uma entrevista semiestruturada com grupo de professoras, identificou, a partir do relato de uma participante, que existem referenciais curriculares do componente em tela que podem favorecer a integração do tema supramencionado nas intervenções pedagógicas.

O trabalho apresenta-se estruturado em três momentos centrais. No primeiro, contextualizamos brevemente o Ensino Religioso no contexto escolar. No segundo, apresentamos a proposta didático-pedagógica da transversalidade curricular e a Educação Ambiental na perspectiva crítica. No terceiro, discutimos as conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental na perspectiva crítica como possibilidade de inserir a temática de gênero na escola.

O Ensino Religioso: breve panorama e pressupostos

A trajetória do Ensino Religioso no cenário brasileiro é marcada por inúmeras controvérsias (BRITO; CHAGAS, 2016), desde debates que envolvem a sua defesa no currículo escolar até os que acreditam que ele não está alinhado com o princípio de laicidade de Estado. Embora não tenhamos a pretensão de abordar estes aspectos neste trabalho, sublinhamos que seu contexto está atrelado à história do Brasil, ou seja, é fruto do colonialismo, de herança cristã, e perpassa disputas ideológicas e políticas (FREITAS, 2018; SEPULVEDA; J.A. SEPULVEDA; FERNANDES, 2015; BARBOSA CUNHA; BARBOSA, 2011; SILVA, 2004).

De oferta obrigatória para o Ensino Fundamental, o Ensino Religioso é um componente que dispõe de tempo na grade horária e no currículo escolar, no entanto, deve ser orientado pelo princípio de laicidade do Estado, que contesta o proselitismo; também se pauta no reconhecimento e valorização da diversidade cultural e religiosa presentes no multiculturalismo brasileiro (BRASIL, 1996), na promoção dos direitos humanos, no exercício da cidadania e na construção da cultura da paz (BRASIL, 2017).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – na qual é pertinente destacar a afirmativa de Freitas (2018, p. 154) que, a partir deste documento, “é a primeira vez que se estabelecem direitos de aprendizagem para esta área de conhecimento” – é possível notar que o conhecimento religioso é o objeto da área do Ensino Religioso e que este deve ser tratado

¹ Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR) intitulada “A transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso: uma análise a partir do olhar dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR”.



com base em pressupostos éticos e científicos. Ademais, a BNCC também pontua que

O Ensino Religioso busca construir, por meio dos estudos dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2017, p. 435).

A partir dos pressupostos presentes neste documento, é possível perceber que o Ensino Religioso, mediado pelas unidades temáticas a serem trabalhadas e das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, deve engajar-se na promoção uma educação que transcenda a dissertação dos conteúdos, mas que problematize as experiências sociais e culturais ao tratar das múltiplas questões presentes nos fenômenos religiosos e nas filosofias seculares de vida que permeiam as diferentes culturas e tradições.

Na mesma direção, autores como Brito e Chagas (2016), Junqueira (2009; 2016), Schlögl (2009) destacam o papel do Ensino Religioso nas escolas e discutem sua função ante as demandas contemporâneas, atribuindo a este componente a perspectiva do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A esse respeito, Junqueira (2009, p. 36-37) salienta a importância de que o “Ensino Religioso não fique restrito somente a informações e curiosidades, porém alcance a educação para a ação transformadora. Acumular conteúdos não é mais o objetivo único da escola”. Brito e Chagas (2016) direcionam este mesmo olhar, ao considerar a relevância de integrar os conteúdos do Ensino Religioso em diferentes cenários e experiências cotidianas, destacando a essencialidade da prática educativa em significar o currículo e, assim, promover aprendizagens significativas. Para estes autores “como dimensão do conhecimento e da experiência humana no trato da realidade religiosa, o ER deve amalgamar-se aos desafios da vida social” (BRITO; CHAGAS, 2016, p. 74). Por outro lado, Oliveira (2020) declara que o Ensino Religioso pode se configurar em um espaço de aprendizagem em que o currículo, alinhado às diretrizes contemporâneas, perpassa por discussões que envolvam a formação integral dos indivíduos.

Ante aos argumentos apresentados, é possível reconhecer que as expectativas para o componente curricular em tela transcendem a abordagem dos conteúdos que tratem das diversas culturas, tradições religiosas e filosofias de vida e as barreiras do conhecer para respeitar, mas indicam a necessidade de introduzir elementos que fortaleçam a compreensão das múltiplas relações que envolvem a vida e que ultrapassem a fragmentação dos saberes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica alinhada com a realidade experimentada na cotidianidade. Cabe sublinhar que estas aspirações coadunam com a ideia de uma educação que religa diferentes saberes à vida (MORIN, 2015) e permite esperar na possibilidade de um projeto educativo que possa atuar efetivamente com vista a contribuir para a transformação social e, conseqüentemente, para a superação das diferentes crises societárias. Entre as quais, destacamos neste trabalho, a desigualdade e a violência de gênero.

A proposta didático-pedagógica da transversalidade e a Educação Ambiental na perspectiva crítica

Presente nas práticas educativas, o desligamento da relação entre as partes e o todo, a



fragmentação dos saberes e as intervenções pedagógicas mecanizadas e defasadas, se apresentam como uma barreira de difícil superação. Aspectos que, por vezes, levam a considerar que a educação escolar sempre caminhará distante das demandas emergentes e urgentes e que necessitam ser incorporadas nas práticas educativas.

Contra esta corrente, a proposta didático-pedagógica da transversalidade curricular se apresenta como maneira de intervir e chamar a atenção da ação docente, em atuação nas diferentes áreas do conhecimento, e dos componentes curriculares, sobre a função social, política, emancipatória e transformadora do processo educativo escolar, ao propor que temas que afetam a vida humana, em diferentes escalas e suas inter-relações, sejam incluídos nas propostas pedagógicas, a partir das oportunidades existentes nos referenciais curriculares. Como é possível observar

A transversalidade é compreendida como uma organização didático-pedagógica que possibilita que os temas que aspiram às demandas da sociedade contemporânea estabeleçam diálogos com diferentes saberes, com o intuito de construir conhecimentos e buscar respostas para solucionar problemas através do agir, por múltiplos olhares que as áreas do conhecimento e os componentes curriculares podem oferecer para a formação dos sujeitos (GOMES; TORALES CAMPOS, 2021, p. 145).

Ainda, para Gomes e Torales Campos (2021, no prelo) a organização didático-pedagógica da transversalidade se configura em uma oportunidade de criar alternativas no enfrentamento dos desafios referentes à inserção da Educação Ambiental no contexto escolar, já que permite compreender os componentes curriculares como ponte para abordar diversos temas e fazer emergir diferentes caminhos pedagógicos para debater as inúmeras temáticas que precisam ser incorporadas nos currículos e nas intervenções pedagógicas.

Entre os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a Educação Ambiental, que recebe destaque neste trabalho, é uma dimensão da educação a ser desenvolvida na escola a partir desta metodologia pedagógica da transversalização curricular. Importa salientar que a Educação Ambiental é um campo teórico consolidado nacional e internacionalmente e, por ser polissêmico, favorece sua inserção nas práticas educativas por um vasto repertório de abordagens (SAUVÉ, 2005).

Destaca-se que, no contexto brasileiro, a Educação Ambiental pode ser categorizada em três macrotendências (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Neste trabalho, optamos pela perspectiva da macrotendência crítica da Educação Ambiental. Justifica-se esta perspectiva porque segundo Layrargues (2012)

A macrotendência crítica, por conceber o problema ambiental associado ao conflito social e incluir no debate a compreensão dos mecanismos de reprodução social e de relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sociais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do capital, por lutar contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, por politizar o debate ambiental e sustentabilidade e por buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental [...] (LAYRARGUES, 2012, p. 398).

Na mesma senda, Loureiro e Layrargues (2013) fortalecem o entendimento de que a Educação Ambiental, em uma perspectiva crítica, transforma a prática educativa ingênua e despolarizada para introduzir nos processos pedagógicos a politização dos diferentes debates, de modo que possibilite a reflexão sobre as desigualdades e injustiças, geradoras dos conflitos



sociais e ambientais, que se reproduzem intensivamente, mas que precisam ser rompidas. Para estes autores

A educação ambiental crítica, é aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: *a)* efetuar uma consciente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; *b)* trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; *c)* implantar uma transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

Reconhecida em sua essencialidade, a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, engajada com uma profunda reflexão da conjuntura complexa das relações socioambientais, tomando como foco a problematização destas dinâmicas que configuram a sociedade, sempre esteve engajada com a luta dos movimentos sociais e as populações vulneráveis, vítimas do modelo de desenvolvimento social opressor dominante. Portanto, pode ser pensada como uma possibilidade de subsidiar problematizações ao modelo de desenvolvimento, que não é apenas capitalista, mas também patriarcal, já que a lógica de dominação e opressão se aplica tanto à natureza quanto ao gênero feminino.

Neste viés, a luta por igualdade e pelo fim da violência de gênero pode ser compreendida como uma luta socioambiental, e, portanto, objeto de discussões da Educação Ambiental nas práticas educativas. Magacho e Cavalari (2019) fortalecem essa percepção ao enfatizar que a Educação Ambiental na perspectiva crítica caminha junto com os movimentos sociais e atuam como estratégias de resistências e de enfrentamento político às injustiças e desigualdades socioambientais. Além disso, os autores supracitados sublinham a necessidade de chamar a atenção de trabalhos na perspectiva da Educação Ambiental que dialoguem com os movimentos sociais e afirmam a relevância dos pesquisadores assumirem esses temas em suas agendas.

Portanto, tendo em vista a lacuna de debates sobre a inserção da temática de gênero nas práticas educativas na perspectiva da Educação Ambiental, em especial destaque para o componente curricular de Ensino Religioso, bem como, a partir do reconhecimento que a sustentabilidade depende de profundas transformações nas relações sociais, culturais e ambientais hegemônicas em que a sociedade se estrutura, o que inclui o conflito social de violência e desigualdade de gênero, apresenta-se, nas próximas páginas, a possibilidade de estabelecer diálogos sobre gênero na escola, mediadas pelas conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental.

Diálogos sobre gênero na escola: conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental na perspectiva crítica

O plano estratégico global “*Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*” estabelece um plano de ação pautado nas pessoas, no planeta e na prosperidade. Esse plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que totalizam 169 metas, reconhecidas como essenciais para a melhoria da vida das pessoas no presente e no futuro (ONU, 2016). Dentre os ODS, este trabalho traz destaque para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 – Igualdade de Gênero, que reconhece a



igualdade como direito humano fundamental e tem como objetivo, a partir de ações transversais intersetoriais, alcançar à igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (ONU, 2016).

A especificidade deste objetivo pode ser compreendida como reflexo da urgente necessidade de romper com o padrão do sistema social pautado na cultura do patriarcado. Modelo societário gerador de conflitos que tem como resultados a indiferença, o desrespeito, a desigualdade, a exploração e a violência de gênero contra as mulheres e meninas. Ante a gravidade deste conflito social, que afeta mulheres e meninas no mundo inteiro, é fulcral fomentar discussões sobre a dimensão da educação para o alcance desta meta. Além disso, é fundamental debater propostas que possibilitem que as práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas oportunizem diálogos pautados em olhares sensíveis sobre todo processo histórico da comunidade feminina e todas as dimensões que se amalgamam a essa questão, para o empoderamento e protagonismo das meninas.

Neste tópico, apresenta-se a compreensão de uma professora que participou da pesquisa mencionada na nota de rodapé 4. O relato da professora sugere que, mediada pela relação entre as áreas de Ensino Religioso e Educação Ambiental, é possível se pensar em processos pedagógicos alternativos que possibilitem a elaboração de intervenções pedagógicas que explorem debates relacionados a gênero na escola, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro: Conexões entre os conteúdos de Ensino Religioso e a Educação Ambiental

Turma	Conteúdo	Relato da professora
4.º ano	Organizações religiosas: a atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas	<i>Acho que aqui a gente pode tentar mostrar para os alunos essa questão dos homens e das mulheres, tentar mostrar um pouco mais essa ideia de que as mulheres também estão conquistando seus lugares, que estão sendo respeitadas. Então, é nessa linha das conquistas históricas e igualdade de direitos (Professora).</i>
5.º ano	Sagrado Feminino	<i>O Sagrado feminino dá para trabalhar no sentido de trazer a importância das mulheres. Então, assim, em uma aula minha foi mostrar várias personalidades, uma de cada religião, uma de cada matriz e mostrar o feito delas para a humanidade. Acho que isso mostra a igualdade e a importância dessas mulheres na história. Temos o costume antigo de mostrar a importância de homens criarem muitas coisas, mas acho que hoje estamos resgatando muitas coisas feitas por mulheres, da força da mulher, da mulher geradora da vida humana. Dá para trabalhar muita coisa sim (Professora).</i>

Fonte: as autoras (2021)

Distante de dizer “o que fazer”, as perspectivas indicadas pela professora em relação aos conteúdos curriculares apresentados sugerem a possibilidade estabelecer conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental, e, posteriormente, pensar, planejar e efetivar intervenções pedagógicas que contemplem diálogos sobre gênero na escola. As falas acima encontram fundamentos e podem ser refletidas como provocações para pensar na prática educativa.

A perspectiva da professora encontra respaldo em Silva (2004) que assevera sobre a existência de movimentos religiosos atentos às mudanças sociais da contemporaneidade e



destaca a atuação destes movimentos junto às novas aspirações que emergem

“muitos movimentos religiosos procuram repensar os papéis de gênero, as opções sexuais, a participação política engajada, os conflitos em nome da fé, as novas práticas espirituais, as liturgias alternativas e as revisões teológicas, de acordo com as necessidades da modernidade, destacando-se aí o papel das mulheres e das minorias dentro da sociedade e suas expressões culturais” (SILVA, 2004, p. 5-6).

Corroborando Schlögl (2009, p.143), ao sublinhar o papel e o cuidado com o tratamento dos conteúdos de Ensino Religioso e destacar a importância de movimentar estes referenciais curriculares na direção de fazer rupturas com “a vigência da cultura hegemônica, patriarcal e carregada de preconceitos”. Para esta autora, a ação docente, ao tratar da diversidade do conhecimento religioso, precisa

[...] lançar um olhar para os grupos excluídos, os grupos minoritários, entre eles os grupos de defesa dos direitos da mulher, do idoso, dos homossexuais, dos marginalizados socialmente, dos portadores de diferenças orgânicas, dos locais e globalmente perseguidos por conta de suas crenças religiosas ou ideologias particulares (SCHLÖGL, 2009, p. 142-143).

Não obstante, verificamos na BNCC algumas das competências específicas para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental, das quais se destaca a análise das relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; e a inserção de debates que problematizem representações sociais preconceituosas sobre o outro, permitindo um posicionamento frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e exclusão, objetivando, desta forma, “assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz” (BRASIL, 2017, p. 435).

Observado que os objetivos e fins do Ensino Religioso superam as expectativas de dissertar sobre o multiculturalismo religioso, a perspectiva da professora atesta que, a partir dos conteúdos curriculares, este componente pode amalgamar-se com a desmistificação dos valores sociais e estabelecer relações que tensionem uma análise histórica da mulher e das meninas no mundo, favorecendo a compreensão de que as desigualdades e a violência de gênero existem e precisam ser superadas para a construção de uma nova humanização.

No que tange aos diálogos de gênero na escola, a fala da professora encontra respaldo em diferentes abordagens teóricas. Sobre estes debates, Gonçalves Nascimento *et al* (2021) destacam o papel da escola em estabelecer discussões acerca desta temática, já que esta instituição é concebida como um espaço de formação humana e atua no processo de humanização dos sujeitos. No mesmo entendimento, Oliveira, Miranda e Silva (2018, p. 865) enfatizam

Enquanto espaço educativo, as instituições de ensino devem ter como objetivo contribuir com a formação cognitiva, intelectual e política dos indivíduos. Sendo assim, o debate sobre identidade, orientação sexual e gênero deve ser garantido no currículo e no conteúdo escolar, favorecendo um olhar mais democrático acerca da diversidade.

Se, por um lado, a escola muitas vezes é um espaço de disputas morais com intenso investimento conservador (CARVALHO; SÍVORI, 2017) e tende a disciplinar os corpos (OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018), por outro, não podemos olvidar que ela também é um espaço de ressignificações e transformações culturais. Portanto, a escola pode e precisa potencializar debates que estejam engajados com as rupturas das estruturas sociais marcada pela dominação, exploração e violência das meninas e mulheres. Para que estas meninas



adquiram conhecimentos reflexivos sobre a história de seu coletivo, que favoreçam a compreensão da realidade vivida, e conseqüentemente elas possam atuar como protagonistas na transição sociocultural.

Se a Educação Ambiental precisa encontrar brechas nos currículos escolares para que a transversalidade se materialize, a indicação da professora pode ser interpretada como uma proposta que pode efetivar intervenções pedagógicas coerentes com a perspectiva crítica da Educação Ambiental; abordagem educativa que está intimamente ligada com as lutas sociais, a superação das injustiças e desigualdades, e almeja a radical transição societária (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Fortalece esta concepção, Sauvé (2005), ao destacar a corrente feminista da Educa o Ambiental. Para esta autora

Da corrente da crítica social, a corrente feminista adota a análise e denúncia das rela es de poder dentro dos grupos sociais. Mas, além disso, e quanto às rela es de poder nos campos político, econ mico, a ênfase está nas rela es que os homens ainda exercem sobre as mulheres em certos contextos, e na necessidade de integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produ o, de consumo, de organiza o social (SAUVÉ, 2005, p. 32).

A partir do apontamento da professora, que se fundamenta em diferentes perspectivas teóricas,   possível refletir e avaliar a possibilidade de inserir práticas educativas que estejam comprometidas com as rupturas das estruturas sociais marcadas pela domina o, explora o e violência das meninas e mulheres, e da supervaloriza o do gênero masculino sobre o feminino.

Ante o que foi discutido até aqui, a Educa o Ambiental em uma perspectiva crítica, como uma dimensão que problematiza as múltiplas rela es socioambientais e busca romper com os modelos hegemônicos de desenvolvimento social, encontra espaço curricular para estabelecer conexões com o componente de Ensino Religioso. Desta forma, afirma que a escola, mediada pelo labor docente, ao adotar procedimentos pedagógicos articulados aos currículos escolares, capaz de trazer para as salas de aula debates sobre gênero, se reafirma como institui o social, configurando-se como um espaço de luta, resistência e denúncia, comprometido com as mudanças socioculturais, assumindo, dessa forma, a dimensão política do currículo escolar e da prática educativa.

Considera es finais

  inegável a participa o que a educa o escolar exerce no processo formativo humano que reverbera na constitui o das sociedades, fato este que atribui a esta institui o social a responsabilidade de superar a fragmenta o dos saberes, a partir da integra o de temas contemporâneos vividos pela sociedade, que afetam a sua din mica e que precisam ser refletidos e incorporados nas interven es pedagógicas, a partir dos referenciais curriculares – elementos que podem dificultar ou inviabilizar a abordagem de diferentes temáticas, entre elas a transversalidade da Educa o Ambiental.

Todavia, as emergências globais reivindicam a es planejadas, sistemáticas e intencionais no interior das escolas, que estejam alinhadas às demandas sociais, geradoras de conflitos societários. Esse processo exige da escola, como um espaço que atua como um condutor fundamental na forma o dos novos atores sociais, a supera o da concep o de uma educa o escolar desconexa das realidades cotidianas e tensiona a prática educativa a transcender os limites dos referenciais curriculares, amalgamando-os com temas que afetam todas as sociedades.



Neste escrito, vislumbrou-se que os sujeitos da aprendizagem podem receber, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma educação escolar que se movimente para as mudanças socioculturais, a partir da apropriação das possíveis conexões entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, que problematize a realidade das meninas e mulheres, as desigualdades e violência de gênero que ainda permanecem vigentes; suas lutas, renúncias, conquistas, enfim, todo seu processo histórico, e as possibilidades de construir um futuro diferente, mais igualitário e humano, evidenciando que estas interfaces podem se constituir em um terreno a ser cultivado e uma proposta que se configura como privilegiada para repensar as dinâmicas que estruturam e se manifestam na sociedade, no que tange a temática sobre gênero.

Encerra-se considerando que, longe de esgotar as hipóteses, este trabalho pretende promover provocações, contribuir, reconhecer e valorizar temas relacionados à discussão de gênero, em especial no que se refere às mulheres e meninas, para que sejam incluídos ou potencializados no âmbito escolar. Tal debate, não só é justificável, mas possível, de forma que se evidencia que uma junção estratégica entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica em suas tramas é capaz de promover estes diálogos, tornando a escola um espaço de compreensão, de reflexão, de ressignificação e transformação da cultura hegemônica patriarcal que, geradora de barbáries, apresenta-se esgotada e insustentável.

Referências

BARBOSA CUNHA, Clera; BARBOSA, Cláudia. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação ao outro e a si próprios. **Sacrilegens**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/26528>. Acesso em: 6 set. 2021.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de Escola Sem Partido. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 427–451, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160> . Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 4 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos). Brasília: MEC/ CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos.** Brasília: MMA/MEC, 2018. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRITO, Jorge Maurício da Silva; CHAGAS, Joezer Rezende das. O Ensino Religioso em face da aprendizagem significativa: questões epistemológicas e pedagógicas. **Revista Imagens da Educação, [S.l.], v. 6, nº 3, p. 74-83, set./dez.2016.** Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29033/pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horácio Frederico. Ensino Religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu (50), 2017: e175017.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/SpN5YCvh3JFC6BsHYtjYQTH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2021.

FREITAS, Elaine Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular.** Orientador: Eduardo Rodrigues da Cruz.2018. 237f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOMES, Claudia Lourenço. **A transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso: uma análise a partir do olhar dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba- PR.** Orientador: Marília Andrade Torales Campos. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GOMES, Claudia Lourenço. TORALES CAMPOS, Marília Andrade. A transversalidade da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso: um olhar necessário. In: SAMPAIO MATEUS, Yuri G. A.; SAMPAIO MATEUS, Natasha Nickolly A. ; RODRIGUES, Jesse L. **Debates sobre educação no Brasil: olhares interdisciplinares, v 2.** Tutóia, MA: Diálogos, 2021. P. 137-152.

GOMES, Claudia Lourenço; TORALES CAMPOS, Marília Andrade. A transversalização curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso. **Revista Debates em Educação, 2021.** No prelo.

GONÇALVES NASCIMENTO, Caroline Gonçalves et al. Todo mundo é igual? Construções de gênero sob o olhar da juventude. *Interações, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 151-164, 2 jun. 2021.* Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/2597>. Acesso em 1 set. 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **O Sagrado: fundamentos e conteúdos do ensino religioso.** Curitiba: Ibpx, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Materiais didáticos para o componente curricular de Ensino Religioso visando à implementação do artigo 33 da Lei 9.394/96 revisto na Lei 9.375/97.** UNESCO. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em: 7 set. 2021.



LAYRARGUES, Phillippe 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**, [S.l.], vol. 7, n.14, p. 388-411, agos/dez de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677>. Acesso em: 7 set. 2021.

LAYRARGUES, Phillippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências políticas - pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23 - 40 jan. / mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectiva contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrnHRF/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2021.

MAGACHO, Larissa Nobre; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Movimentos sociais e educação ambiental: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 93-109, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tDyyjDddXDC3cq58s6VCRxj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda Micaely Pinheiro da. Questões de gênero e sexualidade no espaço público educacional tendo como eixo de debate a disciplina de ensino Religioso em escolas de Recife. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.20, n.4, p. 864 – 886, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647418/18666>. Acesso em: 2 set.2021.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 15 – 32, jan./ abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/21341/17220>. Acesso em: 06 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5**: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Glossario-ODS-5.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

EDEA
FURG



SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio; FERNANDES, Vânia Claudia. Ensino Religioso e laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea de educação**, v. 10, nº 19, p.154-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1829/1968>. Acesso em: 6 set. 2021.

SILVA, Elaine Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e educação para a cidadania. **Rever – Revista de estudos da Religião**, nº 2, p.1-14, 2004. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

SCHLÖGL, Emerli. **Ensino Religioso**: perspectivas para os anos finais do ensino médio. Curitiba: Ibplex, 2009.



Educação Ambiental crítica e ecofeminismo crítico: o que se escreve a respeito?

Lisiana Lawson Terra da Silva¹
André Luis de Castro Freitas²

Resumo: Este trabalho procura correlacionar a produção científica no Brasil nos últimos dez anos que articulem os conceitos de Educação Ambiental crítica e ecofeminismo crítico. Para isso realizou-se uma pesquisa, a partir de busca por palavra-chave no banco de dados da coleção Scielo Brasil e do Catálogo de dissertações e teses da Capes. A nossa lente epistemológica é materialista histórica e feminista marxista, uma vez que percebe a sociedade capitalista e patriarcal como constituída por relações de opressão e dominação as quais aprofundam as desigualdades sociais e a pobreza, pois essas estão estruturadas em um modelo exploratório e expropriatório de trabalho, modelo este que produz uma ruptura na relação entre os seres humanos e a natureza. Nesta perspectiva as mulheres são as mais exploradas e oprimidas e são aquelas as que enfrentam os processos injustiça social.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica; Ecofeminismo crítico; Feminismo Marxista.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo correlacionar as publicações de artigos, dissertações e teses no Brasil nos últimos dez anos que articulem os conceitos de Educação Ambiental (EA) e ecofeminismo, sendo os dois termos a partir de sua vertente crítica. Esta pesquisa é um recorte da produção científica nacional a partir de dois bancos de dados: ScieELO – Scientific Electronic Library Online e o Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES. Não pretendemos com isso dar conta de toda produção científica do campo da EA³, todavia compreendemos que esses bancos de dados possuem representatividade na produção científica nacional.

Para isso partimos de dois pontos principais: em primeiro lugar embasar nossa perspectiva teórica a partir dos conceitos de EA crítica e de ecofeminismo crítico. A nossa intenção é mostrar como a articulação desses conceitos, proporciona uma potente lente epistemológica que colocada sobre a nossa sociedade capitalista desvela a forma como a mesma produz intensa desigualdade e injustiça social, tendo as mulheres como o grupo social predominantemente oprimido.

O segundo ponto que embasa este trabalho é compreender como o feminismo marxista aliado aos conceitos acima permite, não apenas o desvelar de injustiças sociais às quais às mulheres estão expostas, mas também possibilita a construção de ações transformativas, a partir de processos educativos de conscientização⁴ da realidade material onde essas mulheres estão mergulhadas e a construção de instrumentos racionais para a emancipação e a transformação.

Nesse sentido, este trabalho está dividido em duas partes: na primeira haverá a

¹ Doutoranda em Educação Ambiental, Programa de pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lisianalawson@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, dmtalcf@furg.br.

³ Campo da Educação Ambiental enquanto campo epistemológico, pertencente à área de conhecimento científico que se articula a partir do ambientalismo e de uma educação política, problematizadora e de participação coletiva e democrática.

⁴ Conscientização a partir de uma perspectiva freiriana enquanto o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Freire aprofunda e vai além da ideia de tomada de consciência no sentido de que provoca uma ação e transformação, passando pelo processo da consciência ingênua à consciência crítica FREIRE (2018).



discussão dos conceitos e perspectivas teóricas acima elencadas; na segunda parte iremos discutir sobre nosso objetivo, a saber: a produção científica no Brasil a respeito da EA crítica e ecofeminismo crítico. Para isso pesquisamos, por meio de busca das seguintes palavras-chave: educação ambiental crítica; ecofeminismo.

Educação Ambiental crítica, ecofeminismo crítico e Feminismo marxista

O primeiro ponto que este trabalho busca estabelecer é a vertente de EA ao qual se filia. A EA crítica, como coloca Loureiro (2015), incorpora em seu conjunto epistemológico a categoria teórica da tradição crítica. No Brasil a constituição das pedagogias críticas que conformam o campo pedagógico da EA são perspectivas pedagógicas histórico-críticas com destaque para a pedagogia libertadora e crítico-transformadora de Paulo Freire.

Em seu artigo, Trein (2012) aborda justamente o sentido da crítica que a EA desenvolve. Para ela é através do trabalho¹ que os humanos transformam a natureza, o ambiente e as relações sociais. Inserido em uma visão materialista histórica os humanos foram desenvolvendo a ideia de que são cada vez mais cultura e menos natureza provocando com isso uma separação, uma ruptura, a qual permitiu a dominação e exploração da natureza, entendida a partir de então como recurso. Como explica Trein (2012), “[...] as relações sociais que os humanos estabelecem entre si e a que estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho assumem essa face heterônima, com grande poder destrutivo do ambiente e da vida humana”(p. 297).

A autora coloca que é a partir da categoria trabalho que nos interrogamos sobre a forma como articulamos a dominação e exploração da natureza e de seres humanos dentro do sistema societário capitalista. Este sistema, fundamentado a partir da contradição entre capital e trabalho, vigora desde o século XVIII baseado no imperialismo, colonialismo e patriarcado e se expandiu sobremaneira no século XX a partir de sua fase neoliberal, a qual produziu uma crise social, política, econômica e ambiental. Essa crise é sistêmica, ou seja, não tem como ser enfrentada apenas por uma de suas faces e, nesse sentido, a crise ambiental articulada às outras colocou limites à expansão do modo de produção capitalista e aprofundou as desigualdades gerando pauperização das populações mais vulneráveis.

Assim, para Trein (2012), a EA crítica tem como objetivo, a partir de uma crítica materialista e histórica, buscar desvelar em suas práticas educativas a problematização de nossas relações com natureza e propor questionamentos sobre em que medida essas práticas produzem leituras da realidade e são crítico-reprodutoras ou crítico-transformadoras. Isto traduz-se no seguinte questionamento: A crítica tem potencial para a transformação da realidade das pessoas oprimidas, ela produz conscientização e emancipação? Pois é nesse sentido que se elabora o potencial revolucionário da EA crítica. No mesmo sentido para Loureiro (2015) a EA crítica deve colocar sob questão “[...] toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada e refutar todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade de natureza”(p. 161). À esta afirmação podemos acrescentar que o objetivo de colocar sob questão os processos sociais, econômicos, políticos e ambientais que são historicamente construídos é a transformação da realidade, buscando uma sociedade em que se faça justiça social e ambiental.

Nesse sentido, a EA crítica é uma educação política que contempla a análise e a crítica

¹ Trabalho como categoria ontológica do ser humano e dentro da perspectiva marxista de análise da sociedade. Ver mais em Netto (2012).



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. Ela deve ser “[...] compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos — o que implica mudança cultural e social” (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 138).

A partir da elaboração teórica acima, defendemos que a EA situada dentro de uma perspectiva crítica, necessita 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. Uma sociedade androcêntrica é aquela que ao naturalizar uma visão de mundo masculina, elabora formas de dominação e opressão dos homens sobre as mulheres, as quais estão atravessadas pelas relações sócio históricas de um determinado espaço-tempo.

A forma de dominação é o patriarcado que traduzido em sua versão livre seria o poder do *pater*, do pai, sobre todo o grupo familiar e demais agregados que orbitam à sua volta. Nesse sentido, o androcentrismo fundamenta uma visão de mundo de uma sociedade que elabora e organiza politicamente essa forma de pensar e agir a partir do patriarcado o qual está firmado na família nuclear, monogâmica e no casamento heterossexual, uma vez que esta sociedade se assenta na propriedade privada, sendo necessário, portanto, controlar a descendência e o patrimônio.

Nesta perspectiva as mulheres, enquanto grupo oprimido dentro da lógica de dominação patriarcal, estão expostas ao controle, a dominação e a dependência masculina que leva à vulnerabilidade social e à pobreza.

Refletir sobre as relações de dominação implícitas na construção da categoria vulnerabilidade é ininteligível dentro da lógica capitalista e patriarcal. Para isso é necessária outra chave interpretativa, outra visão de mundo, que acreditamos encontrar no ecofeminismo crítico, uma vez que este abarca tanto a necessária crítica ao modelo social capitalista e patriarcal baseado na opressão e exploração das mulheres e da natureza, quanto busca formas alternativas de organização social contra hegemônicas (MIES; SHIVA, 2014). Nesta linha argumentativa Puleo (2018) reflete que é necessário que a EA se abra a novas formas interpretativas que privilegiem as perspectivas de gênero, uma vez que há, no mundo inteiro, mulheres que são afetadas por dois tipos de desigualdades: desigualdade no acesso aos recursos e desigualdade no reconhecimento social. As duas questões são constituintes da subalternidade e da vulnerabilidade socioambiental feminina.

Nesse sentido, é de fundamental importância o estudo de Federici (2017), pois ele mostra exatamente o período de formação histórica do capitalismo aliado ao patriarcado e ao colonialismo. A autora revela uma nova perspectiva de análise materialista histórica do patriarcado a partir do evento da caça às bruxas articulado com a expropriação dos camponeses na Europa, fenômeno conhecido como cercamento¹, o colonialismo e o imperialismo europeu, os quais conduzem ao nascimento da sociedade capitalista. A compreensão de Federici é fazer essa análise a partir de uma lente epistemológica feminista e marxista, por meio da qual a autora analisa o período histórico de transição do sistema feudal europeu ao capitalismo e o porquê desse período estar marcado pela caça às bruxas tanto na

¹ Processos históricos iniciados na Inglaterra do século XVI, por meio dos quais as terras comunais são privatizadas e uma massa de camponeses deixa o campo em direção as regiões urbanizadas em busca de trabalho.



Europa quanto no mundo colonizado.

O estudo de Federici parte de quatro pontos principais: i) a expropriação do campesinato europeu, a privatização de terras (cercamentos) e a escravização de pessoas para a exploração do Novo Mundo, os quais proporcionaram a formação de um proletariado mundial ; ii) a transformação do corpo das pessoas em máquinas de trabalho e o quanto isto atingiu especialmente as mulheres, uma vez que estas foram relegadas à reprodutoras da força de trabalho; iii) a acumulação primitiva além de ser uma acumulação de capital e de trabalhadores pronto a serem explorados é também a acumulação e aprofundamento de diferenças baseadas na classe, raça e gênero, gerando dominação de burgueses sobre proletariado, dos homens sobre as mulheres, da raça branca sobre as outras; iv) o capitalismo não pode ser visto dentro da perspectiva de progresso histórico, por um lado porque criou formas de escravidão violentas e, de outro, porque instaurou a divisão entre a própria classe trabalhadora e outros grupos ocultando com isso a exploração. A partir desses elementos, compreende-se que as mulheres são as que foram mãos prejudicadas, nocauteadas pelo processo de caça às bruxas, pelo disciplinamento de seus corpos, postos a serviço do Estado nascente e a separação entre a esfera da produção e da reprodução do capital.

Nesse sentido, o estudo de Federici (2017) desvela em detalhes a formação da sociedade capitalista que tem como base a opressão das mulheres a partir de um novo patriarcado¹, que se articula com a exploração de parte do mundo colonizado e o surgimento dos Estados Nacionais a partir da lógica burguesa. Tudo isso conforma uma nova divisão sexual do trabalho e a separação entre as esferas da produção do capital como trabalho masculino e a esfera da reprodução de sistema como trabalho feminino. A questão é que, a partir de então compreendemos que o único trabalho constituído de valor é o assalariado e masculino e com isso o trabalho doméstico feminino e toda a esfera da vida privada passam por intensa domesticação das mulheres e de seus corpos e por uma naturalização e invisibilização.

Maria Mies (2014) concorda quando diz que as mulheres não têm nada a ganhar dentro do sistema capitalista que privilegia um crescimento econômico não sustentável dentro da ideia de acumulação de capital sobre todas outras formas de relação e que, portanto, precisam desenvolver uma nova perspectiva de sociedade baseada em outra relação com a natureza, entre as próprias mulheres e entre as mulheres e os homens.

Zein e Setiawan (2017) ao analisarem as várias correntes de ecofeminismo, nos apontam que o ecofeminismo marxista é aquele que analisa a dominação das mulheres e da natureza pelos homens por meio das categorias poder, trabalho e propriedade privada. A conexão entre essas categorias se dá através do valor da produção e da reprodução em um mundo organizado a partir da mercantilização da vida e que chega até o corpo das mulheres, mais especificamente o útero, colocado a serviço da reprodução da força de trabalho. Nesse sentido as autoras apresentadas acima, Federici (2017), Mies (2014) e Mies e Shiva (2014), pertencem à corrente ecofeminista crítica.

Nossa sociedade patriarcal é interdependente do capitalismo, do colonialismo, e da racialização dos corpos. Todos esses fatores formam um emaranhado que não é possível ser enfrentado separadamente, porque não foram produzidos separadamente, foram produzidos

¹ O patriarcado é um sistema de opressão dos homens sobre as mulheres que existe a milênios, conforme Gerda Lerner (2019), mas Federici (2017) mostra em seu estudo que este sistema aliado ao capitalismo e ao colonialismo tomou formas violentas de opressão, porque incluiu a exploração do trabalho e do corpo das mulheres, assim como a expropriação de saberes femininos. Assim, Federici diz que essa aliança formou o que ela chama de novo patriarcado.



no núcleo da formação do capitalismo. Nesse sentido, todos esses sistemas devem ser atacados ao mesmo tempo e a alternativa é pensar outro mundo possível a partir de relações sociais comunitárias e solidárias e de respeito à natureza.

As pesquisas sobre Educação Ambiental crítica e ecofeminismo crítico no Brasil

Inserido nas perspectivas apresentadas anteriormente, resolvemos fazer uma pesquisa sobre um recorte da produção científica no Brasil que articulem os preceitos teóricos e os conceitos de EA crítica e ecofeminismo crítico. Neste primeiro momento¹, escolhemos dois bancos de dados no Brasil que compreendemos serem representativos dessa produção acadêmica que buscamos conhecer: SciELO Brasil e Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES.

Começamos pelo SciELO Brasil² com os seguintes filtros: artigos; coleções todas; idioma todos; últimos dez anos; e as seguintes palavras-chave na busca: *Educação ambiental crítica– ecofeminismo*. Não obtivemos nenhum retorno com estas palavras-chave juntas, então optamos por separar a busca em duas partes, a primeira com a palavra-chave *educação ambiental crítica*. Desta busca conseguimos o retorno de 37 artigos, dentre os quais 20 são na área da Educação Formal e formação de professores e 8 artigos estão divididos em áreas diversas como educação não formal, especismo, saúde e projetos de EA conservadora. Os 9 artigos restantes são os que nos interessam pois se enquadram dentro do que compreendemos como EA crítica a partir da perspectiva marxista.

Em uma análise preliminar verificamos que muitas pesquisas que se dizem EA crítica não o são. Em nossa compreensão, como já explicitado acima, a EA crítica é contra hegemônica e, portanto, não se dá por dentro de um sistema capitaneado pelo Estado neoliberal a serviço do capital. Assim, a educação formal, a formação de professores e as unidades de conservação fazem parte de um sistema hegemônico de educação que reproduz a sociedade capitalista a partir da exploração e expropriação de grupos vulneráveis em favor do grupo dominante. Como explicou Federeci (2017) o Estado Nacional, capitalismo, colonialismo e patriarcado formam-se juntos a partir dessa ideia de sociedade baseada no individualismo e competição, onde todas as relações podem ser mercantilizadas e que produz uma fratura entre os seres humanos e a natureza. Nesse sentido, a partir de nossa concepção de EA crítica o máximo que as pesquisas e estudos inseridos no sistema conseguem é reformar a sociedade capitalista, a partir de várias questões como políticas públicas, busca por igualdade de direitos e redistribuição de renda, mas elas não possuem a ideia revolucionária de emancipação e transformação (LEITE, 2020). Portanto esses trabalhos em nossa análise não se enquadram como EA crítica. Na continuidade, os outros trabalhos estabelecem a crítica social a partir de marcos teóricos que também consideramos como reformistas e não revolucionários – transformadores.

O autor mais citado nos 37 trabalhos encontrados é Carlos Frederico Bernardo Loureiro³. Foram encontrados 22 trabalhos que citam esse autor, demonstrando sua

¹ Este é um trabalho inicial de pesquisa bibliográfica, o qual será expandido para outros bancos de dados nos próximos meses e que comporão uma tese de doutorado.

² O Blog Scielo em Perspectiva explica como funcionam as coleções e a forma como estão organizados os temas. Ver mais em: <https://blog.scielo.org/>

³ Carlos Frederico Bernardo Loureiro possui licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas - UFRJ (1989), bacharelado em ecologia - UFRJ (1988), mestrado em Educação - PUCRio (1992) e doutorado em Serviço Social - UFRJ (2000). Atualmente é professor titular da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de



representatividade para o campo da EA crítica. Por outro lado, como dito acima, o que percebemos é uma distorção de sua elaboração teórica, uma vez que Loureiro pode ser considerado um autor materialista histórico e de viés marxista, e encontramos citações de seu trabalho até em pesquisas de cunho conservacionista. O segundo autor mais citado é Paulo Freire¹ com 15 trabalhos, mas o que percebemos, assim como no caso de Loureiro é que as citações perpassam todas as categorias acima elencadas, demonstrando um certo descuido teórico epistemológico.

Por fim, ficamos com apenas 9 trabalhos que entendemos estarem alinhados ao nosso marco teórico materialista histórico. Destes 9 artigos, 6 são de autoria do próprio Loureiro o que demonstra por um lado um domínio desse autor do campo epistêmico da EA crítica no Brasil nos últimos 10 anos e por outro, desvela o quão reduzido é o campo crítico marxista da EA.

No que se refere ao ecofeminismo foi feita a pesquisa com os mesmos filtros e as seguintes palavras-chave: *ecofeminismo, ecofeminism, ecofeminista e ecofeminist*. Nesta busca retornaram 16 trabalhos aos quais passamos a analisar a abaixo.

Se na pesquisa sobre a EA crítica pudemos estabelecer campos teóricos específicos, no caso do ecofeminismo o que percebemos é uma variedade de temas e proposições teóricas que vão desde concepções essencialistas da relação das mulheres com a natureza até concepções críticas que questionam as relações entre os seres humanos, homens e mulheres e a natureza. Em apenas 1 trabalho encontramos uma análise teórica a partir das categorias marxistas de trabalho, luta de classes e que colocou em pauta a exploração e a expropriação das mulheres. É um trabalho sobre o setor agropecuário na província de Córdoba – Argentina e analisa os impactos sociais da mudança tecnológica, mais especificamente sobre o trabalho das mulheres agricultoras, a partir de uma perspectiva ecofeminista.

A bibliografia dos trabalhos analisados é diversa, assim como as proposições teóricas e as correntes ecofeministas, pois uma visão de mundo ecofeminista permite a análise de vários setores da sociedade. Dentre algumas das autoras mais citadas destacamos três que compreendemos serem representativas da corrente crítica do ecofeminismo. São elas:

Janeiro, professor do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFRJ. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Coordenador da Linha de Pesquisa Estado, Trabalho-Educação, Movimentos Sociais do PPGE/UFRJ. Pesquisador do Núcleo de Estudos Latino-Americanos/Universidade Católica de Pelotas e do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador 1C do CNPq. Autor de inúmeros livros e artigos em Educação Ambiental. Parecerista ad hoc de diversos periódicos, CNPq, Capes e fundações de amparo à pesquisa. Link currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5548225546111298>

¹ Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior (comunidade freiriana). A Paulo Freire foi outorgado o título de doutor Honoris Causa por 27 universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador dos Continentes (1992). É o Patrono da Educação Brasileira (2013). Ver mais em: <https://www.paulofreire.org/fundadores>



Vandana Shiva¹ que aparece como referência em 6 trabalhos, Alicia Puleo² em 5 trabalhos e Maria Mies³ em 3 trabalhos. Vandana Shiva é referência mundial no tema e em várias correntes ecofeministas, por outro lado, percebemos que Maria Mies, como uma feminista marxista é referência em trabalhos que procuram elaborar uma crítica materialista histórica e transformadora da sociedade. Já Alicia Puleo é referência latino-americana, pois seu livro *Ecofeminismo: para outro mundo posible* faz um recorrido histórico e social sobre as correntes ecofeministas.

Um fato que nos chama a atenção que é o volume de publicações sobre a temática ecofeminista, dos 9 artigos publicados no Brasil, 7 estão na Revista de Estudos feministas⁴ da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Como análise preliminar deste mapeamento da plataforma SciELO podemos refletir que a produção científica em EA crítica e em ecofeminismo crítico são reduzidas o que mostra um campo teórico ainda inexplorado. Em segundo lugar eles não se misturam, uma vez que não encontramos nenhum artigo que contemple os dois temas. Em nossa reflexão levantamos a hipótese de que a análise teórica do marxismo coloca maior ênfase na categoria trabalho e na luta de classes dos trabalhadores, isto é, ligada à produção e não fazendo um corte de gênero e não entrando na questão da reprodução que é justamente o campo de discussão do feminismo marxista e do ecofeminismo.

Resultado diferente foi encontrado no Catálogo de teses e dissertações da Capes. A palavra-chave *educação ambiental crítica* retornou com 172.698 resultados para os últimos 10 anos, esses resultados precisariam passar por uma quantidade de filtros para pudéssemos chegar à um número razoável para ser estudado. Por isso optamos por inverter a busca pela segunda palavra-chave *ecofeminismo* a qual retornaram 11 teses e 25 dissertações nos últimos 10 anos. Estas pesquisas estão distribuídas por vários programas de pós-graduação em que se destacam os seguintes: 8 pesquisas na área de Letras, 8 em Direito, 5 em Desenvolvimento e

¹ Vandana Shiva é conhecida mundialmente por ser uma pensadora e líder ambientalista, é diretora do Research Foundation on Science, Technology and Ecology. Em 1993, Shiva ganhou o Prêmio Nobel da Paz Alternativo e em 2010 foi premiada com o Prêmio Sydney da Paz pelo seu comprometimento com a luta por justiça social. Ela é autora de mais de vinte livros sobre a temática ambientalista, justiça social e opressão das mulheres. Biografia retirada e traduzida pelos autores deste trabalho da orelha do livro *Ecofeminism* (MIES; SHIVA, 2014).

² Alicia Puleo é uma filósofa, professora e escritora argentina radicada na Espanha. Seus ensaios sobre ecofeminismo foram publicados na Espanha, França, Estados Unidos, Itália, Portugal, Brasil e outros países da América e Europa, e sua abordagem não essencialista é assumida como base teórica pela Rede Ecofeminista criada em Madrid em 2012. É Doutora em Filosofia pela Universidade Complutense de Madrid e Professora de Filosofia Moral e Política na Universidade de Valladolid. Biografia retirada e traduzida pelos autores deste trabalho do blog da autora. Ver mais em: <https://aliciapuleo.net/>

³ Maria Mies é uma estudiosa feminista marxista conhecida por sua teoria do patriarcado-capitalista, que reconhece as mulheres do terceiro mundo e a diferença. Ela é professora de sociologia na Universidade de Ciências Aplicadas de Colônia, mas aposentou-se como professora em 1993. Desde o final de 1960 ela se envolveu com o ativismo feminista. Em 1979, no Instituto de Estudos Sociais de Haia, fundou o programa Mulheres e Desenvolvimento. Mies escreveu livros e artigos que tratam de temas relacionados ao feminismo, questões do terceiro mundo e meio ambiente. Biografia retirada e traduzida pelos autores deste trabalho do livro *Ecofeminism* (MIES; SHIVA, 2014).

⁴ Criada no Rio de Janeiro em 1992, a *Revista Estudos Feministas*, editada na Universidade Federal de Santa Catarina desde 1999, é um periódico científico quadrimestral que publica textos originais em forma de artigos, ensaios e resenhas, sobre gênero, feminismos e sexualidades, tanto relativos a uma determinada disciplina quanto interdisciplinares em sua metodologia, teorização e bibliografia. Tem por objetivo divulgar a vasta produção de conhecimento nestes campos de estudos e busca oferecer subsídios aos debates teóricos da área, bem como instrumentos analíticos que possam contribuir às práticas dos movimentos sociais de mulheres, feministas, de gênero e sexualidades. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/about>



meio ambiente; 3 em sociologia; o restante se divide em 13 trabalhos em 13 áreas diferentes. Nenhuma dessas pesquisas se colocaram como pertencentes à vertente crítica do ecofeminismo.

Apenas 2 pesquisas de mestrado articularam o campo teórico do ecofeminismo e da EA. A primeira de um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências Ambientais é uma pesquisa bibliográfica sobre os cânones do ecofeminismo a partir da teórica Vandana Shiva. A segunda pesquisa é a única da área da educação e elabora a pesquisa a partir do sagrado feminino e a ontologia do cuidado. Nenhuma das duas pesquisas se coloca sob o marco teórico da EA crítica. Assim, o que se percebe é que a pesquisa em ecofeminismo está dispersa em várias áreas do conhecimento e com produção científica orientada para a área do direito e justiça ambiental ou então em análises literárias.

Desse modo, constatamos que a produção científica voltada à EA crítica é expressiva, mas quando articulada ao ecofeminismo crítico, há uma lacuna ainda a ser preenchida.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos fazer um mapeamento, ainda em fase inicial, restrito a dois bancos de dados da produção científica nacional que articulem a EA crítica e o ecofeminismo crítico. O que verificamos é a ausência de pesquisas que se enquadrem nesse campo epistemológico ambiental e educacional a partir de um marco teórico marxista.

A partir de nossa análise dos trabalhos refletimos que o feminismo marxista permite ajustar o foco da lente epistemológica marxista para compreender como a reprodução coloca as mulheres como responsáveis pelo trabalho doméstico e por toda a área do cuidado com o outro (humanos, animais e natureza). Em épocas pré-capitalistas as mulheres não deixavam de ser oprimidas pelos homens, mas na sociedade capitalista elas passam a ter seu trabalho explorado e seus saberes expropriados e desvalorizados.

Por fim, compreendemos que a articulação da EA com uma visão de mundo ecofeminista, a partir de uma vertente crítica proporciona além de uma potente lente analítica, os meios para a transformação e a busca por justiça social.

Referências

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018. Edição Kindle.

LEITE, Taylisi de Souza Corrêa. **Crítica ao feminismo liberal**: valor-clivagem e marxismo feminista. São Paulo: Contracorrente, 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. Edição Kindle.



LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e epistemologia crítica. **Remea**: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: 02 set. 2021.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminism**. London & New York: Zed Books, 2014.

MIES, Maria. **Patriarchy and Accumulation on a World Scale**: women in the international division of labour. London: Zedbooks, 2014. Edição Kindle.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PULEO, Alicia Helda. **Ecofeminismo**: para otro mundo posible. Madrid: Cátedra, 2018.

TREIN, Eunice Schilling. Educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l], v. 7, n. 14, p. 295-308, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673>. Acesso em: 20 set. 2021.

ZEIN, Laila Fariha; SETIAWAN, Adib Rifiq. General overview of ecofeminism. **LaxLars**, Indonésia, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335441481_General_Overview_of_Ecofeminism. Acesso em: 20 set. 2021.



Complexidade e Pesquisa Etnográfica com os Mbyá Guarani do sul do RS

Juliana Martello¹

Resumo: O texto que segue foi elaborado dentro da proposta avaliativa da disciplina de Ambientes e Aprendizagens, cursada no segundo semestre letivo de 2020. A disciplina compõe o quadro curricular do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental e discute a relação entre ambiente, aprendizagem e cultura através de um viés antropológico. Com isso, o texto parte da leitura e análise de textos de Enrique Leff, Tim Ingold, Ailton Krenak e Vanessa Watts-Powless, principalmente, relacionando as epistemologias ecológicas propostas por esses autores com o trabalho de campo, realizado pela mesma autora, em duas comunidades Mbyá Guarani do Rio Grande do Sul, nos anos de 2018 e 2019. Por fim propõe a Teoria da Complexidade como estratégia teórica para a construção de epistemologias que superem dicotomias modernas como mente-corpo e cultura-natureza.

Palavras-chave: Paradigmas dicotômicos. Complexidade. Epistemologias ecológicas.

Introdução

Ao longo dos anos de 2018 e 2019 foi desenvolvida uma pesquisa correspondente ao Trabalho de Conclusão de Curso² de Bacharelado em História, apontando a Etnofloresta Mbyá Guarani como modelo agroecológico e de resolução de problemáticas ambientais, evidenciando as formas de produção dessa etnia indígena e suas perspectivas sobre o meio ambiente.

Duas aldeias específicas do estado do Rio Grande do Sul fizeram parte do recorte de observação: a *Tekoá³ Yyrembé⁴*, localizada na cidade de Rio Grande, e a *Tekoá Yvyã Poty*, interior do município de Camaquã. A escolha por duas aldeias em diferentes cidades se deu pelo contraste desejado; o intuito era a oportunidade de perceber semelhanças e disparidades com relação à origem das famílias, às formas de sustento, a região que ocupam, às redes de apoio, etc. Por limites teóricos, de logística e de tempo, não foi possível analisar ou comparar todos esses aspectos que envolvem a vida nas *tekoás*, mas os questionamentos e insights, sem dúvida, inspiraram o seguimento da pesquisa, assim como a certeza da riqueza dos saberes compartilhados nas vivências.

A etnografia desenrolou-se antes mesmo de ser definida como teoria ou metodologia de pesquisa. Desde a primeira visita, na *Tekoá Yyrembé* (meses antes do início da escrita), todas as conversas, caminhadas, trilhas, construções, explicações sobre as plantas e suas funções práticas e cosmológicas eram registradas em fotos, vídeos e blocos de notas transcritos em diários de campo digitais. Para nos voltarmos ao relato das experiências de campo, tomemos o que Carvalho e Steil (2014) chamam de Sujeitos Ecológicos:

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. Diz

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande.

²MARTELLO, Juliana. Combatendo a serpente originária que suja o leito da terra: etnofloresta Guarani viabilizando o futuro. Orientador: Marlon Borges Pestana. 2019. 45 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação de bacharelado em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

³ *tekoá*: aldeia.

⁴ palavras e expressões em Guarani estão escritas em itálico;



respeito a um campo social delimitado pela preocupação ambiental. Ao ser reconhecido como uma arena socialmente legítima, adquire a potência capaz de instituir processos de identificação, crenças e valores éticos, estéticos e morais e instaura um horizonte imaginativo (CARVALHO, STEIL; 2014, pg 163).

Os sujeitos ecológicos abordados nas aldeias desenvolviam uma interação com os seres não-humanos diferente de qualquer experiência que tenha composto a vida da pesquisadora até então. Árvores, animais e riachos eram tidos como membros da família. As palavras eram reservadas para momentos de festejos (através de cantos), tomadas de decisões (sobre as refeições, eventos, plantios, construções), cerimônias e rituais (com cantos ou contação de histórias), e sua tradução para o português era ainda menos frequente, acontecendo principalmente quando o representante da aldeia levava o grupo visitante para conhecer a região e contar sobre sua cultura e a história das famílias que compunham a aldeia.

Líderes e autores indígenas, em seus textos e palestras, passaram a guiar as reflexões em torno do pensamento indígena e críticas à perspectiva mercadológica ocidental sobre o meio ambiente. A exemplo, Watts - Powless (2017) e Ailton Krenak (2019; 2020), mas em especial, a roda de conversa promovida pelo evento Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental (2020), com Krenak e Miriam Alves apontando perspectivas decoloniais sobre o futuro do planeta, enfatizando a necessidade de nós, ocidentais, nos percebermos como parte da natureza e não detentores dela.

Como mestrandia em Educação Ambiental, voltada para as possibilidades de transformação social através da pesquisa, foi necessário buscar uma ligação entre as reflexões em desenvolvimento com outros autores e conceitos que pudessem dar aporte para o trabalho teórico e o engajamento social e político que vem sendo construído a partir da pesquisa. Aporte esse que proporcionasse um entendimento mais pleno, mais aprofundado nessas perspectivas não ocidentais, visto que muitas vezes a ontologia e a epistemologia aprendidas e apreendidas ao longo da vida e da academia não dão conta ou não têm interesse em propiciar esse entendimento.

É nesse ponto que a Teoria da Complexidade toma sentido, a começar pelos trechos Terra, Céu, Tempo e Vento, e Paisagem ou Mundo Tempo, de Tim Ingold, na obra *Estar Vivo* (2015). O trecho mencionado faz uma espécie de reinterpretação de diferentes ambientes e os elementos que os compõem: praias, uma paisagem chuvosa, fronteiras entre céu e terra, pedras numa praia, etc. E a partir dos questionamentos iniciais afirma que as sociedades ditas “modernas ocidentais” constroem e interpretam suas paisagens a partir da perspectiva de fechamento (INGOLD; 2015, pg 179).

Assim, após a apresentação e discussão dos questionamentos Ingoldianos em torno da paisagem, será analisada a ligação dessa interpretação teórica com a Complexidade, conceito apontado por Enrique Leff como uma abertura ao diálogo dos diversos saberes.

(re) Pensando tempo e paisagem

Tim Ingold, no capítulo 09 da obra *Estar Vivo* (2015), inicia o capítulo referido com uma reflexão que sintetiza as ideias seguintes no decorrer da obra: “O que significa céu aberto? Onde está o chão? O que é o ar?” (INGOLD, 2015, pg 179). Ao que o mesmo responde que o mundo não é formado por objetos, por um céu vazio ou uma terra de espaço predeterminado, e sim que os seres se relacionam através de seus fluxos com o meio. Com isso, o autor aponta que as sociedades ocidentais pensam seu de ambiente como uma caixa, moldando-se constantemente ao sentido de fechar os limites - que se rompem, inevitavelmente (INGOLD; 2015, pg 179).



Segundo James Gibson, uma das referências usadas por Ingold, os seres vivos não estão posicionados na superfície exterior de um globo sólido, e sim no centro de um campo esférico que compreende o céu e a terra, apoiado no chão, que seria a interface entre eles. É possível discernirmos acerca da superfície na medida que há um certo padrão de luz refletindo sobre a superfície a ser identificada, do contrário, vemos apenas um vazio. As nuvens no céu não são objetos fechados em si, elas estão **no** céu, fazem parte dele, mas podem chover e sumir sem deixar rastros. O mundo aberto não tem os mesmos limites dos objetos que o compõe. Para pensarmos os seres deste mundo, é preciso pensarmos as relações entre os seres, e entre os seres e o mundo, seus dinamismos, suas formações e o quanto cada um está imerso no outro.

Já Heidegger, outra referência usada como contraponto a Gibson, pensa a terra e o céu com verbos de crescimento e movimento, ao contrário dos substantivos de mobiliário usados por Gibson. “Não se pode falar da Terra, sem já pensar também no céu, e vice-versa” (INGOLD; 2015, pg 184). Como então falamos da Terra e do céu como diversidades de movimento intrínsecas uma à outra, já que somos tão acostumados a “pensar e a escrever dentro de algum lugar?” (*ibidem*, pg 184).

Utilizando o povo Koyukon, do Alasca, como exemplo, Ingold aponta que “eles frequentemente invocam os seres que habitam seu mundo por meio de charadas” (*ibidem*, pg 187). No relato de um episódio do início do século XX, o contador da charada era um tufo de grama, descrito como uma vassoura. “A vassoura é a sua varredura, assim como as gramíneas murchas que ainda se viam sobre as primeiras neves do inverno” (*ibidem*, pg 187). O vento curva as folhas de grama, que tocam a neve solta recém caída, varrendo um pequeno raio ao seu redor. O contador captura, em sua breve e leve atuação, “a multiplicidade de terra, céu, vento e tempo” (*ibidem*, pg. 187), vinculando-os. Da mesma forma, um elemento como o fogo pode desvincular, liberar substâncias. Assim, o habitar se dá em imergir nos movimentos do vento e do tempo, participando “da costura das texturas da terra” (*ibidem*, pgs 187 e 188).

A arquitetura modernista é apontada como exemplo da forma que o ocidente moderno “tenta colocar a vida dentro” (INGOLD; 2015, pg 190), por meio de projetos de conversão do mundo em alojamentos. “Essa contenção implica criar a ilusão de uma divisão absoluta entre terra e céu” (INGOLD; 2015, pg 190). Como se fosse possível atravessar uma rua, por exemplo, sem qualquer contato ou impressão sobre a terra. Novamente, as falas de Ailton Krenak na primeira mesa do EDEA de 2020 se fazem essenciais: antes de buscarmos um ambiente propício à vida humana em outros planetas, precisamos aprender a atravessar o deserto junto com a Terra. É preciso que o ocidente aprenda que não pode parasitar um planeta até esgotar suas fontes de energia e, em seguida, procurar outro planeta para viver e explorar (ALVES, 2020).

Como seres que se entendem intrínsecos à Terra, Krenak defende que devemos enfrentar os períodos difíceis junto da Terra, principalmente quando a causa das crises somos nós mesmos. À exemplo, a liderança do povo Krenak contou sobre o crime ambiental que resultou no rompimento da barragem de rejeitos de mineração em Mariana (MG), em 2015, e devastou o ambiente que o povo Krenak vivia, inclusive o rio Doce, principal fonte de alimento para as famílias indígenas da região. Representantes políticos, intelectuais e sociais questionaram sobre os rumos das famílias e indicaram que se abrigassem onde fosse possível e seguro. Os líderes das aldeias então (em sua maioria), seguindo o princípio de atravessar o deserto junto com a Terra, recusaram as recomendações e seguem vivendo na região da forma que os é possível e com as medidas de emergência que foram providenciadas pelas autoridades, como o fornecimento de água potável. A decisão dos Krenak se deu



fundamentalmente em respeito aos seres sagrados que constituem e vivem junto dos povos indígenas.

Pensar nas violências simbólicas contra os povos originários também se faz inevitável a essa altura da escrita. As medidas institucionais ocorridas desde o início da exploração europeia - que descaracterizam os povos indígenas através do banimento de casas coletivas, por exemplo, da proibição de fogueiras internas às casas, da imposição monogâmica, da proibição do uso de seus nomes ancestrais, do cerceamento do território (que tem impacto direto nas formas de alimentação, produção, economia, constituição e organização familiar), etc. - tentam desvincular esses povos de seus territórios e identidades, “encaixotando-os” em noções de pobreza, miséria e desemprego, com fins na alienação ambiental. “Em um mundo aberto, os emaranhados rasteiros de vida triunfarão sempre e inevitavelmente sobre as nossas tentativas de encaixotá-los” (INGOLD; 2015, pg 192).

Ingold argumenta que “teorias sobre como as pessoas percebem o mundo geralmente trabalham a partir do pressuposto de que este mundo é terrestre” (*ibidem*, pg.193). Para descrever esse mundo, o autor esmiúça o termo *landscape*, a história do termo, originada na Idade Média, que se referia às áreas de terra ligadas à agricultura, pisadas e arranhadas por pés, machados, arados e animais. Posteriormente o termo foi confundido com *escopo*, significando uma observação detalhada e desinteressada. Sobre o céu da paisagem, muito foi ignorado acerca deste elemento; “qual seria a diferença entre um céu propriamente dito, e uma imagem terrestre colada na parte inferior de uma parede pintada de azul ou cinza?” (INGOLD; 2015, pgs 193 e 194).

Já num paralelo entre Gibson e Merleau-Ponty, Ingold apresenta uma situação hipotética em que Gibson questiona Ponty sobre o que ele vê ao olhar para o céu; ao que Ponty responde, resumidamente, “ser o próprio céu, reunido e unificado, saturado de azul ilimitado. Já Gibson responde ver o céu, e não sua luminosidade” (*ibidem*, pg 196), no sentido de que nunca conseguiria distinguir o céu de sua luminosidade. O raciocínio de Ponty é concluído afirmando não ser um ser acósmico. “Ver o céu é ser o céu, uma vez que o céu é a luminosidade e a percepção visual do céu é uma experiência de luz” (*ibidem*, pg 196). Ver, ouvir e sentir são, respectivamente, a experiência da luz, do som e da sensação. “Participação não se opõe à observação, mas é uma condição para isso” [...] (INGOLD 2015; pg 196 e 197).

Essa é uma importante afirmação para qualquer etnógrafo que utiliza da observação-participante para realizar seu trabalho de campo. Participar de eventos, rituais, construções, plantio, levar outros pesquisadores para dentro das aldeias, engajar alternativas de arrecadação de recursos, já fazem parte do trabalho do etnógrafo envolvido em sua pesquisa para além da coleta de dados e informações. Para complementar essa reflexão, um trecho de Enrique Leff no artigo "Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental":

A produção científica se inscreve nessas condições ideológicas, não só porque o cientista, como sujeito da ciência, é, desde sempre, um sujeito ideológico, mas também porque suas práticas de produção de conhecimento estão estreitamente vinculadas às ideologias teóricas e modeladas no tecido do saber de onde emergem as ciências, e onde se debatem permanentemente em um processo interminável de emancipação, de produção e especificação de seus conhecimentos (LEFF; 2011, pg 317).

O etnógrafo é observador, assim como é sujeito; é atravessado pela realidade vista, assim como atravessa a realidade das pessoas observadas.

Num relato sobre a experiência de ir com uma turma universitária à praia, num dia



tempestuoso, Ingold argumenta acerca das diferenças de perspectivas apresentados em dias distintos, com climas distintos, ou até mesmo de espectadores/participantes distinto. Para além dos argumentos propostos no texto, se faz necessário pensar a pesquisa em andamento, com os Mbyá Guarani e a perspectiva em torno das aldeias que a compõe. Iniciando o processo imerso na ótica de fechamento, A autora via apenas a pobreza, a possível fome, as ausências, o território defasado, crianças fora da escola, jovens e adultos que não se comunicavam em português, entre tantas outras arestas que escapavam à compreensão. Nenhuma das compreensões de mundo é mais real do que a outra, simplesmente não é possível abstrair a pessoa (pesquisadora X indígenas) da paisagem em que ela está ou de que ela veio (INGOLD; 2015, pg 199 e 200).

Assim, o **tempo** é apontado como “condição de possibilidade para a constituição mútua de pessoas e paisagens” (*ibidem*, pg 199). Adotando uma expressão de Heidegger, “o tempo não é uma invenção da imaginação, mas o próprio temperamento do ser” (INGOLD, 2015, pg 199).

Dentro da escolha do tema deste ensaio, haviam textos mais objetivos e conceituais em torno da Complexidade, como o que será abordado a seguir. Todavia, os trechos de *Estar Vivo* foram as leituras mais instigantes. Instigante por, mesmo não tratando diretamente sobre Complexidade, apresentar percepções diversas acerca do tempo e espaço. Mais do que conceituar ou definir, se faz presente uma urgência em abrir os limites das percepções epistemológicas que constituem a pesquisadora/pesquisa, desmontar as caixas ontológicas e até epistemológicas que são, de certa forma, impostas, para então aprofundar outras concepções de mundo/espaço/tempo junto aos sujeitos da pesquisa.

Para uma análise mais objetiva sobre a Complexidade na pesquisa etnográfica com os Mbyá Guarani, o artigo Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental, de Enrique Leff (2011), relaciona os três conceitos que compõem o título e será apresentado na seção seguinte.

Complexidade na pesquisa etnográfica

A Complexidade surge a partir da emergência da crise civilizatória, causada pela fragmentação do conhecimento, degradação ambiental, logocentrismo da ciência moderna e liberaisismos e neoliberalismos. Diversos autores e eventos nos anos 1960 e 1970 destacaram a crise ambiental e do saber como uma excessiva externalização das relações com o ambiente e os conhecimentos. O que só poderia ser solucionado a partir de uma reorganização do conhecimento. Ao passo que

a complexidade ambiental se abre para um diálogo de saberes que acarreta uma abertura à inter-relação, ao confronto e ao intercâmbio de interesses, em uma relação diametral que vai da solidariedade e complementaridade entre disciplinas, ao antagonismo de saberes; onde se inter-relacionam processos significativos, mais que posições científicas, interesses disciplinares e verdades objetivas (LEFF; 2011, pg 318).

Ao iniciar o processo de escrita do TCC, a maior dificuldade encontrada foi conciliar tantas possibilidades de abordagens para dissertar sobre o mesmo assunto. A interdisciplinaridade¹ foi imprescindível para tratar das “interdependências e inter-relações

¹ Interdisciplinaridade na conceituação realizada no contexto do TCC; visto que desde então, foram realizadas mais leituras e aprofundamento em autores específicos do tema, principalmente ao longo de uma disciplina da



entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade” (LEFF; 2011, pg 310) encontrados nas aldeias. Leff defende a transdisciplina como uma solução para o problema do fracionamento de conhecimentos, a define como holística e integradora, além de questionadora do logocentrismo: “a transdisciplina está no saber ambiental, na hibridização entre ciências, tecnologias e saberes, no diálogo inter-cultural. Leva à desconstrução do conhecimento disciplinar e abre as vias para uma hibridização e diálogo de saberes no campo da complexidade ambiental” (LEFF; 2011, pg 320).

A transdisciplina estanca as fissuras e dúvidas sobre a crise ambiental causada pela globalização. Globalização essa, regida pelas leis de mercado, que não conseguem assegurar a certeza do conhecimento no qual se fundamentam. E essas incertezas circundantes do crescimento econômico têm causado um ritmo atípico nas altas e baixas temperaturas do planeta, além de furacões, ciclones e incêndios florestais que inviabilizaram as práticas tradicionais do uso do fogo, por exemplo¹ (LEFF; 2011, pg 320). Paradoxalmente, nunca estivemos tão alienados e desligados de nossas culturas e identidades. Nunca houve tantas pessoas desligadas ou excluídas dos processos de decisão sociais, desempregadas, pobres, desenraizadas ou desapropriadas de seus territórios - tanto exploradores quanto explorados.

Essa alienação não é casual, assim como o desinteresse em resolvê-la a fundo. A política pragmática tenta resolver as pendências econômicas, ecológicas e sociais pelo caminho do aumento da eficiência desses processos: “poucos recursos destinados à educação, ciência e tecnologia; falta de políticas de pesquisa interdisciplinar para o desenvolvimento sustentável; abandono e esquecimento dos saberes e práticas tradicionais de uso sustentável dos recursos naturais” (LEFF; 2011, pg 313), redundando na crescente desvalorização do conhecimento. Mas o que fazer, ou ainda, por quê da necessidade de uma perspectiva interdisciplinar sobre pesquisas com povos indígenas e relações com o meio ambiente?

A interdisciplinaridade se coloca como uma via de luta por autonomia cultural, autogestão dos recursos das comunidades, propriedade de terras, produção e aplicação de conhecimentos que permitam apropriação coletiva dos recursos naturais, produção sustentável e divisão equitativa de riquezas, para satisfazer as necessidades básicas das comunidades e para melhorar sua qualidade de vida (LEFF; 2011, pg 317). Para a efetivação dessas práticas, precisamos primeiramente reconhecer as consequências que as políticas econômicas têm sobre a vida dos ecossistemas e das comunidades, instrumentalizar a reapropriação dos territórios e das riquezas, repensar a interpretação de meio e de ambiente, para assim criarmos estratégias de transformação econômica, política e social para essas comunidades.

A complexidade - e esse é um ponto chave para o entendimento do papel desta na educação ambiental - abre espaço para o **diálogo de saberes**, com consequente troca e confronto de saberes e interesses. Reforçando que os debates econômicos e políticos, apenas entre si, não dão conta da resolução dos conflitos ambientais; é preciso incluir nesses debates os aspectos sociais, culturais, existenciais e de estilos de desenvolvimento diversos (LEFF; 2011, pg 318 e 319). A interdisciplinaridade entra nesse ponto como uma “chamada para a complexidade, uma chamada para restabelecer as interdependências e inter-relações entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade” (LEFF; 2011, pg 319).

Contra os efeitos reducionistas em torno da interdisciplinaridade ambiental, são

pós graduação dedicada exclusivamente ao debate em torno da Interdisciplinaridade (suas principais concepções, as fissuras no debate interdisciplinar, a diferença entre inter/trans/pluri/multidisciplinaridade, a revisão do papel da Interdisciplinaridade em nossas pesquisas, etc.).

¹ voltemos à situação do povo Krenak, que enfrenta até hoje as consequências de uma lógica de mercado que não considera nem respeita outras formas de vida alheias à essa racionalidade lucrativa.



construídos princípios com base científica, física, biológica, histórica e simbólica. Seus resultados, ou “materialidades, não são visíveis na realidade empírica dos fluxos de energia, nem na utilidade de seus recursos como objetos de trabalho ou valores de mercado” (LEFF; 2011, pg 314), mas sim na especificidade de um real presente e produtivo, imperceptível para o sujeito psicológico ou para os paradigmas econômicos e tecnológicos dominantes. Esses princípios carregam implicitamente conceitos, métodos de experimentação e formas de validação do conhecimento que consideram e permitem compreender a estruturação e organização de processos materiais e simbólicos, para entender leis, parâmetros e regularidades dos fenômenos nos processos de reprodução e transformação do real (LEFF; 2011, pg 314 e 315).

Caminhos para uma pedagogia da complexidade

O artigo Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes, também de Enrique Leff (2009), se coloca como um manifesto da escrita de 2011, já citado nas seções anteriores. Contudo, no artigo inicial, Leff dá um foco maior nos sentidos subjetivos da Complexidade, do Saber Ambiental e do Diálogo de Saberes; reafirma a ligação do saber racional com o conhecimento sensível do ser no tempo e no espaço, cita o desejo, a ética e o conhecimento fundidos numa racionalidade que permite a liberdade e o pensamento utópico, e reafirma a importância do Outro na construção dessa nova racionalidade.

A consideração desses aspectos subjetivos ou/e sutis levam a pensar em nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Leff afirma:

O saber ambiental é uma epistemologia política que busca dar sustentabilidade à vida; [...] é uma ética para acarinhar a vida, motivada por um desejo de vida, pela pulsão epistemofílica que erotiza o saber na existência humana. [...] é uma inquietude do nunca sabido, que falta saber sobre o real, conhecimento que emerge do que ainda não é. Assim, o saber ambiental constrói novas realidades (LEFF; 2009, pg 18).

Da mesma forma, Freire (e outros teóricos da Complexidade e da Interdisciplinaridade), cita princípios como humildade, respeito e autonomia como princípios educativos e pedagógicos. Segundo Freire, ao entender que re-aprende sobre o objeto quando dialoga com os alunos, o professor põe em cheque sua posição de autoridade, já que o modo tradicional de ensinar é autoritário. Assim, reconhecendo a possibilidade de aprender constantemente, o professor é imbuído em humildade, se abre para a mudança (SHOR, FREIRE; 1987). Freire e Shor, em Medo e Ousadia (1987) refletiam sobre a prática profissional do professor; e o proposto aqui é que utilizemos essa reflexão para (re) pensarmos nossos compromissos e possibilidades como educadores ambientais/ pesquisadores/ cientistas.

Outro aspecto chave que conecta a pedagogia freireana com a Complexidade é o inacabamento. Em Educação e Mudança (2003), Freire defende que o que constitui o núcleo fundamental onde se sustenta o processo educativo é o inacabamento; a consciência que nos faz perguntar quem somos, que nos impele a buscar respostas e nos educarmos. Esse processo de busca deve ser feito com o Outro, não individualmente, para que as consciências se eduquem em comunhão, e nenhuma seja objeto da outra.

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de



camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado (FREIRE; 2003, pg 14 e 15).

Esse exemplo nos aproxima ainda mais de um entendimento quanto ao valor dos saberes das comunidades indígenas, principalmente quando consideramos a luta constante desses povos pela defesa e manutenção de suas culturas, identidades e saberes. São populações que vivem e interagem com o ambiente há séculos. O que não quer dizer que nós, ocidentais urbanos, não vivamos em meio a um ambiente específico, mas sim que somos educados a andar sobre a terra ignorando a existência, conexão e proximidade desta.

Freire ainda afirma que o homem está no mundo e com o mundo, o que o torna capaz de relacionar-se, de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. Por outro lado, diz que os animais não são seres de relações, mas de contatos, por estarem no mundo e não com o mundo (FREIRE, 1987). Quais seriam os níveis possíveis dessas relações? Qual seria, mais profundamente, a(s) diferença(s) entre relação e contato? Por que não considerar a outredade do ambiente ou a outredade dos animais? A proposta não é concluirmos a pesquisa com respostas objetivas para essas perguntas, mas sim voltarmos para as relações de afeto que tanto os indígenas Mbyá quanto os Krenak, já citados nesta escrita, têm e lutam para manter sobre o seu ambiente e os seres que o compõem. Não seria este um ponto crucial de divergência entre a ontologia ocidental/cristã/mercadológica e das comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, etc.?

Não há possibilidade de construção de um novo paradigma de conhecimento enquanto colocarmos outras formas de relação com o ambiente num lugar mitológico, o que nos leva a outra referência importante. Watts-Powless chamou de Lugar-Pensamento a forma de percebermos a nós mesmos e o mundo em que o Lugar e o Pensamento nunca estiveram separados, na premissa de que o território é vivo e pensante. A autora faz a análise em seu artigo “Lugar-pensamento Indígena e Agência de Humanos e Não Humanos (A Primeira Mulher e a Mulher Céu Embarcam Numa Turnê Pelo Mundo Europeu!)” (2017) comparando dois modelos distintos de agência: a agência epistemológica-ontológica (euro ocidental) e a agência do Lugar-Pensamento (cosmologias indígenas, neste caso). E ainda, que a colonização exerceu uma violência às cosmologias indígenas, que passaram a ser tratadas como mitos, histórias fictícias, longe da seriedade e credibilidade das ciências ou crenças ocidentais cristãs, o que comprometeu a capacidade de comunicação com o Lugar e, conseqüentemente, a agência dos povos indígenas (WATTS-POWLESS; 2017).

Com isso, salienta-se os povos indígenas como populações secularmente experientes em viver de forma integrada com o que popularmente chamamos de natureza. Reconhecendo as rupturas inevitáveis e as continuidades possíveis das relações que esses povos têm com seus ambientes.

Ao iniciar a escrita para o TCC, após cada dia de trabalho de campo, eram grandes as dificuldades de manter o foco no objeto de pesquisa, afinal, falar da etnofloresta também era falar da alimentação, da infância, da aprendizagem, da espiritualidade, da política, etc. Já no contexto do mestrado, essa dificuldade, ou limitação, se tornou potência investigativa e têm sido abordada através da Complexidade, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre os processos sócio econômico político culturais de diferentes formas de vida.



Encerramento e discussões

Uma pesquisa que possibilita tantas diferentes concepções, mergulhada em engajamento social e pensada a partir de um conceito tão complexo (por diácope) não poderia ser resenhada em um curto espaço de tempo e de páginas. Por isso, ficam aqui algumas considerações importantes para o seguimento das reflexões iniciadas neste ensaio.

As ciências se constituem por ideologias teóricas e cosmovisões conflitivas, assim como por transformações tecnológicas e condições econômicas; fazem parte de processos discursivos contraditórios no embate pelo “lugar da verdade”. Esses processos “institucionais, econômicos e políticos condicionam o potencial tecnológico e a legitimidade ideológica, regidos pela confrontação de interesses de classes, grupos sociais, culturais e nacionais” (LEFF; 2011, pg 316). Assim como as ciências, o pesquisador também é um sujeito, produtor de conhecimento, e produto do encontro de diversos sistemas modeladores.

Para não cairmos na tendência da naturalização dos processos de dominação, a Teoria da Complexidade se faz caminho de crítica através da articulação entre ciências, saberes tradicionais, populares e locais. Nos proporciona uma compreensão do todo nos processos que envolvem as problemáticas ambientais para assim, articulada com os saberes específicos que já enriquecem as ciências, repensar e formular novos paradigmas e resoluções para problemáticas ambientais, respeitando e justapondo outras formas de vida e outras relações com o ambiente nessas resoluções.

Referências

- ALVES, Miriam; KRENAK, Ailton; ROSENDO, Daniela. **Estratégias Decoloniais e a Gaia: o desmonte das hegemonias normativas**. In: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental, XII. 2020. Rio Grande, RS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0xTxVVK-z2E> . Acesso em: 03 nov. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Editora Vozes Limitada, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das letras, 2020.
- LEFF, E. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Educação & Realidade, n. 34, pgs 17-24. Porto Alegre, set/dez 2009.
- LEFF, Enrique. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. Olhar de professor, v. 14, n. 2, pgs 309-335, 2011.
- MARTELLO, Juliana. **Combatendo a serpente originária que suja o leite da terra: etnofloresta Guarani viabilizando o futuro**. Orientador: Marlon Borges Pestana. 2019. 45 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra, 1987.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito**. Mana, v. 20, n. 1, pgs 163-183, 2014.
- WATTS-POWLESS, Vanessa. **Lugar-pensamento indígena e agência de humanos e não-humanos** (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). Espaço Ameríndio, v. 11, n. 1, pgs 250, 2017.



**EDEA
FURG**

GT3

**(In)segurança
alimentar na
América Latina:
luta, resistência e
solidariedade.**





Agricultura familiar e agroecologia como estratégias nutricionais e ambientais

Josiele Botelho Rodrigues¹
Vanessa Gomes Santos²

Palavras-chave: Agricultura familiar. Agroecologia. Feira agroecológica. Horta escolar.

Querida(s) pessoa(s) participantes do XIII EDEA é com imensa alegria e prazer que por meio desta carta apresentamos aos organizadores responsáveis pelo XIII Edea Furg e a todos os participantes a nossa proposta de trabalho sobre a agricultura familiar; feiras agroecológicas e hortas no contexto escolar que possibilitam a realização de trabalho com esse foco. A categoria social da agricultura familiar tem ganhado relevância na agricultura brasileira, com o reconhecimento de seus atores políticos, os agricultores familiares, através de um intenso movimento acadêmico na conceituação até a atuação de movimentos sociais e do Estado. Assim, o reconhecimento dos agricultores familiares como personagens políticos é recente e a agricultura familiar tem se tornado modelo de agricultura e identidade política, essencialmente face aos movimentos dos sindicatos de trabalhadores rurais que, tomam para si a identidade da agricultura familiar (PICOLOTTO, 2015). A lei nº 10.831/2003, regulamenta os sistemas de produção orgânica e também se configura como um importante avanço para a agricultura familiar de base agroecológica, pois, direciona a estruturação, os manejos e a produção para os agroecossistemas com os princípios da agroecologia. Essa legislação permite o atendimento a uma demanda por produtos sem o uso de agrotóxicos e produzidos em sistemas menos agressivos aos recursos naturais e incentiva o aumento na oferta dessa produção, que acontece, no Brasil, no âmbito da legislação para a produção orgânica (BRASIL, 2003).

A agricultura familiar e a agroecologia são importantes estratégias para o desenvolvimento rural sustentável. Contudo, o desenvolvimento da agricultura familiar ainda encontra algumas limitações que podem comprometer a sequência das atividades agrícolas que são nelas desenvolvidas. Uma dessas limitações é a inserção qualificada de seus produtos no mercado frente às barreiras geográficas e também na sazonalidade de produção. Assim, nesse contexto, as feiras de agricultura familiar e agroecológicas se tornam uma ferramenta interessante para superar essas limitações. E elas ainda representam potencialidade para o fomento aos mercados locais, produção e consumo diversificado e que respeite a cultura, os hábitos e costumes locais.

Existem diversas experiências que são realizadas com hortas agroecológicas no contexto educacional. Santos (2021) realizou um levantamento bibliométrico sobre a horta escolar no Brasil e no mundo para descrever o estado da arte da horta escolar. Neste levantamento, foram destacadas centenas de trabalhos com diferentes finalidades. Na categoria de educação ambiental diversas pesquisas foram destacadas, dentre elas, o uso da horta agroecológica para finalidades de feiras de agricultura familiar, como a que foi realizada no estado de Alagoas, no município de Rio Largo, por acadêmicos do curso de Agronomia, do Centro de Ciências Agrárias vinculada a Universidade Federal de Alagoas, com a horta na

¹ Técnica ambiental- IFSUL/CAVG. Engenheira Agrônoma- UFPEL. Mestranda em Agroecologia UFV, josiele.rodrigues@ufv.br.

² Licenciatura em Pedagogia. Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vanessagomes@usp.br.



escola de ensino fundamental Dr. Gastão Oiticica. Neste projeto, o intuito foi de promover mudanças de valores sociais, hábitos alimentares saudáveis e através do plantio na horta a promoção da educação ambiental usando a participação dos alunos; da comunidade circunvizinha; e da realização de uma feira de amostra entre os pais, alunos e população, a qual aproximou ainda mais os moradores a escola e disseminou o conhecimento em agroecologia de todos os envolvidos. Também proporcionou uma boa rentabilidade, pois, se obteve pouca perda com ataque de praga onde se aplicou o controle de pragas naturais e sem o uso de defensivos agrícolas. Para os colaboradores houve aprendizado e expectativa de continuidade do projeto horta com alunos da escola, implementando o plantio de mais variedades de hortaliças e leguminosas (SILVA et al., 2017).

As feiras agroecológicas da agricultura familiar são locais para a comercialização de produtos que são uma estratégia de comercialização muito antiga e sem exatidão de seu início. Para além de um local de comercialização, é um espaço de interação social e preservação da cultura local. As feiras da agricultura familiar guardam a particularidade que recai sobre seu modo de produção, com a oferta de alimentos diversificados e com qualidade. Além disso, proporcionam a aproximação entre o agricultor e o consumidor em uma troca constante que traz confiança. Um dos fatores importantes para as feiras agroecológicas e orgânicas é a sua especificidade de ofertar alimentos produzidos sem a utilização de agrotóxicos e insumos químicos e em uma estrutura organizacional de produção diferenciada.

Nesse contexto, criou-se um grupo de debate sobre o movimento agroecológico englobando produtores, consumidores e simpatizantes com a agroecologia da região sul do Rio Grande do Sul. O objetivo do grupo foi gerar um espaço de informação através das mídias sociais, como whatsapp por exemplo, e realizar oficinas de capacitação e informação para produtores e consumidores. Nestas oficinas foram abordados temas como PANC'S - Plantas Alimentícias Não-Convencionais, Utilização de Plantas Medicinais no uso humano e animal e Compostagem.

A partir disso, os produtores da região passaram a se conhecer e relacionar entre si, proporcionando uma agregação de valor ao produto e o fortalecimento de seu negócio, com base no princípio da economia solidária. O grupo integra pessoas de Jaguarão, Arroio Grande, Herval, Pinheiro Machado, Piratini, Pelotas e São Lourenço do Sul, os quais se identificam como Coletivo de Agroecologia da Fronteira Sul.

A expansão desse debate resultou em alguns avanços, como o diálogo com os órgãos públicos, em especial a prefeitura de Arroio Grande/RS. Em uma reunião do Coletivo de Agroecologia da Fronteira Sul com a secretaria do meio ambiente do município foi proposto a elaboração de um plano municipal de agroecologia, sendo um dos objetivos a realização de uma feira, que não se restrinja a comercializar produtos, como também, valores e princípios de uma sociedade.

Diante desta proposta, se dá o primeiro passo com a realização da primeira feira em setembro de 2021 ocorrendo das 8h às 13h. Esta feira preza por uma frequência de ocorrer sempre no segundo sábado do mês no município de Arroio Grande/RS em lugares itinerantes, contando com a organização da prefeitura, sindicato dos trabalhadores rurais e o coletivo de agroecologia da fronteira sul. Nesta feira, além de hortaliças, produtos coloniais e artesanatos, oferece espaços com brechós solidários, atrações artísticas, tendas da cura, da saúde, de educação ambiental e oficinas didático-pedagógicas, todos atendendo os protocolos requeridos pela vigilância sanitária e da saúde.

A feira foi intitulada como "Feira Ecológica, Familiar, Solidária e Sociocultural" porque busca integrar todos os comércios regionais, valorizando o trabalho realizado pela



comunidade arroio-grandense e as cidades ao seu entorno. Acredita-se que metodologias como esta são capazes de gerar quebras de paradigmas, pois será um espaço de muito diálogo para além de uma comercialização, onde todos os negócios locais estarão expostos para comunidade, para que assim possa haver a valorização por parte do consumidor.

Por conseguinte, a feira traz um espaço de reflexão sobre os hábitos alimentares, ambientais e socioculturais. Pois a feira exige que cada consumidor leve sua ecobag para minimizar a produção de lixo, e também terá a exposição da secretaria do meio ambiente explanando sobre a coleta seletiva que auxilia no processo de conscientização da comunidade.

Ainda, conta com o espaço de autocuidado que é a tenda da cura e exposição cultural dos artistas da terra. Portanto, o consumidor que frequenta esta feira terá um consumo diversificado de produtos, cultura e educação ambiental, logo, poderá resultar em uma grande transformação na forma de agir e pensar da população desta região.

Nesta carta apresentamos a categoria agricultura familiar, sua relevância e limitações, bem como, alternativas promissoras de superar as barreiras encontradas para a divulgação e realização dessas, como a realização de feiras agroecológicas de agricultura familiar e projetos com o uso da horta escolar para a educação ambiental e nutricional. Assim, dois exemplos promissores foram descritos: o projeto com a horta escolar agroecológica de Silva e colaboradores (2017) e o projeto “Feira Ecológica, Familiar, Solidária e Sociocultural” no município de Arroio Grande em Rio Grande do Sul. Em ambas descrições, as propostas educativas abrangem o âmbito ambiental e nutricional, buscando unir diretamente, produtores e compradores dos alimentos. Por fim, vale destacar que, o objetivo das feiras familiares agroecológicas é o de aumentar as margens de atuação do pequeno produtor, com produtos qualificados para a saúde sem o uso de defensivos agrícolas, buscando transparência e eficiência para todos os envolvidos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.831.htm#:~:text=LEI%20No%2010.831%2C%20DE%2023%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003.&text=Regulamento.,Art. Acesso em: 10 mar. 2021.

PICOLOTTO, Everton Lazaretti. Os atores da construção da categoria agricultura familiar no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural.** v. 52, supl. 1, p. 63-84, 2015.

SANTOS, Vanessa Gomes. **O uso da horta escolar no ensino fundamental I no Brasil: um estudo bibliométrico.** 118f. Dissertação (Mestrado em Educação, Científica, Matemática e Tecnológica). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Clayton. Santos; ARAÚJO, Romário Guimarães Verçosa; SILVA, Aleska Batista; SILVA, Gessyca Thays Santos; REGO, Erilvado James Rocha; CARDOSO, Felipe Anjos; ALBUQUERQUE, Abel Washington; LIMA, Jessé Rafael Bento. Horta escolar: a extensão dialogando com a universidade, valorizando a escola e desenvolvendo a comunidade. **Ciência Agrícola.** v. 15, supl. 1, p. 23-26, 2017.



Experiência com Sistemas Agroflorestais no Litoral Sul-RS

Juliana Pereira Pino¹
Diego Sabbado Menezes²

Somos agricultores familiares novos rurais que em 2014 iniciaram um trabalho de construção de Sistema Agroflorestal (SAF) no município do Chuí, que faz fronteira do Brasil com o Uruguai. Nosso relato de experiência tem relação com a prática da Agricultura Agroflorestal ao longo de sete anos, e como ela se relaciona com a Educação Ambiental e contribui para a segurança alimentar em nosso município por meio da nossa atuação no Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) e também como estamos encontrando mais pessoas com o mesmo propósito em nossa região, dando início assim a uma associação de agroflorestas no litoral sul do Rio Grande do Sul, compartilhando e trocando saberes e práticas entre os municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí.

Em nosso relato, pretendemos abordar os benefícios dos sistemas agroflorestais no fazer de uma agricultura regenerativa, para além de sustentável. Queremos falar sobre segurança/soberania alimentar e a solidariedade da troca de saberes e grupos de produção e consumo. Pudemos compreender melhor a relação do nosso trabalho com estes temas, especialmente após o início da pandemia de COVID-19, de diversas maneiras. Uma delas foi pelo interesse e execução de projetos agroflorestais por pessoas e coletivos no litoral sul, região com condições climáticas por vezes extremas, como vendavais, granizo, geada, invernos rigorosos além de particularidades do nosso solo e diversas condições desafiadoras. A troca de experiências sobre como cultivamos e produzimos a partir do final de 2021 nos levou a entendermos a necessidade de nos organizarmos como associação. Desta forma, desde julho deste ano nos reunimos e mantemos contato nos informando sobre como montar nossa associação.

Nossa experiência com o Programa Nacional da Alimentação Escolar teve início em 2017 e a partir de então, passamos a fornecer alimentos exclusivamente para a alimentação escolar. Saber que estamos produzindo um alimento sem veneno com um solo saudável e que ele irá alimentar uma criança em idade escolar sempre foi muito gratificante. Durante a pandemia passamos a produzir também para a assistência social que atendia pessoas em insegurança alimentar. Além disso, demos início a um grupo de consumo, com entregas em domicílio, dando maior segurança para pessoas em isolamento.

Nossa fala irá trazer estas experiências para que possamos trocar ainda mais. Queremos aproveitar esta oportunidade de participar do Edea com relato de experiência contando também sobre como é receber pessoas que se interessam em conhecer nosso Sistema Agroflorestal.



A importância da implantação de hortas agroecológicas como ferramentas de conscientização sobre a segurança alimentar

Vanessa Gomes Santos¹
Herivelton Carlos Caldas Moreira²
Camila Oliveira³

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em horta escolar. Insegurança alimentar. Trilha agroecológica.

Introdução

A Aprendizagem Baseada em Horta Escolar (GBL ou Garden Based-Learning) permite abordar a ciência de maneira multidisciplinar, incorporando aulas ao ar livre com recursos que não são possíveis em aulas tradicionais dentro da sala (SELMER et al., 2016). A metodologia foi amplamente defendida no documento do Institute for Educational Planning da UNESCO em parceria com a Food and Agricultural Organization da Organização das Nações Unidas (DESMOND et al., 2002). No documento os autores relatam o forte apelo e a importância dos GBLs em países subdesenvolvidos, voltados ao desenvolvimento pessoal, moral, social, ferramentas vocacionais e de subsistência, oferecendo habilidades e competências para a vida, aplicado para desenvolvimento de comunidades, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, estímulo à agricultura e uso de recursos naturais e criação de espaços verdes em escolas.

No Brasil, o texto da Portaria Interministerial 1010, de 8 de Maio de 2006 (BRASIL, 2006) instituiu as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas escolas públicas e privadas em âmbito nacional, como estratégia para estimular a atenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, por meio da implantação de hortas escolares. Esta portaria foi posteriormente incluída na Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2010). O documento considera em seu texto, a desigualdade social como agente gerador da desnutrição e aumento de doenças infecciosas entre crianças e adultos. Além disso, considera o aumento das doenças crônicas não transmissíveis com o excesso de peso e obesidade da população. O documento (BRASIL, 2006) defende o fomento, através do Ministério da Saúde brasileiro, à implantação de hortas escolares, visando às mudanças socioambientais, em nível coletivo, para favorecer escolhas individuais saudáveis. Esta política também prioriza o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, por meio do fomento ao desenvolvimento da economia local. Assim, este relato de experiência tem o objetivo de narrar o contexto envolvido no projeto, implantação e implementação de hortas agroecológicas, voltadas ao ensino de ciências, educação ambiental e nutricional.

Desenvolvimento

O relato de experiência foi realizado no Projeto Trilha Educar, no município de São João da Boa Vista, São Paulo, o qual possui uma população de aproximadamente 100.000 habitantes. O questionário aborda questões abertas dissertativas divididas em sessões. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para autorização de sua realização

¹ Pedagoga e mestrandia, Universidade de São Paulo, E-mail: vanessagomes@usp.br.

² Biólogo, Projeto Trilha Educar, E-mail: trilhaeducar@hotmail.com

³ Bióloga, Projeto Trilha Educar, E-mail: trilhaeducar@hotmail.com



(Protocolo de autorização 2.435.122). Abaixo, seguem as perguntas e respostas, na íntegra, com os profissionais responsáveis pelo Projeto Trilha Educar.

SEÇÃO A: Horta, por quê?

1- Quando o projeto foi idealizado, iniciado e qual a motivação e apoio financeiro?

O projeto foi idealizado no ano de 2009 e iniciado em 2011. Para captação de recursos, os proprietários de uma fazenda oferecem sua propriedade, além de aporte financeiro e estrutural. Recebemos anualmente 2.500 crianças de escolas públicas e entre 300 e 500 alunos de escolas particulares. As atividades da “Trilha Educar” foram incorporadas à grade curricular da rede pública como sendo parte do projeto meio ambiente.

2- Descreva os fundamentos e atividades realizadas no projeto.

O projeto “Trilha Educar” é um laboratório didático para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas de caráter coletivo e colaborativo relacionados com as temáticas de sistemas alimentares e sustentabilidade ambiental. Através da Educação Ambiental podem-se desenvolver conteúdos multidisciplinares e vivências que permitem desenvolver habilidades acadêmicas e mudança de hábitos. Toda atividade desenvolvida foi pensada de acordo com as características do território. O projeto é definido primeiramente com o público alvo a ser atingido e a partir destes são traçadas estratégias de metodologia didática, materiais necessários, local de realização, parcerias e quais serão os meios de comunicação para atingir o público desejado e divulgação dos resultados alcançados. Utilizamos diversos instrumentos, como: maquetes, hortas móveis, placas interpretativas, materiais recicláveis, espaços abertos para diversos tipos de dinâmicas possíveis nos locais. As hortas devem ter um acompanhamento semanal com o educador em conjunto com os alunos, podendo ser realizado no mínimo duas vezes na semana e readequação mensal para melhorias. Para a manutenção dos canteiros, do minhocário, da composteira e o plantio de novas mudas, existe análise de readequação mensal. Geralmente, os participantes levam para casa, mudas, húmus, biofertilizante líquido extraído dos minhocários, além de hortaliças e frutas, como maneira de multiplicar os conhecimentos e ensinar os visitantes a cultivar seus próprios alimentos. Acreditamos que, o contato com a terra gera enorme satisfação em se poder contribuir para a construção de um espaço coletivo e ambientalmente ecológico.

SEÇÃO B: Horta, para quê?

1- Conte a experiência em utilizar a horta como um laboratório didático para abordar temas relacionados à produção de alimentos.

São vários temas distribuídos ao longo do planejamento anual, que inclui os temas voltados à agroecologia e o vínculo social e permacultura. Tratamos da utilização de alimentos orgânicos, preparações alimentícias e preservação ambiental por meio do uso consciente da água, do solo e do ar, com manejo de recursos naturais, criando ambientes humanos, saudáveis e produtivos. Nas atividades de horta buscamos integrar os participantes em todos os processos produtivos de seu próprio alimento, desde o plantio da semente até a colheita e preparo de seu alimento. Dentro deste processo são estimulados a conhecer toda a dinâmica do solo desde micro até macro organismos. Os temas mais abordados são a cadeia alimentar, importância de uma alimentação saudável, interação entre indivíduos e causas e consequências de práticas certas ou erradas, além de estimular o pensamento coletivo.

SEÇÃO C: Horta, para todos?

1- Quem é o público alvo e qual o intuito coletivo do projeto?



As atividades do projeto são voltadas para crianças, adultos, melhor idade, professores, empresas e comunidade em geral. A participação é aberta, porém, com restrição no número de participantes para um trabalho individual com os participantes.

O intuito do projeto é o de ampliar a visão de que coletivamente podemos realizar transformações sociais e ambientais. Existe troca de experiências entre os parceiros, escolas; projetos sociais, departamento de educação e profissionais de outras áreas da cidade e região. As políticas públicas nacionais da área de alimentação e nutrição têm destacado o ato de comer em companhia de outras pessoas como um aspecto importante para a segurança alimentar e nutricional dos indivíduos e das coletividades. Em ambientes como o local de trabalho, escolas, creches e faculdades, a comensalidade estimula a socialização e a troca de experiências entre colegas. A alimentação além da função nutricional também tem a função social, a segurança alimentar deve ser assegurada para todos. Acreditamos que, o ato de plantar e colher um alimento muda a relação com a comida e o meio ambiente. Essa relação de proximidade gera maior consciência sobre a produção de resíduos orgânicos e aumenta a utilização eficiente do uso da terra urbana.

2- Durante a Pandemia da Covid-19, houve alterações no funcionamento do Projeto Trilha Educar?

Com o anúncio de pandemia a Trilha Educar teve toda sua rotina modificada para se manter o distanciamento social. As atividades de trilhas interpretativas tiveram de ser canceladas, hortas desmontadas e mutirões de limpeza do rio deixados de serem realizados. Mas a pandemia revelou a importância do contato com a natureza e ações coletivas e uma urgência para as mudanças de hábitos sanitários, ambientais e sociais.

Considerações finais

O relato de experiência mostra a necessidade de parcerias para implantação de projetos com hortas. Os resultados das atividades são satisfatórios, pois permitem atender um grande público com variadas demandas. Dentro do projeto, podem-se trabalhar temas voltados à produção de alimentos, educação ambiental e temas interdisciplinares de forma prática e significativa, principalmente com alunos em idade escolar. Também é possível tratar de programas voltados para a segurança alimentar e bons hábitos alimentares, sobretudo voltados para a coletividade.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria interministerial 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional.** Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação.

Mapeamento do processo: implantação e implementação do Projeto Educando com a Horta Escolar. Brasília: PNAE, FAO, 2010b.

DESMOND, D.; GRIESHOP, J.; SUBRAMANIAM, A. **Revisiting Garden Based Learning in Basic Education: Philosophical Roots, Historical Foundations, Best Practices and Products, Impacts, Outcomes, and Future Directions.** Institute for Educational Planning/Food and Agricultural Organization. Organização das Nações Unidas: Roma, Paris, 2002.

SELMER, S. J.; RYE, J. A. MALONE, E.; FERNANDEZ, D.; TREBINO, K. What should we grow in our school garden to sell at the farmers' market? initiating statistical literacy through science and mathematics integration. **Science Activities.** v. 51, n. 1, p. 17-32, 2014.



Relato de experiência do GAE-UFPel na comercialização de produtos agroecológicos em Pelotas, Rio Grande do Sul

Giovanna Tereza Oliveira da Silva¹;
Tiffany Manoela de Souza²

Resumo

Neste relato de experiência apresenta-se uma breve sistematização da ação extensionista do Grupo de Agroecologia da Universidade Federal de Pelotas (GAE-UFPel) na feira livre agroecológica da Associação Regional dos Produtores Agroecologistas da Região Sul (Arpa-Sul). Com o objetivo de vivenciar a prática de comercialização do produto agroecológico, através de uma educação ambiental crítica e transformadora, o GAE-UFPel teve a oportunidade de ajudar algumas famílias a vender seus produtos agroecológicos na feira da Dom Joaquim, a mais antiga e mais representativa em volume de vendas da Arpa-Sul, em Pelotas. Através de uma vivência de um ano e meio, o grupo compartilhou, dialogou e construiu entre seus GTs alguns encaminhamentos. Pode-se citar: reuniões periódicas sobre o melhor manejo do solo e práticas de recuperação e composição do SAF; a presença ativa em fóruns sobre certificação orgânica; o protagonismo das mulheres rurais, fomentando o atendimento às suas necessidades e construções em todas e quaisquer ações realizadas; e o potencial da juventude, incentivando sua permanência no campo em práticas e diálogos horizontais.

Palavras-chave: Agricultura familiar; Juventude agroecológica; Mercado local.

Contextualização

A Arpa-Sul

A Associação Regional dos Produtores Agroecologistas da Região Sul (Arpa-Sul) é uma congregação formada por grupos de famílias residentes dos municípios de Canguçu, Morro Redondo, Pelotas, Arroio do Padre e Turuçu que desenvolve feiras livres agroecológicas. Desde novembro de 1995, é assistida pelo Centro de Apoio a Promoção da Agroecologia (CAPA), a Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/RS) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Assim, é um dos braços que, em conjunto, promove a agricultura familiar agroecológica e a segurança alimentar na região sul do Rio Grande do Sul, tanto na produção como na distribuição e comercialização dos produtos em feiras livres agroecológicas e cooperativas ecológicas nos municípios de Pelotas e Canguçu.

Muitas famílias que constroem a Arpa-Sul são resultado de transições agroecológicas. Isso porque considera-se a dicotomia existente na região entre a agricultura familiar que direciona sua produção ao mercado do agronegócio, principalmente soja, fumo e pêssego, e a agricultura familiar que não utiliza agrotóxicos na produção de alimentos orgânicos e agroecológicos, garantindo um processo solidário (Mantelli *et al.*, 2019). Os motivos pelos quais algumas famílias optaram por sair do modelo do agronegócio estão elencados em impactos diretos e indiretos em seus modos de vida, sejam eles econômicos, sociais, ecológicos e/ou, muitas vezes, por reconhecimento e necessidade de melhorias na saúde.

As feiras da Arpa-Sul apresentam uma grande diversidade de produtos para seus consumidores. É possível encontrar hortifrutigranjeiros frescos; cogumelos; pães, queijos,



doces e salgados coloniais; conservas; méis; manteigas; molhos; vinhos, sucos e caldo de cana; e sementes crioulas, mudas, flores e lenhas. Todos os produtos são certificados com produção integralmente orgânica, sustentável e de comércio justo e solidário. Em Pelotas, as feiras acontecem aos sábados e às terças-feiras pela manhã e às quintas-feiras pela tarde. Em Canguçu, às quintas-feiras pela manhã.

O GAE-UFPeI

Esta caminhada foi acompanhada pelo Grupo de Agroecologia da Universidade Federal de Pelotas (GAE-UFPeI), criado em 1993. O grupo surge a partir da iniciativa dos estudantes da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM) em discordar da transmissão do ensino proposta para formação de disseminadores do “pacote tecnológico” da Revolução Verde (Sanches *et al.*, 2018). Ao longo do tempo, o reconhecimento da agroecologia como ciência, prática e movimento social aproximou estudantes de diferentes áreas do conhecimento para o grupo. São participantes ativos, além de estudantes de agronomia, estudantes de arquitetura e urbanismo, ciências biológicas, medicina veterinária, medicina, psicologia, meteorologia, ciências sociais, educação ambiental, nutrição, matemática, artes, entre outros.

Atualmente, o grupo é autogestionado por mais de cinquenta estudantes da UFPeI e estudantes de outras instituições locais, comportando-se como um grande coletivo. Atua através de experimentos científicos, mantendo um Sistema Agroflorestal (SAF) e um viveiro de mudas na área de convivência didática-experimental do GAE-UFPeI, cerca de 1 hectare localizado no Campus Capão do Leão da Universidade Federal de Pelotas; em práticas e diálogos fundamentados na agroecologia e na educação ambiental, apreciando a troca horizontal de conhecimentos, experiências e vivências, dentro e/ou fora da universidade; e fortalecendo o contato com agricultores e agricultoras agroecológicos, produtores e produtoras rurais agroecológicos, feiras livres agroecológicas e cooperativas ecológicas locais, movimentos sociais, escolas do ensino básico de educação formal e não formal e outros grupos de agroecologia (Sanches *et al.*, 2018).

Relato de experiência

Descrição da experiência

Para o GAE-UFPeI, no âmbito do enfoque agroecológico, as feiras da Arpa-Sul têm importante função interdisciplinar e transdisciplinar. Há o envolvimento de conceitos que relacionam ecologia, agronomia, biologia, sociologia, antropologia e economia, até pontos que abordam as dimensões da sustentabilidade: ecológica, social, cultural, política, ética e econômica (Caporal & Costabeber, 2002).

O grupo tem participação ativa na rede de consumidores das feiras, principalmente no município de Pelotas. Além disso, faz parte da rede de apoio prática que se disponibiliza a realizar mutirões agroecológicos, junto com os/as agricultores/as e/ou os/as produtores rurais, nas propriedades das famílias que constroem as feiras. A partir de junho de 2018, aos sábados pela manhã, o grupo passou a ter a oportunidade de vivenciar a prática de comercialização do produto agroecológico. Algumas famílias passaram a ser ajudadas na venda de seus produtos na feira livre agroecológica da Dom Joaquim, a mais antiga da Arpa-Sul, bem como a mais representativa em volume de vendas.



Durante um ano e meio, em todas as manhãs de sábados, representantes do GAE-UFPEL ajudaram a montar a estrutura da feira, descarregar caminhões, organizar barracas e, durante seis horas matinais, vender produtos agroecológicos. Dentre todas as famílias parceiras na vivência, a que mais teve a participação do grupo foi a Strelow-Leal, família sócia-fundadora da Arpa-Sul, representada por um casal de idosos que carecia de ajuda para poder continuar participando ativamente da feira.

Com um número bem expressivo de consumidores/as, a feira promove uma importante função social. Segundo o agricultor/produtor rural da família Strelow-Leal, a feira é uma oportunidade de criar laços verdadeiros entre o/a produtor/a e o/a consumidor/a, incentivando sempre o diálogo sobre a preocupação de uma produção de base saudável à comercialização de um produto familiar, agroecológico e de qualidade, sendo essa a chave para um atendimento de excelência. É possível também vislumbrar o entendimento e a preocupação que os/as consumidores/as têm pelo comércio justo, buscando diferenciar e ressaltar a diferença entre os valores e os preços apresentados, sem questionamentos. Outro ponto bem importante, sempre presente, no diálogo entre os/as produtores/as e consumidores/as é a questão do consumo consciente e da conservação do meio ambiente, sendo adquirida a prática de comercialização das sacolas plásticas, por exemplo, para diminuição do consumo de plástico, bem como a o incentivo para reutilização de embalagens, havendo ampla receptividade na troca. Além de toda mobilização, a feira também funciona como um espaço cultural para receber eventos, sejam eles agroecológicos ou não. Há comemorações, apresentações de trabalhos, exposições, passeios escolares, entre outros. É um lugar onde, perceptivelmente, as pessoas se sentem felizes, compartilham conhecimento e fazem amizades.

Na análise do GAE-UFPEL, o espaço social foi interessante para atuar a partir de uma educação ambiental crítica e transformadora. Foi muito agregador vivenciar a relação entre a produção (produtor/a) e o consumo (consumidor/a), sentindo a importância do desenvolvimento rural sustentável e as dinâmicas envolvidas na construção social do mercado. Antes eram dialogados e experienciados processos da produção, e até mesmo da distribuição, mas nunca havia tido a oportunidade de vivenciar, durante um período significativo, o processo da comercialização em um espaço social tão multiplicador. Dessa perspectiva final, o grupo teve a oportunidade de construir entre os GTs alguns encaminhamentos. Pode-se citar, por exemplo, desde reuniões periódicas sobre o melhor manejo do solo até práticas de recuperação e composição biodiversificada do SAF; a presença ativa em fóruns sobre certificação orgânica; o protagonismo das mulheres rurais, fomentando o atendimento às suas necessidades e construções em todas e quaisquer ações realizadas; e o potencial da juventude, incentivando sua permanência no campo em práticas e diálogos horizontais. Infelizmente, com a pandemia, o grupo parou de frequentar presencialmente a feira e, conseqüentemente, participar da vivência. Ademais, é necessário citar a questão da sazonalidade dos estudantes que participaram da vivência, durante o período citado no relato, pois alguns mais ativos se formaram na UFPEL e se mudaram da região. Porém, com certeza, o interesse, comprometimento e gratidão permanecem para futuros projetos e parcerias.

Agradecimentos

À UFPEL por toda credibilidade e estrutura, ao GAE-UFPEL pela oportunidade, aos/as produtores/as rurais vinculados à Arpa-Sul pelo acolhimento e confiança, em especial à família Strelow-Leal e ao CAPA por todo apoio.



Referências Bibliográficas

Caporal, F. R. & Costabeber, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, p. 70-85, 2002.

Mantelli, J.; Dutra, E. J. S.; Konzgen, Q. R. S. A agricultura familiar no contexto do agronegócio no município de Canguçu, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Geosul**, v. 34, p. 500-524, 2019.

Sanches, F. M.; Escosteguy, I. L.; Gonzales, H.; Ferreira, C. M.; Santin, F. G. T.; Garrido, A. S. C.; Bertoni, B. D. A.; Pioner, N. C.; Ferreira, A.; Paz, L. F.; Del-Pino, B. S.; Bock, B. C.; Cavalheiro, C. B. D.; Gioanoti, M C. Juventude Em Luta: A Experiência De Ser E Construir Um Grupo De Agroecologia. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 13, p. 298-309, 2018.



Aspectos educacionais de feiras livres de agricultura familiar sob a perspectiva da Educação Ambiental Não-Formal

Gisleine Cruz Portugal¹
Sérgio Botton Barcellos²

Palavras-chave: educação popular. feira livre. racionalidade ambiental

As feiras livres de agricultura familiar são espaços onde ocorrem trocas de mercadorias e produção de relações diversas construídas em seu cotidiano de organização e comercialização de produtos. Diferentes atores sociais estão presentes nelas, como produtores, artesãos, consumidores, organizadores. Elas podem ser consideradas, portanto, como uma forma de expressão de uma cultura local, pois mesmo com o desenvolvimento de formas mais pessoais de comércio como os supermercados, shoppings e aplicativos, a feiras resistem na paisagem das cidades, como um local onde ocorrem expressões artísticas, culinárias, políticas, etc. Nos diversos diálogos e interações que ali ocorrem, existem também trocas que permitem construir reflexões sobre questões da sociedade e a elaboração conjunta de opiniões, o que evidencia a possibilidade de ser um espaço educativo. Podemos assim, olhar para elas sob a perspectiva da Educação Ambiental, investigando como os atores sociais que as compõem constroem sua percepção sobre o ambiente e as relações educativas vividas.

Este trabalho se trata de um resumo expandido com a discussão teórica inicial de um projeto de doutorado em andamento sobre a temática das feiras livres e os processos educativos que nela ocorrem. Para isso, iremos recorrer à concepção de Educação Popular de Paulo Freire e a aspectos da Racionalidade Ambiental elaborada por Leff (2011), trazendo também a discussão construída por Dickmann e Carneiro (2021) sobre a relação entre Educação Ambiental e a obra de Freire. A partir desta fundamentação teórica, trazemos análises sobre a questão educacional nas feiras, levantando alguns estudos de caso sobre o tema, como aporte para fundamentar a pesquisa.

A concepção de educação para Freire está vinculada ao seu entendimento sobre o ser humano, sua existência no mundo e nas suas relações. Para o autor, o ser humano é um ser relacional, histórico, cultural e político, e o fato de estarmos no mundo como seres providos de consciência nos coloca num lugar de participação da construção deste mundo. Isso significa reiterar o que Dickmann e Carneiro levantam em sua obra “Educação Ambiental Freireana” (DICKMANN, CARNEIRO, 2021), ao construir a conexão entre a teoria de Freire e o campo da educação ambiental crítica, que dizem que o mundo não é um lugar onde apenas habitamos, mas sim onde nos relacionamos e nos defrontamos com desafios e a eles respondemos. E assim utilizamos, como seres humanos, o mundo natural para criar o mundo da cultura e construir ativamente a história.

No Brasil as feiras livres são datadas desde o período colonial, se estabelecendo como prática comum devido ao crescimento demográfico que permitia a maior comunicação entre os grupos produtores, e a diversificação da economia. Para que elas aconteçam, se requer um esforço continuado dos(as) agricultores(as) para preparar a produção, colher, higienizar,

¹ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, emaildagis@gmail.com

² Doutor e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais (DCS) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sergiobbarcellos@gmail.com.



embalar, para que sejam apresentados os produtos para os (as) consumidores (as). Além disso, em muitos casos os (as) produtores (as) se organizam em possíveis associações, cooperativas, e podem se vincular a grupos que defendam a promoção das feiras e incentivem a produção familiar. Ela é uma proposta de produção que parte de pequenos (as) produtores(as) que tem o desejo de se manter trabalhando com a terra e tirar dela sua sobrevivência e de sua família. Passam pela pressão e disputa de espaço no interior das cidades com comércios como o de supermercados, que em geral recebem vantagens políticas e econômicas para comercialização e crescimento das suas cadeias comerciais (VEDANA, 2013).

A existência das feiras pode ser entendida, portanto, como um processo de construção histórica de uma cultura, com a participação de trabalhadores do campo e consumidores diversos que constroem nela o seu sentido, no cotidiano. Para Vedana (2013), “Se as feiras livres e mercados de rua ainda fazem parte da paisagem urbana é porque essa forma de comercializar alimentos permanece plena de sentido para seus [...] trabalhadores ou fregueses” (VEDANA, 2013, p. 46). Freire (2019) elaborou suas concepções no sentido de nos permitir pensar na transformação e em uma construção ativa da nossa realidade, e a capacidade de aprender nos coloca, enquanto seres humanos, em condições de compreendê-la de forma crítica, não só nos adaptando ao que nos é dado, mas sim nos apropriando de contextos e contradições. (FREIRE, 2019).

Outra noção trabalhada por Freire que nos permite seguir a reflexão sobre a educação presente nas feiras, é a de inacabamento dos seres humanos. Tal noção atravessa e está presente na maioria dos textos de Freire (DICKMANN, CARNEIRO, 2021), sendo imprescindível para a reflexão que propomos neste trabalho. Ao dizer que o ser humano é um ser de relações, isso significa que estamos constantemente construindo e reconstruindo nossa existência, com as experiências e interações que encontramos nos diferentes aspectos da nossa vida e que não é um processo encerrado e completo. Isso significa dizer que as experiências humanas, independentemente de sua natureza, sempre estarão fazendo parte do processo de construção da nossa subjetividade e consciência, e irão refletir na nossa forma de intervir no mundo. O ser humano é capaz de sair de si, observar-se, projetar-se nos outros e distinguir suas experiências de outras existências, diferente dos animais.

Assim, é este movimento de reflexão e auto-reconhecimento crítico é o que nos humaniza, sendo central na educação, se sustenta no inacabamento humano, pois nós nos sabemos inacabados e por isso nos educamos (FREIRE, 1979). A partir do momento que nos retiramos do simples ato reflexo, conseguimos nos colocar em uma realidade, entender nossas condicionantes e superá-las, passando a buscar ser algo mais e criar, sermos autênticos. Neste sentido, as experiências vividas pelas pessoas apresentam possibilidades e potencialidades de se educarem e de construir suas realidades, pois a condição de inacabamento é constante, e permite que esta “construção de si” esteja presente em todos os aspectos da vida, e, neste estudo pode ser condicionada pelo cotidiano e pelos encontros promovidos nas feiras. Como colocam Dickmann e Carneiro (2021) é no inacabamento que se instaura a educabilidade dos seres humanos, como processo permanente, e em constante relação com o outro e com o mundo. Neste sentido, Vedana (2013) analisa que o trabalho dos (as) feirantes está amparado em suas habilidades de construir laços sociais e a forma como eles promovem sociabilidades que acontecem no ambiente da feira. A autora defende que as práticas cotidianas que identificamos e podemos vivenciar nestes espaços são na verdade uma sistematização de saberes e experiências, construídas no dia a dia de quem ali convive e interage.

Para Schneider, Falckembak, Frantz (2014) o contato entre colegas de profissão, de forma coletiva, as tarefas de comercialização, planejamento e cultivo, além do atendimento



personalizado que se dá através de um diálogo informal entre feirantes e comunidade, representam uma oportunidade de aprendizagem, para além dos encontros agradáveis entre diferentes pessoas, o que possibilita reconhecer tais interações como processos educativos em espaços não-escolares. Configura-se assim um processo educativo, compreendido como a construção de novas ideias, relações e práticas vivenciadas a partir da realidade da feira, que ocorrem através da interação entre diferentes visões. Assim, se somos educáveis, somos educáveis pela realidade e pelas relações. Reconhecida esta condição, podemos pensar sobre os desdobramentos da educabilidade humana que também foram trabalhados por Freire, conceitos que nos remetem às possibilidades de transformação de realidades, que encontram eco com as questões que trabalhamos no campo da educação ambiental.

Um sujeito que se apropria do que aprende e aplica tal conhecimento em suas situações existenciais concretas, podendo reinventar este saber de forma crítica, é o que se busca construir com uma Educação Libertadora, e aqui acrescentamos que assim também o é para a Educação Ambiental, bem como a proposta de uma pedagogia baseada no diálogo e na legitimação dos diversos conhecimentos. A partir destes princípios Dickmann e Carneiro (2021) defendem a aproximação da pedagogia freiriana com os pressupostos a Educação Ambiental Crítica, dentre eles o de que há na educação uma “tensão permanente entre ser reprodutora ou desmascaradora da ideologia dominante, isto é, entre a ocultação e o desvelamento da realidade, como dinâmica da vida.” (DICKMANN, CARNEIRO, 2021, p. 168). Neste sentido a Educação é encarada como um elemento chave no processo de emancipação humana, e de construção de um mundo menos injusto entre os seres humanos e mais equilibrado com nossas condições materiais de vida.

Para Leff (2011) existe uma educação ambiental popular que se inscreve na tradição da educação popular no sentido de gerar uma percepção crítica não só do processo educativo, como também por trabalhar o questionamento de aspectos do modelo de desenvolvimento dominante, e por ter uma orientação de se buscar construir outra racionalidade social. Para Leff (2011), o enfrentamento da crise ambiental se trata de um processo mais profundo, que envolve o que o autor chamou de “um convite à ação dos cidadãos para participar na produção de suas condições de existência e em seus projetos de vida” (LEFF, 2011, p. 57). Neste projeto se preconiza princípios de participação direta das comunidades na apropriação e transformação dos recursos ambientais ligados aos seus processos de trabalho, fortalecendo a capacidade de autogestão. A sustentabilidade, nesta perspectiva é fundada em princípios de equidade, diversidade e democracia, e é proposta como um horizonte para outra racionalidade produtiva, que mobiliza os atores sociais pelos seus próprios interesses, materiais e simbólicos de sobrevivência, identidade, autonomia e qualidade de vida, retirando estes elementos dos domínios do mercado e do Estado (LEFF, 2011).

Podemos, com isso, elaborar sobre a construção de conhecimento nos processos formativos que envolvem as feiras. Monteiro et al. (2016) abordam a diversidade de atores que se reúnem em função das feiras livres pela troca de produtos e experiências, produzindo práticas e saberes diversos. Porém, mais do que este espaço em si, os autores destacam a complexidade do que acontece anteriormente, as reuniões preparatórias, em cooperativas e associações, que representam um anseio de melhora das condições gerais de comercialização de produtos e estruturação das feiras. Os autores ressaltam que é possível perceber um movimento colaborativo dos pequenos agricultores, que buscam se organizar para que a sua produção alcance os consumidores, o que permite também trocas de experiências e compartilhamento de saberes e práticas. Vedana (2013) relata uma tendência de alguns e algumas feirantes passarem a buscar maneiras de fazer parte das comissões ou associações de



gestão, cumprindo um papel político de administração deste tipo de comércio. Se evidencia um aspecto educativo da feira no sentido de despertar a busca pela participação política e organização, trabalhando a construção de autonomia dos sujeitos.

Como visto nas reflexões propostas pelos estudos aqui trabalhados, a elaboração coletiva de estratégias para a promoção das feiras, permitem mais do que sentimentos de coletividade e solidariedade, dizem sobre um reconhecimento do trabalho e legitimidade do saber dos agricultores e agricultoras, artesãos e artesãs, que se colocam como atores principais do processo. As feiras podem, dentre suas múltiplas potencialidades, ser entendidas como espaços de construção e ressignificação cotidiana dos saberes do campo, que impulsionam as práticas cotidianas de trabalho de grupos populares e subalternos, através dos encontros promovidos nestes ambientes, onde há uma criação de laços entre produtor e consumidor, relação essa em que há trocas de saberes. Assim, se constroem espaços de trocas de vivências, desde o processo de organização, oficinas de processamento de produtos e de inserção política dos agricultores até o momento da comercialização nas feiras. Os saberes construídos podem representar movimentos de transformação, que encontram seu cerne nas interações sociais entre os participantes.

Referências

DICKMANN, Ivo, CARNEIRO, Sônia Maria. *Educação Ambiental Freiriana*. Chapecó: Livrologia, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire – 59ªed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder* / Enrique Leff; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MONTEIRO, Danielle de Melo, TAVARES, Francinei Bentes, CORDEIRO, Ivens Ely Martins., NASCIMENTO, Afonso Welliton de Souza, CORDEIRO, Adriana Leite de Melo. Educação Popular e movimentos sociais: um estudo sobre os saberes dos atores sociais o contexto das feiras de economia solidária no Baixo Tocantins – PA. **Revista CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales**. 2016

SCHNEIDER, Leoni Inês Balzan, FALCKEMBAK, Elza M. F., FRANTZ, Walter. Feira Sabor da Terra: uma experiência de economia familiar no campo da educação popular. **Cadernos do CEOM** – Ano 20, n. 27 – Lutas pela terra. 2014

VEDANA, Viviane. Fazer a feira e ser feirante: a construção cotidiana do trabalho em mercados de rua no contexto urbano. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 41-68, jan./jun. 2013



A flexibilização da venda de agrotóxicos no Rio Grande do Sul

Otoni Marques Moura de Leon¹
Larissa Medianeira Bolzan²
Diuliana Leandro³

Palavras-chave: PL 260/2020. Agrotóxico. Saúde. Rio Grande do Sul.

Introdução

Os agrotóxicos nas últimas décadas vêm sendo correlacionados com uma série de problemas relativos à saúde humana e também a danos ambientais. O Brasil possui na agricultura seu principal pilar econômico e o Rio Grande do Sul é um dos estados mais importantes nacionalmente em termos de produção agrícola, logo os temas relacionados à agricultura costumam ser prioridade no poder legislativo, tanto em relação à União quanto ao Estado. Nos últimos anos houveram ações legislativas direcionadas à flexibilização da venda de agrotóxicos no país e no estado do Rio Grande do Sul.

O presente estudo tem por objetivo realizar uma reflexão teórica sobre a temática dos agrotóxicos a partir da revisão de literatura, enfatizando a PL 260/2020, que trata da flexibilização da venda dos agrotóxicos. Faz uma pesquisa no crescimento de problemas correlacionados com o uso de agrotóxico que atingem a população humana, para auxiliar na reflexão teórica sobre a temática. O tema é justificado pelo fato de que, na atualidade, muitos países relacionam a utilização de agrotóxicos com problemas de saúde pública, buscando soluções através de restrições mais severas nas vendas e aplicações destes produtos.

Os agrotóxicos têm um importante papel no crescimento agrícola mundial na posterioridade a 1950. Historicamente houveram alguns episódios de grandes perdas agrícolas anteriores ao surgimento dos agrotóxicos, entre essas perdas estão a invasão do besouro da batata nos Estados Unidos e a sarna da batatinha na Inglaterra e na Irlanda, ocorridas entre 1860 e 1890 (EMBRAPA, 1999). O grande avanço na história dos agrotóxicos ocorreu na década de 1940, com a descoberta do Dicloro-Difenil-Tricloreto DDT, anterior a isso algumas misturas já eram utilizadas contra pragas em plantações e na conservação de sementes (EMBRAPA, 1999).

No momento atual, inúmeros estudos analisam a relação entre a contaminação por agrotóxicos com diversos tipos de câncer, problemas psiquiátricos, suicídio e outras patologias que podem acometer o indivíduo humano. Medeiros (2021) afirma que o Brasil está entre os líderes mundiais em termos de consumo de agrotóxicos, atualmente, devidamente registrados para o uso, existem 329 ingredientes ativos e 2.471 produtos formulados. No Rio Grande do Sul, a PL 260/2020 possui por objetivo permitir a venda e a utilização de agrotóxicos que são proibidos em seus países de fabricação. A lei de Nº 7.747 do ano de 1982, entre outras diretrizes legais, proibia no RS a comercialização e a utilização de agrotóxicos proibidos nos países onde são fabricados, e a PL 260/2020 busca alterar esse ponto da lei.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, ottonibaixo@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, larissambolzan@gmail.com.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, diuliana.leandro@gmail.com.



O termo pesticida é atribuído a substâncias que tenham por objetivo o controle de pragas, estando inclusos neste grupo os herbicidas, fungicidas e inseticidas (HANDLEY, 2019). No Brasil, a lei de Nº 7.802 de 11 de julho de 1989 nomeia tais produtos como agrotóxicos, buscando que estes produtos sejam relacionados com a sua toxicidade pelo nome atribuído a eles.

Metodologia

A metodologia utilizada, em um primeiro momento, foi a pesquisa exploratória, realizada através de uma pesquisa documental em trabalhos científicos pertinentes ao tema. Realizou-se também uma revisão de literatura, enfatizando a PL 260/2020. Após, foi feita uma pesquisa na busca de dados secundários que representassem os danos causados pelos agrotóxicos na saúde humana e no meio ambiente, para isso realizou-se consultas em documentos produzidos por instituições importantes na área da saúde, tais como o Centro Estadual de Vigilância em Saúde do Rio Grande do Sul, Ministério da Saúde e Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), e na produção científica da área ambiental.

Resultados

A utilização de agrotóxicos na agricultura é associada à intoxicação dos agricultores, da população consumidora e com os problemas ambientais oriundos da contaminação da aplicação dos produtos (AUGUSTO et al, 2012; QUEIROZ, 2019). Queiroz (2019) relata que a região sul do Brasil foi onde teve o maior aumento da comercialização deste tipo de produto, entre os anos de 2007 e 2013, foram comercializadas 1.539.130 toneladas. O autor relata também que a região sul é onde mais cresceu o número de pessoas intoxicadas por agrotóxico.

Outro fato relacionado com a intoxicação é que no Brasil os agricultores raramente utilizam equipamentos de proteção no momento da mistura e da aplicação dos pesticidas (LERMEN, 2018; PAUMGARTTEN, 2020). Okuyama (2020) realizou um estudo de caso sobre intoxicação por agrotóxico nos dados registrados no Sistema Brasileiro de Dados de Intoxicação (DATATOX), no ano de 2017. Em seus resultados, constatou que houve o registro de 3.826 pacientes por intoxicação com agrotóxico, destes 146 vieram a óbito. A aplicação de agrotóxicos sem os EPI necessários pode gerar consequências imediatas à saúde. No ano de 2014, entre as cinquenta cidades do Brasil que apresentavam o maior número de intoxicações por agrotóxicos, cinco delas são situadas no Rio Grande do Sul (Relatório Nacional de Vigilância em Saúde de Populações Expostas a Agrotóxicos, 2018).

Os pesticidas organoclorados, arseniato de chumbo, cresoto e sulfato são comprovadamente cancerígenos para animais (ALAVANJA, 2004). Existem estudos comprovando a correlação entre a utilização de agrotóxico per capita e a incidência de linfoma não-hodgkin na população (FORTES, 2016; PAUMGARTTEN, 2020).

Outra realidade trazida pelos pesticidas é a tendência ao suicídio por consequência da intoxicação. Por ano, a intoxicação por pesticidas é responsável por algo entre 14% e 20% do total dentre os suicídios ocorridos no mundo todo, isso representa entre 110.000 e 168.000 mortes anuais (BONVOISIN, 2020; MEW, 2017). No Rio Grande do Sul, conforme divulgado pelo Centro Estadual de Vigilância em Saúde (2021), em 2013 houve a ocorrência de 1,42 casos de contaminação por agrotóxico por 100 mil, já no ano de 2017 essa relação foi de 6,31 casos por 100 mil habitantes, um aumento significativo.

Em relação ao alimento na mesa do consumidor a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2019) realizou uma pesquisa com quatorze tipos de alimentos diferentes, examinando 4.616 amostras. No estudo, foi concluído que em 23% das amostras foram



detectadas quantidades de agrotóxico acima do estabelecido como seguro pelo órgão. No documento, a ANVISA conclui com a recomendação para que haja campanhas para conscientizar os produtores da quantidade de agrotóxico utilizada na produção deve ser mais controlada, buscar averiguar a efetividade das medidas controladoras já existentes e aumentar a restrição em relação a certos compostos.

Além da contaminação direta do agrotóxico, o ambiente também pode ser contaminado expondo a flora, a fauna e os humanos. Para Albuquerque (2016), 59% dos pesticidas utilizados no Brasil são nocivos para o meio ambiente aquático. Para o autor o país deveria possuir um maior detalhamento para os níveis de pesticidas nos índices de qualidade da água do CONAMA, deveria também possuir testagem frequente nos corpos de água doce, ao menos nos estados com uma produção agrícola mais intensa.

A indústria de agrotóxicos é dominada por poucas empresas, neste sentido, Pelaez (2016) afirma que no ano de 2014, cerca de 90% da produção mundial destes produtos foi oriunda de 13 multinacionais, as vendas correspondentes geraram 67 bilhões de dólares. Fazendo um aprofundamento nos estudos do autor é possível concluir que somente quatro empresas são responsáveis pela venda de 53% dos agrotóxicos no ano de 2014, sendo elas a Bayer, a Basf, a Monsanto e a Syngenta.

O herbicida atrazina é um exemplo de composto proibido na União Européia desde 1992, por ser altamente contaminante e persistir no solo e em águas superficiais por muitas décadas (SINGH, 2018). É proibido na União Européia e vendido no Brasil por empresa européia, sob a alegação de que foi amplamente testado e é seguro.

Há muito os agrotóxicos são considerados notoriamente nocivos. Bonzi (2013) relata que na década de 1950 as pessoas não sabiam que o DDT poderia ser nocivo, inclusive o borrifavam em crianças para exterminar pragas como pulgas e mosquitos. Rachel Carson (2010) alertou para as consequências do uso indiscriminado do DDT em sua obra Primavera Silenciosa, lançada em 1962, onde relata como o composto químico se acumula na cadeia trófica causando danos em todas as suas camadas. Hoje, os estudos que comprovam os males causados pelos agrotóxicos são extensos, porém no Brasil e no Rio Grande do Sul existe uma tendência de flexibilização, pela dependência econômica, tanto do país quanto do estado, das atividades agrícolas.

Para Sanchez (2015), a prevenção é baseada em evitar danos comprovados cientificamente. Conforme as informações já expostas no texto, é possível afirmar que existe a necessidade de prevenção em relação ao uso dos agrotóxicos, já que existem uma série de riscos a saúde humana e ambiental comprovados cientificamente. Os danos comprovados a saúde humana são inúmeros. Também é importante afirmar que nas últimas décadas não houve eventos significativos em termos de colocar a produção agrícola do estado do Rio Grande do Sul em Risco por causa de alguma praga. Fato que poderia justificar a flexibilização de agrotóxicos no estado.

Considerações Finais

Com base nas informações expostas, conclui-se que não existem justificativas plausíveis, no âmbito socioeconômico, para flexibilizar a venda de agrotóxicos. Existem sim, motivos utilizando o conceito de prevenção, para que haja uma fiscalização mais presente nos momentos de aplicação de agrotóxicos, assim como uma testagem mais frequente dos corpos de água doce expostos à contaminação oriunda da aplicação agrícola e também a verificação, com alguma periodicidade, da presença de resíduos de agrotóxicos em amostragens de alimentos que vão à mesa do consumidor. Outra medida possível, a somar na colaboração para



o problema do uso de agrotóxicos, seria programas de educação ambiental direcionados para produtores agrícolas, buscando a conscientização da classe em relação ao meio ambiente. Tais medidas poderiam colaborar com o aumento da segurança alimentar do estado como um todo.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). Programa de Análise de Resíduo de Agrotóxico em Alimentos (PARA), relatório das amostras analisadas no período de 2017-2018. Brasília, 2019.

ALAVANJA, Michael CR; HOPPIN, Jane A.; KAMEL, Freya. Health effects of chronic pesticide exposure: cancer and neurotoxicity. **Annu. Rev. Public Health**, v. 25, p. 155-197, 2004.

ALBUQUERQUE, A. F. et al. Pesticides in Brazilian freshwaters: a critical review. **Environmental Science: Processes & Impacts**, v. 18, n. 7, p. 779-787, 2016.

AUGUSTO, L. G. S. et al. Dossiê ABRASCO-Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Parte 2. **Rio de Janeiro**, v. 97, 2012.

BONVOISIN, Toby et al. Suicide by pesticide poisoning in India: a review of pesticide regulations and their impact on suicide trends. **BMC public health**, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2020.

BRASIL, Lei nº 7.802, de 11 de Julho de 1989. Disponível em: [L7802 \(planalto.gov.br\)](http://L7802.planalto.gov.br) Acesso em: 1 de outubro de 2021.

BRASIL, M. S. Relatório Nacional de Vigilância em Saúde de Populações Expostas a Agrotóxicos. 2018.

FORTES, Cristina et al. Occupational exposure to pesticides with occupational sun exposure increases the risk for cutaneous melanoma. **Journal of occupational and environmental medicine**, v. 58, n. 4, p. 370-375, 2016.

HANDLEY, John. Pesticides-A brief history and analysis. **Chemical & fertilizers and technical. Pitschcare Magazine**, v. 83, 2019.

LERMEN, Joice et al. Pesticide exposure and health conditions among orange growers in Southern Brazil. **Journal of Environmental Science and Health, Part B**, v. 53, n. 4, p. 215-221, 2018.

MEW, Emma J. et al. The global burden of fatal self-poisoning with pesticides 2006-15: systematic review. **Journal of affective disorders**, v. 219, p. 93-104, 2017.

OKUYAMA, Julia Hiromi Hori; GALVÃO, Taís Freire; SILVA, Marcus Tolentino. Poisoning and associated factors to death from pesticides: case-control study, Brazil, 2017. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, p. e200024, 2020.

PAUMGARTTEN, Francisco JR. Pesticides and public health in Brazil. **Current Opinion in Toxicology**, v. 22, p. 7-11, 2020.

PELAEZ, Victor et al. A dinâmica do comércio internacional de agrotóxicos. **Revista de Política Agrícola**, v. 25, n. 2, p. 39-52, 2016.

QUEIROZ, Paulo Roberto et al. Notifiable Diseases Information System and human poisoning by pesticides in Brazil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 22, 2019.

SINGH, Simranjeet et al. Toxicity, degradation and analysis of the herbicide atrazine. **Environmental chemistry letters**, v. 16, n. 1, p. 211-237, 2018.

Educação Ambiental Crítica, Pesquisa-Ação e Horta Orgânica Doméstica: formação de multiplicadores em agroecologia urbana na comunidade da “melhor idade” (Gravataí/RS)

Fábio Mendes da Silva Júnior¹
Vanessa dos Santos Moura²

Resumo: O artigo é resultado das reflexões de um projeto de ação em Educação Ambiental. Compreende a concepção e a aplicação de uma Pesquisa-Ação interdisciplinar realizada por meio da implantação da horticultura orgânica doméstica e que serviu como “laboratório vivo” para a troca de experiências e formação de multiplicadores. O trabalho foi realizado com um grupo da terceira idade. O objetivo geral foi incentivar e divulgar a implantação da horta orgânica doméstica. As ações foram elaboradas à luz das contribuições da Educação Ambiental Crítica e dos princípios constantes na Carta de Belgrado (1975). As ações resultaram na formação de um pequeno grupo de multiplicadores em agroecologia. Espera-se que, com essa iniciativa, disseminem para seus familiares e conhecidos um fazer educativo que parte de si próprio e transforma-se em coletivo.

Palavras-chave: Agroecologia Urbana. Educação Ambiental Crítica. Horta Orgânica Doméstica. Pesquisa-Ação. Terceira Idade.

Introdução

O presente artigo é resultado das reflexões partidas de um projeto de ação em Educação Ambiental elaborado no curso de especialização em Educação Ambiental – *Lato Sensu*, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Compreende a concepção e a aplicação de uma Pesquisa-Ação interdisciplinar realizada por meio da implantação da horticultura orgânica doméstica em um viveiro localizado na residência do autor principal do artigo, situada em Gravataí/RS, com o fito de servir como um “laboratório vivo” para a troca de experiências e formação de multiplicadores. O trabalho foi realizado de forma direcionada a um grupo da terceira idade (ou comunidade da “melhor idade”), chamado Maturidade Ativa do Serviço Social do Comércio – SESC, unidade Morada do Vale (Gravataí/RS).

Cediço que a Educação Ambiental precisa, urgentemente, trabalhar a percepção dos problemas ambientais presentes na realidade das comunidades. A abordagem de temas ambientais distantes do convívio diário não contribui de maneira efetiva nem para uma tomada de posição, nem para a feitura de ações com impacto real nos cotidianos. Tendo isso presente, o tema “Horta Orgânica Doméstica” torna-se pungente e, portanto, merecedor de mais atenção dos educadores ambientais justamente em decorrência dessa possibilidade de ser operacionalizada no dia a dia da população.

O objetivo geral da ação foi incentivar e divulgar a implantação da horta orgânica doméstica baseada em uma Educação Ambiental calcada na criticidade. A pergunta que orientou a pesquisa foi: como, à luz de uma Educação Ambiental Crítica, é possível incentivar e divulgar a implantação de hortas orgânicas domésticas na comunidade da “melhor idade” Maturidade Ativa do Serviço Social do Comércio – SESC, unidade Morada do Vale (Gravataí/RS), tendo em mente os seus conhecimentos e vivências? Buscaram-se os

¹ Especialista em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fmsjrs@gmail.com.

² Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vanessamoura@furg.br.



conhecimentos pré-existentes do grupo sobre a temática para, então, desenvolver ações direcionadas à disseminação de conhecimentos agroecológicos. Como referencial teórico foi utilizada a compreensão da Educação Ambiental Crítica fundamentada nas contribuições de Carlos Frederico Loureiro (2006), e também os princípios constantes na Carta de Belgrado (1975) (cf. REIGOTA, 2006).

Nesta mesma senda, apontamos que o consumismo e a geração desenfreada de resíduos – dos quais destacamos embalagens plásticas e cascas de frutas e verduras – podem ser mitigados com a criação de espaços nos quais sejam debatidos o aproveitamento dos primeiros e reaproveitamento dos segundos no cultivo de mudas de ervas de chás, temperos, frutas e verduras de pequeno porte. E se nesses processos, teóricos e práticos, forem enfatizados os fundamentos da agroecologia, com o uso consciente destes materiais com o máximo aproveitamento possível e impedindo a transferência destes para outros locais como aterros e lixões, acreditamos que Educação Ambiental poderá encontrar terreno fértil para lembrar as pessoas de que todos nós fazemos parte de um único mundo – e que nossas ações impactam na vida de todos. Em outras palavras, o local e o global não estão dissociados.

O debate entre o local e o global deu a tônica da Pesquisa-Ação. Veja-se que o município de Gravataí/RS, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, é um importante polo metal-mecânico brasileiro no segmento automotivo e, como consequência desse “arranjo produtivo”, o rural cada vez mais está sendo substituído pelo urbano. As comunidades, em decorrência dessa urbanização dos espaços, vêm perdendo o contato com as práticas agroecológicas que um dia já foram não só presentes, mas integradas em seus cotidianos. Sendo assim, e no que se refere à justificativa da pesquisa, é importante destacar a relevância do estudo da agroecologia e seus fundamentos no âmbito da Educação Ambiental como uma forma de transformação da realidade a partir da sensibilização e do pertencimento ao local. Ações locais podem auxiliar na busca por metodologias de produção que visem mitigar os impactos no meio ambiente e na saúde. O artigo está segmentado em 4 seções: 1. Introdução, 2. Materiais e Método, 3. Resultados e Discussão, 4. Considerações Finais.

2. Materiais e Método

2.1. Local de realização da Pesquisa-Ação

A Pesquisa-Ação teve como lugar de desenvolvimento a residência do autor principal, situada em Gravataí/RS. O município está localizado na região metropolitana de Porto Alegre e tem 463,758 Km² de área territorial. A população residente no Município é estimada em 281.519 (IBGE, 2019). O Bairro Morada do Vale, local onde a residência e a unidade do SESC estão situados, é considerado um dos maiores do Município. Prevalece um forte comércio, ruas e avenidas bem estruturadas e saneamento básico. Grande parte dos moradores se desloca para Porto Alegre para trabalhar (SEBRAE, 2019).

2.2. Sujeitos da Pesquisa-Ação

A Pesquisa-Ação foi desenvolvida com o grupo Maturidade Ativa do Serviço Social do Comércio – SESC, unidade Morada do Vale (Gravataí/RS), que é composto por 40 pessoas, sendo 39 senhoras e 01 senhor, de idades variando de 58 a 72 anos. Todos são moradores locais. Não buscamos traçar nenhuma sorte de perfil para além da idade e do sexo dos participantes. Escolaridade, escolaridade dos pais, cor, renda (aposentadoria) ou salário mensal – tais dados não se mostraram relevantes para os propósitos da ação. É que a difusão



de conhecimentos em agroecologia, foco da Pesquisa-Ação, prescinde da ciência de dados socioeconômicos por parte dos pesquisadores – e não necessita, inclusive, de conhecimentos prévios/familiaridade dos sujeitos com o assunto (embora facilite a compreensão geral dos assuntos abordados) ou da feitura de um “nivelamento” entre os participantes.

2.3. Etapas da Pesquisa-Ação e atividades realizadas

A Pesquisa-Ação como metodologia tem diversas definições; cá, adotamos aquela dada por Michel Jean Marie Thiollent. O sociólogo a define como “um tipo de pesquisa social com base empírica” e que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos e modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Depreende-se que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é o traço marcante dessa metodologia. O escopo da Pesquisa-Ação é facilitar a busca de soluções de problemas por parte dos participantes. Ela tem por finalidade “possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora” (PICHETH; CASSANDRE; THIOLLENT, 2016, p. s4). O duplo envolvimento de pesquisadores e pesquisados em uma ação planejada deve ser pensado à luz das situações cotidianas. A Pesquisa-Ação deverá mesclar conhecimentos – noções pré-existentes dos pesquisados (locais) e conhecimentos técnicos (especializados) dos pesquisadores. Ambos os conhecimentos são importantes e devem ser igualmente valorizados na ação. Foi isso que se buscou quando se burilou a Pesquisa-Ação.

Em março de 2019 foi oficializado no SESC, unidade Morada do Vale (Gravataí/RS), um pedido de realização de uma “palestra” (uma exposição oral dialogada), através de Carta de Apresentação expedida pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ocasião em que foi firmado um Termo de Adesão de Voluntariado. No entanto, o planejamento da ação já havia iniciado em momento anterior, ainda em 2018, com a implementação de um viveiro na residência do autor principal do presente artigo. O projeto desenvolveu-se em quatro etapas. Estas compreendem: 1º) implementação do viveiro e, concomitantemente, 2º) estudo das técnicas de produção de hortaliças orgânicas e preparação do material das ações, 3º) realização do primeiro encontro (na residência do autor principal) e 4º) realização do segundo encontro na sede do SESC. Apresentar-se-ão, de maneira sucinta, cada uma destas etapas.

2.3.1. Etapa 1: implementação do viveiro

A ação teve início com a implementação de um pequeno viveiro que teve o objetivo de principiar a produção de mudas de ervas de chás, como funcho, hortelã, camomila e guaco; de temperos, como a pimenta dedo de dama e malagueta, salsa, cebolinha, alecrim, manjeriço, manjerona; e ainda de hortaliças de pequeno porte como alface, couve, rúcula e radite, e também de plantas ornamentais. As técnicas de implementação do viveiro foram realizadas com base nos ensinamentos de Ambrosano (1999); Caporal (2009); Paulus (2000). Ainda, para dar suporte à produção, foram construídas duas cisternas com capacidade total de 1000 litros para captar a água da chuva e nestas estocar (água) para ser usada (sobretudo) na irrigação das mudas no viveiro.

Foram construídas duas composteiras, nas quais são colocados restos de materiais orgânicos como cascas de frutas e verduras, bem como podas de árvores para a decomposição e formação de adubo orgânico para utilização na produção e manutenção das plantas. Nas composteiras foram colocadas minhocas da espécie *Amyntas gracilis* para ajudar na



decomposição, pois elas digerem os produtos de origem orgânica, transformando-os em húmus, um adubo natural de alta qualidade (VIEIRA, 1995). Veja-se o viveiro:

Figuras 1 e 2: Viveiro implementado



Fonte: Registro feito pelos autores (2018).

2.3.2. Etapa 2: Técnicas de produção de hortaliças orgânicas e preparação do material das ações

A horticultura orgânica tem por finalidade focar em um sistema como um todo, ou seja, utilizar o máximo de materiais disponíveis ao seu redor, de forma dinâmica, em que os componentes físicos, químicos e biológicos interagem entre si. Uma horta orgânica doméstica, ao contrário do que se supõe, não necessita de grande dedicação no dia a dia. Além disso, são muito maleáveis: elas independem de tamanho. Cada um pode ajustar conforme sua necessidade e disponibilidade de área em sua residência; assim, além de obter alimentos saudáveis, terá contato com a natureza e sua rotina vai se tornar agradável, produzindo em sua casa, economizando e embelezando, e ainda contribuindo para o meio ambiente.

Alguns fatores devem ser observados na produção de hortaliças orgânicas. O clima é um deles, pois na implantação deve-se observar a época de plantio conforme a espécie a ser introduzida para que a planta complete seu ciclo vegetativo e, assim, obtenha-se a produção desejada. Outra questão são as sementes a serem usadas, pois estas podem ser compradas, e a partir delas podem ser feitas mudas para serem colocadas nos canteiros de cultivo ou vasos, obedecendo-se as regras mínimas como tamanho da área, insolação, topografia. A área não pode ser úmida demais: pode haver a ocorrência de doenças causadas por fungos, o que é muito comum em hortas caseiras. Assim, cada cidadão pode ajustar seu cultivo conforme sua necessidade e tempo disponível, valorizando a estética da disposição dos vasos, canteiros e do ambiente. Ainda, é importante destacar que toda a fase de implementação do viveiro, bem como o estudo das técnicas e o cultivo foram documentados. Tanto as informações técnicas como o material fotográfico produzido foram utilizados nas duas exposições orais dialogadas que foram levadas a efeito com os participantes. O intuito de usar as imagens do viveiro em si – e não imagens prontas retiradas da internet – era desmistificar eventuais dificuldades e evidenciar que é possível produzir uma horta orgânica em âmbito doméstico.



2.3.3. Etapa 3: Encontro na residência – aplicação de questionário, roda de conversa e troca de experiências

No dia 22 de maio de 2019 foi realizado o primeiro encontro. Às 14h, o grupo Maturidade Ativa do Serviço Social do Comércio – SESC, unidade Morada do Vale (Gravataí/RS) foi recepcionado com roda de chimarrão, pipoca e pinhão. É importante destacar que nem todos os integrantes do grupo puderam comparecer em decorrência de uma chuva torrencial que caía. Assim, quase que imediatamente, foi solicitado um segundo encontro para que os demais integrantes da comunidade da “melhor idade” que não puderam estar presentes também pudessem ter acesso às informações da ação – ao que prontamente foi respondido que sim. Primeiramente foi mostrado para o grupo o viveiro em si, momento em que já começaram o compartilhamento e as trocas de experiências. Os participantes reconheceram boa parte daquilo que estava plantado; a atenção voltou-se, especialmente, para os chás. Privilegiou-se uma atividade mais lúdica no início da ação – uma espécie de “quebragelo” – para que os participantes se sentissem mais à vontade no ambiente e também mais desinibidos para falar das suas vivências.

Nessa mesma esteira de pensamento foi elaborado um questionário curto – poucas perguntas, mas que atendiam plenamente aos propósitos da ação – cujo escopo era ser respondido descontraidamente e revelar os conhecimentos prévios dos participantes sobre a horta orgânica doméstica, sobre a geração de resíduos sólidos domésticos e a necessidade hodierna de redução destes em razão do impacto ambiental, sobre como eles se enxergam diante dos desafios da geração de resíduos, entre outros. É importante destacar, aqui, que embora se saiba a diferença que existe entre lixo, resíduo e rejeito, optou-se por utilizar a palavra “lixo” em razão da proximidade do grupo com tal vocabulário.

Em um segundo momento, o grupo foi direcionado à cozinha da residência, local em que foi montado um mini auditório, composto por um aparelho de televisão 40 polegadas e um *notebook*. Foi iniciada uma apresentação individual, na qual cada participante falou um pouco de suas origens. Após a conversa inicial, foram apresentadas (através de slides) as práticas de horticultura utilizadas no viveiro, abordando os processos descritos no subtítulo das técnicas de produção de hortaliças orgânicas suprarreferidos, bem assim como reproduzir tais práticas em ambientes residenciais (tanto em casas como em apartamentos).

Em um terceiro momento, tratamos de questões relativas ao Estatuto do Idoso. Na sequência, houve um momento tira-dúvidas sobre a legislação ambiental no que se refere à realização de podas em árvores nativas. No final da apresentação, realizou-se outra roda de conversa, e, finalmente, foi feita uma confraternização com café, chás, doces e salgados, momento em foram conversados diversos assuntos, sobretudo dúvidas individuais sobre instalação e manutenção de hortas orgânicas em espaços diminutos. Às 18h foi finalizado o encontro com a distribuição de mudas do viveiro.

2.3.4. Etapa 4: Encontro no auditório do SESC Morada do Vale – exposição oral dialogada e tira-dúvidas

No dia 14 de junho de 2019, na unidade do SESC da Morada do Vale em Gravataí/RS, às 14h, foi realizado um encontro no auditório. A reunião iniciou como uma palestra – foram repassados os slides da apresentação que o autor principal realizou em sua residência, pois, como dito no subtópico anterior, neste dia compareceram pessoas que não puderam ir no dia da visita, e também convidados de integrantes do grupo, bem como a Coordenadora da Maturidade Ativa do SESC.



A palestra logo se transmutou em uma roda de conversa com o compartilhamento de experiências dos que não se fizeram presentes na visita e tira-dúvidas referentes à visita no viveiro. Cá, ficou bastante evidente a necessidade de um momento de ludicidade precedente, embora a sua ausência não tenha inviabilizado o propósito da ação. Com a roda de conversa, os diálogos começaram a fluir e cada participante relatou a implantação da horticultura orgânica – e as experiências eram as mais variadas. Neste mesmo momento de diálogo entre os pesquisadores e os participantes, foram sanadas dúvidas referentes às técnicas de cultivo.

Um diferencial deste segundo encontro reside no fato de que algumas das participantes, que eram avós, vieram acompanhadas de seus netos, o que oportunizou um enriquecimento do debate na medida em que conjugou, em um mesmo espaço de diálogo, crianças, jovens, adultos e idosos. Assim a disseminação da conversa, apresentação e compartilhamento atingiu o ápice – e foi muito satisfatório perceber o papel agregador que a Educação Ambiental, através da implementação da horticultura orgânica doméstica, pode ter no diálogo entre pessoas de diferentes gerações. Mesmo após o encerramento do projeto, mantem-se um constante contato com o grupo alvo da ação.

Resultados e Discussão

O diagnóstico da comunidade da “melhor idade” participante da Pesquisa-Ação que obtivemos com a aplicação do questionário só corroborou as informações que já possuíamos a respeito do grupo. Sabíamos de antemão que grandíssima parte, embora habitante local, não era natural de Gravataí/RS, mas sim das mais variadas localidades do interior do Estado (excluída a região metropolitana) – e que tinham vivências no ambiente rural dos quais estavam se afastando paulatinamente.

A partir desses conhecimentos prévios, das respostas do questionário e das conversas iniciais no espaço do viveiro é que a exposição oral dialogada no primeiro encontro foi conduzida. À Educação Ambiental que os participantes já detinham foram sendo agregados novos elementos – noções de pertencimento, de sensibilização, de criticidade, da importância de ações locais com reflexos globais: tudo isso deu a tônica da roda de conversa.

É interessante observar que, *a contrario sensu*, a comunidade da “melhor idade” participante da ação estava bastante informada a respeito de temas fundamentais relativos ao meio ambiente. Se em outras áreas o envelhecimento pode representar algum tipo de barreira, no pertinente à matéria ambiental os idosos têm o entendimento do meio como uma totalidade (ainda que não usem expressões como ecossistema ou perspectiva holística/total, esta noção está presente nos discursos); entendem que as mudanças passam pelo individual mas miram o coletivo; compreendem a necessidade de ações locais para a preservação/conservação do global; veem a questão do lixo e da coleta seletiva para além da degradação, percebendo o viés social (socioambiental) do debate; preocupam-se em preservar a natureza não para si, mas também para as futuras gerações e para os seres não humanos com os quais convivemos.

Ações direcionadas ao público de idosos são medidas necessárias – e não é outro o entendimento insculpido na Política Nacional do Idoso, Lei nº. 8.842/1994, que traz em seu art. 3º, inciso I, que *a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida*. Observe-se que a comunidade da “melhor idade” de Gravataí/RS, conforme censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, representa 27.085 habitantes idosos, o que é número significativo para um município pequeno.

Para além da Política Nacional do Idoso, há de se considerar o que dispõe o art. 20,



inserto no capítulo V do Estatuto do Idoso, isto é, que o idoso tem direito a educação, esporte, lazer, diversão, espetáculo. É dentro da perspectiva que enxerga a (eco)cidadania (ativa) que se trabalhou o envolvimento da comunidade da “melhor idade” na produção da Horta Orgânica Doméstica em suas residências, conforme sua disponibilidade de espaço, recurso e tempo, enfatizando a disseminação da Educação Ambiental Crítica, transformando e criando processos na implementação, através da prática e do fazer educativo que “impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais” (LOUREIRO, 2006, p. 89), ou seja, uma educação centrada na cidadania e no meio ambiente.

Progressivamente, com o desenrolar da roda de conversa, foram agregados elementos próprios da Educação Ambiental Crítica, inseridos através do debate sobre a implantação da Horticultura Orgânica Doméstica, e que diziam com a imperatividade de rever hábitos de consumo, de reconsiderar hábitos alimentares baseados em transgênicos e em produtos cultivados com defensivos agrícolas, de refletir sobre os prejuízos à saúde humana e de seres não humanos. Orientou-se o debate de forma que fosse propiciada uma formação aos idosos (para que se tornem multiplicadores) que venha a contribuir para a vida de todos e das futuras gerações (de humanos e não humanos), e finalizou-se com a troca e compartilhamento de experiências, buscando-se ao máximo aprimorar uma base de produção agroecológica e, assim, tentar minimizar os problemas causados pelos atuais modelos de produção e consumo que existem em nossas estruturas econômicas globais, mesmo que em escala local, enfatizando um processo de transição convencional para agroecológico. Sobre isso, leia-se o que dizem Caporal e Costabeber (2004, p. 95), referências no assunto agroecologia:

Como parte deste processo de mudança, surge a Agroecologia: uma nova ciência, ou enfoque científico, destinada a apoiar e dar sustentação a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis.

É preciso apontar, também, que as atividades de Educação Ambiental precisam e devem extrapolar o âmbito da escola. É o que consta na disposição final do art. 2º da Lei nº. 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, *in verbis*: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e *não-formal*” (grifo acrescentado). E se a Educação Ambiental deverá perpassar todas as etapas do processo educativo, haverá de ser realizada, por que não, em ambientes residenciais. Tais iniciativas podem servir como um bom espaço para fomentar a dialogicidade, a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com as principais causas ambientais. Nas palavras de Nalini (2003), proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante, e aprender a conhecê-la e respeitá-la pode levar uma vida inteira – e, aqui, incluem-se as pessoas que compõem a comunidade da “melhor idade”.

É nesta toada que se torna cada vez mais fundamental a participação do educador ambiental no processo de formação de cidadãos nos espaços não formais. Para Sato (2004) o aprendizado é um componente vital na medida em que oferece aos aprendentes a oportunidade de se reconhecerem como parte integrante do meio em que vivem – superando-se uma visão antropocêntrica. Por esse motivo, e na medida em vai se desenvolvendo uma criticidade através de uma formação calcada numa cidadania ecológica, ambos formadores e aprendentes vão, por meio de uma relação estabelecida através do diálogo, buscando alternativas para os problemas ambientais vivenciados em seus cotidianos e que visem a manutenção da qualidade



ambiental para si e para os demais.

A formação de multiplicadores em agroecologia urbana pautou-se na consecução dos objetivos estabelecidos na Carta de Belgrado (REIGOTA, 2006), quais sejam:

1. **Conscientização:** contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele.
2. **Conhecimento:** propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades.
3. **Atitudes:** propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais.
4. **Habilidades:** proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa.
5. **Capacidade de avaliação:** estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental.
6. **Participação:** contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais.

A relação dialógica estabelecida entre formadores e aprendentes iniciou-se com uma exposição oral dialogada, momento em que foram mostradas fotos de pontos do bairro da comunidade em que estão sendo realizados descartes de lixo de forma irregular. Isso chamou a atenção do grupo, pois trata-se de um problema que afeta todos. Revelou-se que sim, os aprendentes tinham *consciência* de que se tratava de um problema ambiental, de que afetava a todos e de que demandava uma solução – e que ela poderia ser coletiva. O debate foi intercalado com a apresentação de outras definições pertinentes à defesa do meio ambiente – tudo com base nos conceitos/objetivos traçados na Carta de Belgrado elencados acima. Aproveitou-se para buscar os *conhecimentos* prévios dos envolvidos acerca dos fatos e de possíveis soluções para o problema do descarte incorreto. O *comportamento* do grupo girou em torno de prover soluções para o bem-estar de todos e todas, como separar o lixo, reciclar, aproveitar e reaproveitar, assim todos terão a *competência e capacidade* para reconhecer, avaliar e solucionar os problemas presentes, e também os que surgirão, envolvendo toda a comunidade no processo, pois a *participação* é peça-chave na construção da cidadania. Paulo Freire, neste exato sentido, aduz que “É preciso, sobretudo, (...) que o formando, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27).

Com o fomento a uma cidadania ecológica nas searas formal e não-formal, todos teremos uma melhor qualidade de vida, pois os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social da comunidade desenvolvem entre si e em relação ao meio compartilhado um respeito à alteridade – isto é, uma relação respeitosa aos semelhantes, mas também aos diferentes, tudo com vistas à manutenção da qualidade ambiental. Através das atividades desenvolvidas, tornou-se visível o envolvimento do grupo da “melhor idade” com as questões ambientais. Houve não só momentos de grande interação, com destaque para a visita ao viveiro, quando ocorreu um compartilhamento e trocas de experiências entre todos participantes, mas toda a conversa que se originou deste momento introdutório – e percebe-se que a visita *in loco* pode se tornar uma importante ferramenta de disseminação da Educação Ambiental Crítica. É incrível como o ambiente descontraído, a ludicidade e o fomento à participação – isto é, que as pessoas contem as suas próprias histórias – desempenham um papel diferenciado



no envolvimento com as atividades.

A proposta de formação criou, espontaneamente, um espaço de troca de ideias sobre os assuntos do projeto, especialmente sobre a agroecologia. Assim, foi oportunizado o debate sobre o cenário atual do meio ambiente: desde práticas de controle biológico de insetos que atacam as plantas da horta até a gestão de coleta de lixo realizada pela Prefeitura no município de Gravataí/RS. Pode-se, então, refletir sobre a importância da Educação Ambiental – com seu arsenal teórico, metodológico, prático etc. – para o equilíbrio do planeta Terra. Nas palavras de Sauvé (2016, p. 290-291):

A Educa o Ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde as inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em fun o de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e de acumula o, impulsionada por ideias pré-fabricadas, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade.

A participa o foi fundamental em todo o processo. Sobre o seu papel, leiam-se as palavras de Loureiro (2006, p. 18):

Participar   compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade fazer a sua história no planeta, de nos realizamos em comunhão. Participa o significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convic o de que a nossa individualidade se completa na rela o com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva.

A prática, as conversas, a troca de experiências e os compartilhamentos, tudo consolidou a transforma o – não só dos sujeitos da a o, mas também dos pesquisadores. Acredita-se que a Pesquisa-A o teve como saldo – positivo – a dissemina o de uma Educa o Ambiental Crítica, que será, de seu turno, propalada por agentes multiplicadores inseridos na comunidade da “melhor idade”.

Considera es finais

A Pesquisa-A o narrada no presente artigo teve suas a es pautadas pelos objetivos constantes da Carta de Belgrado e por uma Educa o Ambiental pertencente   macrotendência crítica. Por meio do diálogo, foram realizadas muitas trocas de experiências, com vistas a que a comunidade da “melhor idade” implementasse em seus lares hortas orgânicas domésticas, isto  , uma horta feita em um ambiente agradável e utilizando-se da prática baseada no desenvolvimento agroecológico.

Esperamos que, com essa iniciativa, disseminem para seus familiares e conhecidos um fazer educativo que parte de si próprio e transforma-se em coletivo.   bastante claro que a Pesquisa-A o teve um alcance em escala micro, pois foi realizada em um município periférico (Gravataí/RS), e com um número de participantes pequeno. Isso não significa que ela seja menos importante;   sabido que a es de impacto global começam, via de regra, com pequenas a es no âmbito local. Formou-se um pequeno grupo de multiplicadores em agroecologia. E isso, por si só, já   transformador da realidade daquela comunidade – da “melhor idade” – de Gravataí/RS.



Referências

AMBROSANO, Edmilson. **Agricultura Ecológica**. Guaíba/RS: Livraria e Editora Agropecuária, 1999.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: MDA/SAF, 2009.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia. Enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2010). **XII Censo demográfico: resultados gerais da amostra – Gravataí**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/gravatai/panorama>>. Acessado em março/2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajéorias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

NALINI, Renato. Poder Judiciário. *In*: TRIGUEIRO, André (Coord.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, p. 285-305, 2003.

PAULUS, Gervásio (Coord.). **Agroecologia aplicada: práticas e métodos para uma agricultura de base ecológica**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2000.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, 39 (supl. esp.), s3-s13, 2016.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Editora Rima, 2004.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016.

SEBRAE/RS – Serviço de Apoio à Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul. (2019). **PERFIL das Cidades: Gravataí 2019**. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Gravatai.pdf>. Acessado em março/2020.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Márcio Infante. **Criação de minhocas**. São Paulo: Prata Editora e Distribuidora, 1995.



Alimentação escolar em época de pandemia, na Rede de ensino do Município de São Paulo

Luana Gabriela Sales de Sousa¹
Carelia Rayen Hidalgo López²

Resumo: O presente trabalho trata-se de revisões documentais de marcos legais e informações veiculadas pelos canais oficiais da Prefeitura de São Paulo, a respeito das alterações ocorridas no Programa de Alimentação Escolar (PNAE) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Uma questão importante em um país de marcadas injustiças sociais exacerbadas pela pandemia. Com a chegada, no início do ano 2020, do vírus da COVID –19 no Brasil as aulas presenciais foram suspensas, por conseguinte foi inserido o artigo 21-A ao PNAE, desvinculando alimentação direta nas escolas. Foi a implementação do Cartão Merende, como forma de desburocratizar o PNAE, para repassar a verba para que a própria família pudesse complementar a refeição, porém se encontrava com os percalços econômicos causado pela alta inflação. A PNEA é obrigada a adotar mudanças urgentes em sua quantidade de acordo com a realidade socioeconômica dos brasileiros, não apenas para proporcionar às crianças e jovens o direito à alimentação suficiente e de qualidade, mas também para garantir o seu direito à educação.

Palavras-chave: Segurança Alimentar, PNAE, Cartão Merenda, Alteração

Introdução

No Brasil, segundo dados da primeira parte da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em maio de 2020 a fome chegou a 10,3 milhões de pessoas, sendo 7,7 milhões de moradores na área urbana e 2,6 milhões na área rural. Esses dados mostram a baixa renda das famílias brasileiras em um sistema de injustiça social, onde a segurança e soberania alimentar não são alcançadas. Com esta violação de um dos direitos humanos fundamentais como a alimentação adequada, o país enfrenta o problema de distúrbios nutricionais que afetam as gerações futuras em termos de saúde e ótimo desenvolvimento físico e mental.

A segurança alimentar na América Latina tem sido um tema de política pública com diferentes posições governamentais desde 2009 (FAO, 2019), o que não significa que governos anteriormente não aplicassem políticas públicas nesse sentido. Os programas foram determinados pelas prioridades etárias, entre essas as crianças na idade escolar. No Brasil, podemos contar com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que garante alimentação para alunos da rede pública de ensino, uma ação que deriva do cumprimento da Lei de Segurança Alimentar e Nutricional nº 11.34/2006, oferecendo comida nutritiva e de qualidade. Em um contexto dito normal, sem pandemia, os alunos recebem café da manhã, almoço, café da tarde, conforme os turnos das turmas, cuja finalidade foi alterada nos tempos atuais de pandemia, em aulas não presenciais.

Escola é uma palavra que tem uma amplitude de significados, basta consultar os dicionários para constatar, mas na gama de significados encontrados nenhum diz que escola é lugar para saciar a fome. Mas em uma realidade de injustiça social, pobreza e fome, a escola pode ser o lugar de alimentação na vida de algumas crianças. Nesse sentido, a relação aluno-

¹ Mestranda em Educação Ambiental, Programa de Pós-graduação de Educação Ambiental, luanasousa.geo@hotmail.com

² Doutora em Educação Ambiental e Ing. Agrônoma, Professora visitante estrangeira na Universidade Federal de Rio Grande, Programa de Pós-graduação de Educação Ambiental, careliahidalgo@gmail.com



escola perpassa os significados presentes, tornando a escola um ponto de acolhida onde o aluno busca além do conhecimento sua refeição diária.

O vínculo escola-alimentação tornou-se mais visível no contexto atual de pandemia, onde uma das atitudes que foram cobradas do poder público foi a preocupação com a alimentação dos alunos, mesmo fora das aulas presenciais. Obrigando que a partir de março de 2021 ações emergenciais fossem tomadas, sendo aperfeiçoadas ou não, com o passar dos meses, deixando visível que o vínculo escola-alimentação ultrapassa o muro da escola e frisando a necessidade por políticas voltadas a segurança alimentar.

Com a interrupção das aulas, causada pela pandemia de COVID-19, foi possível perceber que muitas crianças dependem da alimentação fornecida nas escolas. Além disso, quando em um ano de pandemia, houve redução de 7,8 milhões de empregos, a taxa de desemprego aumentou, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fato que vale a pena refletir é a falta de compreensão dessa realidade, nas vivências dentro das escolas públicas, pode-se observar que alguns professores, por exemplo, usam frases ásperas como "o menino só vem para a escola para comer", usadas quando o aluno costuma não participar das aulas.

No presente artigo analisaremos alterações nos marcos legais que afetaram diretamente a mudança da logística da segurança alimentar fornecida pela prefeitura de São Paulo aos alunos das escolas municipais durante a pandemia. A alteração foi necessária a partir do momento que a alimentação escolar é direito adquirido de qualquer aluno do ensino básico, matriculado em escola pública do Brasil. A prefeitura modificou a logística de oferta de alimentação escolar, acompanhando a alteração ocorrida no PNAE (BRASIL, 2020), qual permanecerá durante o tempo em que durar a pandemia da COVID-19, como já foi informado pela própria prefeitura.

Metodologia

O artigo é de natureza exploratória na construção da Qualificação de Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. A segurança alimentar foi abordada como um tema de interesse, que inicialmente se pretendia ser trabalhado presencialmente nas escolas, no entanto, nos deparamos com as mudanças impostas pela pandemia. Foram realizadas revisões documentais de marcos legais e informações vinculadas pelos canais oficiais da Prefeitura de São Paulo. A partir das informações encontradas, surgiu essa análise crítica sobre segurança alimentar nas escolas paulistas. A análise é apresentada com argumentos jurídicos, políticas de ações da prefeitura, e referentes teórico. O primeiro dos argumentos refere a Alteração do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o outro sobre Logística de implementação para alimentação escolar em época de pandemia, na rede municipal de São Paulo.

Alteração do Programa Nacional de Alimentação Escolar

A ocupação do governo na política pública com o objetivo de cumprir o direito à alimentação está prevista na Lei de Segurança Alimentar e Nutricional *nº 11.346*, de 15 de setembro de 2006. Esta Lei deixa claro no art. 2º o dever do Poder Público de garantir o que descreve no art. 3º como "acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso às demais necessidades essenciais", ficando condicionado à promoção de saúde e respeito à diversidade cultural, que também "sejam



ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis”. O que seria realizado, entre outras coisas, por meio de programas promovidos pelo poder público.

Um lembrete histórico dos governos que já se preocupavam com a alimentação das crianças nas escolas é importante. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo resenha¹ o primeiro programa denominado "Um copo de leite" em 1935 em uma sequência de programas existentes até hoje. De mesma forma, é importante destacar o art. 208 da Constituição (BRASIL, 1988) em seu inciso VII, estabelece que o dever do Estado com a educação é atender o aluno no ensino fundamental, por meio de programas, entre outros, de complementação alimentar e de saúde. Além dos problemas de fome e desnutrição que são encontrados de forma significativa no país, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios “O percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola foi de 3,8% (1,38 milhão), superior à média nacional de 2019, que foi de 2%”.

Nesse sentido, a alimentação escolar é direito dos alunos assegurado por lei nº 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, o artigo primeiro da lei traz a definição de alimentação escolar, entendendo-a como “todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo”. Mas, devido a cenário atual de pandemia de COVID-19 a oferta da alimentação ultrapassou os muros da escola, buscando atender as necessidades do aluno que ficaram em casa. Trata-se de manter uma alimentação adequada e de qualidade; mesmo que, para muitos alunos, seja a única refeição do dia.

Ainda sobre o artigo primeiros a expressão “independentemente de sua origem” pode dar a entender que não existe preocupação em relação a origem do alimento oferecido, mas basta continuar a leitura da lei para perceber que existe sim preocupação com a qualidade alimentar. O artigo 2º diz que as diretrizes da alimentação escolar são:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

Outro ponto de preocupação da lei é a origem do alimento, não basta ser apenas saudável, existe a preocupação com o apoio ao desenvolvimento sustentável, assunto que foi, no ano 2013², movimentando o comércio local dando prioridade a agricultura familiar e empreendedores familiares rurais. Nesse sentido, no mínimo 30% do valor destinado (pelo governo) deve ser gasto com a “aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas”, como consta no art. 14º.

A agricultura familiar é responsável por fornecer alimento para lares brasileiros, pois produz variedade de alimentos e aqueles que podemos chamar de “alimentos de consumo direto”, diferente dos produzidos pelo agronegócio, alimentos que serão processados pelo setor agroindustrial para depois serem consumidos. No entanto, os alimentos de consumo direto não estão completamente relacionados a produções saudáveis, pois algumas delas são

¹ Histórico do Programa de Alimentação Escolar em São Paulo. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-alimentacao-escolar/historico-do-programa-de-alimentacao-escolar-em-sao-paulo/>

² Decreto Municipal nº 53.974 de 06 de junho de 2013



cópias de modelos do agronegócio (com alterações genéticas). Estudos de Bernardes (2017) e Busato et al (2019) indicam que o manejo e a aplicação de agrotóxicos, principalmente da agricultura familiar, se tornaram um dos mais graves problemas de saúde pública no Brasil. São questões que devem ser consideradas no desenho de políticas públicas e as reais possibilidades de sua implementação, esses fatos permitem deduzir o não cumprimento dos critérios de segurança alimentar anteriores à pandemia e com maior risco agregado pela política de homologação, do que o atual governo, para a entrada de agrotóxicos no país. O ano de 2020, ano de início da pandemia da COVID-19, foi o ano com maior liberação de agrotóxicos da história, sendo 4% superior que o ano anterior, acompanhando um crescente que teve início em 2016 (G1,2021)

O art. 21 do PNAE sofreu alteração em 07 de abril de 2020, logo depois da chegada do vírus da COVID-19 no Brasil, sendo complementado pelo artigo 21-A (BRASIL, 2020), desvinculando a alimentação escolar do ambiente escolar, para que o direito do aluno seja respeitado até mesmo em caso excepcionais (BRASIL,2009).

Na íntegra o Art. 21-A, que foi inserido, diz que:

“Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE¹, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae.”

O fornecimento de alimentação escolar é de extrema importância para a garantia da segurança alimentar de crianças e adolescentes, os mesmos não podem ter os direitos violados, justamente em momento de extrema sensibilidade como ao decorrer de uma pandemia. A alteração no PNAE foi um passo importante para atender as demandas na atual realidade, concedendo aos governos e municípios autonomia para interpretar e implementar mudanças conforme suas respectivas realidades, no próximo tópico do texto veremos como isso ocorreu no município de São Paulo.

Logística de implementação para alimentação escolar em época de pandemia, na rede municipal de São Paulo

Refeições nas escolas não são novidades para muitos paulistanos, o que foi novidade e até mesmo preocupante foi como continuar fornecendo alimentação para os alunos em contexto de pandemia, que foi exigido distanciamento social. Alterações foram necessárias, na parte burocrática com a inserção do artigo 21-A e na prática com a tomada de novas medidas para o cumprimento das metas. No presente artigo analisaremos quais foram as alterações ocorridas no modo de garantir alimentação escolar, pela prefeitura de São Paulo, para alunos das escolas municipais. As alterações são necessárias a partir do momento que a alimentação escolar é um direito adquirido de qualquer aluno do ensino básico, matriculado em escola pública.

O município de São Paulo tem um Programa de Alimentação Escolar (PAE), o qual tem as atividades fiscalizadas pelos membros do Conselho de Alimentação Escolar do Município (CAE), que tem a preocupação “voltada para o cumprimento do direito do aluno a uma alimentação adequada e à gestão competente dos recursos do Programa de Alimentação Escolar, considerando a qualidade dos alimentos oferecidos, os aspectos ligados à educação

¹ Conselho de Alimentação Escolar



alimentar e formação de hábitos alimentares saudáveis e o cumprimento das Políticas Públicas de compra de alimentos da Agricultura Familiar e alimentos orgânicos.” (CAE, 2021).

O PAE, recebe os recursos repassados pelo PNAE, através do governo federal, os recursos são gastos conforme designa a lei 11.947/09, para "a aquisição de alimentos da agricultura familiar, dentre os quais: banana, arroz, doce de banana, carne suína, molho de tomate, requeijão, suco de uva integral, priorizando os produtores locais do próprio município”, Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE) (SME, 201?).

A primeira alteração foi feita ao fornecer o "Cartão Merenda” para os alunos da educação básica, são cartões de débito que tem valores depositados mensalmente, os valores são pré-estabelecidos de acordo com a etapa de ensino. Inicialmente os beneficiários do Cartão Merenda foram apenas alunos com cadastro ativo no programa Bolsa Família (Programa que atende famílias de baixa renda). Mas, a partir de outubro de 2020 todos alunos matriculados na rede municipal de São Paulo foram incluídos, passando a receber o auxílio, sendo assim até enquanto durar a pandemia.

O repasse de verba para merenda escolar recebido pela prefeitura é pré estabelecido pelo PNAE, com valores por aluno que variam de acordo com a fase escolar entre R\$ 0,32 a R\$ 2,00 por dia, mas o valor estimado pela Prefeitura para repassar aos pais ou responsáveis através do cartão merenda tem sido superior, os valores estão publicados nos seus respectivos sites e são apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Valores por aluno no PNAE e Cartão Merenda

	PNAE (diário/mês**)	Cartão Merenda / SP (mês)
<i>Creche</i>	R\$ 1,07/ R\$25,68	R\$101,00
<i>Pré- Escola</i>	R\$0,53/ R\$12,72	R\$63,00
<i>Ensino Fundamental e Médio</i>	R\$0,36/ R\$8,64	R\$55,00

(Fonte: PNAE, PAE da Cidade de São Paulo)

**Mês composto por 24 dias letivos

Não podemos acreditar que a assistência prestada aos alunos está ligada ao “bom coração” do poder público, mas sim ao cumprimento de leis, como a lei de segurança alimentar e de alimentação escolar. Os valores repassados pelo município são superiores ao do PNAE, mas ainda é apenas uma medida paliativa, pois hoje um quilograma de carne bovina é maior a 40 reais. Existem algumas críticas que acabam por entender a fragilidade dos programas alimentares na escola e o quanto essa medida tem sido afetada devido à insolação social com a educação virtual. Um dos pontos é o diferencial de preços entre as compras no varejo e no atacado, outro é o processo inflacionário junto com as compras em licitações.

Os produtos são comprados pelos pais em supermercados sujeitos a inflação, que atualmente é a maior dos últimos 21 anos. Diferente das grandes compras feitas por licitação pela prefeitura, que proporciona valores mais baixos sem interferência da inflação¹, o cartão é um respiro para algumas famílias, é uma certeza em um momento de total incerteza. No entanto, é importante destacar que a inflação acumulada do início da pandemia é de 9,86%, segundo dados do Índice Oficial de Inflação Brasileiro (IBGE). É um fato de deterioração que já vem ocorrendo há muito tempo, em 2006 o valor de R\$0,18 por aluno do ensino fundamental subiu apenas para R\$0,22, desde então temos uma inflação acumulada de 131,76% e o valor atual de R\$0,36, ou seja, um aumento de R\$0,14 em 15 anos.

¹ Quando os produtos são adquiridos por meio de licitação, o valor do produto é congelado para o exercício.



Enquanto os alunos de escolas municipais de São Paulo foram assistidos pelo Cartão Merenda, as escolas estaduais tiveram ações distintas, algumas optaram pela distribuição de cestas básicas, enquanto outras destruíram refeições, sendo necessário apenas que um membro da família fosse até a escola com recipientes. As Secretarias de Educação -Estadual ou Municipal- cumpriram as medidas do PNAE, mas cada uma respeitando a logística. Pensando na questão da inflação ao consumidor e na oportunidade de licitações pelos municípios, poderíamos pensar na oportunidade de melhores resultados nessa modalidade adotada pelas escolas estaduais para fornecer uma maior quantidade de alimentos.

Ao analisarmos os pontos negativos das alterações no PAE podemos pensar na demora de ampliar o número de beneficiados, os assistidos pelo programa Bolsa família necessitam de atendimento prioritário, não iremos questionar isso, mas devemos questionar a demora de 6 meses na ampliação. Justificamos a crítica pelo aumento de número de desempregados, que hoje ultrapassa o patamar dos 14 milhões segundo o IBGE, com isso família que de repente não estavam inseridos em programas sociais, mas devido o desemprego repentino passam a necessitar de auxílio para garantir alimentação dos filhos. Ainda, podemos respaldar nossa crítica em outra justificativa, o direito à alimentação escolar é uma lei que não faz distinção, “TODOS” alunos matriculados tem o direito à alimentação, a lei de soberania alimentar também não faz distinção e por isso todos deveriam ser beneficiados pelo mesmo tempo de auxílio. Reconhecemos que a pandemia exigiu ações rápidas e que os órgãos competentes estavam despreparados, mas quem tem fome tem pressa, a assistência não deveria ter demorando tanto.

Além do cartão merenda a prefeitura também faz distribuição de cestas básicas para alunos em vulnerabilidade social e distribuição da Cesta Saudável para todos alunos. Mas atualmente (30 de agosto de 2021) são feitas diversas reclamações a resto do atraso no repasse da verba, por esse motivo e outros as reclamações ao Cartão Merenda lideram o ranking reclamações do portal 156 da Prefeitura (G1 SP, 2021). A verdade é que as reclamações são mais do que justificadas no acúmulo de insuficiências nos valores disponíveis para complementar a economia familiar com filhos, que se encontra em evidente deterioração, sendo que a ajuda de hoje se traduz em um valor ridículo no alto custo de vida dos Brasileiros.

Considerações Finais

As políticas de Segurança Alimentar no Brasil buscam atender de crianças até adultos, devido os ocorridos nos últimos meses alterações foram necessárias tanto nas políticas como nas suas efetivações, como podemos perceber no decorrer do texto. A readequação é necessária para manter a garantia dos direitos, no caso da rede de ensino municipal de São Paulo as ações não foram rápidas, para todos alunos, mas mesmo com todos percalços tem atendido aqueles que tem direito. Após a retomada das aulas presenciais os valores têm sido creditado nos cartões, mesmo com atraso e sem saber-se até quando.

No caso aqui retratado o principal marco legal é o PNAE, política que garante a alimentação para alunos matriculados em escolas públicas, tendo importância em tempos ditos normais e grande importância em meio de uma pandemia. Igualmente importante foi a redução da burocracia para os governos locais para acelerar medidas urgentes para alimentar os alunos, assim terem ações de resposta mais ágeis. A alteração necessária no PNAE reflete a necessidade de as políticas serem adequadas a realidade da população atendida, que também sejam flexíveis, não só as políticas como também o poder público. É preciso levar em conta essa realidade, que se não resolvida violaria o direito à educação, pois a cada dia aumenta a evasão de alunos nas classes sociais mais vulneráveis.



Referência Bibliográfica:

Agnes Gomez Kopper, Bruna Oliveira de Vargas, Juliana Machado Severo, Vanuska Lima da Silva e Luciana Dias de Oliveira. A relevância do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Jornal da Universidade*, Artigo, 3 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/a-relevancia-do-programa-nacional-de-alimentacao-escolar/>

BERNARDES, André Luís Freitas. O uso do agrotóxico na agricultura familiar: saúde do trabalhador rural no Município de Uberlândia (MG) .2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.88>

BRASIL. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009: Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. LEI Nº 11.947 DE 16 DE JUNHO DE 2009. Brasil, 16 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 6 set. 2021

BRASIL. LEI Nº 13.987, DE 7 DE ABRIL DE 2020: Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos alunos das escolas públicas de educação básica. BRASIL, 7 abr. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13987.htm#art1. Acesso em: 6 set. 2021.

CAE- Conselho de Alimentação Escolar: Estrutura. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/conselho-de-alimentacao-escolar/card/estrutura/>. Acesso em: 6 set. 2021.

FAO. 2019. El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Progresos en la lucha contra la pérdida y el desperdicio de alimentos. Serie editada por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Roma.

G1. Número de agrotóxicos registrados em 2020 é o mais alto da série histórica; maioria é genérico, diz governo. São Paulo, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghtml>. Acesso em: 6 set. 2021.

G1 SP. Prefeitura de SP não repassou valores do cartão-merenda de agosto a mais de 1 milhão de crianças da rede municipal: Segundo gestão municipal, foi feito contrato emergencial com empresa responsável, e valor de R\$ 312, referente a agosto, cairá nesta terça-feira, último dia do mês.. Prefeitura de SP não repassou valores do cartão-merenda de agosto a mais de 1 milhão de crianças da rede municipal. São Paulo: 30 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/30/prefeitura-de-sp-nao-repassou-valores-do-cartao-merenda-de-agosto-a-mais-de-1-milhao-de-criancas-da-rede-municipal.ghtml>. Acesso em: 1 set. 2021.

**XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



Maria Assunta Busato, Beatris Aparecida Arezi, Marcia Aparecida Souza, Carla Rosane Paz Arruda Teo, Junir Antonio Lutinski, Lucimare Ferraz. USO E MANUSEIO DE AGROTÓXICOS NA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE E O MEIO AMBIENTE. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5006/0>

SEC - SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO. Cidade garante segurança alimentar para seus alunos durante a pandemia da Covid-19: Prefeitura já destinou mais de R \$641,2 milhões para abastecer os cartões-merenda de todos os alunos. São Paulo, 7 abr. 2021. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/cidade-garante-seguranca-alimentar-para-seus-alunos-durante-a-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 6 set. 2021.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Contratos e Compras de Alimentos. São Paulo: [201?]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-alimentacao-escolar/compra-de-alimentos/>. Acesso em: 6 set. 2021.

PAE -Programa de Alimentação Escolar da Cidade de São Paulo. São Paulo, [20??]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-alimentacao-escolar/>. Acesso em: 6 set. 2021.



**EDEA
FURG**

GT4

**A Ética do Cuidado
e as aprendizagens
de si e para o outro
em tempos de
pandemia.**





Carta à escola: o projeto pedagógico e as possíveis aproximações entre cidadania, meio ambiente e cuidado de si

Henrique Frey¹

Palavras-chave: Projeto pedagógico; Autoconhecimento; Cidadania; Meio ambiente; TiNis

À todos(as) participantes do XIII EDEA.

Espero, inicialmente, que esta carta o/a encontre bem!

Já são passados quase dezoito meses desde que as primeiras medidas de combate à pandemia de Covid-19 foram implementadas nas diversas localidades do nosso país – de diferentes formas e sujeitas a diferentes sortes – e, a esta altura, lamentamos a perda de quase seiscentas mil vidas. Seria possível começar um diálogo sem apresentar o contexto em que nos encontramos e dissociar a busca por alternativas e dias melhores sem render a devida homenagem a estas pessoas? Receio que não, caro(a) leitor(a). E falo na condição de professor, falo a partir de um cotidiano escolar permeado por uma série de incertezas, desafios e perdas – muitas perdas.

Confesso que relutei a escrever este texto. As questões no ambiente escolar agora vêm carregadas de tensões que ficam no limiar vida e morte. Efeito deste tempo? Sem dúvida alguma, pois, apesar de todo professor e toda professora conseguir enxergar a importância do seu trabalho junto aos alunos e alunas no decorrer do tempo, a conversa nunca foi tão intensa como se apresenta agora.

Eu não tenho dúvida de que qualquer pessoa que faça parte da comunidade escolar tenha condições de enumerar as dificuldades e desafios enfrentados no período. E se for pensar que nos submetemos a decisões políticas que flertam com diferentes interesses, como apresentou Catini (2020) ao tratar de um texto da Secretaria da Educação do Espírito Santo sobre a volta às aulas em meio a pandemia e as possíveis homenagens² àqueles que viessem a morrer, esse quadro se agrava ainda mais. Ética do cuidado? Olhar para si e para o outro? O fato é que o segundo semestre de 2021, com o avanço da vacinação no país parece indicar a possibilidade de dias melhores e com muito barulho nos corredores e pátios! A sensação é que o medo e a insegurança, companheiros até aqui, começam a ceder espaço à esperança – é o esperar freireano que povoa o imaginário de professores e professoras que fazem a educação para além do seu escopo técnico-burocrático.

A essa altura vale trazer um pouco da leitura de Josso para refletir sobre a ideia de experiência, dado que a autora sugere que a “[...] experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida.” (JOSSO, 2009, p. 137). E, nesse sentido, caro(a) leitor(a) quais são as leituras possíveis acerca desse processo que todos vivenciamos? E quanto às experiências: aprendizagens? Para você que está em formação e se prepara para a vida profissional, quais são os apontamentos? E para

¹ Mestre em Demografia, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais e Licenciado em Pedagogia. Colégio Ápice (Sorocaba) e Colégio Ceunsp Itu. Membro do NEPEN-UFSCar-Sorocaba. E-mail: henriquefrey@yahoo.com.br.

² A citação feita por Catini: “Havendo óbitos de alunos ou de profissionais da escola, e se for algo desejado pela comunidade escolar, o grupo pode organizar ritos de despedida, homenagens, memoriais, formas de expressão dos sentimentos acerca da situação e em relação à pessoa que faleceu, e ainda atentar para a construção de uma rede socioafetiva para os enlutados”. Plano de Retorno às aulas presenciais da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, 2020, p. 65.



os(as) profissionais que já atuavam na área da educação antes da pandemia? E quanto às percepções sobre as crianças e adolescentes?

Eu escolho compartilhar estas questões porque tenho pensado em cada uma delas na minha atuação profissional. No limite, como já destacaram diferentes autores, a ideia é: o que escolho fazer com o que fizeram de mim? Se o cotidiano será permeado por uma espécie de virtude estoica ou através de uma leitura existencial sartreana – responsabilidade com o outro –, o fato é que a materialização dos próximos passos implica uma importante tomada de decisão.

Na última segunda-feira, 30/08, completei quinze anos como professor. Havia – ainda há – uma certa nostalgia por conta das inúmeras situações vividas em diferentes espaços da educação básica e do ensino superior, da escola pública e da escola privada. Atuo na área das ciências humanas, hoje como professor nos componentes de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e, apesar desse “clima”, penso que celebrei essa data pela primeira vez empenhado em olhar com mais afinco para o futuro. Como participar efetivamente do processo formativo dos “meus pequenos”? De que maneira possibilitar uma leitura crítica acerca da relação vida-morte que hoje nos assola? Quais caminhos seguir para trabalhar a noção de cidadania e preparação para a vida em sociedade diante de um cenário de negação de um pacto social que contemple os diferentes estratos sociais? Como integrar os chamados objetivos de aprendizagem ou competências – nos termos preconizados na Base Nacional Comum Curricular – à vida dos “meus pequenos”? Apesar das discussões que possam ser travadas, significa “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 20)

Se por um lado essa carta-relato se interessa em provocar uma reflexão que gira em torno do fazer pedagógico inserido em uma realidade social específica, por outro, pretende apresentar um caminho possível para pensar o cotidiano e, mais especificamente, o cotidiano escolar. E é aqui que o projeto pedagógico se coloca como uma alternativa, uma vez que possibilita uma leitura mais abrangente sobre o processo formativo como um todo vinculando os diferentes atores envolvidos na dinâmica de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, parece distanciar a prática docente de uma lógica tecnicista e automatizada ao mesmo tempo que permite a busca por sentidos no fazer do dia a dia em sala de aula, como sugere Lousan (2020) ao tratar da ideia de autoeficácia docente. Possibilita, ademais, o engajamento do corpo docente e da gestão escolar e cria condições para que estudantes se coloquem, de fato, como protagonistas da ação.

Ainda que soe repetitivo, vale reiterar que a busca por sentido tem balizado as minhas ações – não apenas profissionais, mas acadêmicas e pessoais –, o que tem contribuído para passar de modo mais leve por este tempo. Nesta semana que antecede a minha volta às atividades presenciais – às 7:10 da manhã do dia 08 de setembro voltarei à escola – há dois conjuntos de questões que orientarão a minha prática. Uma das preocupações é pensar acerca das questões socioemocionais e o cuidado de si tendo a máxima socrática (“Conhece-te a ti mesmo”) como referência. A segunda envolve as preocupações com o meio ambiente e as possibilidades de enfrentamento que se apresentam no contexto da localidade na qual estou inserido – interior do Estado de São Paulo. Para esta última, a ideia é pensar sobre o “criar vida” – orientação dada por um belíssimo projeto desenvolvido pelo peruano Joaquín Leguía: TiNis¹ (Tierra de Niños). Em linhas gerais, concebe-se que indivíduo, natureza e comunidade

¹ Para uma aproximação à proposta, ver LEGUÍA, Joaquín. Creando una TiNi - Tierra de Niños, Niñas y Jóvenes. Lima, Perú: Asociación para la Niñez y su Ambiente (Ania), 2016. Disponível em <https://issuu.com/aniaorg/docs/tini-guia-cuento>.



integram um todo e por esta razão devem se relacionar desta forma. O guia proposto ao mesmo tempo que nos permite uma leitura crítica acerca da ruptura e perda de certos laços, apresenta uma proposta consistente para nos aproximarmos da natureza ao criar vida a partir do plantio! Olhar para o tempo, para a diversidade, para o cuidado com a vida... para si!

A minha aproximação às TiNis é tema para a próxima carta, pois há um sem-fim de relações que se encadearam nos últimos meses e, penso, não ter fôlego para explanar sobre estes encontros neste momento. O fato é que a minha reflexão sobre as concepções de vida e morte e os seus possíveis efeitos no ambiente escolar, ganha, a partir deste ponto um outro contorno. Não é o objetivo deste texto aprofundar a discussão sobre o conceito de cidadania¹, mas se a perspectiva cidadã implica observar a relação entre o eu e o outro, a junção dos dois eixos que nortearão as minhas ações possibilitam a potencialização de uma leitura crítica que se traduz no dia a dia.

Assim, entendo que direcionar um olhar para o meio ambiente (relações de produção e consumo, resíduos sólidos, reciclagem, reutilização, compostagem, entre outros) a partir da noção de projeto, que pressupõe a definição dos objetivos, o desenvolvimento da proposta e um desfecho possível, cria a possibilidade de proporcionar um outro tipo de relação ensino-aprendizagem. Por esta via é imprescindível apresentar uma agenda que dialogue com a realidade dos(as) estudantes e se construa coletivamente.

Sou eu-professor oportunizando a aproximação teoria e prática aos alunos e às alunas, sou eu-cidadão observando a minha relação com o meio em que vivo, particularmente no que se refere às questões ambientais, sou eu-pesquisador em formação que se percebe e reflete sobre a própria prática docente. Sinalizo, portanto, aos colegas e às colegas “de giz” para que busquem este espaço de realização, de satisfação.

E, caminhando para o final desta carta, cabe lançar luz sobre uma hipótese otimista acerca do cotidiano escolar. A volta às atividades presenciais, alicerçadas no ideal de criação de vida, pode fortalecer ainda mais os vínculos e, conseqüentemente, a busca de sentido e de pertença por parte dos(as) estudantes (e dos(as) professores(as)) neste tempo que exigiu e seguirá exigindo tanto de todos e todas. O autoconhecimento mediado pelas relações com a natureza: esta é a proposta de um projeto pedagógico que permite outras leituras para o cotidiano escolar.

Referências

CATINI, Carolina de R. O brutalismo vai à escola. Blog da Boitempo, <https://blogdaboitempo.com.br/>, 14 set. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/> Acesso em: 02/09/2021.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 02/09/2021.

¹ Uma leitura sobre o tema pode ser observada em MARTINS, Marcos F. Todos educam para a cidadania. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019.



LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 03/09/2021.

LEGUÍA, Joaquín; MESQUITA, Mônica Passarinho. **Guia para pequenos criadores de TiNis**. Instituto Alana, [2020?].

LOUSAN, Nathalie Emanuelle Pigoretti. **Limites e possibilidades do uso da aprendizagem baseada em equipes (ABE) pelo professor de ciências e biologia na Educação Básica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.



Carta às mulheres do Movimento Solidário Colmeia: reflexões sobre o diálogo e a solidariedade

Lisiana Lawson Terra da Silva¹

Palavras-chave: Hermenêutica filosófica. Diálogo. Solidariedade.

Às queridas mulheres do Colmeia!

Começo minha carta relembrando com vocês minha chegada ao Movimento Colmeia no ano de 2002, mesmo ano de sua fundação. Algumas de vocês já estavam lá naquela época e fizeram parte da construção do Movimento Colmeia enquanto ele dava seus primeiros passos na Escola Municipal João de Oliveira Martins localizada no bairro Castelo Branco. Na época, a diretoria da escola passou uma lista às voluntárias do Colmeia com os educandos considerados mais vulneráveis para que fizéssemos algum tipo de atividade educativa com suas mães. Começou ali uma trajetória de dezoito anos de atuação nesta comunidade.

Devo confessar a vocês o porquê da minha entrada no Colmeia. Como vocês sabem eu sou uma mulher da classe média, branca de pele clara, alta, magra, de cabelos castanhos e lisos, além disso era formada em Ciências Econômicas, tinha 32 anos na época, não trabalhava e tinha dois filhos pequenos. Então, eu tinha dois principais atributos que são essenciais para qualquer trabalho voluntário e um terceiro que ajuda muito: vontade, tempo e um carro. A vontade e o tempo foram se avolumando com meus filhos na escola a tarde e eu então peguei meu carro e coloquei a serviço do Movimento, levando e trazendo doações e pessoas e, o mais importante, comecei a ir uma vez por semana ao encontro de vocês.

Minha primeira oficina no Colmeia, junto com a Nina (que vocês conhecem muito bem), foi de costura e confecção de fuxicos. Imaginem, eu que não sei pregar um botão, me vejo no meio de umas vinte mulheres no refeitório da escola, em meio a tecidos, linhas e agulhas, tendo como objetivo aprender a fazer algo com esses materiais, porque eu não tinha condições de ensinar nada. Já vejo vocês dando risada quando escutam essa história. Começo por esta lembrança pois ela marca um ponto de inflexão em minha vida e a divide em um antes do Colmeia e um depois do Colmeia. Explico o porquê.

A minha cabeça na época em que chego ao Colmeia era de uma economista, ou seja, eu via o mundo a partir da ideia capitalista das relações de mercado e da meritocracia, pautadas no individualismo e na competição. Para a sociedade capitalista as pessoas são pobres, porque não se esforçam suficiente, não estudam suficiente e não trabalham suficiente. E nós, pessoas brancas e de classe média e alta temos como obrigação ajudar os outros, através da caridade, a sair dessa situação. Essa noção de caridade cristã ainda é hegemônica em nossa sociedade.

Pois bem, foi um choque de realidade!

Minhas queridas amigas, o convívio com vocês me ensinou e ensina muito. Em primeiro lugar aprendi a escutar o que vocês me dizem, as experiências de vida que trocamos enquanto fazemos sabão ou lemos algum texto são de uma riqueza enorme. E em segundo lugar, eu comecei a refletir sobre o mundo de onde eu vinha, as minhas concepções de sociedade, de justiça social, de direitos e de feminismo. Que mundo era esse que vocês me mostravam? Que relações eram essas que estavam estabelecidas fora da lógica do mercado e eram atravessadas

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: lisianalawson@yahoo.com.br.



por uma historicidade que eu desconhecia? Eu não tinha as mesmas experiências, mas mesmo assim vocês tiveram paciência comigo, me relatavam suas dores e alegrias e me acolheram como amiga.

Essa troca de experiências e conhecimentos me levou de volta à universidade, ao curso de História, ao mestrado em História e agora ao doutorado em Educação Ambiental. Eu possuía uma prática advinda do trabalho no Movimento, mas eu precisava de uma base teórica que desse sentido à essa prática. Isso me desafiou a refletir e a estudar sobre como a nossa história no Brasil e na América Latina, enquanto povo colonizado, racializado e oprimido dentro de um sistema capitalista e patriarcal está na base de nossas profundas desigualdades sociais. Compreender como o nosso país é violento com as mulheres, e como as mulheres negras, especificamente, sofrem dentro de uma estrutura social racista e machista.

Bom, gurias, esse foi o ponto de partida para conhecer a realidade, o contexto onde se formam as relações de opressão onde nós mulheres estabelecemos as nossas lutas, uma vez que todos nós vivemos dentro de uma tradição que nos lega um modo de viver e um modo de nos relacionar com o outro. Mas uma pergunta me desafiava: eu conheço mesmo a realidade do outro? Se eu tenho leitura de mundo suficiente que me permita isso, sim, eu posso conhecer. Depois de conhecer, eu compreendo a realidade do outro?

Para a hermenêutica filosófica de Gadamer a compreensão do outro se dá primeiro dentro de uma tradição, isto é, uma historicidade que nos molda e que nos lega um passado em comum, o qual nos dá um saber, uma forma de ver o mundo e compreender os outros. A relação com o outro se estabelece através da linguagem que por sua vez é atravessada pela tradição, isto é, a compreensão da experiência do outro só é possível aliada à nossa experiência de compreensão da tradição (SILVA, 2014). Tudo isso dentro de uma relação pautada no diálogo e na escuta do outro. Eu escuto, eu falo, eu interpreto e eu compreendo, tudo ao mesmo tempo, dentro de um círculo hermenêutico. Todos esses movimentos, como já dito, estão dados dentro de uma determinada tradição que conforma nossa visão de mundo e nosso horizonte, mas no momento em que há uma abertura para o verdadeiro diálogo, há uma fusão de horizontes entre o eu e o tu e a tradição é ampliada nesse processo. Explico. Ao mesmo tempo em que escuto o outro e penso sobre o que o outro me diz, eu reflito sobre a minha própria realidade, minha própria tradição, então há uma transformação da realidade do outro e da minha. Neste processo se dá uma fusão de horizontes, porque eu tenho uma relação com o outro como realmente outro, em sua alteridade. Isso, para Gadamer é uma relação autêntica.

Minhas queridas isso tudo parece muito fácil, parece apenas ser uma conversa, mas não é, porque em nossa sociedade do consumo, do lucro e do individualismo o que mais vemos é uma incapacidade para o diálogo e compreensão do outro. Muitas pessoas conversam com outros mas escutam apenas a si mesmas, são impermeáveis e não se abrem para o outro. Ou então estabelecem relações verticais onde há a dominação e o silenciamento do outro, ou seja, a partir da minha experiência eu penso que conheço e compreendo a experiência do outro. Essa forma de experiência Eu – Tu é muito comum no trabalho com comunidades periféricas e em situação de vulnerabilidade social. Não são estabelecidas relação simétricas e horizontais. Para Gadamer estas são relações inautênticas.

Aqui adentramos a questão da amizade e da solidariedade que se estabelecem a partir de nossas relações e da compreensão que se constitui entre nós. Elas estão conformadas por uma familiaridade, um sentido de pertencimento que se formam dentro desse círculo hermenêutico de compreensão Eu – Tu. Eu só posso ser uma boa amiga a partir do momento que compreendo em primeiro lugar a mim mesma, o meu lugar na minha tradição e depois me abro ao outro e à sua tradição. Aqui se dá a compreensão e a verdadeira amizade.



Em relação à solidariedade, embora não seja a mesma virtude que a amizade, ela se dá da mesma forma, através de um círculo hermenêutico de compreensão, primeiro de minha tradição, depois de mim mesma e pôr fim do outro, estar com os outros. Tudo isso se dá ao mesmo tempo já que é um círculo. Para Gadamer a solidariedade autêntica é um valor e uma ação que se dá em comunidade e que pode ser reivindicada a través da amizade. Assim como a amizade ela só pode se dar em relações horizontais com o outro, pois também está pautada no diálogo.

Minhas amigas, agora lembrei também de Paulo Freire, nosso conhecido aqui no Colmeia. Para ele solidariedade é o contrário de assistencialismo, que retira do outro a possibilidade de ser mais, que o desumaniza, uma vez que ser mais é vocação antológica. O assistencialismo acomoda e conforma o oprimido dentro de sua opressão, contribuindo para o fatalismo e para a manutenção de um sistema social injusto e desigual. Embora eu não sinta na minha pele as opressões que vocês minhas amigas sentem eu me solidarizo com vocês em suas dores, imaginando seu sofrimento e procurando transformar, com a alteridade desta realidade ou, a partir dessa realidade, o meu modo de ver o mundo e assim, construir com vocês, através da educação, um mundo de possibilidades, de ser mais.

Todos juntos somos fortes,
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada a temer
Ao meu lado há um amigo
que é preciso proteger!¹

Um beijo e até sexta!
Lili

Referências

SILVA, Davi José de Souza da. Apontamentos sobre a experiência do outro, amizade e solidariedade em H.G. Gadamer. PERI: Revista de Filosofia, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 77-98, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <https://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/908>. Acesso em: 14 jul. 2021.

¹ Lema do Movimento Colmeia



A escrita acadêmica em tempos de pandemia: reflexões a partir do curso de extensão “Escrever pra quê?”

Sabrina Lorandi¹
Jacqueline Pádua²
Elisângela Lazzari³

Palavras-chave: Escrita Acadêmica. Pandemia. Extensão.

Querida(s) pessoa(s) participante(s) do XIII EDEA e do curso “Escrever para quê?”,

Escrevemos essa carta a três mãos, com o objetivo de compartilhar a experiência de construir e ministrar o curso de escrita acadêmica “Escrever para quê?”. Porém, sob o pretexto de falar sobre cotidianos, desejamos dar voz às nossas vivências do trabalho e ensino remoto enquanto estudantes da pós-graduação e pesquisadoras. Precisamos falar sobre como estamos, sobre a nossa saúde física e mental. Precisamos falar sobre a potência das conexões humanas para (re)existir em tempos de crises múltiplas.

Nosso ponto de partida é a educação ambiental. Longe de definir a dimensão ambiental como natureza em seu sentido biológico, entendemos o ambiente como um conjunto de elementos, constituído pelas interações, reações e retroações de inúmeros processos (social, cultural, subjetivo, geográfico...) no qual estamos inseridos e fazemos parte, reciprocamente (REIGOTA, 2004). Assim o ambiente acadêmico seria esse lugar de relações com potencial de construção dialógica de saberes permeado pelas dinâmicas acadêmicas, constituídas por relações de poder, em um contexto sócio histórico que reflete a lógica neoliberal de produtividade e disputa.

Dedicar-se à escrita de uma dissertação ou de um artigo, até mesmo de trabalhos para congressos e simpósio, na maioria das vezes é um trabalho solitário. Diante da produção de um texto muitas dificuldades costumam surgir e nós percebemos que há uma ausência de lugares seguros para debater tais inseguranças. Esse sentimento se agravou durante a pandemia da COVID-19 e o crescente de mortes pelo país. De repente estávamos isoladas, lidando com a ansiedade em meio à crise sanitária e tendo que realizar o trabalho acadêmico. Perdemos as aulas presenciais e os "momentos de corredor", onde as trocas sobre o dia a dia de cada um em seu trabalho acadêmico costumam acontecer. A ideia de montar um grupo de escrita surge como um meio de manter a conexão entre nós e nossos trabalhos.

Criamos o grupo com a intenção de ter um espaço de apoio às dificuldades e solidudes que o processo de escrever gera. Ele se tornou um ambiente onde podíamos falar de nossas pesquisas e de nossos processos e, mesmo que cada uma estivesse em seu momento específico de trajetória acadêmica, a escuta do trabalho da outra sempre acabava por gerar reflexões que enriqueciam os trabalhos de todas. Isso gerou um senso de trabalho coletivo, apesar de cada uma estar se dedicando à própria pesquisa. E essa noção de coletividade contribuiu para impulsionar a escrita individual, funcionando como estímulo e apoio. Percebemos ser mais fácil olhar para nosso trabalho quando juntas de nossos pares, que enfrentam a mesma rotina.

O curso de extensão "Escrever pra quê?" nasce das reflexões do grupo e do desejo de compartilhar nossas inquietações sobre a escrita e a rotina acadêmica, certas de que há muitas

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, sabri_lorandi@hotmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, jacquelinefp@gmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, lislazzari@hotmail.com.



e muitos estudantes vivenciando sentimentos parecidos com os nossos. Mais do que abordar aspectos técnicos de como escrever um texto acadêmico, o objetivo do curso era proporcionar um espaço de escuta e de trocas sobre nossos trabalhos e processos.

Para disponibilizar o curso com certificação, submetemos uma proposta de projeto de extensão via Universidade Federal de Rio Grande (FURG) com o auxílio da coordenadora professora Lara Facioli. A divulgação foi feita através das redes sociais e obtivemos um número de inscrições maior do que o esperado (fizemos até lista de espera!) o que evidenciou a necessidade de espaços para falar sobre esse processo. Organizamos seis encontros síncronos através da plataforma *Google meet* com duração média de 1h30min, onde fizemos apresentações expositivo-dialogadas sobre as temáticas, bem como algumas das atividades propostas durante os “intervalos de escrita”. De forma assíncrona, mantivemos o contato através da Plataforma Google Sala de Aula, onde disponibilizamos a temática de cada encontro, juntamente de perguntas a serem exploradas nos encontros síncronos, material complementar e atividades.

Quanto às temáticas, propusemos a reflexão sobre os significados do ato de escrever: seja ele para planejar o processo de pesquisa, para organizar o aprendizado e, compartilhar conhecimentos e resultados de pesquisa, dentro e fora da academia. Nesse sentido, nos dois primeiros encontros falamos sobre os desafios da escrita e os sofrimentos acadêmicos (BECKER, 2015); a finalidade da linguagem escrita; paradigmas científicos (SANTOS, 2008); diferenças entre as áreas do conhecimento, conhecimento científico e popular e diálogo entre saberes. Esses momentos iniciais promoveram uma identificação dos (as) participantes conosco onde percebemos as semelhanças entre nossas rotinas acadêmicas. Espaços para expor nossas dificuldades e inseguranças recebendo acolhimento ainda são raros no ambiente acadêmico.

No terceiro encontro falamos sobre o ato de escrever para planejar, a estrutura geral de um projeto de pesquisa, ferramentas de busca e organização da bibliografia, bem como um cronograma de trabalho para lidar com os prazos. Percebemos a demanda dos (as) participantes quanto à auto-organização e cumprimento dos prazos. No quarto e quinto encontro falamos sobre o ato de escrever para refletir e aprender, abordando os diferentes gêneros textuais acadêmicos, o registro e o autoconhecimento (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). Além disso, falamos sobre escrever para compartilhar, discutindo a finalidade, formas e considerações sobre comunicação e divulgação científica (BUENO, 2010). O último encontro foi dedicado aos processos de publicação e avaliação do curso.

Propusemos quatro atividades formativas, buscando estimular o planejamento e o exercício criativo da escrita. A primeira atividade foi o “Diário do curso”, cuja finalidade era estimular o hábito do registro escrito diário e reflexões sobre a experiência do curso. A segunda atividade, “Transformando imagens em palavras”, objetivou a interpretação da linguagem visual, seguida pela expressão escrita. Sem restrições de tamanho ou formato, essa atividade promoveu engajamento e discussões acerca de questões ambientais, relações interespecie, influência das redes sociais entre outras. Esse espaço de escrita, diferentemente dos formatos acadêmicos rígidos, desafiou os participantes a escrever para expressar sentimentos e ideias, causando até estranhamento.

A terceira atividade, “Perguntas para pensar a sua pesquisa”, foi realizada de forma assíncrona, onde disponibilizamos dois conjuntos de perguntas para auxiliar na construção dos pontos chave de um projeto de pesquisa. A quarta atividade consistiu em um formulário com perguntas para organizar o compartilhamento de informações, seja por meio da comunicação científica (publicação em eventos ou periódicos científicos) ou divulgação



científica (temática, público-alvo e formatos de divulgação). Isso motivou algumas pessoas a pôr em prática a divulgação científica da sua pesquisa, com elaboração de vídeos e cards.

A fim de qualificar o curso a partir das percepções e sugestões dos participantes, realizamos uma avaliação em três etapas. Primeiro, a partir da leitura e comentários das atividades propostas, a exemplo do “Diário do Curso”. Nesse espaço de escrita livre, foi possível conhecer melhor os participantes, suas angústias e suas percepções sobre cada encontro. Segundo, na avaliação coletiva realizada na última aula síncrona, onde propusemos que os participantes completassem as frases: Que bom que...? Que pena que...? Que tal se...? Nesse momento foram apontados pontos positivos, negativos e sugestões para próximas edições. Por fim, fizemos uma avaliação individual a partir de um formulário, investigando as experiências de participação do curso, os pontos positivos, negativos e sugestões.

A partir dessas avaliações pudemos perceber que as angústias (achar que o trabalho não está bom, não cumprir as expectativas, o cansaço acadêmico, a culpa ao descansar, as inseguranças na escrita) são compartilhadas. Quando nomeamos e compartilhamos esses sentimentos, eles se tornam palpáveis, e reconhecendo-os podemos acolher e construir formas para lidar com isso. Como sugestões, os participantes destacam que poderia haver um atendimento individual, a fim de diagnosticar problemas, tirar dúvidas e para retorno sobre cada atividade. Além disso, houveram indicações para alteração no horário e frequência dos encontros, sugestões de temas como ética na pesquisa, revisão e construção textual, indicando uma necessidade de apoio quanto a redação escrita (coesão, coerência, gramática).

Sobre a experiência dos participantes, muitos destacaram o espaço do curso como um lugar de compartilhar, dialogar e refletir sobre a escrita. As trocas de experiências, vivências e a escuta dos processos de escrita individuais, promoveram a importância da formação de uma rede de apoio, a fim de “tornar o processo de escrita mais leve”. O espaço do curso como esse lugar de compartilhar e acolher nossos processos, angústias e inseguranças, trouxe a sensação de “não estou sozinho”, “não sou só eu”. Algumas pessoas sugeriram que o curso deveria ser uma disciplina da graduação. Isso demonstra um déficit formativo e falta de diálogo sobre o processo de escrever. Quando ingressamos no ensino superior, há uma suposição e cobrança sobre a produção da escrita acadêmica, sem que haja um espaço formativo para isso.

Essas reflexões nos mostram que, as angústias que nós tínhamos ao montar o nosso grupo de escrita, que incentivou a construção do curso “Escrever para que?”, também são compartilhadas pelos participantes do curso. A sensação de estar sozinha e querer compartilhar nossos processos de escrita transpassam a escrita acadêmica. Diante disso, consideramos que o curso teve importância e serviu como um espaço de escuta e de trocas de experiências sobre a escrita acadêmica, essenciais para que o processo não seja tornar tão solitário. Percebemos também que a possibilidade de compartilhar essa angústia com outras pessoas, que estão passando pelo mesmo momento, pode proporcionar uma identificação e um senso de coletividade.

Ler, aprender, sintetizar, reelaborar e criar. Nada disso é tarefa simples. Escrever é um trabalho que demanda um grande esforço cognitivo, dedicação e autodisciplina. Esses esforços precisam estar em harmonia com os nossos sentimentos, ou vamos enfrentar aquela sensação já conhecida de paralisia e culpa por não “produzir conforme a demanda”. Afinal, nosso papel na pós-graduação é a produção de conhecimento. Porém, quais são os custos invisíveis desse sistema de produção?



Referências

BECKER, Howard Saul. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 1-12, 2010. [DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15nesp.p1](https://doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15nesp.p1)

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 30-55, 2015.



Chamadas de vídeo através de aplicativo de mensagem, como estreitamento de vínculo familiar, durante o período de adaptação de crianças bem pequenas em uma escola de educação infantil

Paula Ernestina Leal de Oliveira Cardoso¹

Taise Acunha Escobar²

Mayara Ávila Vallenoto³

Palavras-chave: Educação infantil. Sensibilidade. Pandemia. Tecnologias.

Queridos (as) companheiros (as) do XIII EDEA!

Recebam nossos cordiais saudações e votos de que estejam bem de saúde física e mental em tempos tão difíceis como estes que estamos enfrentando.

Somos três apaixonadas pela educação, meio que nos aproximou e nos tornou amigas fora do ambiente da escola, como diz Freire, a escola não é somente paredes, a escola é lugar de criar laços. (FREIRE, 1994).

Atuamos em uma escola municipal de educação infantil, no município de Uruguaiiana, lugar este, potência de afetos e vínculos positivos. Partindo desse pressuposto, como acolher afetiva e pedagogicamente as crianças que estavam distantes da escola e estão retornando às aulas presenciais?

Imaginem crianças entre dois e três anos de idade, que viveram metade desse tempo reclusas em casa, sem quase nenhum contato social, imaginaram?

Até o momento da escrita desta carta, havia recebido em sala de aula três crianças, seguindo a organização, referente aos protocolos de segurança. Foi extremamente desconfortável a separação entre a criança e seu familiar, o choro foi inevitável, apesar de todo o acolhimento oferecido.

Duas das três crianças recebidas se separam da mãe pela primeira vez, é compreensível o sofrimento demonstrado. Vale ressaltar que, além de todo o contexto diferente, essas crianças se deparam com uma escola visualmente fria, pois não há a decoração colorida, os brinquedos atrativos dispostos nas pequenas prateleiras da sala de aula, que já na porta, dava as boas-vindas com uma super decoração infantil (tudo isso mudou, não é mais permitido nesse momento, como forma de tentar assegurar um pouco mais de segurança).

Na docência a reflexão e a auto avaliação são imprescindíveis, para nortear o sucesso e o êxito das práticas, especificamente na educação infantil por se tratar de pequenos sujeitos que estão saindo da convivência familiar pela primeira vez, a sensibilidade e a empatia são elementares.

Sabendo de tudo isso, companheiros (as), durante uma dessas aulas conturbadas pelo choro de descontentamento e insegurança demonstrado pelos pequenos estudantes é que decidimos fazer uma chamada de vídeo, através de um aplicativo de mensagens. Ao ver através da tela do celular seu familiar, as crianças cessaram o choro, ao ouvir, filho (a), estou aqui!

¹ Mestra em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, EMEI Mário Quintana, pcardoso525@gmail.com

² Pedagoga com especialização em Gestão Educacional, EMEI Mário Quintana, taiseescobar@gmail.com.

³ Titulação, Instituição de vínculo, E-mail.



As crianças passaram a demonstrar mais segurança, sabendo que basta um toque na tela do celular e seus pais passam a estar presentes na aula, participando das brincadeiras com massinha de modelar, ouvindo e interagindo com as histórias contadas pelas professoras.

Ao chegar em uma sala de aula com somente mesas e cadeiras, as crianças sentiram-se mais inseguras, onde estava o acolhimento, o carinho, o colo? A pandemia restringiu muito o trabalho das professoras e professores da educação infantil, o que restou foi nos reinventar, para que a criança pudesse se sentir confortável no novo ambiente.

Uma nova prática foi construída, onde todos tivemos que nos adaptar a uma realidade antes nunca pensada. Os recursos tecnológicos nos abriram portas, janelas, um mundo novo.

A tecnologia aliada à educação! O relato, compartilhado nesta carta, demonstra que não são necessárias grandes tecnologias, a sensibilidade docente de aliar um dos atuais e mais populares aplicativos de mensagem como recurso pedagógico, demonstra que são possíveis a amorosidade, a brandura e a docilidade que a educação infantil requer a partir de um olhar atento e criativo, quando tudo isso culmina no sucesso, onde todos os sujeitos envolvidos saem vitoriosos, estudantes, educadoras e familiares.

Estamos orgulhosas dessa nossa pequena prática, mas tão significativa no chão da nossa sala de aula.

Abraços afetuosos, companheiros (as)!

Paula, Taise e Mayara.

Referências

FREIRE, Paulo. **A escola é.** Disponível em http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf Acesso em 27 set. 2021.



Phronesis, Contemporaneidade e Diálogo-Grito como Epistemologia do Sul: um pedido de diálogo por uma educação popular e ambiental com os de baixo.

Samuel Crissandro Tavares Ferreira¹

Simone Grohs Freire²

Palavras-chave: Educação Ambiental. Hermenêutica. Phronesis. Educação Popular. Diálogo.

13 de julho de 2021

Caríssimo ex-presidente Lula,

Sei que tu nunca ouvisses falar de mim, porém tomo a liberdade de lhe escrever essa carta com o intuito de sublinhar algumas questões imprescindíveis para o atual momento que vivemos, com crises aprofundadas com a pandemia do covid-19 e suas variantes, para que sirvam também para o porvir, para o próximo ciclo de lutas, debates e se possível, de construção de políticas públicas.

Meu nome é Samuel, sou Colorado, casado com a Jenisse, pai da Olga e do Ernesto, capricorniano e filho de Xangô. Sou professor de História desempregado e pesquisador – bolsista. Atualmente sou doutorando em Educação Ambiental no PPGEA -FURG e pesquisador pelo DIPEM -FURG. Por mais que seja na atualidade um militante suprapartidário, antifascista e ecossocialista, já fui candidato a vereador por um partido de esquerda aqui no município aonde resido e militante de um coletivo nacional de juventudes anticapitalistas. Nesses espaços informais, sejam políticos, culturais, sociais ou de espiritualidades foi aonde eu me constitui (e sigo me constituindo) e percebi que podemos decidir o tamanho do nosso “corpo” e também potência dos limites e avanços de nossa ação coletiva.

No mais, faço esse preâmbulo para destacar algumas questões centrais de todo esse processo: aprender e ensinar; ouvir e falar; concordar e discordar.

Sei que o senhor compreende muito bem o que falo, pois viesse da formação coletiva do sindicalismo, e após de tornar um dos maiores estadistas do século XX e XXI, se tornando o símbolo ímpar de um dos maiores partidos políticos do Brasil e do mundo, representas muito para coletivos, partidos, organizações pró ou contrárias à “bandeira” que defendes.

Ex- presidente para te dizer o que necessito preciso retornar alguns anos atrás e remontar uma deas experiências mais poderosas sobre o refletir e o pensar acerca dos sujeitos sociais e de suas comunidades ou organizações sociais. Quero retomar uma prosa

¹ Doutorando em Educação Ambiental (PPGEA – FURG). Mestre em Educação (PPGEDU –FURG). Bacharel e Licenciado em História (ICHI – FURG). Integrante do Grupo de Pesquisa Dinâmicas em Políticas, Estado e Movimentos Sociais (DIPEM – FURG). Bolsista Capes – DS. Orcid: 0000-0002-8400-1291 Email: samukacrissandro@gmail.com

² Bacharel em Direito (FURG, 1994), mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC, 2000), doutora em Educação Ambiental (FURG, 2017). Atualmente é coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e professora associada da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental (GPDEA); Grupo de Estudos em Filosofias Emergentes (GEFE); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica - Regional Extremo Sul (NESEF)



distante, colocada em risco por 3 dos principais filósofos gregos: Sócrates (- 399 a.c.), Platão (428 – 348 a.c.) e Aristóteles (384 – 322 a.c.). Sócrates, Platão e Aristóteles estavam extremamente concatenados e conectados em pensar sobre a construção humana em sociedade e suas principais relações com o mundo, a natureza e sua responsabilidade intelectual e espiritual em todo esse processo.

Contudo, esses 3 grandes mestres, esses grandiosos “professores” nos ensinam até hoje com suas máximas. Nos instigam e indagam, apontando um caminho de criticidade e contestação independente da época em que estejamos.

Por mais que a sociedade grega tenha permanecido como um modelo de civilização para a contemporaneidade, a mesma estava fincada e estruturada em uma concepção escravagista, aonde a democracia era somente para poucos. Essa sociedade que atravessa os séculos como experiência única de exemplo cultural e pompa democrática, se manifestou para esses 3 homens (e para os que faziam parte de suas atividades e compactuavam com seus pensamentos) como uma sociedade engessada, com o desejo absoluto de não deixar de ser o que era. Sócrates começou a questionar sua estrutura mística e mítica e por isso, foi condenado a morte. Platão e Aristóteles avançaram com sua “herança crítica” e produziram muitas contribuições para sua época e para os períodos que lhes sucederam.

Pudera! Ambos pensadores, imbuídos de perspicácia e inteligência, aprofundaram o desenvolvimento intelectual e produziram um pensamento sobre o método do diálogo, da relação com os demais e com o mundo.

Senhor ex-presidente, essa questão nos é muito cara. Aprender e ensinar é algo imprescindível, a educação é algo fundamental. Nesse viés, a epistemologia do diálogo e da dialética em si são preponderantes para a construção de uma sociedade menos desigual.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900 -2002) resgata no conceito aristotélico de *phronesis* uma dimensão poderosa, que nos leva a pensar não somente a dimensão de superação de contingências e superações das relações sociais e/ou políticas, mas também das relações na educação. *Phronesis* acabou perdendo seu significado mais amplo, dialético e formativo na busca de uma tradução mais rústica e ligeira para o português, portanto *phronesis* está para uma “abertura de horizontes” que estão para além de uma determinação de um Bem único, ou de uma “individualidade exacerbada” (HERMANN, 2007).

Nesse ínterim, alargamos em Gadamer o sentido de uma educação ética-estética e negamos uma concepção que coloque em suspensão princípios e valores éticos coletivos em favor do “eu”. Ou seja, propomos uma estesia a essa anestesia proposta por uma busca somente de uma estetização de tudo e todos. Gadamer vai resgatar o sentido crítico ao argumento platônico usado pelo conceito aristotélico, pois não é necessário (nas palavras de Hermann) uma “metafísica do Bem”, pois a “vida boa” ou o “Bem” está na relação dialética de vários conceitos, experiências e circunstâncias, que não podem ser apagados por uma só individualidade. Em Aristóteles e em Gadamer a *phronesis* é a sabedoria prática ou o deliberar bem e por isso, por não ser tão quantitativa é importantíssima para pensar os problemas e tensões desenvolvidos pelas relações na dimensão educacional. E no seu caso, querido ex-presidente, podemos alargar até a dimensão do escopo político e em todos os sentidos que esse termo arrasta consigo.



Gostaria de fazer uma outra consideração teórica rápida em um outro filósofo , só que este italiano , que se chama Giorgio Agambem e também nos provoca de forma sutil a pensar sobre questões que de tão óbvias em nossas sociedades , se tornam imperceptíveis. Desse modo, Agambem nos diz que precisamos ser “contemporâneos” e que isso nos cobra a capacidade de não nos deixarmos ficar cegos pelos brilhos e buscar a luz na escuridão, focarmos no escuro:

No firmamento que olhamos de noite, as estrelas resplandecem circundadas por uma densa treva. Uma vez que no universo há um número infinito de galáxias e de corpos luminosos, o escuro que vemos no céu é algo que, segundo os cientistas, necessita de uma explicação. É precisamente da explicação que a astrofísica contemporânea dá para esse escuro que gostaria agora de lhes falar. No universo em expansão, as galáxias mais remotas se distanciam de nós a uma velocidade tão grande que sua luz não consegue nos alcançar. Aquilo que percebemos como o escuro do céu é essa luz que viaja velocíssima até nós e, no entanto, não pode nos alcançar, porque as galáxias das quais provém se distanciam a uma velocidade superior àquela da luz. Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEM, 2009)

Senhor Lula, a questão é complexa. Precisamos ter coragem. Nossa crise política e econômica que vivenciamos , aprofundada pelo desgaste causada por essa pandemia terrível, tem nos levado cada vez ao desfiladeiro. Temos grandes retrocessos nas diversas instâncias de nossa sociedade, que como o senhor saber , o tecido sócio-histórico não é linear, mas espiral. E por isso, vez ou outra surgem os monstros. Na instância constitucional , vivemos o estabelecimento de políticas de austeridade, a precarização da vida e dos direitos e a fratura de muitas políticas Públicas.

A sociedade brasileira , ou a maior parte dela, está “entubada” senhor ex-presidente ! Respira por aparelhos. Escrevo essa carta como um pedido de socorro, mas com muita indignação também. Sei muito bem também que o senhor gosta de escrever cartas e que por mais que os seus governos foram marcantes e suas características democráticas, populistas e de coalizões , desde de 2002 o senhor apontou uma certa conciliação entre todos, um governo para todos. Senhor ex-presidente , “dialogar com todos os segmentos da sociedade” (LULA, 2002) como senhor escreveu é muito perigoso. Nossa sociedade é deveras assimétrica . Por mais que acreditemos na força do diálogo , da abertura de horizontes , precisamos entender que colocar na mesma mesa de negociação um CEO de uma grande empresa mineradora e uma trabalhadora doméstica é muita ingenuidade. Sabemos que entre um e outro , qual deles o sistema financeiro ira optar por salvar.

O diálogo senhor Lula , se dá entre os ” diferentes e diversos” , pois entre os “antagônicos”, não há como haver diálogo mas conflito (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986) , pois a insuportável assimetria entre os dois lados demonstra a falta de dignidade



entre um em favor da exacerbação da vida do outro. É incompatível. Não dá para haver diálogo porque prevalecerá a opressão , o vitupério , a humilhação e a perpetuação da exploração .

Sabemos porém, que muita coisa está em jogo. 2022 se aproxima e precisamos juntar forças contra o fascismo . Porém, precisamos ter a plena certeza de quem estará nessa trincheira conosco. O povo, está ao farrapos, porém o povo tem esperança e coragem para lutar e para acreditar .

Te escrevo essa carta na tentativa de lembrar que dependendo de quem escolheres para estar junto contigo fará toda a diferença.

Referências.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios.** Tradução de Vinicius Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** Cortez Editora Autores Associados, 1986.

HERMANN, Nadja. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. **Educação**, v. 30, n. 62, p. 365-376, 2007.

LULA DA SILVA, Luiz I. Carta ao povo brasileiro. *Folha de São Paulo*, v. 24, 2002.



Vida Loka é quem estuda: O resgate da identidade preta e latino-americana através de um grupo de estudos decoloniais

Laryssa Rezende

A inauguração do grupo de estudos e produções artísticas denominado Pensamento Sankofago aconteceu em setembro de 2020 de maneira on-line, sendo dividido em dois momentos: encontros semanais e síncronos; e a proposta de produções artísticas ao fim de cada módulo para ser realizada de modo assíncrono. As produções artísticas que recebemos abarcou todo tipo de poética, indo da escrita, passando por ASMR, vídeos, desenhos digitais e manuais, pinturas, além de esculturas em biscuit.

Figura 1: **As três mulheres** (Técnica: Escultura em biscuit, por Laryssa Rezende)



Fonte: próprio autor (2021)

Figura 2: **Camada de lembrança, olhares e saberes** (Técnica: Colagem digital, por Makauly Oliveira)



Fonte: próprio autor (2021)

O grupo surgiu a partir da colaboração e união de dois amigos e colegas de turma - ambos na época eram estudantes de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal do



Rio Grande (FURG). Quando ainda em ensino presencial os organizadores e autores deste relato se reuniam para participar de eventos acadêmicos e estudar; e mesmo com pouco tempo de convivência perceberam que possuíam marcadores biológicos, valores, experiências e objetivos similares.

A afinidade entre nós, a proximidade de realidades, o isolamento social e o novo normal pandêmico acabaram servindo de empurrão para a criação e desenvolvimento do projeto, que é aberto a qualquer pessoa interessada. Como emoções impulsionadoras, a inquietação e o descontentamento estiveram muito presentes. Inquietação para atender ao chamado de *Sankofa*¹ e aprender mais sobre nós e nossa comunidade; o descontentamento surge no contato com as bibliografias disponibilizadas Ensino Superior, onde mesmo em cadeiras como Fundamentos Sócio-filosóficos da Arte e da Educação a maior parte das referências eram europeias, nenhuma de origem africana ou sequer brasileira. Há também o descontentamento com a maior parte dos canais da TV aberta e fechada, com os jornais impressos e midiáticos, com os livros mais vendidos e alguns dos canais no *Youtube* mais assistidos no Brasil. A fim de nos posicionarmos contra a concentração de saberes do ocidente por consequência da globalização nosso projeto possui um caráter totalmente decolonial; e para nos posicionar contra um movimento hegemônico é preciso antes entender o que é colonialidade:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que se consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se entendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Neste processo existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 227).

Entendemos que o continente Europeu é muito importante para a história da humanidade, dando espaço para o norte global como uma forma universal de compreensão do mundo e de subjetividades; entretanto, cabe ressaltar que nosso entendimento em relação a essa perspectiva não é necessariamente positivo. Em contrapartida ao que é midiaticamente importado e estimulado para consumo, buscamos referências e conteúdos que se aproximem das nossas realidades, por justamente sentirmos falta de ouvir sobre a história do Brasil através das vozes que foram silenciadas por longos anos. Dessa forma, buscamos por uma pedagogia da diversidade, priorizando autores, autoras e artistas brasileiros, América Latina e do continente Africano.

E é no contexto na pedagogia diversificada que o estudo dos saberes emancipatórios são construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro pode ser contemplado. Esse estudo nos dá elementos para conhecer e destacar outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos através de uma vinculação estreita entre a razão, os sentimentos, o desejo, os conflitos, as vivências, as lutas e as práticas sociais e o ato de aprender (GOMES, 2017, p. 136).

O autoconhecimento acabou sendo uma ferramenta muito importante para nossa história até chegarmos ao momento da criação do grupo. Ambos entendemos como importante a consciência de classe, raça, etnia e até mesmo de regionalidade. Estamos territorialmente localizados no que agora é chamado de América Latina, especificamente no Brasil, somos duas pessoas pretas com suas particularidades e especificidades, uma mulher negra e um homem negro de pele retinta, pobres e periféricos aos centros burgueses de nossas cidades.



O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e conquistas. (GOMES, 2017, p. 130).

O grupo de estudos e produções artísticas tem como objetivo promover conhecimentos pluri-epistêmicos, interligando conteúdos históricos, sociais e artísticos, provocando a reflexão do receptor para uma produção crítica a partir das leituras e vídeos assistidos. Essa metodologia prepara estudantes, professoras(es) e futuros professores para debater tais temáticas futuramente em sala de aula de um modo interdisciplinar.

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, na saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo de produção de conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (COSTA; TORRES; GROSGUÉL, 2020, p. 225-226).

REFERÊNCIAS

COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón. Descolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 365 f. (Coleção Cultura Negra de identidades).

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.



O ato de dividir a mesa como produção de conhecimento artístico

Jeferson da Costa Medeiros¹

GT: 4 " A Ética do Cuidado e as aprendizagens de si e para o outro em tempos de pandemia."

Me chamo Jeferson Medeiros, sou formado em gastronomia pelo Centro Universitário de Maringá e estudante de artes visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nasci e resido em Rio Grande, cresci no bairro Castelo Branco, que é colado com a Furg. Mesmo não tendo a menor ideia do que eu gostaria de fazer quando chegasse o período universitário, eu sabia que eu gostaria de estudar lá. Quando eu ingressei no ensino médio comecei a desenvolver um pensamento mais elaborado sobre o que estudar na universidade. Foi então que escolhi gastronomia como curso superior.

Nesse relato contarei como desenvolvi o meu podcast, a fim de criar um material de pesquisa sobre alimentação e educação, assuntos que me chamam bastante a atenção e que considero muito importante para o desenvolvimento corpóreo e social de cada indivíduo.

Desde o primeiro momento em que entrei no curso eu sabia que eu queria lecionar, ensinar o que eu sei sempre foi uma paixão. Todavia esse ensino teórico sobre gastronomia é pouco explorado na cidade, e o campo de trabalho fica restrito ao trabalho dentro de cozinhas de restaurantes e lanchonetes. Todo o trabalho pedagógico e cultural que a comida trás, se perde na falta de desdobramentos que a profissão tem. Com a vinda do programa MasterChef para o Brasil, desenvolveu-se um entendimento maior sobre o que comemos e porque comemos o que comemos, só que devido ao formato ao qual o programa se enquadra não se explora bem o tema comida e passa um entendimento de que comer bem é só quando de come coisas refinadas e caras.

O meu objetivo sempre foi criar um vínculo “pessoa-comida” para que o ato de se alimentar não fosse resumido a comer porque precisa e sim entender que a máquina “corpo” precisa ser nutrida de elementos que contemplem alguns fatores, são eles o fator econômico, afetivo e nutricional. Quando se entendem esses fatores é possível adequar um cardápio que se enquadre na realidade dos indivíduos garantindo a eles saúde e bem-estar.

Saúde é um estado dinâmico de bem estar, caracterizado por um potencial físico, mental e social que satisfaz as necessidades vitais proporcionadas pela idade, a cultura e a responsabilidade pessoal. Se o potencial é insuficiente para satisfazer essas demandas, o estado é caracterizado como doença (BIRCHER, 2005, p. 336).

Primeiro precisamos entender o que cabe dentro da condição social do indivíduo, sabendo disso é possível adequar alimentos que se encaixam naquela realidade. No afetivo vamos entender como a pessoa se relaciona com os sabores, o que foi possível desenvolver em sua trajetória, assim como seus gostos e desgostos. O fator nutricional entra por último, por quê? Porque se eu colocar ele na frente desses outros fatores será difícil criar um hábito de consumo sobre aquele cardápio. Como por exemplo: você vai a uma nutricionista e ela diz que você deve comer castanhas no lanche da tarde, porém aquilo sai caro e impossível colocar na dieta, então você não segue nada da dieta porque um dos pontos desfavorece.



Para todo grupo, casta ou camada social de elite de certo modo estabilizado e demarcado em relação a outros, mesmo sujeito a uma pressão de baixo e, às vezes, também de cima, podemos dizer que sua mera existência como membros de uma unidade social de elite é para eles um valor absolutamente autônomo, seja parcial ou absoluto; em suma, um fim em si. A conservação da distância torna-se, com isso, o motor ou a marca decisiva de seu comportamento. (ELIAS, 2001, p. 119).

Após a conclusão do curso de gastronomia eu ingressei na Furg, no curso de artes visuais, este me deu as ferramentas para desenvolver este tema. Com discussões sobre o papel da arte e do artista, como passar conhecimento e também me concedeu ferramentas práticas como a autonomia em programas de edição. Com os dois conhecimentos unidos eu desenvolvi um podcast chamado “Mesa Posta” onde discuto alguns temas que eu acredito ser de grande valia para a formação escolar.

No momento ele conta com uma temporada de 10 episódios, sendo eles oito explicações sobre um tema específico e duas conversas informais, cada tema é pensado para não ultrapassar os 12 minutos e as conversas tem como objetivo os 30 minutos. Desenvolvi esse modo de trabalho a fim de criar um material próprio para ser trabalhado em sala de aula, não ocupando muito o tempo do professor. Para cada episódio é feita uma curadoria de informações de sites e revistas especializadas em alimentação e experiências minhas. Os temas escolhidos para essa primeira temporada são básicos para começar a pensar na alimentação na escola e a linguagem é acessível para todos os públicos.

O assunto que eu decidi começar é com a comensalidade, uma palavra pouco difundida, mas muito presente no nosso cotidiano. Ela significa o ato de partilha da mesa, do alimento, uma prática que está sendo enfraquecida com o passar do tempo. Acho fundamental as crianças terem desde cedo esse entendimento sobre a prática da troca com seus familiares, assim a mesa se torna um local sagrado e alimentar-se passa a ser um ato de cuidado. Já no segundo exploramos o desperdício, se produzimos muito mais do que consumimos, por que ainda existem países em que a fome é uma realidade? É bom saber o que as crianças estão pensando sobre essas temáticas, pois são elas que darão continuidade a pesquisa. Além desses dois temas temos a alimentação escolar, a dieta monótona, a obesidade infantil entre outros.

Acredita-se, geralmente, que comportamento alimentar do homem distingue-se do dos animais não apenas pela cozinha – ligada, em maior ou menor grau, a uma dietética e a prescrições religiosas –, mas também pela comensalidade e pela função social das refeições. [...] Com o risco de cair num antropomorfismo descabido, pode-se perceber, nas refeições das próprias feras, um prazer em comer junto, uma certa cumplicidade atenta a uma clara hierarquia, que comporta precedências, e uma espécie de etiqueta adaptada a sua sociedade. (Flandrin & Montanari, 1998, pp. 32-35).

O uso do podcast é uma maneira de otimizar o tempo, pois as pessoas podem colocar pra escutar quando tem um curto espaço de tempo, além do mais é super democrático e nos dias de hoje está super difundido. Ele está disponível em diversas plataformas de streaming. A educação está sempre em evolução e os profissionais têm que adaptar-se a isso. No meu tempo de ensino fundamental os professores carregavam o rádio da escola para a sala de aula, assim podíamos trabalhar com um elemento a mais em sala de aula. Havia uma sala de aula com televisão e um aparelho de VHS ou DVD que também apoiavam o professor no processo de aprendizagem do aluno. Hoje em dia as coisas evoluíram e a aprendizagem se dá de outra forma, as crianças desenvolveram uma cultura audiovisual maior devido aos estímulos que elas recebem via internet. Devemos como pesquisadores estudar esses novos hábitos para



**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021**



acompanhar a evolução dos educandos e sempre proporcionar experiências que dialoguem com eles.

Referências

Bircher, J. Towards a dynamic definition of health and disease. *Medicine, Healthcare & Philosophy*, 8, 2005, p. 335- 341.

ELIAS, N. A sociedade de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 119.

Flandrin, J. L. & Montanari, M. História da Alimentação. Estação Liberdade. 1998, p. 32-35.



Aprendizagens em fluxo no cotidiano, a compreensão necessária ao estudo e formação cidadã pela reflexão através da fotografia ambiental (Fotam)

Altemir Viana¹

Palavras-chave: fotografia. educação. ambiental. aprendizagens. pandemia.

Sobre a temática:

Acordei sob as chuvas e o frio de nosso rigoroso inverno que a tanto não nos afetava. Anos passados recentes, me lembro bem, foram invernos mais amenos, não tão gelados e ventosos como lembro de minha infância ao Sul do Rio Grande do Sul. Este tempo rigoroso me despertou ainda sonolento na manhã silenciosa. Ainda deitado na cama quentinha pelos cobertores de lã do Uruguai, lembro do que mexeu comigo em minhas experiências recentes obtidas com o outro pelo viés fotográfico principalmente ligados ao meio ambiente.

Passa por mim toda a minha experiência de vida profissional e universitária. Os estudos sempre me foram árduos, complicados onde mais do que razão e técnica, também sou emoção e o gosto pela Arte e fascínio pelo belo, pelo artístico sempre me seduziu.

Um pensar, autônomo e crítico, de reflexão sempre teve em mim um sonho de partilha, de ajuda ao outro, de cuidado com o outro, como também de preocupação com o meio ambiente.

Neste contexto, divago nas lembranças de atividades e experiências que a vida me proporciona no mundo das imagens, de estudos, criação e entendimentos.

Em meados do ano de dois mil e cinco (2005), tenho a oportunidade de ler “*As Três Ecologias*” do filósofo francês Félix Guattari. Pensei que de alguma forma eu tivesse escrito aquilo, tamanha identificação. A *Ecosofia* adentrou como que por osmose.

Desta forma, tenho aqui o objetivo de relatar o conhecimento adquirido e compartilhado entre as oportunidades de convívio em atividades um ano antes e durante a pandemia de COVID-19 pelo NuFo - Núcleo de Fotografia da Universidade Federal do Rio Grande, situado à sala de número (13) treze do Prédio das Artes no ILA- Instituto de Letras de Artes da mesma universidade e posteriormente em encontros síncronos e assíncronos em disciplinas que abarcam a fotografia.

Como fotógrafo e coordenador do Núcleo de Fotografia, noto uma ansiedade muito grande, daqueles que chegam a mim, que procuram o conhecimento em fotografia, mas mais até do que adquirir simplesmente o conhecimento, noto que justamente procuram os atalhos do conhecimento específico ao que lhes interessa, o que diante dos sinais dos tempos modernos, até vê-se como uma normalidade e naturalidade de um tempo doentio, de pensar que se sabe tudo e de consumo, como ouço de alguns mais velhos.

Desta forma, não à toa, neste mundo cada vez mais tecnológico em relação a um passado recente muito mais analógico, nos encontramos ávidos a encontrar ferramentas que nos possibilitem o entendimento e uso de determinadas tecnologias na tentativa de evidenciar e dinamizar nossa produção intelectual ou simplesmente e noto também na maioria dos casos,

¹ Professor Licenciado em Artes Plásticas, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Técnico em Meio Ambiente, Bacharelado em Artes Visuais, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, alvianaphoto@gmail.com.



de expressão, de exposição.

Com relação ao uso de imagens de uma forma geral como na fotografia com certeza, não é diferente.

Uma percepção, a quem vive envolto em percepções, é que indubitavelmente a imagem em nosso cotidiano a cada momento toma-se mais e mais o contorno e centro de nossas atenções, de nossos aprendizados, e que faz parte do arcabouço de nossos conhecimentos.

Para um pesquisador em processos que envolvem estudos sobre a imagem e suas manifestações este fato é um prato cheio principalmente em mente o debate ambiental.

Mas tudo dentro desta normalidade e naturalidade.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu então aborda a profissão fotógrafo como um profissional que atesta a total desordem entre uma classe de trabalhadores, onde vigora o cada um por si. Os profissionais não sabem viver o comum, não sabem fazer o que querem e não se atentam que poderiam obter maiores lucros com seu trabalho se praticassem o entendimento entre si.

Bourdieu coloca que estes profissionais fotógrafos quando convidados a falar de sua profissão, de suas originalidades e singularidades, estes se opõem mais a outros fotógrafos do que profissionais de outras profissões. Só amenizam suas posições quando projetam, utopicamente, uma profissão de fotógrafo organizada.

(...) mas esta falta de unidade tinha suas características principais relacionadas muito mais com a profissão do que relacionadas as características dos profissionais. Isso acontecia devido a grande maioria dos fotógrafos estar ligados a empresas diferentes e a uma menor parte de profissionais liberais *free-lancers*. Isto dificultava a unicidade necessária a uma sindicalização, por exemplo. A demanda de novos fotógrafos, também forçava uma maior concorrência entre os profissionais. As condicionantes salariais também eram díspares. Enquanto alguns empregados contavam com seus salários que entretanto também eram díspares entre si, outros cotidianamente procuravam, como que um artesão, angariar sustento e manutenção de equipamentos e meios a sua produção fotográfica.(p.285-330)

Ou seja, mesmo os fotógrafos nos tempos áureos procuravam a satisfação pessoal profissional ou a realização de um grande resultado cotidiano, infringindo, transgredindo seu cuidado maior, ele mesmo.

Justificativa

O presente relato está constituído no contexto do já exposto e afere de forma atemporal, sem contrastes, um posicionamento no mínimo normatizado socialmente.

Desta forma, colocar-se como uma possibilidade na contramão desta normatização, procurando o rompimento de dogmas estabelecidos entendendo possuir ser de grande valor e oportuno na contemporaneidade.

Mas a pertinência desta investigação também pode ser justificada por outra circunstância para além dos argumentos perceptivos. Referimo-nos a um outro argumento, não menos importante, e que diz respeito a afinidade com as trajetórias acadêmicas dos envolvidos, sendo estes alunos dos cursos de Artes Visuais de Bacharelado e Licenciatura no Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande.



Este também não se trata de uma simples condição circunstancial da vida mas sim de reflexão, onde possibilita o aparecimento de resultados por um processo de conhecimentos, de doação que instiga ao desejo de compartilhar, de compreender, enfim, de conhecer o outro e seus questionamentos. Trata-se também de uma articulação válida da experiência e preocupação pessoal e ambiental e que faz parte de múltiplas determinações que explicam as opções pelos caminhos que vamos trilhando, de possibilidades perdidas e abraçadas que permitiram o amadurecimento e entendimento da partilha, do encontro com o outro, do social ativo.

A questão ambiental pelo viés fotográfico encontra possibilidades, caminhos possíveis através de diálogos e de reflexões que possuem a possibilidade de desencadeamento em dinâmicas de conversação, de trocas de saberes e informação, de comunicação e aprendizagem em um formato cotidiano.

Problema

O problema central que orientou este trabalho pode ser enunciado na seguinte indagação: - considerando os questionamentos realizados por alunos de graduação em Artes Visuais sobre a produção de imagens, sobre tendências epistemológicas na fotografia, e a partir de uma possível compreensão, em que medida seria possível o avanço dos projetos destes estudantes pelo entendimento da fotografia e direcionamento ao debate de questões ambientais?

Objetivo

Compreender as necessidades de entendimento real dos interessados no desenvolvimento e produção de imagens pelo viés fotográfico e partir desta necessidade oportunizar o debate a questões ambientais, que a partir de um questionamento deve-se desenvolver o entendimento contido neste mote, tanto em pesquisas desenvolvidas como estudos já consagrados, tanto na arte como no campo técnico e compreender que a partir destes entendimentos é possível a quebra de regras e construção de um perfil profissional ecosófico.

Metodologia

Dentro do já exposto, em uma concepção na qual referenciamos o entendimento nos termos estabelecidos anteriormente, entende-se que o método enquanto algo dinâmico, que abarca todas as opções e decisões de pesquisa devem fluir durante o desenvolvimento do processo.

A dimensão qualitativa desta proposição igualmente se reflete na estratégia de análise de questões apresentadas pelos estudantes e que propiciam a um levantamento de respostas apoiadas em base documental. Sendo assim, podemos dizer que:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48)



As questões levantadas e apuradas eram levadas a uma análise do conteúdo em rodas de conversa, em conjunto ou individualmente.

Dentro de necessidades apontadas e fustigando interesses dos estudantes eram propostas atividades relacionando o meio ambiente a produção fotográfica e possível debate em projetos, trabalhos disciplinares e consecutivamente trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Apresentou-se *As três ecologias* como algo em ponto comum, “liberar as antinomias de princípio entre os níveis ecosófico” (p. 38), ou seja, refletir sobre o doar a humanidade um fator incitador à práxis aberta e infinita, sem moldes, recortes ou singularidades.

Não se trata aqui de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão somente de assumir o conjunto de componentes ecosófico cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização (p. 49).

Para Guattari, a Ecosofia é um modelo prático e especulativo, ético-político e estético, não sendo uma disciplina, mas sim uma simples e eficaz renovação das antigas formas de concepção do ser humano, da sociedade e do meio ambiente. E conclui sua obra afirmando que deve ser calcada na heterogênesse de um processo contínuo de ressingularização, em que há “toda uma catálise de retomada de confiança da humanidade em si mesma para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos. Tal como esse ensaio que queria, por pouco que fosse, tolher a falta de graça e a passividade ambiente” (p. 56).

Considerações finais

A universidade é um espaço de convivências, aprendizagens, onde experiências e trocas são compartilhadas, vivenciadas cotidianamente. Assim se constroem personalidades, caráter e posicionamentos frente a política, educação e meio ambiente, por exemplo. É através dessas interações, que tornamos assim a mesma um espaço aberto para discussões sobre a fotografia e a educação ambiental, originando deste também prazeroso encontro um novo estilo fotográfico, a fotografia ambiental (FotAm), que pode até ser confundida com uma palavra homônima ou até homófona dentro da língua portuguesa, mas como signo, pode simbolizar fotograficamente um “fotão”, não pelo tamanho mas sim pela importância que adquire como oportunidade de construção, de reflexão e de diálogo sobre os problemas socioambientais. E assim continuamos na mesma dinâmica metodológica, em permanente fluxo de aprendizagem e compartilhamentos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORDIEU, P. Homens de ofício e homens de qualidade In: **uma arte média: ensaio sobre os usos sociais da fotografia**. Barcelona: Editorial G. Gili, 2003. PP. 285-330.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 20ª ed. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009, 56p.



**A ilusão de um capitalismo sustentável:
representações de tragédias ambientais no jornal Zero Hora/RS¹**

Andresa Silva da Costa Mutz²

Isabela Zacher Narciso³

Palavras-chave: Discurso; Capitalismo Sustentável; Jornal Zero Hora; Representações; Tragédias Ambientais.

Inscrevemos esta comunicação no XIII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental junto ao Grupo de Trabalho intitulado *A Ética do Cuidado e as aprendizagens de si e para o outro em tempos de pandemia*, uma vez que seus integrantes estarão ocupados, entre outros temas, com a urgência em se pensar e viver a partir de uma ética que busque a compreensão, o diálogo e a solidariedade como um modo de existir e de interpretar as relações humanas, multiespécies e a natureza.

Neste sentido, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa em etapa de conclusão, que tinha como objetivos: 1) mapear as enunciações acerca da natureza postas em circulação no jornal impresso *Zero Hora/RS* e 2) verificar em que medida se relacionam à educação ambiental.

Especialmente para este recorte que ora compartilhamos, mantivemos em nosso horizonte de investigação o seguinte problema de pesquisa: “*Como foram representados no jornal Zero Hora os eventos dos quais decorreram grandes danos à natureza ocorridos ao longo de 2019 no Brasil?*”.

No que diz respeito aos aportes teóricos e metodológicos utilizados na produção e análise dos dados empíricos do trabalho, esclarecemos que buscamos inspiração no filósofo francês Michel Foucault e adotamos uma abordagem *discursiva* para a noção de representação, especialmente ancoradas em pensadores do campo dos Estudos Culturais em Educação.

Como nos ensina Stuart Hall (2016), em sua obra *Cultura e Representação*, os pesquisadores da semiótica se concentram “em *como* a representação e a linguagem produzem sentido” (p. 26, grifos do autor), e a proposta de inspiração foucaultiana “se concentra mais nos *efeitos* e consequências da representação” (p. 27, grifos do autor).

Foucault entendia que o discurso (...) “constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular e a conduta dos outros” (HALL, 2016, p. 80).

¹ A pesquisa da qual deriva esta comunicação contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq na Chamada MCTIC/ Nº 28/2018 - Universal/Faixa A.

² Doutora em Educação, Professora no Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, andresa.mutz@ufrgs.br

³ Graduanda no Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, isabelanarciso47@gmail.com



A partir desse entendimento, como se pode perceber, se complexifica a noção de representação atrelando-a à ideia de poder e conhecimento, bem como à noção de sujeito. Em Foucault “o conhecimento ligado ao poder não apenas assume a autoridade ‘da verdade’, como tem o condão de *se fazer verdadeiro*” (HALL, 2016, p. 88). Decorre que, como acrescenta Paul Veyne (2011) “o que é tido por verdadeiro se faz obedecer” (p. 167). Ou seja, o discurso se inscreve na realidade regulando as condutas.

Por essa razão, neste estudo nos ocupamos com uma *política da representação*. Especialmente porque, como explica Marisa Vorraber Costa (2004)

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem “estatuto de realidade” (p. 77, grifo nosso)

Como temos explicitado até aqui, justificamos a pertinência de nossa pesquisa uma vez que possibilita ao campo da Educação Ambiental refletir sobre a noção de representação articulada à análise foucaultiana de discurso, para pensar o modo como os eventos ambientais que envolvem grandes consequências naturais, humanas, políticas e econômicas são nomeados em nossos dias, bem como os efeitos dessa operação de poder sobre nossas condutas.

Procedimentalmente, realizamos ao longo de 2019, entre os meses de janeiro e dezembro, a leitura de cada uma das 314 edições na versão impressa do jornal Zero Hora¹. No período em questão, identificamos inúmeras representações sobre o rompimento da Barragem de Resíduos de Brumandinho (MG), também sobre o mais extenso vazamento de óleo no Litoral brasileiro e ainda, sobre a intensidade das queimadas na Amazônia naquele ano.

Como resultado, pode-se verificar que os eventos são representados em editoriais, reportagens, matérias de capa, artigos de opinião, charges entre outros, como CATÁSTROFES AMBIENTAIS. Mapeamos um conjunto de enunciações que nos ajudam a identificar o modo como discursivamente a questão se apresenta no material empírico selecionado, entendendo que eles apontam para a existência de um enunciado que naturaliza a existência das tragédias ambientais e que também, por consequente, admite a inevitabilidade da socialização dos danos decorrentes a partir uma *formação discursiva* comum que nomeia o CAPITALISMO SUSTENTÁVEL como solução para o colapso ambiental.

Inicialmente, pode-se refletir sobre a própria noção de catástrofe, enunciada nos materiais empíricos. Essa é uma das formas mais recorrentes a que se referem ao

¹ Um dos maiores jornais de circulação diária no Brasil. É editado em Porto Alegre pelo Grupo RBS de Comunicação, uma afiliada local da TV Globo. Tem sido impresso desde 1964, e mais atualmente, disponibiliza aos assinantes, versão digital para acesso por meio de computadores, tablets e smartphones.



incidente nas edições analisadas, como mencionamos. Tomamos emprestado aqui a análise realizada por Meira-Carteia (2005) sobre uma tragédia ambiental ocorrida em 2002 na Espanha. O autor afirma que “uma catástrofe ambiental (...) é uma experiência total e totalizadora para a comunidade que a padece. Altera traumáticamente o decorrer normal da vida cotidiana e introduz ao corpo social uma sensação de desproteção, insegurança e vulnerabilidade, cuja natureza é difícil de explicar” (p. 150).

Os diferentes períodos da história, em diferentes lugares, são marcados por discursos de ordens distintas. O trabalho do pesquisador seria identificar e descrever as transformações nos modelos de discurso vigentes. Especialmente porque “a ordem de um discurso própria de um período particular possui (...) uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias, de práticas” (REVEL, 2011, p. 41).

De algum modo, ao nomearmos os eventos ocorridos em 2019 no Brasil, como tragédias, estamos assumindo certa inevitabilidade dos mesmos e ainda, a socialização dos danos. Os materiais empíricos destacam os prejuízos econômicos que decorrem dos incidentes, como no caso de Brumadinho, por exemplo. A cidade tinha sua economia voltada para o comércio decorrente do movimento gerado pelos trabalhadores da Vale Mineradora. Após o desabamento do muro de contenção, boa parte dos trabalhadores morreu e os pontos de venda, foram submersos por lama tóxica. No caso do derramamento de óleo, os materiais empíricos destacam depoimentos de comunidades pesqueiras e de comerciantes e empresários do ramo hoteleiro, também prejudicados financeiramente pela ausência de turistas. No que tange aos danos à natureza, destacamos os materiais empíricos relativos às queimadas na Amazônia. Interessante notar como as fotografias, as entrevistas, os editoriais, apontam para o potencial risco que o ecossistema mundial corre, uma vez que nossas florestas seriam responsáveis por parte considerável da produção de oxigênio que o Planeta precisa.

E talvez o ponto que mais importa aqui, estaríamos naturalizando nesta ordem discursiva a ocorrência desses incidentes ao nomeá-los como tragédias. Repare que se o vocábulo utilizado, por exemplo, fosse crime ambiental, os valores denotados seriam outros. Talvez ao invés de gerar comoção, pena, ou tristeza apenas, nos leitores...ensejasse desejo de punição, mobilizasse movimentos sociais para lutar contra a repetição de novos eventos semelhantes, por exemplo.

Do ponto de vista analítico, os resultados obtidos aqui nos remeteram à noção de Sociedade de Risco, explicitada por Beck (2011), que sublinha “na modernidade tardia, a produção social da *riqueza* é acompanhada sistematicamente pela produção social de *riscos*” (p. 23, grifos do autor). E a repetição de tragédias, ao ponto de quase nos “acostumarmos com elas”, apontam para um risco maior ainda, afinal “Riscos não se esgotam, contudo, em feitos e danos já ocorridos. Neles, exprime-se sobretudo um componente *futuro*. Este baseia-se em parte na extensão futura dos danos atualmente previsíveis e em parte numa perda geral da confiança (...) (IDEM, p. 39, grifo do autor). O que do nosso ponto de vista, tem como principal efeito, a



naturalização das tragédias e também da socialização dos danos delas decorrentes no futuro.

Além disso, é necessário destacar, como ensina Luis Marques (2015) que “O esforço de ‘educar’ o capitalismo para a sustentabilidade é (...) a ilusão mais extraviadora, porque a de mais graves consequências, do pensamento contemporâneo” (p. 597). Mas, como temos insistido aqui, se ilusão ou não, importamos como pesquisadores do campo pós-estruturalista indagar-nos sobre os efeitos de tal discurso, uma vez que temos, como sociedade e como indivíduos, sido convocados em diferentes espaços e instituições, por diferentes práticas discursivas e não discursivas, a nos engajarmos na construção de uma “economia verde” com vistas à salvação do Planeta. Ou seria melhor dizer, “com vistas à salvação do capitalismo?”. Perguntamo-nos: estamos todos envolvidos em salvar o sistema capitalista porque já desistimos de lutar por sua superação?

O cenário pós-pandêmico é muito oportuno para (re)pensarmos o modo como vamos nos relacionar com a natureza nas próximas décadas; as formas como vamos construir nossos sistemas de governo; as escolhas de consumo que marcarão também os tipos de produção com o qual estaremos envolvidos; os destinos que daremos ao refugo da produção; os tipos de energia que produziremos; os postulados éticos que balizarão as pesquisas com vistas à produção de medicamentos; o tipo de relações que vamos estabelecer com os animais e demais seres vivos no Planeta.

Parece que nos resta evidente, que o modelo capitalista pré-pandêmico, embora já naturalizado em boa parte do Ocidente, tem apresentado limitações que nos levam à questioná-lo com vistas à construção de novas possibilidades de vida.

Referências

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. NASCIMENTO, Sebastião (trad.). São Paulo: Editora 34, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa V.; VEIGA-NETO, Alfredo [et al]. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 73-92.

Hall, Stuart. **Cultura e Representação**. ITUASSU, Arthur (org.) MIRANDA, Daniel; OLIVEIRA, William (trads.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

MARQUES, Luis. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2015.

MEIRA-CARTEA, Pablo Ángel. A catástrofe do Prestige: leituras para a educação ambiental na sociedade global. In: SATO, Michele e CARVALHO, Isabel C. (orgs.) **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 149-176.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. SILVA, Anderson A. (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. MORAIS, Marcelo J. (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.



A Educação Ambiental na formação de um sujeito ecopolítico e a pedagogia da pandemia do Coronavírus

Bruna Kucharski Wagner¹
Vanessa Hernandez Caporlingua²

Palavras-chave: Educação Ambiental; ecopolítica; pedagogia; pandemia.

O presente trabalho parte de uma aproximação da Educação Ambiental, a partir do pensamento de Philippe Pomier Layrargues³ (2020) que ressignifica o conservadorismo pedagógico na formação de um sujeito ecopolítico e a conexão das perspectivas de Boaventura de Sousa Santos⁴ (2020) acerca dos direitos humanos que são “concebidos como a energia e a linguagem de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais atuando em rede para garantir novas e mais intensas formas de inclusão social” (SANTOS, 1997, p. 12), estruturando ainda, os possíveis aprendizados “na cruel pedagogia do vírus”. Assim, a Educação Ambiental aqui é pensada por meio de um contexto ecopolítico em conexão com os direitos humanos representados em uma *elasticidade social*⁵ (SANTOS, 2020).

O capitalismo e a atual conjuntura vivenciada desde 11 de março de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia do COVID-19, determinou a emergência social por mudança. “O alerta sanitário da COVID-19 foi um sinal muito claro de que chegou a hora de se levar a sério a elaboração de políticas públicas de conter a devastação de ecossistemas preservados” (LAYRARGUES, 2020, p. 28).

A partir das citadas bases teóricas, questiona-se: a Educação Ambiental é capaz de estruturar um “novo normal” para que em um contexto de crise seja possível alcançar a formação de um sujeito ecopolítico pautado na transformação a partir da pedagogia do vírus?

O “novo normal” é aqui entendido por um lado positivo (ou tentativa de encontrar um viés positivo na crise) nas possibilidades de aprendizagens no contexto de pandemia e na formação de uma Educação Ambiental que rompa com o conservadorismo pedagógico (LAYRARGUES, 2020). Nesse contexto, tem-se a estruturação do “‘sujeito ecopolítico’ dotado de conhecimentos, competências e habilidades para agir politicamente na luta ambiental democrática” (LAYRARGUES, 2020, p. 25). E a pedagogia do vírus pensada através de Santos (2020) no sentido de perceber se, de fato, haverá algum aprendizado dessa

¹ Doutoranda em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bruna.kwagner@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vcaporlingua@gmail.com

³ Professor Adjunto do curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília e pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação Ambiental, Ecologia Política e Filosofia da Natureza.

⁴ Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Director Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça.

⁵ *Elasticidade Social* pensada a partir da abordagem de Santos (2020) no sentido de que os modos de viver dominantes (trabalho, consumo, lazer, convivência) são determinados por regras escritas na pedra da natureza humana. E, um contexto pandêmico amplia essa delimitação, até então não vista como possível pela submissão às práticas sociais impostas.



questão em aberto pelo “novo normal”, coadunando com a contribuição da Educação Ambiental para a construção do conhecimento que extrapole o conservadorismo.

Dessa forma, o presente trabalho realizado por meio de uma abordagem qualitativa, com análise teórica-metodológica por meio bibliográfico (DEMO, 2006) se justifica pela intensa necessidade de discussões vivenciadas no contexto de pandemia, pelas variações de desigualdade social no país, bem como o reflexo político de toda mudança experimentada por conta da realidade imposta pela existência de um vírus mortal (coronavírus). A contribuição da Educação Ambiental na reformulação desse novo mundo, pode ser gigante se pensada além do modelo conservador. Segundo Layrargues (2020):

Essa impactante conjuntura seria capaz de provocar na Educação Ambiental alguma reação no sentido do desenvolvimento de um esforço programático de intensificação da formação cidadã, constituindo um ‘sujeito ecopolítico’ dotado de conhecimentos, competências e habilidades para agir politicamente na luta ambiental democrática [...] (LAYRARGUES, 2020, p. 25).

Nesse sentido, tem-se a reação de uma Educação Ambiental predominantemente focada nas consequências da pandemia: a crise social e econômica. E, conectada com o pensamento de Santos (2020) na superação desse conservadorismo e das imposições do mundo capitalista replicadas e vivenciadas como regra e, que passam então a ser desconstituídas. Nesse sentido, é possível e viável romper o conservadorismo:

A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível (SANTOS, 2020, p. 06)

E, nesse contexto, a Educação Ambiental se faz essencial para a formação de um novo cidadão. Nas palavras de Layrargues (2020):

O novo normal convoca o surgimento do sujeito ecopolítico, incondicionalmente determinado a combater diretamente a degradação ambiental e reverter o jogo a favor da revitalização das áreas naturais e protegidas, cientes de que para isso, é imperativo reconstruir a máquina pública constitucionalmente responsável pela gestão ambiental, dando especial atenção à importância das políticas públicas ambientais como organizadoras da repactuação do desenvolvimentismo com a sustentabilidade. Neste tempo de quarentena contra a onda de contaminação da COVID-19, é tempo de compreender os motivos que nos trouxeram a essa situação de confinamento social (LAYRARGUES, 2020, p. 27).

Para o campo da Educação Ambiental, não se trata apenas de incorporar novos temas para debate pedagógico, mas refletir sobre a realidade da *elasticidade social* a partir da estrutura de pandemia imposta pela política oriunda da crise da saúde estabelecida pela pandemia do coronavírus. Esta versão do capitalismo ignorou os direitos humanos, sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança. Por opção ideológica, encaminhou a perspectiva de um Estado atuante em degradadas políticas públicas sob o pretexto de uma vivência de crise (SANTOS, 2020). A aproximação aqui entre as práticas vivenciadas na *elasticidade social*, visa a estruturação de uma nova realidade ecopolítica, ou seja, de uma Educação Ambiental intensificada por lutas democráticas (LAYRARGUES,



2020). Claro que a pandemia não é cega, pois ela tem alvos privilegiados, no entanto se cria em decorrência dela uma consciência de comunhão universal (SANTOS, 2020).

Com base em tais ensinamentos, a partir das perspectivas de Layrargues (2020) e Santos (2020), busca-se, por meio da Educação Ambiental, alcançar a transformação social para uma nova atitude do cidadão. Logo, não basta ser um sujeito ‘ecológico’, é necessário ser ecopolítico. Nesse contexto, sujeitos atuantes na luta política e na formação de uma nova conduta condizente com a busca de uma sociedade estruturada por cidadãos formados a partir de um contexto de pedagogia de superação da crise.

Referências

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saude e Ambiente**, 2020. Disponível em <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861> Acesso em 14 de setembro de 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saude e Ambiente**, 2020. Disponível em <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204> Acesso em 14 de setembro de 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.



Histórias de Vidas Vividas: Prospecções para uma pesquisa transdisciplinar futura

Roberta Cadaval¹

Teresa Lenzi²

Palavras-chave: Histórias de vida. Ilha dos Marinheiros. Transdisciplinaridade. Etnobotânica.

Introdução

O Projeto de pesquisa e extensão, História de vidas vividas, foi iniciado no ano de 2008 com o objetivo pesquisar e sistematizar, através de recursos audiovisuais, em coparticipação e a partir das ações dos habitantes das comunidades, a história das diferentes localidades que compõem o município do Rio Grande / RS / Brasil - Ilha dos Marinheiros, Ilha da Torotama, Povo Novo, bem como o Município de São José do Norte. Teve como propósito ainda estimular os grupos sociais ao exercício do auto-reconhecimento identitário individual e coletivo. Nesta apresentação, circunscrevemos a primeira etapa de trabalho realizada nos anos de 2008 e 2009, sob minha responsabilidade enquanto bolsista PROBIC, na comunidade da Ilha dos Marinheiros, e a partir dos resultados alcançados nessa etapa apresentamos caminhos e prospecções para uma pesquisa futura, a partir das implicações do pesquisador na pesquisa.

A Ilha dos Marinheiros situa-se ao sul da laguna conhecida como Lagoa dos Patos, a margem oeste da referida laguna, a 32° 00' 00" de latitude sul e 52° 09' 00" de longitude oeste. Possui uma área total de 39,28 km². A ilha situa-se a 1,5 km do continente, em seu ponto mais próximo. Pertence ao município de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Possui uma população estimada de 1.500 habitantes (censo 2000), majoritariamente de origem portuguesa. É considerada patrimônio da cidade de Rio Grande pela preservação de valores, herdados da cultura dos portugueses de Açores, que colonizaram o local. Originalmente as terras da Ilha dos Marinheiros eram ocupadas por indígenas, e de acordo com vestígios encontrados na ilha, os grupos eram: minuanos, charruas e guaranis. Durante a fundação da cidade de Rio Grande, a ilha foi responsável pelo fornecimento da água, lenha e madeira para as fortificações e para os colonizadores da Vila do Rio Grande de São Pedro. No passado, a Ilha abastecia todo o comércio de Rio Grande e proximidades, atualmente produzindo cerca de 80% das hortaliças consumidas na cidade. A ilha dos marinheiros é composta de 5 comunidades: Bandeirinhas, Porto Rey, Marambaia, Coréia e Fundos da Ilha.

Metodologia

¹ Roberta Cadaval. Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista PROBIC/CNPQ/FURG do Projeto "Histórias de Vidas vividas: uma pesquisa compartilhada sobre a cultura portuguesa da Ilha dos Marinheiros" no período de 2008-2009. Terapeuta Ayurveda pela Associação Brasileira de Ayurveda - ABRA. robertacadaval@gmail.com

² Teresa Lenzi. Doutora em Arte e Investigación / UCLM / Castilla La-Mancha / España. Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande / ILA / curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado. Pesquisadora CAPES / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e CNPQ/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. tlenzi.lenzi@gmail.com



A metodologia empregada consistiu em reuniões para a elaboração das pautas temáticas definidas pelos participantes do grupo, moradores da Ilha, conforme seus interesses e valorações e sem a intervenção dos proponentes do projeto - saídas de campo para coleta de dados, análise, sistematização dos dados e edição do material audiovisual. Aos proponentes do projeto coube a orientação quanto à utilização dos recursos audiovisuais e textuais e apoio nas atividades de coleta e sistematização dos dados, através dos quais foi materializada a pesquisa.

Resultados

Na primeira etapa de trabalho, o principal desafio foi o de lograr atrair e estimular a população jovem da comunidade para o desenvolvimento da pesquisa memorial com enfoque na cultura dos imigrantes portugueses açorianos e descendentes – gênese da comunidade.

Conclusões

O processo de trabalho fundou-se no princípio da interatividade entre jovens (alunos do ensino médio e fundamental), os distintos segmentos da comunidade – independente de faixa etária, profissão, gênero, e o grupo de pesquisadores. O grupo de trabalho constituído foi reduzido: apenas quatro jovens, que aderiram à proposta durante os anos de 2008 e 2009. O encaminhamento dos trabalhos seguiu a triagem temática delimitada pelos participantes do projeto, neste caso os jovens moradores da Ilha, seleção esta que desencadeou uma investigação marcada pela reconstrução histórica e pela perspectiva antropológica.

A ‘reconstrução histórica’ ocorreu porque os jovens, no afã do cumprimento da pauta, se sentiram provocados a explorar a história de seus antepassados, que, desde as primeiras atividades, constataram, desconheciam. No cômputo geral, o conjunto das experiências vividas promoveu um exercício de auto-reconhecimento e um reconhecimento da importância da comunidade no contexto da região onde ela está inserida.

A perspectiva antropológica tomou forma e dimensão já no início das atividades porque os caminhos investigativos para a pesquisa histórica perpassaram os modos de ser e viver na Ilha na contemporaneidade, situando os principais modos de subsistência da comunidade, em seus próprios termos, quais sejam, à pesca, à agricultura, produção de Jurupiga e, também, a Festa da Nossa Senhora da Saúde, festa Tradicional da Comunidade. Neste caso, os próprios jovens desempenharam o papel de antropólogos, desvelando aspectos da própria cultura e aprendendo a transformar o familiar em exótico, como nos aponta o antropólogo Roberto da Matta (1987). Além destes temas apareceram também olhares encantados e investigativos para a natureza da ilha, acerca da vegetação local, especialmente apresentados por uma das jovens pesquisadoras, a Fabiani Caseira. No ano seguinte desta experiência de campo, em 2010, Fabiani ingressou no curso de Graduação em Biologia - Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Na sequência, concluiu o mestrado em Educação em Ciências, também pela FURG e atualmente está desenvolvendo uma pesquisa sobre as mulheres na ciência, no Doutorado em Educação em Ciências, pelo mesmo Programa de Pós-Graduação.

Além dos olhares que conduziram às investigações, emergiram saberes acerca de ervas e alimentos tradicionais utilizados pelos moradores da comunidade. Em meio às histórias narradas, durante nossas caminhadas pelos sítios, os entrevistados falavam sobre os cultivos, bem como sobre como utilizavam ervas e alimentos no cotidiano.

Os relatos e as narrativas audiovisuais compilados no decorrer das atividades foram resultado de entrevistas, feitas pelos jovens aos moradores mais velhos da ilha, e por isto



constituem-se em uma escritura em primeira pessoa. O grupo de trabalho, previamente preparado e organizado para a utilização da fotografia, vídeo e produção textual, como instrumentos de coleta e sistematização dos dados, desenvolveu a investigação e a organização das informações, incluindo-se o trabalho de produção e pós-produção de imagens.

Todos estes temas foram investigados através de entrevistas com os habitantes da ilha e registrados através de fotografias, vídeos e diários de pesquisa. O resultado obtido com as atividades de campo e vivências está traduzido em um conjunto de mais de 900 fotografias, seis horas de gravações em vídeo, nos diários de bordo dos proponentes e participantes, e em um blog (<http://historiasdevidas-vidas.blogspot.com/2009/03/historias-de-vidas-vidas-e-agora-um.html>) que reúne reflexões, avaliações, documentações relacionadas ao conjunto de ações, sugestões bibliográficas, currículo do projeto, e desdobramentos investigativos.

As experiências compartilhadas durante o desenvolvimento das atividades foram, em seu conjunto, reveladoras e surpreendentes porque corroboram a relevância do intercâmbio de histórias de vida como processos de autoconhecimento, conhecimento coletivo e, ainda, da construção de aprendizagens e saberes que emergem nesse processo de construção coletiva de um trabalho, vivência ou pesquisa. De acordo com Tim Ingold (1993), com respeito a perspectiva do habitar, a paisagem é um testemunho de predecessores e gerações passadas que viveram e trabalharam lá, deixando algo de si mesmos. Diante da atual crise ecológica que estamos enfrentando, no Brasil e no mundo, urge a necessidade de uma reinvenção nos modos de ser e habitar o planeta em que vivemos. Atravessamos um momento de profundas transformações sociais, ambientais, históricas, políticas e temos compreendido que para habitarmos um futuro precisamos nos integrar à nossa natureza selvagem, como nos sugere a pedagoga indígena Jerá Guarani (2021). Isso nos conduz a uma revisão dos modos como nos relacionamos, consumimos e sustentamos nossas vidas, então achatadas por um aceleração do tempo natural dos ciclos de vida.

Na primeira fase da pesquisa do Projeto Histórias de Vidas Vivas, o foco principal do trabalho consistiu em habilitar tecnicamente à comunidade ilhéu para investigar e contar sua própria história utilizando os recursos audiovisuais. Em um processo atual de revisão dos dados da pesquisa, encontramos potenciais emergentes para fundamentação de novas investigações, pautadas nos olhares que apareceram nas entrelinhas de nossas saídas de campo, nos anos de 2008 e 2009: a sabedoria da comunidade acerca dos alimentos e ervas tradicionais da região, principalmente a partir dos relatos das gerações mais velhas.

Assim como mencionado na introdução do trabalho, a Ilha dos Marinheiros já foi a principal fonte de alimento para a cidade de Rio Grande, fornecendo 80% das hortaliças consumidas no comércio local. A Ilha é composta por uma diversidade de espécies botânicas nativas, para além das hortaliças plantadas na região através da monocultura.

O Ayurveda, que é o Sistema de Saúde Tradicional da Índia, oferece uma perspectiva da concepção da vida e existência em que não há separação entre o ambiente e o Ser, visto que o corpo se forma e se transforma a partir do alimento ingerido e das experiências vividas em cada ambiente de aprendizagem - em um tempo marcado por ciclos. Nesse sentido, esse sistema ressalta a importância de consumirmos os alimentos do local onde moramos. A ilha é abundante na diversidade de espécies nativas e exóticas que podem ser consumidas, incluindo a presença de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). Algumas delas reconhecidas e sistematizadas pelo Ayurveda, inclusive.

Neste contexto, apontamos possibilidades de pesquisas futuras em Educação Ambiental na referida ilha, com a comunidade local, em uma perspectiva transdisciplinar: onde a arte desenha em grifos e luz a diversidade estética botânica, a antropologia nos conduz para os



olhares da comunidade em suas relações com os alimentos e as ervas tradicionais, o ayurveda ressoa com as perspectivas fenomenológicas, em que não há diferenciação entre Ser e Conhecer o mundo, compreendendo que o que está dentro está fora e o que está fora está dentro.

E, por fim, insistimos no fato de que a história da humanidade não se restringe aos grandes fatos, às ações heroicas, às hecatombes – embora tenhamos sido historicamente convencidos disto -, e tampouco o patrimônio histórico se restringe aos artefatos materiais. ‘A história’ também se faz de pequenos nós, alguns aparentemente mais importantes, outros nem tanto, da mesma forma que deve se entender por patrimônio histórico tanto o conjunto dos bens materiais quanto o conjunto humano com suas diferenças e especificidades. E neste sentido não se pode ignorar que a importância histórica atribuída às coisas e aos fatos não é um fenômeno natural, pelo contrário, é decisão humana, atualizada cotidianamente. Da mesma forma que é inventada ‘a história da humanidade’: ela é uma narração escrita no tempo por muitas pessoas.

A ‘história’ do nosso município, região, ou grupo social cabe a cada um de nós escrevermos, e será essa tessitura que nos construirá paulatinamente - a partir dos enfoques que delineamos. Ainda existem muitas histórias a serem escritas e ou reveladas neste denso palimpsesto que é a ‘grande história da humanidade’, in continuum. Como perspectiva em um futuro mais imediato, gostaríamos de atribuir nas narrativas históricas já existentes, protagonismo às PANC’s autóctonas da nossa região, especialmente as da Ilha dos Marinheiros, nossa moradia por adoção.

Referências

INGOLD, Tim. **The temporality of the landscape**. World Archaeology, v. 25, n.2, p.152-174, 1993.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando, uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, 1987.

GUARANI, JERÁ. **Tornar-se selvagem**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 12 - 19, 2020.



Práxis docente e saúde mental na pandemia: a FURG como espaço de reflexões iniciais

Isis Torales¹
Jeferson Velasque²

Palavras-chave: Práxis docente. Saúde mental docente. Ensino remoto.

O presente resumo emerge e evolui a partir da proposição de atividade reflexiva no contexto da disciplina intitulada “Psicologia da Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Beatriz Schmidt. Nessa perspectiva, a docente nos instiga a pensar sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na práxis docente e o cuidado com a saúde mental de docentes.

É certo que algumas pessoas possam defender que lecionar durante o período de distanciamento social não tenha sido exatamente algo novo, pois para algumas e alguns docentes as aulas remotas já eram uma realidade, como no caso dos cursos na modalidade Educação à Distância – EAD. No entanto, a exclusividade de serem apenas aulas remotas, tornou-se um desafio para muitas educadoras e educadores que, por sua vez, são pessoas que não se encontravam ambientadas e preparadas com esse método de ensino, e nem com as estruturas necessárias para ministrar as aulas nessa modalidade.

As dificuldades de docentes no Brasil foram expostas por pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), nesta oportunidade, foi apurado que 83% de docentes consultadas e consultados sentem um despreparo para as aulas on-line. Esta revelou também que 88% não tinham dado aulas on-line antes da pandemia e que 89% de docentes da Educação Infantil não se sentem preparadas e preparados e confortáveis para o ensino remoto. Sobre os meios digitais utilizados para as aulas on-line, esta pesquisa evidenciou que o principal meio de comunicação é o WhatsApp, um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, com 83%; seguido do Facebook, uma rede social, com 44% de aderência das pessoas consultadas. Em contrapartida, o estudo mostra que em escolas privadas, 69% das aulas estão sendo ministradas em ambientes virtuais de aprendizagem ou similares, plataformas preparadas e organizadas especificamente para as atividades on-line (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Considerando estes dados, é passível supormos que a adoção do distanciamento social tem causados grandes prejuízos ao contexto educacional, incluindo à práxis docente. Ainda que haja um grande movimento para (re)adaptação e (re)invenção a partir de formas alternativas de dar continuidade sem prejuízos ao ensino, são muitos os desafios e docentes precisaram se reinventar. Nessa perspectiva, o Prof. Dr. Jorge Lira em resenha ao blog E-docente escreve que

Para Certeau (1998 *apud* LIRA, 2020), a (re)invenção do cotidiano é marcada tanto pelas **estratégias** expressas, nesse caso, no discurso oficial prescrito pelos órgãos governamentais para efetivarem o ensino mediado pela tecnologia, quanto pelas **táticas** consideradas, por exemplo, como as maneiras encontradas pelos professores para operacionalizar suas práticas no ensino remoto nesse contexto de mudança, em que outros aspectos são, inevitavelmente, escancarados, tais como: a infraestrutura da casa desse profissional, a sua dinâmica familiar, a ausência de aparato tecnológico, a

¹ Oceanóloga e especialista em Educação Ambiental. Mestranda em Educação Ambiental e graduanda em Artes Visuais Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: torales.isis@gmail.com.

² Graduando em Letras Português. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: jeferson.velasque@hotmail.com.



familiaridade com as tecnologias, o acesso à internet e a falta de suporte das instituições de ensino para execução do ensino remoto (LIRA, 2020, s. p., grifos do autor).

Assim, considerando as observações feitas por Lira (2020), vemos que são muitos os desafios enfrentados pelas e pelos docentes nesse contexto de “(re)invenção do cotidiano”, como se refere o autor. Posto isso, acreditamos que temos que pensar em estratégias que possam minimizar os prejuízos e otimizar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem e práxis docente em um momento atípico como este, o que passa a ser temática de reflexão para nós. Nesse ínterim, cabe ressaltar que no presente texto, trataremos a discussão ao espaço a que pertencemos, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e nos atentaremos a discorrer sobre duas estratégias que consideramos merecerem destaque frente ao presente tema: a formação docente e o amparo psicológico as e aos docentes.

No planejamento estratégico de retorno as aulas de forma remota, a FURG criou e adotou a plataforma AVA FURG (Ambiente Virtual de Aprendizagem) como principal meio de desenvolvimento de suas atividades no período emergencial. Segundo notícia vinculada no site da instituição, no intuito de auxiliar a comunidade acadêmica a compreender sobre as potencialidades desta plataforma em termo de ensino-aprendizagem, a universidade criou também o AVA Formação, um espaço integrado de consulta, estudo e apoio técnico-pedagógico, com informações e orientações específicas para docentes, discentes, tutores e tutoras (BATISTA, 2020).

De acordo com o Anuário Estatístico de 2019 elaborado com dados base de 2018, a comunidade universitária da FURG é composta por 15.576 pessoas, dentre estas há 919 docentes¹, contando substitutas, substitutos e visitantes (FURG, 2019). Considerando este expressivo corpo docente e as diferentes maneiras encontradas por estas e estes para operacionalizar suas práticas no ensino remoto nesse contexto de “(re)invenção do cotidiano”, como pondera Lira (2020), entendemos que o AVA Formação se apresentou como uma ferramenta importante no contexto da formação docente inicial com vista à utilização da plataforma AVA FURG e de adaptação docente ao ensino remoto.

No entanto, em quaisquer que sejam os contextos histórico-sociais (e talvez sanitários), por meio dos quais se imponham novos modos de conceber e realizar as diversas práticas pedagógicas, é preciso considerar e problematizar tais mudanças a partir da perspectiva de uma formação docente que seja continuada; uma vez que esta modalidade de formação deve apresentar-se como um direito de educadoras e educadores em sua profissionalização, sobretudo, em tempos de Ensino Remoto e EAD e no contexto das competências requeridas para o uso das tecnologias de comunicação nesses processos de ensino-aprendizagem (LIRA, 2020).

Passando ao segundo tópico de reflexão, a saúde mental de docentes, Schimdt *et al.* (2020) relatam que sintomas de depressão, ansiedade e estresse diante da pandemia têm sido identificados na população como um todo (WANG *et al.*, 2020, *apud* SCHIMDT *et al.*, 2020). A partir disso, é possível supor que tais sintomas afetaram também as e aos docentes. No caso da FURG, a atenção à saúde mental no ambiente universitário baseia-se na promoção e prevenção. Ou seja, ao longo do ano letivo, várias atividades de promoção à saúde e ao bem estar físico e mental são oferecidos (tais como grupos terapêuticos, atendimento psicológico

¹ É possível que de 2018 para 2021 haja uma flutuação no número total de pessoas e de docentes que compõem a comunidade universitária desta instituição.



individual, etc.). Infelizmente, com a adoção do distanciamento social, estas atividades passaram um tempo suspensas. No entanto, no ano passado, o Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI da FURG, em reunião ordinária no dia 13 de outubro de 2020 (FURG, 2020b), aprovou as Diretrizes para Retomada dos Atendimentos Psicológicos na Modalidade Remota em seu Centro de Atendimento Psicológico – CAP (FURG, 2020a). Nesse contexto, cabe ressaltar que em sua proposta, essas diretrizes visam estruturar o funcionamento do serviço *“de forma ética e possibilitar a continuidade do estágio em psicologia clínica de maneira remota com vistas a preservar a saúde dos alunos, profissionais e pacientes”*, principalmente, ainda segundo o texto, por tratar-se de um momento *“inédito que implica a participação, dedicação e flexibilidade de todas as pessoas envolvidas”* (FURG, 2020a, p. 01).

Nessa perspectiva, no caso da FURG, consideramos que a retomada nos atendimentos à comunidade universitária seja um serviço que apresenta relevante possibilidade de mitigar impactos negativos à saúde mental de docentes (e também de discentes) e eventuais prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem. Ainda, acreditamos que todas as discussões acerca da saúde mental das e dos docentes são importantes à luz do desenvolvimento integral destas e destes. Além disso, pensamos que problematizar esta questão com docentes em formação, como nos propõe a Profa. Dra. Beatriz Schmidt no contexto da disciplina Psicologia da Educação e como recomenda a FURG quando normatiza essa disciplina como obrigatória aos seus cursos de Licenciatura, possibilita os meios para a formação de docentes com potencial crítico-reflexivo e atentas e atentos à saúde e bem estar físico e mental – própria e daquelas e daqueles que compõem os seus respectivos ambientes sociais.

Referências

BATISTA, J. **AVA FURG está disponível à comunidade acadêmica**. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 14 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.furg.br/coronavirus-noticias/ava-furg-esta-disponivel-a-comunidade-academica>>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

FURG – Universidade Federal do Rio Grande. **Anuário Estatístico 2019**: base dados 2019. Rio Grande, 3ª Ed., 2019. Disponível em: <<https://www.furg.br/a-furg/anuario-estatistico>>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

FURG – Universidade Federal do Rio Grande. **Diretrizes para retomada dos atendimentos psicológicos na modalidade remota no Centro de Atendimento Psicológico – CAP da FURG**. 2020. 2020a. Disponível em: <https://psicologia.furg.br/images/Anexo_I_-_Diretrizes_para_retomada_dos_atendimentos_psicologicos_CAP-FURG_2020.pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2021.

FURG – Universidade Federal do Rio Grande. ICHI – Instituto de Ciências Humanas e da Informação. **ATA 07/2020, de 13 de outubro de 2020** (reunião ordinária). 2020. 2020b. Disponível em: <https://ichi.furg.br/images/stories/atas/2020/ATA_07-2020.pdf>. Acesso em: 21 de set. de 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”**. 2020. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>>. Acesso em: 17 de set. de 2021.



LIRA, J. **Reflexões sobre a formação docente no contexto pandêmico atual:** desafios da prática. E-docente, 24 de set. de 2020. Disponível em: <<https://edocente.com.br/reflexoes-sobre-a-formacao-docente-na-pandemia/>> Acesso em: 19 de set. de 2021.

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; NEIVA-SILVA, Lucas; & DEMENECH Lauro Miranda. **Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 37, 2020.



A relação entre o saneamento básico e saúde no Brasil: propostas de Educação Ambiental para o enfrentamento de problemáticas emergentes

Stéphanie Assis¹

Resumo: Este trabalho pretende fazer uma análise documental sobre a lei e implementações acerca do saneamento básico no Brasil. A partir da análise será feita uma relação com o impacto na saúde e com as práticas em Educação Ambiental. Tem-se como objetivo responder a seguinte pergunta: Como a Educação Ambiental pode contribuir para o enfrentamento de problemáticas sociais e de saúde geradas pela falta de saneamento básico? Concluiu-se através da análise e reflexões acerca da Educação Ambiental que há diferentes espaços educativos para desenvolver uma educação com potencial transformador através do incentivo à articulação de grupos por meio do fornecimento de informações.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Saneamento básico. Saúde.

Introdução

Para dar início ao debate que pretendo instigar nesse trabalho primeiramente irei contextualizar o que é o saneamento básico e como se caracteriza no Brasil, por conseguinte qual a sua relação com a saúde e meio ambiente e por fim como as práticas em Educação Ambiental (EA) podem ser pensadas para enfrentamentos de problemáticas acerca destas temáticas. Para essa contextualização foram feitas a realização de leitura de documentos e leis que abordam o saneamento básico no Brasil e alguns teóricos que pensam a partir da EA.

Para contextualizar, é importante colocar que saneamento é um conjunto de medidas que visa preservar ou modificar as condições do meio ambiente com a finalidade de prevenir doenças e promover a saúde, melhorar a qualidade de vida da população. O saneamento básico é composto pelo tratamento e distribuição de água potável, tratamento e descarte correto de esgoto e lixo, e tratamento e cuidado com águas pluviais. No Brasil o acesso ao saneamento e disponibilização desse pelo Estado é lei desde 1976 (BRASIL, 2007), na qual visa;

VI - articulação com as políticas de desenvolvimento urbano e regional, de habitação, de combate à pobreza e de sua erradicação, de proteção ambiental, de promoção da saúde, de recursos hídricos e outras de interesse social relevante, destinadas à melhoria da qualidade de vida, para as quais o saneamento básico seja fator determinante; ([Redação pela Lei nº 14.026, de 2020](#))

Além disso, consta no objetivo 6 da Agenda 21 organizada pelo evento da Rio 92 e depois pela Rio+20 como meta, *assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos*. Além de alcançar o acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos e o acesso a água tratada e potável para todos.

No que se refere ao saneamento e sua ligação com a saúde, a falta de saneamento atinge diretamente a saúde do indivíduo que vive nessa situação. Em exemplo, um estudo realizado pela Fiocruz de Minas, publicado no site da ciência hoje, aponta que cerca de 500mil mortes anuais por diarreia são causadas por condições inadequadas de abastecimento de água e tratamento de esgoto sanitário. No que se refere a pandemias, no caso da Sars-Cov 2 ou COVID 19, por exemplo, o artigo publicado aponta o hábito de lavar as mãos como uma das formas principais de prevenção. Todavia, nem todos têm acesso a água encanada ou

¹ Stéphanie Assis; Pedagoga (UFPel); Mestranda em Educação Ambiental (FURG); Especializanda em Educação (IFSul-Pelotas). E-mail: stephassixavier@gmail.com



tratamento adequado da mesma, assim, dificultando o cuidado com a prevenção e contágio do vírus.

Além disso, é justamente esse público que acumula vulnerabilidades para se proteger contra o vírus: vida em situações de aglomeração; menor capacidade de cumprir o isolamento social; privação econômica acarretada por políticas de enfrentamento da pandemia; e limitações para acesso ao sistema de saúde. Ou seja, a falta de acesso à água adiciona mais uma camada de vulnerabilidade, gerando importantes desigualdades no adoecimento e na morte por covid-19. (HELLER, 2020. p. 1)

Entre outros exemplos que podem ser lembrados desta relação está a pandemia da peste bubônica em 1343, ou o surto de Zika Vírus em 2015. Estas doenças citadas, tem sua relação diretamente com o saneamento, uma vez que a peste se alastrou pela forma de higienização das pessoas e condições insalubres de vidas nas quais eram submetidas (não havia tratamento de água, de esgoto e tampouco coleta de lixo). Por sua vez o Zika Vírus, tem como a maior forma de proteção evitar a proliferação do mosquito *Aedes Aegypti*, no qual pode acontecer através de água parada onde pode ser encontrada em entulhos ou lixo, e no próprio esgoto “a céu aberto”.

No entanto, apesar de ser comprovada a importância dessas relações e do acesso ao saneamento básico para saúde e qualidade de vida humana e ambiental, esse acesso no Brasil ainda não é universal. Ou seja, nem todos possuem o acesso mesmo sendo direito garantido por lei. Neste ponto, vislumbra-se a EA como ferramenta de enfrentamento desse problema uma vez que, *as mudanças não ocorrem espontaneamente, mas com intervenções conscientes e intenções claras de grupos e pessoas* (LOUREIRO, 2012. P. 87). Portanto as práticas em EA podem auxiliar no desenvolvimento de articulação desses grupos com o intuito de instigar a reflexão sobre essas necessidades e realidades e por si só busquem uma transformação delas, sejam por reivindicação de direitos ou por mudanças de atitudes.

Nesse sentido, o conceito de Educação Ambiental pensado é através da criticidade, uma vez que a ideia é de que através dos problemas apresentados e vivenciados por determinadas comunidades e bairros possa-se abrir espaços de diálogos e incentivar a reflexão acerca das problemáticas. Ressalta-se de que nessa perspectiva de uma EA crítica se visa que a reflexão parta de um ponto que não necessariamente é o problema final, nesse caso, o saneamento básico (ou a falta dele) pode se pôr como um tema gerador. Assim, proporcionando repensar sobre as causas e consequências do tema transcendendo as relações existentes, como a relação das pessoas que vivem essas condições consigo mesmas, seus espaços e impasses. Em melhor, Loureiro (2003) traz um exemplo de uma EA que vise a transformação de valores. Em seu estudo o autor aponta que uma EA pode ser reprodutora quando não aprofunda as relações com o tema, um dos casos comuns é a questão do lixo quando pensa a reciclagem ou reaproveitamento mas não problematiza o consumo. Em relação a isso o autor completa que,

Entendemos que o quadro de crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo, ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural. O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização na compreensão do humano como natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam justiça social, o equilíbrio ecossistêmico e a indissociabilidade entre humanidade-natureza.

Assim, a EA não só se põe como uma ferramenta possível para o enfrentamento desses problemas, como os próprios problemas em si se põem como uma oportunidade de



fortalecimento de grupos que se articulem para o enfrentamento e prevenção de problemas futuros. Desta forma,

[...]a problemática ambiental urbana constitui um tema muito propício para aprofundar a reflexão e a prática em torno do restrito impacto das práticas de resistência e de expressão e das demandas da população das áreas mais afetadas pelos constantes e crescentes agravos ambientais. Mas representa, também, a possibilidade de abertura de estimulantes espaços para implementar alternativas diversificadas de democracia participativa, notadamente a garantia do acesso à informação e a consolidação de canais abertos para uma participação plural. (JACOBI, 1998. p.6)

Pensando nisto, para a elaboração deste trabalho primeiramente foram delimitados o tema, questão problema, hipótese e objetivo geral e específicos. Sendo assim, a proposta temática é uma reflexão sobre o serviço do saneamento básico no Brasil e a relação com a saúde e Educação Ambiental em espaços não formais. Como problema identifica-se “Como a Educação Ambiental pode contribuir para o enfrentamento de problemáticas sociais e de saúde geradas pela falta de saneamento básico?”. Demarcada a questão problema, levando em consideração estudos a priori sobre a Educação Ambiental e de que a mesma abrange questões socioeconômicas e ambientais, chega-se à hipótese de que a Educação Ambiental pode ser uma mediadora no processo de reivindicação das classes populares na busca por direitos como o saneamento básico.

Feito esta etapa de delimitação da proposta de estudo, tem-se como objetivo geral estudar o saneamento básico e os problemas de saúde e sociais gerados acerca da falta do mesmo, relacionando com possibilidades para Educação Ambiental. Como objetivos específicos estão: 1. Aprofundar os estudos acerca da estrutura e distribuição sobre saneamento básico; 2. Identificar brevemente problemas de saúde gerados pela falta de saneamento; 3. Relacionar os problemas de saúde identificados com os problemas sociais; 4. Relacionar a Educação Ambiental como uma ferramenta mediadora para o enfrentamento de problemas socioambientais gerados pela falta de saneamento básico. 5. Contribuir para estudos futuros acerca da temática proposta e somar em estudos atuais.

Metodologia

Para buscar alcançar estes objetivos e atender as demandas a proposta de estudo foi definido como metodologia um estudo documental, *a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa* (GIL, 2002 p. 45). Para esse tipo de pesquisa, existem dois tipos de documentos a serem analisados, conforme Gil (2002, p. 46),

Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Pensando nisso, este estudo busca relacionar a análise de documentos sobre saneamento básico no Brasil com estudos da Educação Ambiental dentro da temática de saúde e questões sociais. Para fazer esta análise foram feitas a seleção de cinco documentos principais e um site como fonte de dados principais, sendo assim serão analisados e relacionados entre si e outros estudos secundários sobre a temática. Assim, de primeira mão tem-se: 1. Lei do saneamento básico nº 11.445 (BRASIL, 2007). 2. Plano Nacional de



Saneamento Básico (PLANSAB, 2019). 3. Lei da Educação Ambiental L9795 (BRASIL, 1999). Em segunda mão tem-se: 4. Coleção saúde, ambiente e sustentabilidade, eixo de saneamento e saúde nº 6 (FIOCRUZ, 2018). 5. Manual do saneamento básico (TRATA BRASIL, 2019). 6. Ranking do saneamento básico (TRATA BRASIL, 2021) e 7. O site do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS).

Como forma de organização dos dados analisados foi feita uma categorização para melhor análise e leitura dirigida dos documentos, São elas: 1. Relação do saneamento básico com o acesso à água potável e esgoto; 2. O acesso ao saneamento básico articulados às águas pluviais e tratamento de lixo 3. Relação da falta dos serviços de saneamento básico à saúde da população e questões socioambientais. 4. relação e contribuições da Educação Ambiental com as problemáticas causadas pela falta de saneamento básico. Feita a categorização as mesmas serão apresentadas nos resultados e discussões em subtópicos a seguir.

3. Resultados e discussões

3.1. O acesso ao saneamento básico articulados ao consumo de água potável e esgoto

Iniciarei a discussão definindo o conceito de água potável e então desenvolvendo as ramificações em relação ao tema. A água potável é inofensiva à saúde e agradável aos sentidos. Quando falamos em água potável logo vem à mente a água doce, no entanto, não é comum ir até um rio ou lago de água doce e beber da mesma, pois, para se tornar potável é preciso que água passe por um tratamento e é nesse ponto que “reside” o problema. A água que não passa pelo tratamento adequado pode estar poluída ou contaminada, com características alteradas e/ou com gases patogênicos nos quais são prejudiciais à saúde humana. Ainda, é importante compreender quais os processos que levam e permeiam o tratamento da água para o consumo, nos quais apesar de passar por procedimentos técnicos (como pré cloração, pré alcalinização, decantação, pós alcalinização e outros) também estão diretamente ligados a cultura, política, saúde e educação.

No documento institucional de número 6 da Fiocruz sobre saneamento básico, inicia suas escritas tratando sobre a relação do ser humano com o ambiente em que vivem perpassam por transformações históricas. Essas transformações nos levam a outros modos de se relacionar com os meio ambiente e recursos naturais. As relações, por sua vez, fazem parte do que conhecemos como cultura, entre os exemplos desse uso pode-se relacionar ao uso para agricultura e/ou eliminação de dejetos, nos quais são feitos diretamente na água. Essas atividades causam alterações significativas no ambiente

No âmbito da política, a relação do consumo da água potável se dá através de verbas destinadas ao processo de purificação da mesma. Conforme a Lei do saneamento básico. Nº 11.445, DE 5 De Janeiro De 2007. Art.3 . Inciso I,

a) abastecimento de água potável: constituído pelas atividades e pela disponibilização e manutenção de infraestruturas e instalações operacionais necessárias ao abastecimento público de água potável, desde a captação até as ligações prediais e seus instrumentos de medição; (BRASIL, Redação pela Lei nº 14.026, de 2020)

É dever do Estado o abastecimento de água bem como proporcionar a infraestrutura para manutenção e outros em relação a disponibilização da água potável. Além disso, conforme o Plansab, entre as metas para o saneamento básico está a universalização do serviço, tendo como,

[...] noção de universalidade remete à possibilidade de todos os brasileiros poderem alcançar uma ação ou serviço de que necessitem, sem qualquer barreira de acessibilidade, seja legal, econômica, física ou cultural. Significa acesso igual para todos, sem qualquer discriminação ou preconceito. (PLANSAB, 2019. P. 28)



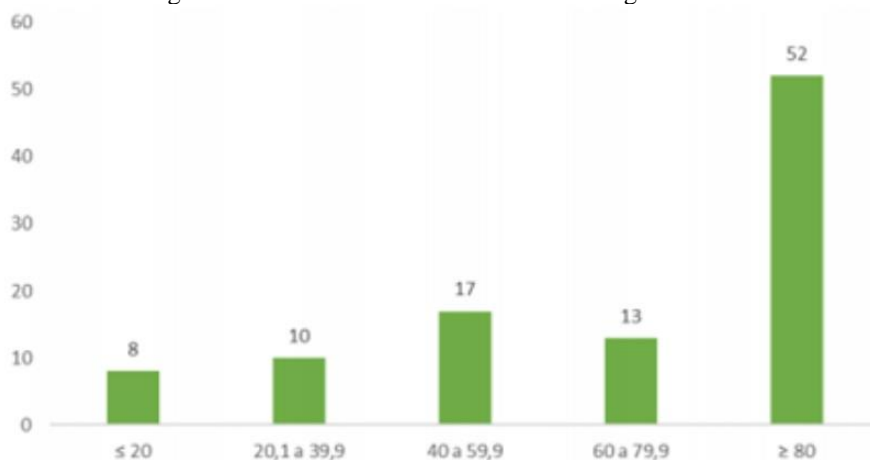
Todavia, segundo dados do SNIS, em 2019, 83,7% do país tinha acesso à água potável, desta forma aproximadamente 35 milhões de brasileiros não têm acesso a esse serviço e direito (TRATA BRASIL 2019).

A cobertura urbana de abastecimento de água, que era de 40% no início da década, chegou a aproximadamente 65% em 1980. Durante os anos 1980, o crescimento na cobertura desse serviço continuou a se expandir, chegando a 80% em 1990. Na década de 1990, devido principalmente às investidas neoliberais no setor e às limitações de financiamento desde a segunda metade da década anterior, não houve aumento significativo da cobertura, que não chegou a atingir 85% em 2000. (FIOCRUZ, 2018, p.27)

Através destes estudos é possível identificar que há uma grande parte da população que ainda não tem acesso a água potável apesar de ser garantido por lei e fazer parte da meta do plano de saneamento básico desde 2008 (PLANSAB, 2019). No que se refere ao esgoto, segundo o manual do Trata Brasil, existem três (4) tipos de esgotos, são eles o doméstico, industrial, pluvial e de infiltração. Também existem os tipos de sistema desses esgotos, ou, soluções de retirada de esgoto e dejetos, como o unitário, localizado na zona urbana e comumente utilizado a fossa séptica como sistema majoritário. O misto, no qual recebe o esgoto sanitário e parte das águas pluviais e o separador, onde o esgoto doméstico e industrial são separados do pluvial, esse sistema é o utilizado no Brasil (Ainda havendo sistema de fossas sépticas, conforme veremos mais à frente).

O esgoto ainda passa por tratamento antes de ser desaguado no mar, são as três fases desse tratamento a 1. Primária, no qual a matéria poluente é separada por sedimentação. 2. Secundária, se tratando de um processo biológico onde a matéria poluente é consumida por reatores biológicos e 3. Terciária, onde se faz a remoção de organismos patogênicos (TRATA BRASIL, 2012). Esta última é preciso um cuidado extremo, pois, a remoção em excesso pode causar cianobactérias (algas azuis) nas quais apesar de morrerem, as algas podem poluir a água potável e até matar peixes e outras algas ou animais marinhos devido a esse fator. Esse pode ser considerado um dos motivos pelo qual é importante o tratamento do esgoto. No entanto, Conforme o ranking de 2021 realizado pelo Instituto Trata Brasil, informado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Histograma do índice de atendimento total de esgoto.



Fonte: Trata Brasil, 2021.



Pode-se perceber que quarenta e oito dos cem municípios possuem abaixo de 80% de atendimento ao tratamento do esgoto, e oito dos cem municípios possuem de 0% a 20% do serviço. É importante atentar que dos cem municípios partícipes do estudo do instituto, nenhum possui 100% do atendimento ao serviço de esgoto. Segundo os dados do SNIS 54,1% da população brasileira possui acesso ao serviço de tratamento de esgoto, sendo que quase cem milhões de brasileiros não possuem acesso ao serviço e direito de saneamento básico correspondente ao tratamento de esgoto (TRATA BRASIL, 2019).

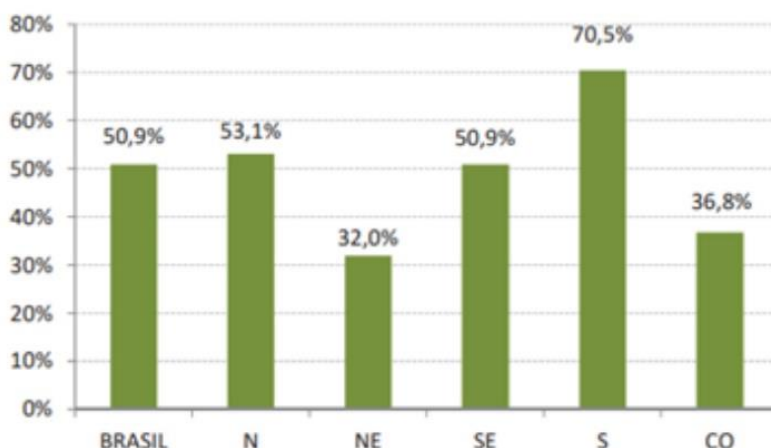
3.2 O acesso ao saneamento básico articulados às águas pluviais e tratamento de lixo

O manejo e tratamento de águas pluviais também fazem parte do saneamento básico. Quando mal elaborado ou pela falta de elaboração de arquitetura de uma cidade, bairro ou comunidade e não pensado questões de escoamento da água da chuva, podem ocorrer enchentes nas quais tem consequências diretas na saúde e qualidade de vida da população. Por fazer parte do saneamento básico, o cuidado e estrutura com as águas pluviais também é responsabilidade do Estado e direito do cidadão. Conforme, Lei do saneamento básico. Nº 11.445, DE 5 De Janeiro De 2007, art. 3 parágrafo I.

d) drenagem e manejo das águas pluviais urbanas: constituídos pelas atividades, pela infraestrutura e pelas instalações operacionais de drenagem de águas pluviais, transporte, detenção ou retenção para o amortecimento de vazões de cheias, tratamento e disposição final das águas pluviais drenadas, contempladas a limpeza e a fiscalização preventiva das redes; (BRASIL, 2007. Redação pela Lei nº 14.026, de 2020)

No entanto, conforme o estudo realizado pelo Trata Brasil (2021) sobre o ranking de 2021 do saneamento básico, 50,9% dos municípios partícipes sofreram enchurradas no período de 2013 à 2017, como podemos analisar no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Percentual dos municípios com registro de enchurradas, inundações ou alagamentos ocorridos na área urbana, no período de 2013 à 2017, no país e nas macrorregiões.



Fonte: Trata Brasil, 2021.

Também pode-se identificar que entre as regiões com maior incidência de enchurradas está a região Sul com 70,5%. No que se refere à coleta e tratamento de resíduos sólidos, ou lixo, este também é responsabilidade do Estado e abrange questões de saneamento básico conforme a lei nº 11.445 de Janeiro de 2007, art. 3 Paragrafo I.

c) limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos: constituídos pelas atividades e pela disponibilização e manutenção de infraestruturas e instalações operacionais de coleta, varrição manual e mecanizada, asseio e



conservação urbana, transporte, transbordo, tratamento e destinação final ambientalmente adequada dos resíduos sólidos domiciliares e dos resíduos de limpeza urbana; (BRASIL, 2007. Redação pela Lei nº 14.026, de 2020)

Segundo os dados do SNIS, 92,1% da população brasileira têm acesso à coleta domiciliar, logo aproximadamente 18 milhões de habitantes não possuem acesso à coleta domiciliar, ou coleta simples. O termo “coleta simples” foi utilizado levando em consideração que conforme os dados do SNIS, somente 38,7% da população tem acesso a coleta seletiva (com seleção, categorização e encaminhamento para reaproveitamento de resíduos) ou conforme dados do Plansab 1.256 municípios de 5.570 municípios.

3.3 Relação da falta dos serviços de saneamento básico à saúde da população e questões socioambientais.

Conforme pode-se observar nos tópicos anteriores, a garantia do acesso ao serviço de saneamento básico no Brasil é dever do Estado e direito da população. Considerada pela resolução 64/A/RES/64/292 de 28 de Julho de 2021 como “*direito humano essencial, fundamental e universal*”. Logo, pode-se compreender que a falta desse recurso pode ser considerado um atentado aos direitos humanos, nos quais foram constituídos como formas de minimizar as diferenças sociais e promover a qualidade de vida e saúde de pessoas que foram marginalizadas.

Além disso, a falta de acesso a esse recurso que é direito, causa graves danos à saúde física humana. A Environmental Protection Agency (EPA) dos Estados Unidos publicou um estudo sobre tratamento de água para comunidades pequenas, neste documento são apresentados os riscos à saúde humana no consumo de água poluída não potável. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Riscos do consumo de água tratada inadequadamente ou não tratada.

Contaminants	Health Effects	Sources
<i>Microbiological</i>	<i>Acute gastrointestinal illness, dysentery, hepatitis, typhoid fever, cholera, giardiasis, cryptosporidiosis, etc.</i>	<i>Human and animal fecal matter</i>
<i>Arsenic</i>	<i>Dermal and nervous system toxicity</i>	<i>Geological</i>
<i>Lead</i>	<i>Central and peripheral nervous system damage; kidney effects; highly toxic to infants and pregnant women</i>	<i>Leaches from lead pipes and lead-based solder, pipe joints</i>
<i>Nitrate</i>	<i>Methemoglobinemia (“blue baby syndrome”)</i>	<i>Fertilizer, sewage, feed lots</i>
<i>Fluoride</i>	<i>Skeletal damage, dental fluorosis</i>	<i>Geological</i>
<i>Pesticides and herbicides</i>	<i>Nervous system toxicity, cancer risk</i>	<i>Farming, horticultural practices</i>
<i>Trihalomethanes</i>	<i>Cancer risk</i>	<i>Treatment by-product</i>
<i>Radionuclides</i>	<i>Cancer</i>	<i>Geological</i>

Fonte: EPA 1994.



Segundo os dados, entre os poluentes que uma água não tratada adequadamente pode conter estão microbiológicos, chumbo, nitrato, fluoreto, pesticidas e herbicidas, metais e radionuclídeos (entre outros possíveis não citados). Esses poluentes podem causar desde problemas estomacais como gastrite à hepatites, cólera, problemas dermatológicos, complicações no sistema nervoso, câncer, entre outros. Além do consumo de água poluída ou contaminada devido à falta de acesso à mesma, a falta de saneamento ligada ao serviço de tratamento esgoto (ou falta dele) também acarreta a doenças de parasitas ou por infecções.

No que se refere ao âmbito da educação, conforme pontuado anteriormente, as relações entre o ser humano e o ambiente em que vivem passam por transformações em tempos históricos diferentes. O que leva a essas transformações é a cultura, na qual se modifica e modifica as ações. Pensando nisso, a educação é também um modo de produzir cultura, deve ser pensada para transformação de valores e atitudes por meio de um processo de emancipação (LOUREIRO, 2012). Desta forma, o ato de educar, tem nesse contexto o papel de instigar comunidades que sofrem com as consequências do descaso do Estado na negligência com a saúde e atendimento dos direitos humanos à cobrar do mesmo uma postura que vise a resolução desses problemas e atendimento da lei.

3.4 Relação e possíveis contribuições da Educação Ambiental com as problemáticas causadas pela falta de saneamento básico.

Para traçar a relação da EA e suas contribuições para o enfrentamento da problemática apresentada, primeiramente irei contextualizar a Educação Ambiental buscando traçar as vertentes e objetivos da mesma como proposta de prática educativa. Logo será retomado a temática do saneamento básico através de reflexões de produções anteriores a essa para continuar o debate acerca e então contribuir para futuros trabalhos.

Os estudos acerca da EA surgem através de problemáticas ambientais e sociais na década de 70. Em meados dos anos 90 os debates sobre a EA ganham força no Brasil por meio de eventos internacionais como a Cúpula da Terra ou Rio 92, no qual tem como produto final a elaboração do documento então intitulado como Agenda 21. A Agenda 21 irá orientar países parceiros na elaboração de práticas e criação de leis que visem o desenvolvimento através do bem estar e qualidade de vida humana e ambiental. Estimulado pelo evento e outras ações que nascem do debate como a criação do Núcleo de Educação Ambiental (NEA), através do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). No mesmo ano a assessoria do Ministério da Educação (MEC) promove o primeiro encontro nacional dos Centros de Educação Ambiental (CEA), tendo como consequência a formalização dos CEA através do governo, definindo estes como “polos indicadores que ajudariam a desencadear iniciativas de Educação Ambiental nos níveis formal e não formal[...]” (MEC,1998). Além disso, foi criada a Lei da Educação Ambiental 9795 em 1999.

Deste modo, a EA cresce e se fortalece nos diferentes espaços, tendo como objetivos uma educação política que busque incentivar à participação e protagonização individual e coletiva visando o estímulo para transformação de valores e atitudes. Segundo Loureiro (2012, p. 80) *o cerne da educação ambiental é a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas*. Assim, trata-se de práticas educativas voltadas para a cidadania, essa cidadania conforme Jacobi (2002) proporciona que o indivíduo se perceba como um ser de direitos e ao se perceber participe na tomada de decisões políticas de forma que assegure determinadas estruturas sociais básicas para uma qualidade de vida.

Ao relacionar a ideologia e finalidades da EA, apresentadas pela ótica dos autores mencionados, juntamente com a problemática do saneamento básico pode-se ver na EA o



potencial como um meio de enfrentamento do problema. Pois, vê-se com o levantamento de dados que há uma falta de estrutura em relação a implementação do serviço de saneamento no país. Essa falta causa diversas doenças no ser humano afetando sua saúde física e a qualidade de vida devido a ambientes insalubres em que estes vivem. Além de afetar o ser humano, o fim inadequado do lixo e de esgoto afetam o meio ambiente/natureza podendo levar a poluição de espaços físicos ou mortes de animais e plantas. Pensando sobre a ideia de EA apresentada, educadoras e educadores ambientais, tem nesse contexto a função de levar informação e proporcionar o debate para que a sociedade civil reivindique seus direitos junto aos órgãos públicos.

Em um estudo sobre a EA e o saneamento básico no município de Porto em Tocantins, os autores Costa; Aguiar e Castro (2019) descrevem uma análise documental identificando os mesmos problemas em relação às políticas públicas e fornecimento do serviço, a análise e discussão dos dados se limitam aos documentos e políticas do município. Porém em outro estudo a priori, Costa (2018) traz uma análise das políticas e a relação dos moradores com a realidade e como são feitas as práticas de EA a respeito do problema. É identificado a omissão do Estado em relação à falta de saneamento básico e as consequências causadas por ele. Por sua vez, a comunidade não apresenta ações significativas para o enfrentamento disso, além de cobranças individuais sem articulação coletiva à prefeitura. No fim da pesquisa o autor apresenta propostas de práticas para serem feitas em ambientes formais de educação (escolas), nas quais são sobre reflexão do problema e um pensar outras ações para resolução.

Dessarte, compreende-se que é dever do Estado proporcionar o serviço, todavia, também é preciso pensar a corresponsabilidade individual e coletiva sobre a realidade. Assim, a EA também precisa ser pensada em uma forma de co-responsabilização através da informação e para além dos espaços formais, pois,

A postura de dependência e de des-responsabilização da população decorre principalmente da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um déficit de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que proponham uma nova cultura de direitos baseada na motivação e na co-participação da gestão ambiental das cidades (JACOBI, 1998. p. 6)

Por cúmulo, a EA pode proporcionar a articulação da população para a resolução do problema iminente e também pode ser um viés para ser pensados as causas e assim refletir sobre uma transformação de valores para que se previna futuras adversidades em relação ao saneamento e outros. Para tanto, é previsto em lei a EA em espaços não formais e informais. Em seu Art. 13. Da lei 9.795 da Educação Ambiental, seção III, *Entende-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.* Ainda na lei, são abordadas ideias para a elaboração dessas práticas como:

- I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;
- II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;
- III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;
- IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;



V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;

VI - a sensibilização ambiental dos agricultores;

VII - o ecoturismo.

Desta forma, o Estado e outras organizações, instituições, grupos coletivos e/ou educadoras e educadores ambientais tem respaldo para pensar nas práticas que podem elaborar no pensar a EA. Importante salientar, que não bastam apenas atividades ‘por fazer’ mas que aprofundem as questões trazidas e utilize-se da ação também como uma ação geradora com possibilidade de aprofundar a temática proposta. Esse aprofundamento da temática visa a formulação de um processo de identidade e através disso o indivíduo se veja como um ser de direitos e responsabilidades e assim possa então lograr a uma EA crítica ou transformadora de valores conforme este trabalho tenta orientar.

Considerações finais

Chegando às considerações finais é possível afirmar que a falta de saneamento básico seja no tratamento e fornecimento de água potável, no tratamento de esgoto, de águas pluviais ou de lixo, afeta negativamente a saúde humana. Além disso, segundo o *relatório sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos da Organização das Nações Unidas*, o investimento em saneamento básico não só auxilia na saúde como na economia, pois a cada um dólar de investimento no saneamento, seis dólares podem ser poupados da saúde. Essa conclusão acerca da economia em relação ao saneamento e a saúde se fundamenta uma vez que a falta dele causa graves doenças, podendo levar o paciente a óbito conforme citado nos tópicos um e dois da relação do saneamento básico com o acesso à água potável e esgoto e da relação do saneamento básico com o acesso à serviços acerca de tratamento e cuidado de águas pluviais e coleta de resíduos sólidos/lixo.

Através das análises de documentos pode-se concluir que há muito a ser feito e que milhões de brasileiros sofrem com essa falta. No entanto, o país possui potencial para implementação dos serviços uma vez que os cidadãos estão ancorados por leis e projetos que defendem a universalização do serviço como direito humanitário. É nesse sentido que a EA se coloca a serviço desses grupos, as educadoras e educadores podem partir do acesso à informação, informando sobre os direitos existentes e a partir disso proporcionar o debate sobre os problemas vivenciados por esses grupos para então elaborarem coletivamente ações de enfrentamento.

É importante salientar de que não se trata de uma EA capaz de transformar por si só as realidades e tampouco “salvadora” de grupos que se encontram às margens. Mas espera-se que tenha em seu cerne a educação para a cidadania de uma forma que possa motivar os grupos e dessa motivação através da reflexão e planejamento os próprios grupos emancipados se tornam então protagonistas de suas realidades e criem linhas e espaços de busca de seus direitos e entre si se multipliquem e formem coletivos. Por fim, espera-se que assim como trazidos trabalhos que motivaram a escrita e pensamentos deste, este possa, por sua vez, motivar outras pesquisas e práticas no âmbito da Educação Ambiental para o enfrentamento de problemáticas socioambientais como as de acesso ao saneamento básico, saúde e qualidade de vida.



Referências

BRASIL, 2007. **LEI Nº 11.445**. De 5 De Janeiro de 2007.. Acesso em: 10 de Julho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-010/2007/lei/111445.htm

BRASIL, 2020. **LEI Nº 14.026**. De 15 de Julho de 2020. Acesso em. 20 de Julho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114026.htm

BRASIL, 1999. **LEI Nº 9.795**. De 27 de Abril de 1999. Acesso em: 21 de Setembro de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

EPA. United States Environmental Protection Agency. **Drinking water treatment for small communities**. May. 1994. Acesso em 01 de Jul. de 2021. Tradução: própria. Disponível em: <https://nepis.epa.gov/Exe/ZyPDF.cgi/30005051.PDF?Dockey=30005051.PDF>

HELLER, L. Saneamento básico; políticas públicas e relação com a pandemia. Léo Heller. **Ciência Hoje. Fiocruz Minas**. 20 out. 2020. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/saneamento-basico-politicas-publicas-e-relacao-com-a-pandemia/>

LOUREIRO. C.F.B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Carlos Frederico B. Loureiro. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: 37-54, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>

LOUREIRO. C.F.B. **Sustentabilidade e Educação; Um olhar da ecologia política**. Carlos Frederico B. Loureiro. São Paulo: Cortez, 2012- (Coleção questões da nossa época; v:39).

JACOBI. P. Educação, meio ambiente e cidadania. **Reflexões e experiências**. Pedro Jacobi São Paulo-1998 (p. 2-10)

JACOBI. P. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Pedro Roberto Jacobi. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZV6sVmKTydvnKVNrqshspWH/?format=pdf&lang=pt>

COSTA, H. P. AGUIAR. D.R. CASTRO, C.V. Educação Ambiental e sua relação com o saneamento básico e a saúde pública no município de Porto Nacional (TO). Haroldo Pereira Costa; Denise Regina Aguiar; Cristina Veloso de Castro. **Revbea**, São Paulo, V. 14, No2:354-371, 2019 Revbea, São Paulo, V. 14, No2:354-371, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2659/6989>

COSTA. H.P. **Educação Ambiental e sua relação com o saneamento básico e a saúde pública no município de Porto Nacional (TO)** São Paulo 2018. Disponível em: <https://www.universidadebrasil.edu.br/portal/biblioteca/uploads/20200313204159.pdf>

FIOCRUZ. Coleção Saúde, Ambiente e Sustentabilidade Saneamento: entre os direitos humanos, a justiça ambiental e a promoção da saúde. **Saneamento e Saúde**. Documentos institucionais 2018. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/46304/2/06_saneamento.pdf

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf



PLANSAB. **Plano Nacional de Saneamento Básico**. 2019. Disponível em: https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSDRU/ArquivosPDF/Versao_Conselhos_Resolu%C3%A7%C3%A3o_Alta_-_Capa_Atualizada.pdf

TRATA BRASIL. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS) 2018. Ranking do saneamento instituto trata Brasil. 2019. Disponível em: https://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/itb/ranking_2020/Relatorio_Ranking_Trata_Brasil_20_20_Julho_.pdf

TRATA BRASIL. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SINIS) 2019. Ranking do saneamento instituto trata Brasil. 2021. Disponível em: https://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/Ranking_saneamento_2021/Relat%C3%B3rio_-_Ranking_Trata_Brasil_2021_v2.pdf

MEC. A Implantação da Educação Ambiental no Brasil, Brasília - DF, Ministério da educação e do desporto. Coordenação de Educação Ambiental. Publicação de responsabilidade da Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998.



La Educación Estético-Ambiental (EEA): Experiencias de sensibilización estético-ambiental en Cuba, Brasil y Chile

Lurima Estevez Alvarez¹

Resumen: El trabajo constituye el resultado de una investigación desarrollada de 2013 a 2020. Su objetivo era comprender las representaciones que profesores e instructores de arte de Manicaragua (Cuba), estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG y estudiantes, profesores y padres de colegios y liceos de Talca (Chile), tenían sobre la Educación Estético-Ambiental y de su papel en la formación integral de educadores, tras vivenciar experiencias de sensibilización estético-ambiental. Se partió de referentes del materialismo dialéctico, la Educación Estético-Ambiental y la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano. Las informaciones y los datos interpretados con el Método de Interpretación de Sentidos, de Minayo (en la perspectiva hermenéutico-dialéctica), proceden de los cursos realizados y de los cuestionarios de percepción estético-ambiental y de evaluación aplicados. Finalmente, las representaciones evidenciaron la importancia y trascendencia de la EEA para los procesos educativo-pedagógicos enfocados en la formación de valores y para la convivencia estética.

Palabras clave: Educación Estético-Ambiental. Experiencias de sensibilización estético-ambiental. Formación más integral de educadores.

Introducción

El presente trabajo recoge, en una síntesis, los resultados de una investigación transcultural de carácter cualitativo (en función de una tesis doctoral), que se desarrolló en el período 2013-2020. Tuvo como objetivo elucidar las representaciones de un grupo de profesores e instructores de arte de Manicaragua (Cuba), de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG y estudiantes, profesores y padres de colegios y liceos de Talca (Chile), en torno a la Educación Estético-Ambiental-EEA² (como una modalidad de la educación en valores con una orientación transversal, transdisciplinar, transartística y transcultural), y sobre su papel en una formación más integral de los educadores, tras participar en experiencias de sensibilización estético-ambiental en cursos articulados a la formación de profesores por la perspectiva de la Educación Estético-Ambiental y la ambientación curricular (aún muy deficientes en la escuela actual: por cuanto estos contenidos no aparecen reflejados transversalmente ni en los currículos escolares ni en las carreras universitarias). Es así que las prácticas de sensibilización estético-ambiental (SEA) fueron concebidas para potenciar el desarrollo de la sensibilidad de los sujetos participantes en el conjunto de sus relaciones multifacéticas con el mundo circundante, y a la vez, concientizar en relación con las disímiles problemáticas que marcan su existencia individual y social.

La SEA es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, mediante la realización de ejercicios y de actividades

¹Doctora en Educación Ambiental (bolsista CAPES, PPGEA-FURG), Casa de Investigaciones y Promoción Cultural “Samuel Feijóo”, de Villa Clara (Cuba), lurimaestvezalvarez@gmail.com

²La EEA integra los dominios de lo estético y lo ambiental, en función de una formación humana más integral. Esta fusión se fundamenta en la universalidad de los valores estéticos y ambientales (presentes en las relaciones entre los seres humanos, entre estos y la naturaleza, y entre los seres humanos y la sociedad en su conjunto). Ello responde a la comprensión del carácter unitario de la conciencia humana, concebida como una totalidad (integrada por una mente racional y una mente emocional). Por su parte, el enfoque estético-ambiental, como eje central de la EEA, se inserta como una propuesta metodológico-educativa, que contribuye a la constitución de sujetos creativos al potenciar sus sentidos estéticos y su sensibilidad.



docente-educativas, que facilitan el despertar de la percepción sensorial y, a través de la catarsis, acceder a nuestro interior y revivir experiencias que se vuelcan al exterior. De esta manera, la sensibilización estético-ambiental nos conduce a nuestra propia concientización. Por ello, la SEA¹ constituye una herramienta efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los seres humanos la capacidad de percepción (y creación) estético-artística, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estética.

El texto está conformado por una fundamentación teórica (donde se hace breve alusión a los fundamentos teórico-metodológicos y los referentes principales de la investigación); un acápite de fundamentación teórica que esboza los procedimientos metodológicos desarrollados; un tercero referido a los resultados y discusiones del objeto de estudio; algunas consideraciones finales y, por último, las referencias.

Fundamentación teórica

Los fundamentos teórico-metodológicos y los referentes principales de la investigación que animaron nuestros pasos, tanto en la aprehensión estética del mundo cuanto a la aprehensión de sus valores ecológicos, se centraron en teóricos afines a la comprensión dialéctico-materialista del mundo (tomando como puntos de referencia cinco principios fundamentales: la objetividad, el historicismo, el carácter sistémico, la unidad de la teoría con la práctica y la práctica como criterio de la verdad), la Educación Estético-Ambiental y la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano como: Carlos Marx, Vladimir I. Lenin, Pablo René Estévez (creador de la EEA) y Urie Bronfenbrenner, entre otros.

En cuanto a las posiciones dialéctico-materialistas, nos enfocamos en el surgimiento de los *sentidos estéticos* en el proceso de desarrollo histórico-natural de la especie del *Homo sapiens*; en el desarrollo de la capacidad de aprehensión estética del mundo circundante en función de la actividad valorativo-orientadora de los seres humanos: un proceso donde estos se objetivan en la naturaleza no humana, mientras subjetivizan a esta. Y finalmente, el surgimiento de la conciencia estética en un nivel relativamente alto del desarrollo humano y social: que habría de posibilitar (en las condiciones del Paleolítico Superior) la aparición de expresiones consideradas hoy como *artísticas*, aun cuando estuvieron condicionadas por motivaciones de carácter mágico-religioso. Asimismo, asumimos la perspectiva de la educación transformadora freiriana, orientada a la formación integral de la personalidad, en tanto ente unitario con un carácter bipolar (con una mente racional y una mente emocional orgánicamente interrelacionadas). En la concepción freiriana, el papel de la afectividad en las relaciones intersubjetivas (sobre todo, en el ámbito educacional) es primario y constituye el núcleo del proceso de concientización.

Por otra parte, la orientación transdisciplinar de la EEA responde al carácter universal de los valores estéticos y ambientales (presentes en las interrelaciones: “hombre – hombre, hombre – naturaleza y hombre – sociedad”) y tiene en cuenta el carácter transartístico de la educación estética: al considerar a la naturaleza no humana y el trabajo como esferas estéticamente significativas, además de la tradicional esfera del arte en torno a la cual se definió siempre el concepto de lo estético. Dicha orientación tributa a la consideración de que

¹La sensibilización estético-ambiental es un concepto y, a la vez, una herramienta de carácter metodológico de la EEA, creada hace más de treinta años por el Dr. C. Pablo René Estévez y luego trabajada por la Dra. C. Lurima Estevez, para promover procesos formativos enfocados en el cultivo de la sensibilidad y de los sentimientos, especialmente orientados a una formación más integral de los educadores.



la realidad es transdisciplinar en sí misma, según lo concibe Akiko Santos, uno de los más destacados estudiosos de la transdisciplinariedad. Y al hecho de que la EEA se concibe como una vía para una formación más integral del ser humano.

De acuerdo a los fundamentos teóricos referenciados, asumimos el paradigma de la investigación cualitativa (comprensiva e interpretativa), porque permite asumir la vida, la cultura y la actividad humana en una perspectiva dialéctica y en interacción con el horizonte de sentidos de la Otredad.

Los procedimientos de sensibilización estético-ambiental utilizados en las experiencias se apoyaron en estímulos emocionales estéticamente significativos, que potenciaron la necesidad, el deseo y el interés de los educandos en el proceso de aprendizaje; lo cual acrecentó la atención y, consecuentemente, la capacidad de percepción y recepción de los contenidos curriculares. Dichas experiencias se fundamentaron en la teoría leninista del reflejo (como núcleo de la teoría marxista del conocimiento). Para Lenin, “[...] nuestras sensaciones son imágenes del mundo exterior” (1973, p.137). Precisamente, la aprehensión de esas imágenes posibilita el desarrollo de la conciencia, donde las sensaciones (o sensorpercepciones) ofrecen las primeras informaciones acerca de los objetos, cosas y cuerpos que se encuentran en el mundo exterior y que, mediante las actividades valorativo-orientadora y práctico-transformadora de la especie humana, posibilitan la formación de valores, representaciones, ideales, conceptos, saberes y conocimientos. De esa manera, pudimos inferir que las representaciones humanas contienen informaciones sobre la realidad objetiva, y por lo tanto, su estudio resulta fundamental para desentrañar la esencia de la relación dialéctica de los seres humanos con su entorno natural y social y para propiciar su transformación por medio de la actividad consciente e interesada de los mismos, en lo que vemos el sentido final de la investigación social.

Metodología¹

Durante la realización de los cursos de extensión, de las prácticas didáctico-pedagógicas y culturales, de los seminarios-talleres y de los encuentro-debates, se recabó la información que fue organizada, analizada e interpretada siguiendo el “Método de Interpretación de Sentidos”, de la investigadora brasileña Maria Cecília de Souza Minayo, correspondiente a la metodología dialéctico-materialista (con una perspectiva hermenéutico-dialéctica), que constituyó el basamento para el diseño de la pesquisa y de las experiencias estético-ambientales implementadas en los mencionados países.

La metodología implementada en la realización de los cursos y talleres fue la exposición dialogada para la apropiación de los conceptos fundamentales y las problemáticas relativas a la Educación Estética, la Educación Ambiental y la Educación Estético-Ambiental; además de discusiones, análisis y críticas en torno a los impactos socioambientales generados en la condición humana; de clases prácticas de experimentación sustentadas en dinámicas de sensibilización estético-ambiental, así como la articulación de relatos y debates sobre las actividades desarrolladas. En correspondencia, el proceso de evaluación estuvo orientado a los objetivos y aprendizajes decurrentes, y constó de 4 momentos: auto-evaluación, co-evaluación, evaluación del profesor y de los alumnos. Fueron utilizados diferentes instrumentos de evaluación como talleres y análisis textuales y de materiales audiovisuales; salidas de campo con interacción ecológica y observación participante, con la finalidad de

¹Los procedimientos metodológicos empleados en la investigación tuvieron el consentimiento de los colaboradores a través de la firma del documento: “Término de Consentimiento libre y esclarecido”.



constatar la comprensión de los participantes en torno a la EEA, la sensibilización estético-ambiental y su papel para una formación más integral de los futuros profesionales de las Artes Visuales: en especial, en su constitución como ciudadanos con una conciencia ambiental crítica, participativos en los asuntos de la vida social y sensibles ante los desafíos de la crisis socioambiental contemporánea.

Las informaciones y los datos procedieron del Curso de Extensión: “A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular da Licenciatura em Artes Visuais” (FURG, Rio Grande, Brasil); del Seminario-Taller de Sensibilización Estético-Ambiental-SEA (Manicaragua, Villa Clara, 2016) y de los cursos y talleres sobre EEA realizados en Talca (Región del Maule, Chile, 2017-2018). Como estrategia de la investigación, se aplicaron 3 cuestionarios de recopilación de información: 2 de percepción estético-ambiental y 1 de evaluación, con el uso de la escala de Lickert. En el 2015, a 18 alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG; en el 2016, a 23 instructores de arte, profesores y promotores culturales en la sede del Grupo de Teatro Cubiche de Manicaragua, y en el período 2017-2018, a 18 profesores, 20 estudiantes de secundaria y 12 padres/apoderados de colegios y liceos de Talca. La elaboración de las premisas conceptuales, el proceso de investigación misma (con implicaciones en la práctica docente) y la proyección extensionista, se amalgamaron en un proyecto único caracterizado por la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, en función de una educación más integral, humanista, liberadora y comprometida con el destino de la sociedad.

El diseño se basó en el enfoque hermenéutico-dialéctico de Maria Cecília de Souza Minayo, mientras que la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones, en el Método de Interpretación de Sentidos de la misma autora que, por su carácter hermenéutico-dialéctico, se adecuó a la metodología general (de ascendencia marxista), que orientó a la investigación.

Las experiencias de SEA fueron diseñadas con el objetivo de crear la base conceptual para la recepción de las informaciones que, posteriormente, serían procesadas siguiendo el Método de Interpretación de Sentidos. Sus objetivos fueron: contribuir al desarrollo de la capacidad de percepción estética de los discentes (en función de una formación más integral) por medio de talleres focalizados en la sensibilización estético-ambiental, así como articular prácticas de reconstrucción de los saberes y conocimientos aprendidos en relación con la EEA. Dicha reconstrucción tuvo lugar a través de la elaboración de narrativas individuales y colectivas a partir de vivencias sensitivo-afectivas con objetos, que generaron emociones, sentimientos y valoraciones de la vida personal de los sujetos: todo en función de propiciar que los mismos comprendieran y asimilaran las potencialidades de la formación integral de los educadores para vehicular los contenidos inherentes a la Educación Estético Ambiental.

Con respecto a los contenidos de las actividades, realizamos talleres de experimentación estético-ambiental, dirigidos a promover relaciones empáticas con objetos y fenómenos en diferentes espacios societarios. Asimismo, los participantes construyeron narrativas (individuales y colectivas) a partir del contacto inducido con materiales naturales, artificiales y reciclables como: piñas, cajas vacías de biscochos, botellas de agua, pedazos de madera húmeda, piedras, hojas de árboles, celulares, espejuelos, etcétera. Los sujetos debían sentir (tocar) los objetos, olerlos y manosearlos con la expectativa de despertar recuerdos viejos o recientes, pero con una significación relevante para sus vidas. Sobre la base de los mismos y con los ojos abiertos, los sujetos debían verbalizar lo vivenciado ante el colectivo, especialmente, con narrativas alusivas a las actividades implementadas en los talleres.



Para el desarrollo de las actividades fueron utilizadas las siguientes metodologías: la observación participante, la metodología expositiva con apoyo de recursos de multimedia, ejemplificación y esquemas didácticos; ruedas de diálogo y debate colectivo de materiales audiovisuales; metodología vivenciada y de trabajo colaborativo; metodología activo-participativa; metodología activo-creativa para la realización de ejercicios creativos experimentales (diseños y construcción de narrativas personales y colectivas); prácticas vivenciales con orientación psicopedagógica: ejercicios de respiración para generar una mayor concentración y serenidad del cuerpo y la mente; caminatas lentas en círculo, en tanto la profesora habla con un tono suave orientado a la escucha, y la metodología vivenciada con salida de campo.

Dentro de las prácticas, se realizaron actividades estimuladoras (como el rescate de la memoria afectiva con objetos). Sobre su base, se produjeron ejercicios narrativos, cuyos resultados confirmaron la significación atribuida (en la comprensión de los sujetos colaboradores) a los talleres organizados, así como su aporte a una formación más integral de los educadores: sobre todo, en lo que atañe al despertar de la sensibilidad y de la conciencia en relación con hábitos, costumbres y actitudes indeseables en el seno de la familia y de la sociedad. Ya que toda acción tendente a la sensibilización y formación de una conciencia crítica (en especial, si se trata de la formación de educadores y del cultivo de una conciencia estético-ambiental), contribuye no solo a una formación más integral de los mismos, sino también a la solución de los problemas socioambientales que aquejan a la comunidad: lo que se hace posible teniendo en cuenta el carácter creador de la conciencia.

Las informaciones recogidas en las prácticas correspondientes, fueron procesadas siguiendo el método de Minayo, ampliamente aceptado por la comunidad científica y validado en tesis de maestría y doctorado en muchas universidades de Brasil. De acuerdo a esa autora, en el Método de Interpretación de Sentidos

[...] es de fundamental importancia que establezcamos confrontamientos entre la dimensión subjetiva y los posicionamientos de grupos; texto y subtexto; texto y contexto; hablas y acciones más amplias; cognición y sentimiento, entre otros aspectos. (2009, p.105: traducción de la autora).

El Método de Interpretación de Sentidos constituye una de las proyecciones epistemológicas de la investigación cualitativa, dentro del área de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación. En razón de ello, en una propuesta como la nuestra, dicho método contribuyó al entendimiento y ampliación de los horizontes investigativos. Sobre todo, porque permitió estudiar y dilucidar las mediaciones entre la dialéctica objetiva (inherente a la realidad exterior) y la dialéctica subjetiva (inherente a la realidad interior: al pensamiento, al conocimiento y a las representaciones). Según Minayo, las representaciones sociales “son definidas como categorías de pensamiento, de acción y de sentimiento que expresan la realidad, la explican, justificándola o cuestionándola” (2007, p. 219: traducción de la autora), lo que presupone la existencia de un nexo (dialéctico) entre el pensamiento (la realidad interior del sujeto) y la realidad objetiva (exterior con respecto al sujeto). Ese nexo, generalmente, está condicionado por saberes y conocimientos, y por las propias referencias culturales del sujeto: que explican su singularidad. Aunque no se descarta el influjo del “sentido común” y “del buen sentido”, que siempre acompañan a la intuición en la búsqueda del conocimiento.

Por otra parte, las representaciones no pueden ser consideradas como simples copias de la realidad objetiva en la conciencia (ya que esta porta un carácter creador), y por tanto,



tienen la capacidad de interactuar y ayudar a la transformación de la misma realidad. Sin embargo, al decir de la propia Minayo, no puede absolutizarse su papel en la investigación científica de los objetos y fenómenos de la realidad “por ser al mismo tiempo ilusorias, contradictorias y verdaderas”, a pesar de lo cual “pueden ser consideradas materia prima para el análisis de lo social y también para la acción pedagógica y política de transformación, pues retratan la realidad” (2007, p. 238: traducción de la autora). El carácter ilusorio y contradictorio de las representaciones, sobre el que advierte Minayo, eleva a un primer plano la importancia de las inferencias en el proceso de interpretación y comprensión de la palabra, la opinión y las verbalizaciones de los sujetos participantes: en fin, de las informaciones con que cuenta el investigador a la hora de hacer conclusiones con respecto al objeto de la investigación. Esta perspectiva exige “[...] ultrapasar el alcance meramente descriptivo del mensaje, para arribar, mediante inferencia, a una interpretación más profunda”. (2007, p.307: traducción de la autora).

Según Minayo (2004, p. 202), el Método de Interpretación de Sentidos analiza palabras, acciones, conjunto de interrelaciones, grupos, instituciones y coyunturas, entre otros cuerpos analíticos. Se apoya en cuatro polos: el epistemológico, que evalúa el material de estudio a partir de un modelo de ciencia; el teórico, referido a los conceptos y principios que orientan la interpretación; el morfológico, referido a la estructuración del objeto de investigación, y el técnico, referido al control de los datos (informaciones) y a su contrastación con la teoría que los condiciona. Bruyne et al (Apud MINAYO, 2009, pp. 96-97) afirman que la “interacción dialéctica de esos diferentes polos constituye el conjunto de las prácticas metodológicas”.

Resultados y discusiones

Tras la realización de las actividades, se mapearon las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. Se hizo una lectura del material recabado y se organizaron los relatos. Al mismo tiempo, se ordenaron las imágenes de apoyo: los registros fotográficos de las experiencias de los sujetos colaboradores. A través de una relectura, así como de una revisión exhaustiva de los textos, se establecieron interrogantes para identificar lo más relevante, y en base a ello, se elaboraron las categorías específicas: Educación Estética, Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más integral. Posteriormente, se identificaron las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Se determinó el conjunto o los subconjuntos de las informaciones presentes en la comunicación, y en ese momento, se establecieron articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos. Así se promovieron relaciones entre lo concreto y lo abstracto, lo general y lo particular y la teoría y la crítica, a través del desarrollo de las categorías finales: Educación Estético-Ambiental (EEA) y Formación más integral. En este sentido, la EEA configuró el universo, mientras que la “Formación más integral” fue el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación. Las informaciones primarias se obtuvieron de la revisión bibliográfica exhaustiva (en especial de libros, artículos, documentales, ensayos y conferencias relativas al objeto de estudio); mientras que las secundarias se obtuvieron de la relectura y análisis de las narrativas resultantes de las actividades implementadas en los talleres.

En general, se observó un predominio de categorías y enunciados que tributan a una comprensión volitivo-afectiva de la EEA (que no excluye aspectos racionales). Se pudo constatar el alto grado de aprecio personal en torno a la contribución de los ejercicios (de sensibilización estético-ambiental) para la formación, transformación y/o auto transformación



de la personalidad: en un proceso de autodesarrollo que implicó, al mismo tiempo, la aparición de nuevas emociones y sentimientos y una toma de conciencia con respecto a las relaciones interpersonales, familiares y sociales. Es decir, en algunos casos, como en el ejercicio experimental concerniente al rescate de la memoria afectiva con objetos, se produjo una especie de catarsis capaz de purificar y generar sentimientos más humanos y que, desde el punto de vista teórico, constituyen la mayor conquista concebible en la realización de las prácticas de sensibilización. Algunos sujetos lo bautizaron como “el despertar de los sentidos” obnubilados por la enajenación o de la conciencia robotizada por el racionalismo imperante en el estilo de la vida contemporánea.

Asimismo, nos apoyamos en trechos narrativos resultantes de la aplicación del ejercicio de sensibilización intitolado: “La sensibilización estético-ambiental con objetos”. En las narrativas de los académicos¹ se observaron un grupo de categorías y enunciados con una elevada connotación estético-ambiental, como: sensibilidad (y correlativos); conexión interior; reflexión; sentimientos; imaginar; experiencia estética; libertad; percepciones; alegría; cuidado; estética y feliz. A continuación, insertamos algunos trechos de estas narrativas referidas a los casos mencionados:

a) Me entregaron un material leve, áspero, que cabía exactamente en las palmas de mis manos. Lo agarré con extrañeza. Lentamente fui acariciándolo, apretándolo firme, oliéndolo y sintiendo sus características... El ejercicio consistía en dejar la mente libre para cualquier sensación y recuerdo que aquel material nos pudiese remitir. Tenía en mis manos una piña... Comencé a jugar con ella, a danzar girándola en mis brazos, a sujetar la piña por los cabellos. Y ese juego me hizo pensar que el árbol del piñero² formó parte de mi infancia... Pude percibir cuánto la estética del piñero está pulsante en mi vida... Este ejercicio me posibilitó entrar en contacto con memorias que la vida parece querer distanciar de mi cotidianidad. Propuestas como esta contribuyen a mi formación como profesora y principalmente como ser que es mediado por sensibilidades, por el cuidado con el otro. (L-4)

b) En los últimos tiempos un sentimiento de cansancio me consumía [...] Durante el aula ese cansancio me abatía, hasta que la profesora Lurima nos propuso una actividad sensorial en que caminásemos lentamente en círculo durante algunos minutos, y luego nos sentásemos en el suelo, cerrásemos los ojos, entonces ella colocaría un objeto en nuestras manos para que lo sintiésemos e interactuásemos con él. Después de algunos minutos sintiendo el objeto, lo identifiqué, era un pedazo de piedra, fui sintiendo la textura, cuán fría estaba... Permanecí algunos minutos más sintiendo y pensando cuán interesante había sido la sensación que sentí al recibirlo en mis manos, entonces decidí concentrarme en un ejercicio de transmitirle a aquel objeto la energía negativa que estaba cargando, fui sintiendo que la piedra se calentaba suavemente conforme iba manoseándola y mis manos le iban transfiriendo calor. Al finalizar la actividad me sentí tranquila y feliz por la oportunidad de tener esos minutos para reflexionar y relajar. Reflexionando sobre lo que la profesora nos había hablado durante el transcurso del aula, comprendí la importancia de la sensibilización para nosotros como personas y como arte-educadores. [L-2]

Estas narrativas revelan la pertinencia de la orientación estético-ambiental de la

¹Las narrativas fueron traducidas por la autora.

²Piñero es el nombre común de los árboles pertenecientes a la división *Pinophyta*, tradicionalmente incluida en el grupo de las gimnospermas. Simbólicamente, el pino representa robustez, vigor, honestidad y virilidad, y está asociado a la longevidad y a la fuerza. Particularmente, en la dinámica de sensibilización estético-ambiental relativa al ejercicio: “Memoria afectiva con objetos”, se utilizó el pino silvestre (*pinus sylvestris*, de la familia *Pinaceae*) como un objeto que contribuye a generar experiencias y vivencias de índole estético-ambiental.



educación y, correspondientemente, de la sensibilización estético-ambiental en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea. Al mismo tiempo, ponen en evidencia la necesidad de incluir a la EEA en la ambientación curricular de disciplinas, cursos y talleres de cualquier nivel de la enseñanza.

Consideraciones finales

Las prácticas docente-educativas transculturales dieron lugar a un proceso de formación de educadores (as) que, enfocado hacia el dominio de lo estético-ambiental, tuvo como particularidad la implementación de dinámicas de sensibilización, orientadas al cultivo de los sentidos estéticos. Estas experiencias coadyuvaron a la comprensión de que la EEA, mediante procedimientos de sensibilización estético-ambiental (SEA) como herramienta metodológica efectiva para una formación más integral, y en particular, para la formación estético-ambiental, constituye un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea: al concebir una modalidad de la educación que interrelaciona emociones, sentimientos, valores, ideales, conceptos, conocimientos y saberes, que son inherentes a la estructura compleja, bipolar y unitaria de la conciencia. Las vivencias acumuladas fueron reconstruidas en actividades con un elevado potencial de creatividad, como parte de las acciones docente-extensionistas implementadas. Asimismo, sirvieron de estímulo a la memoria, propiciando el rescate de la afectividad y la asimilación de nuevos conocimientos en los sujetos colaboradores, a la vez que la comprensión de la importancia de la EEA, su valorización y aplicabilidad en su cotidiano personal y profesional, a pesar de que no constituye una materia insertada, orgánicamente, en los currículos de los distintos tipos de enseñanza, y en especial, en la Licenciatura en Artes Visuales.

La categoría “sensibilización estético-ambiental” posibilitó el análisis de los talleres realizados, mas su función principal fue de carácter metodológico, al constituirse en un procedimiento multifacético (por la vía volitivo-afectiva) orientado a la sensibilización de los educadores en base a los fundamentos de la EEA. En este sentido, la realización de los talleres constituyó *per se* un aporte al desarrollo de su teoría y de su metodología, fomentando valores estéticos y ambientales en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística.

La investigación contribuyó a un cambio en el comportamiento de los sujetos, a una mayor integración social y al establecimiento de relaciones empáticas (con la naturaleza humana y no humana y con la sociedad en su conjunto). Asimismo, contribuyó a una mejor comprensión del entorno, especialmente de las problemáticas socio-ambientales. En este sentido, coadyuvó al diálogo y a la interacción ecológica, promoviendo procedimientos didáctico-pedagógicos específicos de sensibilización estético-ambiental, de conjunto con la observación participante (sustentada en los principios del psicólogo ruso Urie Bronfenbrenner). Por consiguiente, también propició la consolidación del conocimiento sobre la cultura en general, y en particular, sobre las culturas individuales. Permitió que los sujetos repensaran y reconstruyeran el estilo de vida y la praxis socio-cultural, desarrollando la sensibilidad y conciencia crítica en torno a las problemáticas sociales: entre ellas, las de carácter socio-ambiental. Finalmente, la investigación constituyó un paso de avance al implementar nuevos procedimientos capaces de desarrollar las potencialidades estético-culturales de los participantes, preservando la condición estética de nuestra especie y su propia sustentabilidad estética en un mundo cada vez más hostil y anestésico.



Referencias

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecología do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: ARTMED Editora S.A, 2011.

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

ESTÉVEZ, Pablo René. **La revolución estética en la educación.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação.** Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

ESTÉVEZ, Pablo René. La sustentabilidad estética en el desarrollo humano. En: ESTÉVEZ, Pablo René: **A Educação Ambiental em perspectiva estética.** Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Enseñar a sentir.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la belleza.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Hacia una estética de la convivencia.** La Habana: Editorial Uniersitaria Félix Varela, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes neccesários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

LENIN, Vladimir Ilich. La teoría del conocimiento del empiriocriticismo y la del materialismo dialéctico. **Materialismo y Empiriocriticismo.** 2 impr. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1975. cap. I. Disponible en: [https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Lenin,%20Vladimir%20Ilich%20\(1870-1924\)/Lenin,%20Vladimir%20Ilich%20-%20Materialismo%20y%20Empiriocriticismo.pdf](https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Lenin,%20Vladimir%20Ilich%20(1870-1924)/Lenin,%20Vladimir%20Ilich%20-%20Materialismo%20y%20Empiriocriticismo.pdf). Consultado: 30 agosto 2021.

MARX, Carlos. **El Capital.** Traducción de Wenceslao Roces. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1973.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Investigación social. Teoría, método y creatividad.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; FERREIRA DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoría, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

SANTOS, Akiko. O que é Transdisciplinaridade. **Periódico Rural Semanal**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponible en: www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/O-QUE-e-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf. Consultado: 10 diciembre 2016.



Educação Ambiental como possibilidade de pensar “mundos humanos possíveis”

Yára Christina Cesário Pereira¹

Resumo: O artigo aborda contribuições da educação ambiental a partir de reflexões sobre como a pandemia causada pelo **Covid-19 escancarou** a crise mundial que desnudou a desigualdade nefasta, a fragilidade de Estados e a vulnerabilidade social e econômica na qual está exposta grande parcela da população vítimas da economia desumanizante e da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento capitalista. Nesse cenário, pergunto qual EA tem sentido/significado na construção de possíveis “mundos humanos”. Aposto numa EA que contextualize e problematize as raízes dos fatores geradores das diferenças e desigualdades em função da apropriação desigual dos recursos naturais e bens culturais geradoras de conflitos e injustiças ambientais. A que possibilite os sonhos, a construção de saídas criativas, “paraquedas coloridos”, de acordo com Krenak (2020a), e que nos torne cada vez mais resistentes e esperançados.

Palavras-chave: Educação ambiental. Conflito e injustiça ambiental. Sonhos possíveis.

Introdução

“Nenhuma realidade social está isolada de seu contexto e sua compreensão efetiva sempre exigirá essa visão mais totalizadora da realidade na qual o objeto específico da pesquisa está inserido.” (VASCONCELOS, 2013, p. 148). Pensar e escrever sobre os desafios cotidianos e os desafios da pesquisa que existem em função do desvelamento de uma dada realidade empírica desconhecida e que necessitam de um debate teórico-epistemológico-metodológico, implica na interpretação dessa realidade concreta e, por muitas vezes, complexa.

No cenário atual, com um certo desconforto, coloquei-me a pensar sobre como a pandemia causada pelo **Covid-19 (Coronavirus Disease 19) escancarou** uma crise mundial que envolve as dimensões econômica, política, socioambiental e humanitária. Pensei como tal crise desnudou a desigualdade nefasta, a fragilidade de Estados e de políticas públicas e a vulnerabilidade social e econômica na qual está exposta grande parcela da população que habita nosso planeta. Parcela esta construída por vítimas de uma economia desumanizante, matematicamente viável (quem sabe), injusta socioambientalmente e que dá evidências da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento capitalista.

Mergulho nos meus pensamentos tendo como referência dados sobre a fome, o desemprego, a imprevisibilidade, as mortes (e a banalização destas), causadas pelo vírus. Tenho como referência também a inoperância do estado brasileiro na falta de emergência na compra e aplicação de vacinas, o discurso negacionista da ciência, os embates das relações de forças, e os jogos de “verdades” que se embatem para manterem-se no poder. E, nesse cenário, pergunto a mim mesma: qual Educação Ambiental (EA) tem sentido e significado no espelhado verde dos mares, das florestas e da vida, de todas as formas de vida e na construção de “mundos humanos” possíveis? Heller (2013 *apud* CAVALCANTE JUNIOR, 2017, p. 45) poetifica quando escreve que:

O verde é mais do que uma cor, o verde é a quintessência da natureza. O verde é uma ideologia, um estilo da vida: consciência ambiental, amor à natureza, ao mesmo tempo a recusa a uma sociedade dominada pela tecnologia. [...]. No espelhado verde dos mares caio na relação íntima com esse mundo inteiro.

¹ Pós-doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Professora titular da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: yara@univali.br.



Lembro-me das leituras realizadas em Serres, quando o autor, com convicção, na década de 90, chamava a atenção para o domínio e os efeitos que a ciência (autoritária) tem sobre o homem e o mundo contemporâneos. Segundo ele (SERES, 1990, p. 195), a ciência “inunda, esculpe nossos hábitos e nossas culturas, move a partir do interior de nossa razão, nos leva ao futuro, único projeto coerente, mesmo se muitas vezes inconsciente, de uma humanidade doravante solidária” ou diligente em relação à posteridade. Quando o autor criticava o domínio da ciência autoritária, já apontava, naquela época, para a questão ética, bem como para a necessidade da emergência de uma nova ciência.

Uma nova ciência que contemple o esverdear da vida de Heller e onde caiba todo um esperar. E que nela germinem as possibilidades da construção de outros mundos possíveis e de inéditos-viáveis (FREIRE, 1981), por meio de diálogos entre saberes inteligíveis e sensíveis em espaços educadores formais e não formais. Uma ciência comprometida com a construção da paz e da justiça e que seja capaz de possuir o domínio que a corporação científica exerce sobre homem e mundo.

O estar no mundo e a EA

Estar no mundo significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, refletindo, buscando, entendendo, comunicando o entendido, sonhando e referindo-se a um amanhã, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, a favor de que e de quem fazemos, e contra que e contra quem fazemos o que fazemos (FREIRE, 2000).

Incorporar esses pressupostos como projeto de vida e desconsiderar as lutas dos movimentos sociais que denunciam todas as formas de exclusão geradas pelo capitalismo é, conseqüentemente, despolitizar a vida enquanto um conjunto de práticas culturais dotadas de historicidade.

É preciso, pois, apreender a linguagem do universo, a incompleta do conhecimento, e encarar o inevitável desafio posto continuamente às nossas mentes. É preciso tentar tomar conta do que é descartado e excluído pelo pensamento simplificador; é preciso tornar consciente as ligações/relações que são quebradas pelo reducionismo disciplinar. É preciso aspirar à complexidade e apontar a multidimensionalidade a partir de um pensamento complexo que busca integrar os elementos do pensamento mutilado (PEREIRA, 2004, p. 16).

Complexidade é cosmovisão; é um todo dinâmico indivisível na qual as suas partes são eventos interconectados que só podem ser compreendidos levando-se em conta o movimento cósmico como um todo. E nessa perspectiva, temáticas como: diversidades, interculturalidade; violência contra mulher, violência de forma geral, usurpação dos conhecimentos tradicionais, aniquilamento de culturas, todas as formas de preconceitos, desigualdade ambiental, (in)justiça e racismo ambiental instigam a reflexão em direção a uma EA centrada na luta pelo direito à vida, em sua diversidade biológica e cultural.

No entanto, não basta discutir. É necessário contextualizar e problematizar as raízes dos fatores geradores das diferenças e desigualdades em função da apropriação desigual dos recursos naturais e bens culturais pelos diferentes atores e grupos sociais que compõem as sociedades capitalistas. Fatores esses que são geradores de conflitos e injustiças ambientais.

Acselrad (2004) citado por Santos *et al.* (2013, p. 225) concebe os conflitos socioambientais como aqueles que envolvem



grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando ao menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem, **ameaçadas por impactos indesejáveis** – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos **decorrente do exercício das práticas de outros grupos** (grifos nossos).

Os autores em referência (2013) ressaltam que as populações desfavorecidas política e economicamente estão no cerne dos debates sobre conflitos socioambientais. Tais conflitos são provenientes da distribuição desigual dos riscos e dos impactos ambientais dentro de um determinado território.

Justiça ambiental é concebida por Santos *et al.* (2013, p. 228) como um conjunto de práticas organizadas de agentes sociais que se encontram na condição de expropriados e que defendem politicamente projetos societários anticapitalistas, estando pautadas por princípios como:

- **equidade na distribuição das consequências ambientais negativas**, de forma que nenhum grupo social, étnico ou de classe suporte uma parcela desproporcional dessas consequências;
- **justo acesso aos bens ambientais** do país;
- **amplo acesso às informações relevantes** sobre as atividades poluentes, tais como o uso dos recursos naturais, o descarte de seus rejeitos e a localização das fontes de risco;
- **fortalecimento e favorecimento da constituição de sujeitos coletivos de direito**, isto é, de movimentos sociais e organizações populares capazes de interferir no processo de decisão da política e da economia (grifos nossos).

Continuo dando voz e vez a Santos *et al.* (2013, p.253) por alinhar meu pensamento com os autores, quando estes entendem ser fundamental

inserir a **injustiça ambiental** no núcleo dos debates da Educação Ambiental [...] considerar as **relações desiguais entre as classes e destas com o ambiente natural**, bem como a **distribuição sistemáticas das consequências ambientais negativas** sobre os **mais pobres, os mais fracos e desorganizados** (grifos nossos).

Os autores em referência mais uma vez citam Acselrad *et al.* (2009, p. 9) ao fazerem referência ao termo injustiça ambiental afirmando que para

designar esse fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais, tem sido consagrado o termo **injustiça ambiental**. Como contraponto, cunhou-se a noção de **justiça ambiental** para denominar um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada. Essa noção tem sido utilizada, sobretudo, para constituir uma **nova perspectiva a integrar as lutas ambientais e sociais** (grifos nossos).

A partir do exposto, compactuo com Accioly (2020) quando a autora observa que é preciso investir em uma EA que lute pelo direito à vida, pela soberania dos povos, pelo acesso à terra e aos recursos naturais, pelo acesso ao conhecimento científico, pelo resgate e valorização dos conhecimentos tradicionais e pelo controle popular sobre as instituições educacionais.

Para Loureiro (2012, p. 88-89) a EA que pode ser um ponto de partida para a superação da desigualdade ambiental e de injustiça, é a que se caracteriza como:

- **crítica** – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de



negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis;

- **emancipatória** – ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material;

- **transformadora** – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (grifos nossos).

Tais características estão presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs) de 15 de junho de 2012, nos Arts. 3º e 17º respectivamente:

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao **cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental**, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

I e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à **conquista da justiça ambiental** (BRASIL, 2012. Grifos nossos).

Destaco que a EA apresentada nas DCNEAs dialoga com a ética do cuidado, com a auto-ética proposta por Morin (2005) quando estas, se comprometem com a comunidade de vida. Essa construção, exige olhar o(a) outro(a), todos(as) os(as) outros(as), reconhecer e respeitar as diferenças, a vida, todas as formas de vida. Enxergar o(a) outro(a), é ser capaz de pensar a ética como auto-ética, “[...] que supõe autocrítica, auto-exame, aceitação da crítica do outro. [...] A auto-ética é, antes de mais nada, uma ética da compreensão” (MORIN, 2005, p. 61).

Retomando a questão inicial que gerou a presente escrita – a pandemia causada pelo **Covid-19** e qual EA se faz necessária para o enfrentamento das injustiças socioambientais num tempo em que “nossas verdades” submergiram sob os efeitos do corona vírus –, percebeu-se que não é mais possível manter-se no terreno do conhecido e valer-se de “grandes verdades” que tornam o mundo controlável.

Sendo assim, é tempo de recriação de novos “mapas/territórios” que possam levar ao rompimento de certezas e ao surgimento de novas e ricas interrogações que se abrem como alternativas a mundos emergentes e a possibilidades de perceber o mundo para que possamos sonhar e projetar futuros viáveis de forma coletiva.

Para Krenak (2020a) é preciso projetar e agir no sentido de minimizar as marcas do “mundo mercadoria”. O caos social é resultado da manutenção das desigualdades e da exploração da sociedade. A perda de qualidade no cotidiano vem do desrespeito à diversidade. Todavia, podemos aprender lições com os povos, denominados pelo autor de outras formas de vida,

aquelas que são inseparadas da Terra-Gaia que é origem e condição de todos os **mundos humanos possíveis**, formas portanto fundadas em outras ideias de “humanidade”, mostrar como é...**possível** adiar um fim que a forma de vida dominante se empenha em apressar, ao acreditar que pode forçar a Terra a coincidir com o mundo da sua “humanidade”. Adiar o fim do mundo é necessário porque, como sabemos, um outro fim de mundo é possível... O fim, por exemplo, daquele **outro mundo** suscitado pela negação deste mundo – o



mundo melhor que imaginamos estar construindo sobre as ruínas deste mundo (KRENAK, 2020a, p, 80 - grifos do autor).

Entendo que a EA que possa contribuir com as perspectivas futuras para construirmos outros mundos possíveis e inéditos viáveis é a que vai ao encontro de ensinamentos das culturas tradicionais (não renunciando à ciência) que com leveza de alma nos diz: a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo... não fazemos falta na biodiversidade. **Há muito tempo já sabemos bem que precisamos ser parte do todo** e não sermos contraditórios como muitos são. A natureza nos exige cuidado. Somos os grandes responsáveis pelos problemas cotidianos. **E temos muito o que aprender com as culturas que normalmente descartamos e vemos como “diferente”.** (KRENAK, 2020 – grifos nossos).

O autor referenciado faz um alerta em relação às universidades, quando estas constituem-se numa extensão do aparelho do Estado, que dominam, submetem e escravizam a nossa capacidade de revolta e de criação. Ao permitirmos isso, estamos consentindo que as futuras gerações venham a se constituir em pessoas reprodutoras do pensamento colonial.

Se a terra é esse organismo vivo e nós estamos enraizados nesse organismo vivo, nós temos que **expressar a potência desse organismo vivo em qualquer lugar,** em qualquer volta que ela der com a gente. Nós temos que poder nos deslocar no planeta sem sentir o constrangimento de estar andando em corredores vigiados (KRENAK, 2017, p. 8 – grifos nossos).

É um momento para que as universidades, para que as instituições em geral, para que cada um de nós individual e coletivamente aproveitemos a “pausa” da pandemia (e não somente por conta dela e a partir dela) para a reflexão e assim construirmos saídas criativas, construirmos os nossos **paraquedas coloridos.** É a **resistência pela imaginação** que permite o abrir caminhos para fora do buraco e encontrar os sonhos (KRENAK, 2020 – grifos nossos).

Quarentena, lockdown, insegurança, vacina, cloroquina, ivermectina, saúde *versus* política, ciência, desemprego. Disciplina de Educação Ambiental e Ética. Maria Gorjão Henriques – Vídeo: Fragilidades Sistêmica Mundial (17 abr. 2020) reflete: Entramos num tempo de recolhimento, de quietude e de observarmos e **reaprendermos a viver a partir do nosso interior. Por isso mesmo, estamos todos confinados à nossa casa. Ao nosso templo sagrado. Ao nosso Corpo.** Para isso é preciso parar e criar condições para escutar o nosso silêncio e **ter a coragem de escutar o nosso ruído interno que mora e se esconde para lá desse primeiro aparente silêncio.**

Segue Maria Gorjão alertando que é preciso, resistir ao convite e à vertigem de continuarmos através das redes sociais a sermos tomados e absorvidos pelas circunstâncias exteriores. A verdade é que o *frenesim* das obrigações e de tudo o que é urgente, **mas não necessariamente importante, está, aos poucos, a acalmar e a mostra-nos o Essencial.** [...] **Nós que estamos na Terra precisamos honrá-la, dignificá-la.** [...] Como o ser humano pode se ressignificar? Renascer? Reposicionar. [...] **É tempo de voltar para dentro.... ressignificar nossos valores, a noção de tempo e espaço.** [...] O amor, a **humildade e a compaixão** tudo isso **precisa emergir....** a partir de dentro para fora... **mergulho para o fundo da nossa essência. Uma grande oportunidade de sermos humanos... [...]** Gratidão de estar vivos... **Gratidão por Gaia [...]** (2020 - grifos nossos).

Metodologia

No contexto da Disciplina Educação Ambiental e Ética, Núcleo Integrado de Disciplinas (NID), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) - 1º período, fiz a proposição de uma Atividade Curricular (AC) aos acadêmicos(as) com a intenção de discutir os desafios para



minimizar as “marcas do mundo mercadoria”. Esse grupo era composto por 29 (vinte e nove) acadêmicos(as) de dois campi da Univali, de diferentes Escolas do Conhecimento, oriundos dos cursos de Ciência da computação; Engenharia química, Engenharia Mecânica, Oceanografia, Biologia e Direito, de diversos períodos letivos e originários de oito municípios. O grupo em referência era composto por 80% de acadêmicos(as) do 1º período, ou seja, ingressantes na graduação experienciando a entrada na universidade de forma remota.

Pensar e vivenciar estratégias metodológicas em EA na perspectiva de que “**sonhos são projetos pelos quais se luta**. E essa luta faz parte de um processo, e sendo processo há avanços e retrocessos, obstáculos e dificuldades. **O sonho é um ato político e tem seus contra-sonhos**” (FREIRE, 2000, p. 54 – grifos nossos).

O objetivo geral da AC proposta foi de provocar uma reação cognitivo-emotiva que pudesse o ir além das fronteiras do presente para olhar o futuro tendo em vista a construção de um outro mundo possível: generoso, amoroso, incluyente, sustentável e justo.

Sistematizei a AC dessa forma: Assista o vídeo **A fragilidade sistêmica do mundo** (duração de 31’24”) reflita sobre as ponderações que Maria Gorjão Henriques faz sobre os tempos de pandemia. A partir dos argumentos apresentados elabore um **Panfleto publicitário online** que sensibilize as pessoas sobre as mudanças que deverão ocorrer e que em função da pandemia tudo parece ter sido aligeirado. Quais são essas mudanças? Como fazer emergir a solidariedade, a alteridade, a gratidão, a justiça social/ambiental, a sustentabilidade, a ética? O que tu sugeres? Por onde começar? De onde virá a coragem para enfrentar o desafio? De onde virá a resiliência, a resistência?

Na elaboração do Panfleto lembre de levar em consideração: a visão de mundo abordada pela Maria Gorjão Henriques, a temática que tu irás abordar, o público alvo que tu pretendes atingir, a mensagem de alerta tu pretendes anunciar, as informações que tu consideras relevantes, o tipo de imagens e qual a importância dessas para a compreensão da mensagem. Use e abuse da criatividade.

Resultados e discussões

Traduzir em palavras os sentimentos expressos no momento da socialização da produção do flyer é tarefa quase impossível, em função da força, da energia e da esperança circundante que envolveu o momento. A identidade da EAC, a articulação entre as dimensões da sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a relação local-global, a preocupação com a insegurança e incerteza presente e futura, a dimensão da relação eu – outros, o pensamento crítico sobre o momento político que o Brasil vive permearam os diálogos entre os(as) acadêmicos(as). Tal percepção, me fez inferir de que a proposição/elaboração da AC pode ser analisada como um processo formativo individual e coletivo.

A clareza de que a pandemia da Covid-19 revela uma crise humana do modelo de sociedade capitalista. **O modelo mental cartesiano é indispensável para resolver os problemas humanos mecânicos** - abordáveis pelas ciências exatas e pela tecnologia. Mas, é **insuficiente para resolver problemas humanos, dos quais participam emoções e sentimentos**. O pensamento linear pode aumentar a produtividade industrial, mas não consegue resolver o problema do desemprego, da fome, da exclusão social por ela gerados, porque se trata de questões complexas, sistêmicas, não-lineares. Segundo Mariotti (2000), o mundo financeiro é apenas mecânico, mas o universo da economia é mecânico e humano.

Questões relacionadas a indiferença social, a naturalização e banalização da morte, ao sofrimento, a corrupção e as diferentes formas de preconceitos forma/são compreendidas como estrutural. A recorrência da fala de que a pandemia chegou carregada de incertezas, gerando



sentimento da incapacidade de agir, de impotências frente ao futuro, foi sentida durante as discussões, sinalizando a necessidade de uma leitura e postura crítica da realidade local-global.

Foi perceptível na voz dos(as) acadêmicos(as) a necessidade de se criar alternativas à economia para o mercado local-global que supere a exploração, a dominação e a opressão. É tempo de repensar as estruturas sociais, as relações humanas, a crise climática, a sustentabilidade nas dimensões social, econômica, política, cultura e ambiental. Tudo se constrói num processo histórico de interação que resulta em propriedades emergentes que não estão pré dadas, mas que dependem das interações.

A compreensão da rede de relações poderá levar ao **reencantamento do Universo, ao diálogo com a natureza, a possibilidade de entender a vida e o cosmos, a reinvenção do nosso ser e estar no mundo**, pois há uma **inseparabilidade entre conhecer, ser e viver**. É o momento de recuperar a ação coletivo/individual pela (re)construção e (re)invenção de cada um de nós e de todos, esquecendo a cultura da desesperança tão presente em nosso viver (PEREIRA, 2004). O esperar se faz presente. Acreditar no mundo é o que mais nos falta, pois nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. É preciso suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos (DELEUZE, 1998).

Se falou em resistência, que no silêncio do confinamento causado pela pandemia, na percepção de um acadêmico (Figura 1) foi entendida como espaço de reflexão para novas aprendizagens para a humanidade. No silêncio do isolamento, resistir e desenvolver o pensamento argumentativo e fazer uso deste, para construir um outro mundo para si, para o outro, para todas as formas de vida e à medida que se constrói, pensar em estilos para o desenvolvimento das sociedades humanas que sejam em sua essência justos, prudentes e viáveis para todos(as).

Figura 1: A resistência como oportunidade de pensar a construção de um outro mundo.



Fonte: Próprio autor (2021)

Resistência que leva a sonhar. E qual o sentido e significado de sonhos? Estes são lugar para encontrar os **cantos**, a **cura**, a **inspiração**, a **resolução de questões práticas** que não



consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora dos sonhos, mas que ali estão **abertas como possibilidades**. Locais privilegiado que **descortinam um novo olhar sobre nossas vidas** (KRENAK, 2020).

“De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: **o lugar do sonho**”. (KRENAK, 2020, p. 65 – grifos nossos). No pensar do autor, representando a cultura dos povos originários, o sonho tem importância enquanto instrumento de apreensão e construção de uma nova realidade, o que é de difícil compreensão para a racionalidade capitalista.

Por meio dos sonhos, entendo, que a EA pode ser percebida, ainda como travessia, como percurso para um mergulho interno individual e coletivo para reconciliar o indivíduo e o mundo com os saberes sensíveis, os sentimentos, as emoções, as artes... superando a frieza e dureza dos saberes inteligíveis que dominaram a ciência na emergência da modernidade.

“Os poetas terão muito a dizer sobre a vida nos seus cantos, sobre o próprio universo dobrado a um canto, como um sonhador voltado para si próprio. Não hesitarão em dar a esse devaneio toda a sua atualidade” (BACHELARD, 1993, p.288). Uma acadêmica trouxe leveza e força em relação a pandemia. (Figura 2).

Figura 2: A pandemia e o cansaço que sentimos.





Fonte: Fernanda Heitmann Santos (2020).

Quais lições estão sendo aprendidas? O pensamento do grupo reflete que, uma das lições possíveis de serem aprendidas, é que a pandemia se apresenta como mais uma oportunidade para reaprender novos modos de ser e estar no mundo. A vida que foi banalizada, vale a pena ser vivida como experiência de uma consciência coletiva.

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humano, teremos que estar reconfigurados para produzir outros corpos e outros afetos. Sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar (KRENAK, 2020b).

Sínteses provisórias

Minha reflexão nesse momento priorizou o pensar a contribuição da EA como lugar de sonhos possíveis, de conexões com o/no mundo. Clareza tenho de ser um lugar de resistência. A crise climática, por exemplo, é evidência disso. Mudar o rumo da nossa história no planeta é um desafio para a ciência e, também, um espaço de contribuição social da EA.

Obstáculos existem? Sim. Sempre haverá enquanto a concentração da riqueza nas mãos de poucos continuar gerando condições de vidas desiguais. Para enfrentá-los e contorná-los é preciso abertura à novas experiências, novas maneiras de ser e estar no mundo. Estranhar o que nos parece tão familiar, tão organizado. Problematizar aquilo que parece(ia) bem resolvido e bem encaminhado.

Aprender a conjunção, a associar sem fundir, abrir espaço para o sonho, a aventura, a imaginação. Isso exige generosidade, sensibilidade, leveza, ética. A EA em tempos de pandemia (e para além dela) exige a proposição de horizontes cuidadosos, protetivos e garantidores dos direitos básicos a vida em plenitude em suas múltiplas formas de manifestação. O COVID-19 reivindica o movimento de “voltar para casa, para nosso templo” de que fala



Maria Gorjão Henriques, de nos reconhecermos no(a) outro(a), pois o(a) outro(a) me constitui. E como diz, Cora Coralina: Desistir? Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem [...] mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Minha aposta é que não podemos deixar de conjugar o verbo esperar e ter a capacidade de sonhar. Sonhar, projetar e construir uma sociedade justa, includente, acolhedora, humanitária, generosa, amorosa. E, no dizer de Mia Couto de um modo geral, “é preciso coragem para ter esperança”

Referências

ACCIOLY, Inny. Dominação e Resistências na África Subsaariana: Os Ataques aos Direitos ao Conhecimento e à Vida na Agenda do Desenvolvimento. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**. Número Especial, pp. 110 - 132, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40218/24444>. Acesso em: 03 ago. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº. 116, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Cultrix, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

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

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

KRENAK, Ailton. Pensando com a cabeça da Terra. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 6., 2107, São Paulo. **Anais...**São Paulo: IEB/USP, 2017. p. 1-11. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/2641> Acesso em: 03 ago. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.



PEREIRA, Yára Christina Cesário. **FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO INTEGRADO NO CURSO DE PEDAGOGIA MOBILIZANDO SABERES E ENFRENTANDO INCERTEZAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS. 2004. 264 F. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS, 2004.**

SANTOS, Caio Floriano dos; ARAÚJO, Claudionor Ferreira; PASSOS, Wagner dos; MACHADO, Carlos RS. **Conflitos no Centro da Educação Ambiental.** In: MACHADO, Carlos RS; SANTO, Caio Floriano dos; ARAÚJO, Claudionor Ferreira; PASSOS, Wagner dos (org.). **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios.** Porto Alegre: Evangraf. v.1, 2013. Disponível em: https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2015/04/Conflitos-Urbanos-e-Ambientais_debates_lutas-e-desafios.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

SERRES, Michel. **Hermes: uma filosofia das ciências.** Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

VASCONCELOS JUNIOR, Francisco Silva Calvancante. **Travessias de cigano.** Feituras e Feitiços. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2017.

Fragilidade Sistêmica Mundial (duração de 31'24"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RU73Qh0z2As> . Acesso em 30 abr.2020. YouTube Canal.



A Educação Ambiental Crítica e Transformadora e suas contribuições para a formação de professores de Geografia

Elisângela de Felipe Rodrigues¹
Cláudia da Silva Cousin²

O presente resumo apresenta algumas tessituras construídas, a partir de uma pesquisa em andamento que trata da Ambientalização Curricular (AC) como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora (LOUREIRO, 2012) na formação de professores do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para tanto, utilizamos como referencial teórico metodológico a Fenomenologia (BICUDO, 2011), e a interpretação dos dados se baseia na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). O texto busca, por meio da AC, compreender como é possível que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora contribua com a formação de professores no curso de Geografia Licenciatura da FURG. Com a análise parcial dos documentos, compreende-se que, para se estabelecer um diagnóstico de AC nos cursos de formação de professores, faz-se necessário escutar os professores formadores do curso de Geografia Licenciatura.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular. Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Formação de professores de Geografia. Geografia Crítica.

1 Introdução

Iniciamos a escrita buscando mostrar as possibilidades de tessituras que podem ser tramadas entre a Educação Ambiental Crítica e a Geografia Crítica³. Antes, cabe salientar que a Geografia Crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista, consolidou-se a partir da década de 70, apresentando uma crítica ao discurso implementado pela Geografia Clássica e pela Nova Geografia. Uma Geografia Crítica engajada com a transformação da sociedade, pois analisa e problematiza as desigualdades produzidas entre as classes sociais, bem como, apregoa o desenvolvimento da cidadania, da justiça social, da luta pelo direito à moradia, à cidade, à participação efetiva de movimentos sociais, ao exercício pleno da cidadania, dentre outros.

Na década de 70, também emerge a participação da Geografia Humanista e/ou da Percepção, com base na perspectiva fenomenológica, que teve uma grande contribuição para a Geografia na compreensão acerca do estudo do lugar, conceito geográfico esse que foi incorporado, posteriormente, nas discussões curriculares, tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) quanto nas escolas da Educação Básica, dada sua potência formativa por estar associada à circunstancialidade experiencial, situada na dimensão do vivido. Nas escolas, a preocupação com a compreensão do lugar foi alicerçada, principalmente, na Geografia Crítica, entretanto também se tem a participação da Geografia Humanista. Acreditamos que o uso de ambas as correntes contribui para a elaboração de uma perspectiva mais complexa sobre como se mostra o lugar. Nesse sentido, são interessantes as colocações da geógrafa Callai (2014), que mostra a importância de estudar o lugar para se compreender o mundo, ou seja, trazer o lugar vivido com escala de análise significativa para entender a Geografia e as suas relações

¹ Mestre em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS e Doutoranda em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: lizafelippe@gmail.com.

² Mestre e Doutora em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com.

³ O debate acerca da consolidação da Geografia Crítica é apresentado em: CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 2010.



com os espaços da cidade, do campo, das regiões, do país e do mundo, do qual fazem parte e se relacionam.

Na década de 70, a Educação Ambiental estava iniciando sua trajetória em nível internacional e nacional, a partir de conferências e ações dos movimentos sociais. Na década de 90, surge a Educação Ambiental Crítica, que também se fundamenta no materialismo histórico e na dialética marxista. Estabelece uma crítica ao sistema capitalista, que proporciona “a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33). Tanto a Geografia como a Educação Ambiental se preocupam com a transformação socioambiental e poderíamos entender que a Geografia se trama à Educação Ambiental na medida em que as mesmas dialogam com seus pressupostos teóricos e epistemológicos e se constituem enquanto um campo do conhecimento que é social e voltado para a compreensão da produção do espaço. Em ambas, Geografia Crítica e Educação Ambiental Crítica, discute-se a importância da formação de cidadãos críticos que dialoguem sobre a sua cidade e o seu país, buscando criar novos horizontes de ser-e-estar-no-mundo, e potencializem uma educação emancipatória e libertadora.

Cabe salientar que, tanto na Educação Ambiental como na Geografia, são discutidas as relações de produção capitalistas que perpassam a escala global e são materializadas no cotidiano vivido. Na lógica perversa do capital, o homem passa a ser reduzido ao consumo/mercadoria, sendo visto como objeto separado da natureza pelos meios de produção e pelo consumo, que são mediados pelas relações de mercado. Quando essas variáveis globais incidem sobre o local, ocorrem as dificuldades de participação mais efetiva do cidadão. Santos (2002, p. 7), ao discutir sobre o espaço do cidadão, considera que “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É talvez, neste sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a manter”. Entende-se que essa cidadania se desenvolve por meio de uma educação crítica e transformadora que perpassa a Educação Ambiental. Conforme Torres, Ferrari e Maestralli:

Para tanto, a formação de sujeitos escolares em uma perspectiva crítica e transformadora requer investimentos na elaboração e na efetivação de abordagens teórico-metodológicas que propiciem a construção de concepções de mundo que se contraponham às concepções de que o sujeito é neutro, de que a educação consiste em acúmulo e transmissão de informação, de que o conhecimento é transmitido do professor ao aluno numa visão de mão única, de que a ciência e seu ensino são balizados por critérios positivistas, entre outras concepções fragmentadas de mundo (TORRES; FERRARI; MAESTRALLI, 2014, p. 15).

Compreendemos que a ciência geográfica antecede a Educação Ambiental, e tais campos do conhecimento são modificadas ao longo do tempo. A relação do homem com o meio vai sendo transformada com os processos históricos que caracterizam a sociedade e o modo de produção do espaço. Nesse contexto, as ciências sociais não estão neutras, mas são campos sociais e políticos que podem problematizar e desvendar as relações sociais. Nesse sentido, consideramos significativas as colocações de Freire (2016, p. 71), quando salienta que: “a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança”. Acreditamos que a Educação Ambiental Crítica pode somar esforços com a Geografia Crítica e Humanista. Afinal, a Educação Ambiental Crítica possibilita ressignificar a educação e a sociedade, ou seja, as suas formas de ser-estar-no-mundo, além de desvendar



os processos sociais e espaciais produzidos pela sociedade capitalista, marcada pelo aprofundamento das desigualdades sociais e das injustiças. Ou seja, permite compreender, como nos ensinou Santos (2002), as metamorfoses do espaço habitado que perpetua as mazelas sociais produzidas pela lógica do capital de forma perversa e homogeneizadora.

2 Ambientalização curricular: tramas necessárias para a formação de professores de Geografia

A Educação Ambiental na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, conforme Loureiro:

[...] é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO, 2012, p. 99).

Para Freire (2016, p. 39), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Acreditamos que uma prática docente crítica, na formação de professores de Geografia, poderia se constituir com a construção do conhecimento em diálogo com a Educação Ambiental Crítica e Transformadora, pois defendemos que a Educação Ambiental, ao transversalizar os diferentes níveis de ensino, pode contribuir para a construção do pensamento crítico. Entendemos que esse pensar crítico envolve a participação dos sujeitos escolares na construção e na socialização do conhecimento em espaços formativos educativos, como os de formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no currículo do curso de Geografia Licenciatura da FURG vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEAS), a partir da Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, que no artigo 16 problematiza a importância de transversalizar a Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior. Vejamos o que diz:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (DCNEAS, 2012, p. 5).

Para Loureiro, a discussão da Educação Ambiental é fundamental para promoção da emancipação dos sujeitos, e as IES e as escolas da Educação Básica são espaços-tempos basilares para promoção desse debate. Segundo ele, é na Educação Ambiental:

Que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos 'uma minoria consciente', securizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades para ou em nome de alguém que não tem competência de se posicionar. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro (LOUREIRO, 2012, p. 33).



Nesse sentido, entende-se que a formação docente necessita ancorar seus debates em lugares fecundos de diálogo, pautados numa relação horizontal capaz de desenvolver o pensamento crítico reflexivo sobre a realidade vivida e potencializar ao ser humano ser mais. Nas palavras de Freire (2019, p. 114): “Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.”

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode tramar um diálogo com outros campos de conhecimento, como a Geografia, e promover um debate crítico capaz de desvendar as máscaras sociais. Acreditamos que a Educação Ambiental, implementada com as políticas públicas ambientais, concretiza-se nas escalas geográficas de análise¹, que vão desde o local ao global, abrangendo conceitos como o espaço, o território, a região, a paisagem e o lugar – importantes para se pensar a sociedade e a educação. Esses conceitos são incorporados tanto nos debates da Geografia, como na Educação Ambiental, de certa forma, aproximando ambos os campos do conhecimento e permitindo tornar mais complexa a leitura e a compreensão da totalidade. Nesse contexto, transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no currículo do curso de formação de professores de Geografia pode contribuir para o fortalecimento das discussões acerca das questões ambientais e do diálogo entre ambos os campos do conhecimento, no chão das escolas da Educação Básica. Acreditamos que a articulação da Educação Ambiental nas IES pode ocorrer com o processo de Ambientalização Curricular (AC), compreendido por nós como uma possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica, como, por exemplo, no Curso de Geografia Licenciatura.

Guerra e Figueiredo (2014) discorrem que a AC compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários e que, portanto, os projetos pedagógicos e os planos de ensino dos cursos deveriam conter conceitos e instrumentos curriculares que permitissem entender a Educação Ambiental, além de conteúdos discutidos com o objetivo de compreender a relação entre a atividade humana e o ambiente, de maneira a integrar o fator ambiental nos cursos de graduação do IES. Para esses autores, a AC nas IES possibilita trabalhar com a Educação Ambiental Crítica que é transformadora e emancipatória.

Tal debate da Educação Ambiental Crítica é assegurado às IES e às escolas, como determinam a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005) e, mais recentemente, a Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as DCNEAS (BRASIL, 2012). Contudo, recentemente, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (2017) e a do Ensino Médio (2018), que contém um silenciamento da Educação Ambiental a partir da sua organização textual. Por isso, acreditamos ser importante a pesquisa acerca de AC para uma melhor compreensão de como se concretizar de forma mais efetiva a construção da transversalidade da Educação Ambiental nos cursos de Ensino Superior, tal como o curso de Geografia Licenciatura da FURG.

Nosso trabalho tem como aporte teórico a Proposta Metodológica de AC de Mota (2020). Para tanto, nos embasamos em artigos publicados e na tese do referido autor. Destaca-se que a AC propõe a construção de conhecimentos pautados numa Educação Ambiental

¹ Para Castro (2003), a escala é a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma configuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção mesma da natureza desse espaço e, finalmente, um conjunto de definições coerentes e lógicas que substituem o espaço observado. As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidade sucessivas e classificados, e não uma progressão linear de medidas de aproximações sucessivas.



Crítica que seja fecunda de valores e atitudes, que potencializem a sustentabilidade socioambiental. Nesse contexto, é fundamental que a AC se concretize com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Mota, Kitzmann e Cousin (2018), no artigo intitulado “A Educação Ambiental Estética e as relações de pertencimento no processo de Ambientalização Curricular”, discutem a Educação Ambiental Estética como possibilidade de fortalecimento das relações de pertencimento nos processos de AC. Entendemos que, as questões colocadas por Mota, Kitzmann e Cousin (2018) em relação à AC são pertinentes para a pesquisa, pois trazem para o debate o conceito geográfico do lugar e geram inquietações e questionamentos acerca da formação inicial e continuada que fazemos no curso de Geografia Licenciatura da FURG. Além disso, suscitam indagações sobre como o campo do conhecimento pode se constituir como lugar profícuo em que o grupo se reconheça como pertencente ao espaço formativo, fomentando o diálogo e a participação tornando mais complexa a forma de ler e interpretar o mundo. Consideramos importante compreender o papel dos espaços formativos que potencializam o compartilhamento de vivências, tanto na formação inicial ofertada pelo curso, quanto na continuada que se dá por intermédio da extensão. Ao socializar as aprendizagens tecidas nos processos de formação e/ou práxis pedagógica, é possível compreender e problematizar o currículo vivido e o formalizado, potencializando aprendizagens significativas para a construção do coletivo acerca da AC. Para que isso aconteça e se consolide no curso, acreditamos que demande um certo tempo, esforço coletivo, engajamento mútuo, diálogo, participação e construção de repertórios formativos compartilhados. Logo, consideramos que o sentimento de pertencimento ao lugar, compreendido como cotidiano vivido pelos sujeitos, pode despertar a constituição de autores protagonistas de suas relações sociais tecidas e materializadas no lugar.

Compreendemos que a AC, quando discutida entre o coletivo, pode colaborar para o desvelamento da imposição de um currículo desconexo da realidade vivida dos educandos e dos educadores, além de fazer uma reflexão crítica de como se podem construir currículos contextualizados com os ambientes formativos educacionais produtores de uma educação emancipatória e transformadora, levando em conta o lugar vivido pelos educadores e educandos. Entendemos que, para que a AC ocorra, faz-se necessário tecer relações com o campo de conhecimento no qual os professores ou cursos de formação inicial e continuada atuam, a fim de que se tenha a percepção de como é compreendida a Educação Ambiental e de como pode ser construído coletivamente o processo de AC.

Outra questão a ser refletida concerne à necessidade de serem trabalhadas no currículo as relações multifacetadas e interligadas no/do ambiente. Assim, urge um esforço de pensar o currículo pela perspectiva de um ambiente totalizante e articulado aos pressupostos do campo do conhecimento da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, que emancipa o sujeito. Consideramos que a emancipação¹ e a autonomia² são duas categorias freireanas que se concretizam nas relações sociais transformadoras e emancipatórias do ser humano e, em parte,

¹ A emancipação humana aparece na obra de Paulo Freire como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas, de suas vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (FREIRE, 2000) (MOREIRA, 2018).

² A autonomia é uma das categorias centrais na obra de Freire. Uma tarefa fundamental no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica (MACHADO, 2016).



podem ocorrer quando os campos do conhecimento dialogam entre si. A Educação Ambiental pode ser emancipatória, mas por si só ela não dará conta de ser tramada ao contexto vivido dos sujeitos, bem como, outros campos do conhecimento podem possibilitar a constituição de sujeitos críticos, mas se for uma ação pontual de professor(es) ou fragmentada a uma disciplina nos cursos de formação, teremos dificuldades para a constituição de um currículo ambientalizado.

No Dossiê Temático referente à AC, os autores Mota, Kitzmann e Cartea (2019) publicaram um artigo intitulado “Entrelaçamentos dos princípios da Ambientalização Curricular e da Pedagogia Social no processo formativo na Educação Superior”. Os autores têm por objetivo fazer reflexões entre os entrelaçamentos da AC com a Pedagogia Social, no processo formativo das IES. Para tanto, destacaram que as DCNEAS (Brasil, 2012) são pertinentes para constituir a relação entre a AC e a Pedagogia Social. Os referidos autores construíram princípios importantes para a caracterização da AC. Um dos princípios abordados por Mota, Kitzmann e Cartea (2019) é a “Globalização e o Pertencimento ao lugar”. Para a reflexão do processo de globalização, os autores se respaldam em Santos (2011), que compreende a globalização, enfocando três aspectos: primeiro, como é construída, como nos apresentam e/ou nos fazem enxergar, centrada no indivíduo capaz de por si ser empreendedor, autogerir-se na economia capitalista, uma ideia relacionada a um contexto marcado numa concepção imposta pelos meios de comunicação e pelos agentes detentores do capital; no segundo, a globalização se dá como perversidade, a qual reproduz desigualdades sociais materializadas em diferentes escalas geográficas, que abarcam desde a global até a local; o terceiro representa as possibilidades de uma outra globalização, que vai se tecendo com a participação de sujeitos em espaços de horizontalidades e de resistências, os quais são espaços coletivos de sujeitos populares que aspiram a emancipação humana, produzem cultura, valores e sentimento de pertencimento ao lugar vivido. Para os autores, o lugar está atrelado a um conjunto de circunstancialidades socioambientais vinculadas ao processo de globalização, que tece materialidades espaciais produtoras de valores sociais e culturais impostos pela sociedade capitalista de consumo, bem como, pode produzir ou fortificar uma cultura popular de resistência, que emerge com as histórias de vida e narrativas tramadas no lugar vivido.

Mota, Kitzmann e Cartea (2019) destacam que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada de forma crítica e transformadora. Nesse contexto, os autores chamam a atenção para Loureiro (2012) e suas contribuições para a construção de uma Educação Ambiental emancipatória do sujeito, pois a educação deve ser capaz de estimular mudanças individuais e coletivas, em sua totalidade. Enfatizam, também, que os princípios da AC tramados aos pressupostos da Pedagogia Social são fundamentais para se repensar de forma integral e transversal os currículos articulados à Educação Ambiental nos cursos da Educação Superior. Chamam atenção para a necessidade da busca mais efetiva de entidades educativas para discutir a AC desde sua definição, efetivação e avaliação, para que se estabeleçam políticas e ações socioambientais possibilitadoras da reflexão crítica e emancipatória da Educação Ambiental, em diálogo com outros campos do conhecimento.

A tese de Mota (2020), intitulada “Proposta Metodológica para a Ambientalização Curricular – PMAC: Integrando a Educação Ambiental nos Currículos da Educação Superior”, apresenta a seguinte questão de pesquisa: “Como ambientalizar os currículos da Educação Superior a partir da integração colaborativa, sistêmica, transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental” (MOTA, 2020, p. 8). Para tanto, o autor elabora oito princípios que servem como proposta metodológica para a AC: Sensibilização estético-ambiental; Complexidade bioecossistêmica; Globalização e Pertencimento ao lugar; Sustentabilidade;



Justiça socioambiental; Mudanças do clima; Pensamento crítico-reflexivo e Ética ecocidadã. Tais princípios emergem dos referenciais da Educação Ambiental, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS, 1992), a PNEA (BRASIL, 1999), as DCNEA (BRASIL, 2012) e o ProNEA (BRASIL, 2005).

Além dos princípios criados, o autor se propõe a desenvolver a proposta, contando com a participação colaborativa dos docentes e da Instituição da Educação Superior em suas diferentes instâncias. Dentre as parcerias institucionais, o pesquisador destaca a Pró-reitoria de Graduação, que é envolvida no processo de formação docente e na organização curricular; o Instituto do Curso de graduação; o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso; e a Coordenação de Curso, no qual foi desenvolvida a implementação do processo de AC. Esse aspecto abordado pelo autor interessa à pesquisa, tendo em vista que mostra os percursos basilares para a institucionalização da AC.

Outro ponto que consideramos importante ser explorado para a pesquisa é a participação dos docentes no processo formativo da AC, envolvendo o diálogo e a reflexão crítica acerca do Plano de Ensino. O pesquisador, ainda, encaminha possibilidades sobre como trabalhar a interdisciplinaridade da Educação Ambiental na Educação Superior. Dentre as quais, citamos as “possibilidades de trabalho [entre as disciplinas] com determinado fundamento, realizem contatos para efetivarem parceiros de ação conjunta. Essas ações podem ser oriundas de saídas de campo, projetos de iniciação científica, de extensão e ou de ensino” (MOTA, 2020, p. 183). O autor destaca que, para ocorrer a AC de forma sistêmica, colaborativa, transversal e interdisciplinar, é fundamental o apoio das instituições, como a própria universidade e demais possíveis parcerias institucionais, para que aconteçam “momentos de reflexões sobre a prática pedagógica e o redesenho dos currículos, a fim de que possam ser ambientalizados” (MOTA, 2020, p. 183).

3 Aporte metodológico da pesquisa

A pesquisa qualitativa que escolhemos como lente teórica se respalda na Fenomenologia e na Hermenêutica, com base em Bicudo. Nos dizeres da autora:

Compreendemos, como exposto em Fenomenologia: confrontos e avanços (Bicudo, 2000), que construção/produção da realidade e construção/produção do conhecimento são faces de um mesmo movimento, de maneira que ao investigar consciente que sempre se pergunta ‘quais as características do que quero conhecer?’ e ‘como proceder para avançar no conhecimento disso que me proponho a conhecer?’ Já não satisfazem respostas lineares, cuja lógica se sustenta em fundamentos teóricos, tomados como verdades, ainda que transitórias e aproximáveis que sustentam e conduzem respostas, tomadas agora como corretas, se forem logicamente coerentes. Ou seja, a busca pelas suas respostas não se sustenta se o processo for pautado em uma lógica linear, que se estrutura em termos de antes e depois, de causa e de consequência (BICUDO, 2011, p. 12-13).

Percebemos que a fenomenologia, discutida por Bicudo (2011), amplia as possibilidades de dialogar com os sujeitos participantes da pesquisa. Visto que, a pesquisadora deve ter a escuta sensível em relação à fala dos professores formadores do curso e não reduzi-la à mera coleta de dados que comprove os fundamentos teóricos *a priori*; mas sim, com fundamentos construídos ao longo do processo de pesquisa, levando em conta as vivências do grupo em relação ao tema pesquisado. Nesse processo, emergem conceitos e outras



possibilidades de construções teóricas reveladores de caminhos, que poderiam não serem explorados na pesquisa se tratássemos o referencial teórico como dogma e verdade absoluta.

Outros autores que dialogam com a concepção de fenomenologia proposta por Bicudo (2010) são Moraes e Galiuzzi (2016), para os quais a fenomenologia é uma forma de investigação dos fenômenos, sendo uma compreensão de como eles se manifestam à consciência dos sujeitos. Ainda, apontam que a fenomenologia busca constantemente capturar a essência dos fenômenos que é sempre inacabada, um vir a ser. Para os referidos autores:

A fenomenologia posiciona-se contra o objetivismo da ciência natural e coloca o homem como centro de sua pesquisa, valorizando um mundo vivido por um sujeito, o homem. Enfatiza a subjetividade, começando sua investigação a partir do irrefletido, do mundo da experiência, do mundo da vida (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 24).

Instigados pela proposta de pesquisa qualitativa de Bicudo (2011), lançamos o olhar investigativo sobre a seguinte questão de pesquisa: O que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? Para Bicudo (2011, p. 55), a pesquisa do fenômeno: “Se dedica ao estudo disso que se mostra quando perguntamos pelo o que é isso que se mostra? Mas aquilo que se mostra, não se mostra, nem poderia, conforme a concepção fenomenológica já explicitada, em si, mas se revela na experiência vivida”. Nesse contexto, refletindo sobre as colocações de Bicudo (2011), procuramos traçar um dos objetivos específicos que é analisar como a Educação Ambiental se mostra no currículo do curso de Geografia Licenciatura da FURG.

Para tanto, destacamos que o corpus de análise compreende o Projeto Pedagógico do Curso (2014), os Planos de Ensino das disciplinas e as entrevistas narrativas respaldadas em Jovchelovitch e Bauer (2002), realizadas com os professores formadores do curso de Geografia Licenciatura, perfazendo, no total, 12 entrevistas. A análise de tais dados foi feita usando a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2016), como metodologia. A ATD consiste num primeiro movimento que é o processo de unitarização e, no segundo, que é a categorização da informação. Para os autores, a categorização, ao classificar as unidades de significados, busca reunir o que tem de comum, de semelhante, uma organização que está atrelada ao desenvolvimento de uma boa síntese de informação da pesquisa, capaz de mostrar o contexto que está relacionado aos objetivos da pesquisa.

Realizamos as entrevistas narrativas com os professores, de acordo com a disponibilidade de horários dos entrevistados, pela plataforma virtual do *Google Meet*, dada a circunstancialidade ambiental pandêmica que vivemos do SAR-COV-2. As entrevistas foram realizadas após aprovação do projeto de pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG). As questões suleadoras da entrevista narrativa foram construídas considerando a experiência acadêmica-profissional dos docentes, as percepções sobre a Educação Ambiental e, por fim, a apresentação e a discussão de um quadro-síntese da Proposta Metodológica de AC proposto por Mota (2020) e seus princípios, para dialogarmos acerca dos seus Planos de Ensino.

4 Resultados e discussões

Com a análise parcial dos documentos, compreendemos que para se estabelecer um diagnóstico de AC nos cursos de formação de professores, ou seja, nas licenciaturas, se faz necessário escutar os professores formadores do curso de Geografia Licenciatura, pois



acreditamos que a experiência advinda com a formação docente pode contribuir para o entrelaçamento da Educação Ambiental Crítica e Transformadora no curso de Geografia Licenciatura da FURG. Sobretudo, porque a análise dos Planos de Ensino mostra um cenário que não revela o processo educativo em sua práxis, mascarando a organização curricular. Isso só foi possível compreender quando realizada a entrevista narrativa com os docentes, onde puderam mostrar como se dá o processo de ensino e os diálogos tramados. Com isso, entendemos que as narrativas dos professores acerca das trajetórias no chão da escola, nos cursos de licenciatura, dos referenciais teóricos e das compreensões que eles têm do que seja a Geografia e a Educação Ambiental, talvez caminhe para novas tessituras a serem tramadas em relação à formação de professores e ao currículo a ser ambientalizado.

6 Considerações finais

Percebemos que a AC abarca as questões referentes ao ambiente de forma integrada, incitando a pensar, a refletir e a construir um currículo com base na participação coletiva, ou seja, acreditamos que a construção de um currículo ambientalizado abarca o envolvimento de sujeitos protagonistas dos espaços formativos sem sua totalidade. Assim, entendemos que um currículo ambientalizado demanda tempo de pesquisa, para que se pense, de forma coletiva, as ações a serem concretizadas, atreladas ao projeto de formação de professores, que queremos produzir em consonância com as políticas públicas vigentes. Acreditamos que os espaços formativos, como os cursos de licenciatura e as escolas da Educação Básica, são lugares co-formadores e, por isso, centrais quando articulados entre si, para vir a fortalecer a AC. Isso, no entanto, demanda tempo, diálogo, articulação, planejamento e ressignificação perene, até mesmo, porque a discussão de AC é recente e está em processo de consolidação.

Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestro André. **Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí. Ed. Inijuí, 2016.

COUSIN, Claudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande /FURG, Rio Grande, 2010.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia et al. (orgs.). **Educação para Ambientalização Curricular: diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental Encontre a Educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de Aliança Contra-Hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTA, Junior Cesar. **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.

MOTA, Júnior César; KITZAMANN; Dione Iara. Um Estado da Questão sobre a Ambientalização Curricular na Educação Superior Brasileira: práticas, desafios e potencialidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 72-92, set./dez. 2017.

MOTA, Júnior César; KITZAMANN; Dione Iara. Princípios para a institucionalização da Ambientalização Curricular na Educação Superior: da Sensibilidade à Ecocidadania Socioambiental. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA, v. 23, n. 2, p. 12-29, 2018.

MOTA, Júnior César; KITZAMANN, Dione Iara; CARTEA, Pablo Ángel Meira. Entrelaçamentos dos princípios da Ambientalização Curricular e da Pedagogia Social no processo formativo na Educação Superior. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 23, p. 17-33, jan./jun. 2019.

MOTA, Júnior César; KITZAMANN, Dione Iara; COUSIN, Cláudia da Silva. A Educação Ambiental Estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 207-226, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido do lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Regina Pedrosa Sylvania. Educação Ambiental Crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.



O impacto do Covid-19 nas Associações e Cooperativas de Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis de Porto Alegre – RS

Alexandro Cardoso

Resumo: A pandemia causada pelo vírus Covid-19 desestabilizou milhares de famílias no Brasil, agravando ainda mais a dura realidade das(os) catadoras(es) de materiais recicláveis. Buscarei relatar como encontram-se essa categoria organizada em Porto Alegre, as quais enfrentam dificuldades e problemas dentro das possibilidades de isolamento social, inserindo um breve contexto histórico sobre a organização da categoria na cidade, procurando configurar uma linha histórica, iniciando pela finalização do lixão da Zona Norte, a implantação da coleta seletiva e a organização das(os) catadoras(es) em associações, as quais passaram a gerir as unidades de triagem em parceria com a prefeitura. Logo após, trarei as informações das 19 Associações e Cooperativas conveniadas ou contratadas pela prefeitura, buscando comparar alguns indicadores de geração de postos de trabalho, renda, índices da coleta seletiva, reconhecimento e valorização da categoria.

Palavras-chave: Catadoras/es. Reciclagem. Covid-19. Prefeitura Municipal.

Introdução e Objetivos

Sou catador de materiais recicláveis e atuante no Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), logo, meu campo de pesquisa, trabalho e vivência é extremamente interligado, tornando minhas metodologias de pesquisa para muito além da observação participante. Utilizei também análise documental e questionário semiestruturado, além de participação ativa enquanto representante da categoria na cidade em reuniões da categoria, bem como em espaços públicos, constituindo este trabalho também pelas vivências e experiências atuando a vida inteira neste campo.

No âmbito do Projeto Rede Covid-19 humanidades MCTI, no qual sou pesquisador, realizei pesquisa na totalidade das 19 unidades de triagem (UTS) contratadas e conveniadas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) para a realização da triagem dos materiais recicláveis advindos da coleta seletiva da cidade, cumprindo o Novo Código de Limpeza Urbana - Lei complementar nº 728, de 08 de janeiro de 2014 (Porto Alegre, 2014) e a Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei nº 12305/10 (Brasil, 2010), as quais estabelecem o gerenciamento integrado de resíduos sólidos, a coleta seletiva e a inclusão social e econômica das catadoras¹ e catadores de materiais recicláveis entre outras ações.

Este trabalho buscou dar luz aos impactos da pandemia causada pelo vírus do covid-19 nas unidades de triagem de catadoras(es) de materiais recicláveis de Porto Alegre e tem por objetivo gerar conhecimentos para dentro da academia, respondendo ao projeto de pesquisa bem como para fora, servindo de base de argumentações para novas discussões e apoio para implantação de políticas públicas que possam minimizar os impactos da covid-19 na categoria, bem como ampliar os índices de reciclagem e a inclusão, reconhecimento e valorização das(os) catadoras(es), entre outros benefícios sociais, econômicos e ambientais na cidade de Porto Alegre.

¹ Optei por utilizar o gênero textual prioritariamente no feminino, buscando dar maior visibilidade às mulheres que são maioria na minha profissão. O mesmo modelo é utilizado pelo Movimento Nacional das Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) como forma de reconhecer, incentivar e fortalecer a luta e o protagonismo das companheiras mulheres catadoras



Histórico de políticas públicas de Porto Alegre: Reciclagem, trabalho e renda

A catação de rua em Porto Alegre teve início entre as décadas de 1960 e 1970 e se dava num trabalho exercido por catadoras(es) individuais ou núcleos familiares, os quais realizavam a triagem dos materiais recicláveis nas praças e o transporte com veículos de tração humanas (VTHs) – carrinhos – e veículos de tração animal (VTAs) – carroças, transportando até suas casas, localizadas principalmente nas proximidades da região central de Porto Alegre, a exemplo da extinta Vila Cai Cai, onde eu e minha família residíamos, bem como desta forma a qual trabalhávamos. Esta vila situava-se nas proximidades do estádio de futebol Beira Rio, do Sport Club Internacional.

Os geradores separavam os materiais recicláveis dos resíduos orgânicos, destinando solidariamente os recicláveis para as(os) catadoras(es), os quais estabeleciam executavam este serviço mediante acordo de reciprocidade – de boca a boca – com os geradores, estes se comprometiam em separar e destinar os resíduos e as(os) catadoras(es) em coletar e destinar adequadamente, ocorrendo em horários pré-definidos, as quais poderiam ocorrer em algumas vezes e em variados dias, dependendo dos acordos estabelecidos, os quais eram baseados principalmente na urgência do gerador, como por exemplo: Uma loja com pouco espaço para armazenamento de resíduos, sendo que precisava escoar os resíduos o tempo todo, bem como a quantidade de resíduos gerados, numa conexão a qual chamo de cultura social da reciclagem (CARDOSO, 2021).

A cultura social da reciclagem é a ligação entre os geradores, mediados pelos resíduos, os quais geram primeiramente a solidariedade e a empatia – os geradores recebendo a graça das(os) catadoras, a qual lhe gera satisfação e alegria, onde estes se colocam (imaginam) como é dura a vida de uma(m) catadora(r). A(o) catadora(r) por outro lado, ressignifica os resíduos, os deslocando para uma coisa boa, geradora de renda e postos de trabalho, ambos gerando a proteção da natureza, sendo esta uma ligação direta – ser humano a ser humano, um trabalho completamente diferente do que vem a ser a coleta seletiva mecanizada realizada pela prefeitura nos dias atuais, a qual se dá de forma mecânica, sem ligação entre gerador de resíduos e o gari coletor, sendo meramente num caminhão passando em dias específicos em frente às casas dos geradores com dois garis correndo jogando tudo que encontram na rua para dentro do caminhão.

A cidade de Porto Alegre vivia ainda num forte momento de êxodo rural com o qual a densidade populacional aumentava e muito rapidamente nas cidades ao mesmo tempo que diminuía no campo. Milhares de famílias vindas do interior buscando uma vida melhor na cidade grande, na expectativa de melhores empregos, renda e moradia. Entretanto sem estas conquistas, muitas famílias passaram a se dedicar, profissionalmente, com a catação de materiais recicláveis como forma de geração de trabalho e renda e a ocupar terrenos baldios nas proximidades do centro de Porto Alegre para moradia, em parte, fazendo nascer algumas das favelas, comunidades e vilas de malocas (OUTTES, 2019).

No contexto político eleitoral, no final da década de 80 foi eleito como prefeito municipal o sindicalista e trabalhador bancário Olívio Dutra, o qual “encontrou os dois principais lixões de Porto Alegre com a capacidade praticamente esgotada e a população neles inserida vivendo em condições subumanas” (SILVA, NASCIMENTO, 2017, p.28). Olívio fez uma gestão marcada por melhorias que colocaram a cidade no mapa mundial da participação popular, sobretudo, através do programa que ficou conhecido como Orçamento Participativo.

Até o ano de 1990, a cidade de Porto Alegre depositava seus rejeitos no antigo lixão da Zona Norte, (atualmente desativado, situado atrás da do que hoje é o Hipermercado Big Sertório) onde mais de trezentas famílias sobreviviam da catação, triagem e reciclagem dos



materiais recicláveis. Locais como este são insalubres, com a presença de animais e insetos vetores de doenças, além de ser um local inadequado de deposição de resíduos, sem nenhum tratamento e cuidado, sendo depositado direto no solo a céu aberto, tornando-se um dos grandes emissores de Co₂ na atmosfera e poluidores dos lençóis freáticos de água. Quando são chamados de aterros controlados, o que difere estes espaços em relação a um lixão é que seus rejeitos são compactados por uma máquina e geralmente cobertos com terra, ainda que meramente no discurso. Lixões e aterros controlados já eram proibidos desde a Política Nacional de Meio Ambiente, lei 6.938 de 1981 (BRASIL, 1981), que ratificada pela Política Nacional de Resíduos Sólidos, lei 12.305 de 2010 (BRASIL, 2010) a qual previa o encerramento dos mesmos até o ano de 2014. Atualmente foi ampliado o prazo para dia 31 de junho de 2021.

O governo Olívio Dutra foi marcado positivamente pela implantação da coleta seletiva de Porto Alegre, datada no ano de 1990, iniciando pelo bairro Bom Fim, solicitado pelos próprios moradores e ampliado para o bairro Cidade Baixa e paulatinamente ampliado para todos os bairros de Porto Alegre. A coleta seletiva era executada de forma estatizada, ou seja, 100% com equipamentos e funcionários públicos. Depois de coletados, os materiais segregados das casas e dos grandes geradores, eram levados para as unidades de triagem, as quais os separavam e comercializavam, gerando trabalho para as catadoras(es) de materiais recicláveis.

Até o ano de 2002, não havia contrato de prestação de serviços entre prefeitura e as Associações e Cooperativas de catadoras(es), entretanto o município pagava todo o custeio operacional das unidades de triagem, principalmente água, luz, conserto de máquinas, equipamentos, melhorias tecnológicas, além de reformas nas instalações prediais. Conforme Rosado (2002), a coleta seletiva gerava cerca de 700 postos de trabalho, distribuídos em 14 cooperativas e associações de catadoras e catadores os quais ganhavam uma renda de R\$ 400,00 a R\$ 600,00 reais mensais (cerca de 2 a 3 salários mínimo, considerando que o salário mínimo era 200 reais em 2002).

Estas informações do contexto histórico, fazem referência a um período onde a situação econômica das cidades não estavam tão bem, num contexto ainda de inexistência de coleta seletiva nem unidades de triagem construídas e equipadas com dinheiro público para serem entregues às(aos) catadoras(es), uma importante pauta, a qual passou a ser ampliada para o Brasil, servindo como referência, uma positiva novidade há 31 anos atrás, a coleta seletiva e a inclusão social das(os) catadoras(es). Os dados comparativos são do ano de 2002, sendo então 12 anos após a implantação da coleta seletiva, a qual entendia-se que já fazia parte da cultura da cidade - separação e destinação dos recicláveis para a coleta seletiva e 19 anos dos tempos atuais - 31 anos depois da coleta seletiva, o que torna os problemas evidenciados como urgência em resolver.

Atualmente a coleta seletiva mecanizada transporta os resíduos coletados para uma das 19 unidades de triagem, as quais são geridas por Associações ou Cooperativas de catadoras(es) contratadas ou conveniadas pela prefeitura municipal de Porto Alegre. Esta forma mecânica, sem conexão entre gerador e gari coletor, sendo tratada meramente como mais uma coleta de resíduos, o qual infelizmente não é mediada pela empatia e solidariedade, gerando descomprometimento por parte dos geradores, os quais pouco separam os recicláveis dos rejeitos onde estes atualmente chegam a 30%, 40% do total de resíduos coletado pela coleta seletiva municipal, configurando uma falta de comprometimento e participação dos geradores. Falarei deste ponto mais adiante, fixando-me aqui no contexto mais histórico, na linha do tempo da política de gerenciamento de resíduos.



Conforme a comparação entre o ano 2002 e 2021, a coleta seletiva e a geração de trabalho e renda para as(os) catadoras(es) está em decadência, agravadas com o advento do contrato de prestação de serviços, firmado entre as unidades de triagem e o Departamento de Limpeza Urbana, o qual deveria de trazer benefícios, reconhecimento e valorização com o pagamento pelos serviços realizados pela categoria, entretanto o contrato prevê pagamentos parciais de alguns custos operacionais das UTS, sendo um dos causadores destes dados negativos da cidade, configurando uma situação de flexibilização, mudando as relações de trabalho, precarizando ainda mais as vidas desta categoria, os quais atualmente 52,6% recebem menos de um salário mínimo mensalmente. Tudo isso em meio a pandemia causada pela pandemia do Covid-19.

Contexto atual em comparação aos dados do ano 2002/2021

O questionário semiestruturado apresentado no âmbito da Rede Covid-19 Humanidades MTCI teve a participação da totalidade das organizações de catadoras(es) de Porto Alegre, o qual apontou dados alarmantes em relação ao gerenciamento de resíduos, coleta seletiva, geração de trabalho e renda. Eles informam um processo de deterioramento e precarização do trabalho da categoria, os quais atualmente exercem uma nova modalidade de parceria com a prefeitura municipal, mediados por contratos de prestação de serviços ou termos de parceria – os chamados convênios - para a realização da triagem dos resíduos sólidos recicláveis advindos da coleta seletiva.

A educação ambiental, a coleta seletiva solidária e as(os) catadoras(es) de materiais recicláveis são como mente sábia, coração pulsante e pulmões vigorosos da reciclagem. Havendo problemas com um deles, haverá problema no sistema todo, eles funcionam muito bem somente quando estão operando juntos, logo separados, a reciclagem entra em processo de arrefecimento, sem energia e pode até morrer por não alcançando índices planejados ou exigidos por lei. Atualmente a coleta seletiva de Porto Alegre nem sequer consegue abastecer as unidades de triagem, mesmo diante de grandes dispêndios em dinheiro e tecnologias, pois investe pouco em educação ambiental, a coleta seletiva não é solidária, portanto, sem a participação dos catadores e somente a triagem dos resíduos é feita nas unidades de triagem.

Em Porto Alegre, a coleta seletiva é realizada de forma mecânica, sendo uma parte containerizada (realizada com o uso de contêineres), além de não ter a participação das(os) catadoras(es), tem ainda o advento de não realizar educação ambiental, desta forma, este serviço não gera nenhum compromisso social e ambiental por parte dos geradores de resíduos, os quais descartam quando querem e da forma que desejam, misturando resíduos recicláveis, orgânicos e rejeitos, transformando os contêineres em verdadeiros mini-lixões¹ bem no meio da cidade, não havendo nenhuma fiscalização da prefeitura ou reclamação por parte da empresa coletora, tornando este serviço um desastre em relação aos dados comparativos com o ano de 2002. Conforme o Portal Transparência de Porto Alegre, o custo anual da coleta seletiva é de R\$10.790.536,53, configurando um valor mensal de R\$899.211,37 mensais, já a triagem dos resíduos o valor investido é R\$700 mil reais mensais para as 19 organizações contratadas, sendo uma média de R\$5.200 reais mensais para cada organização (Portal Transparência de Porto Alegre, 2021), conforme as(es) catadoras(es), este valor apenas paga parte da manutenção do prédio, não havendo sobras para investimento em novas tecnologias,

¹ <https://sul21.com.br/opiniaio/2018/11/os-mini-lixoes-por-alex-cardoso/>



ampliação de estrutura, educação ambiental, ou programas de coleta seletiva solidária¹.

Atualmente, a “Prefeitura de Porto Alegre fornece toda a infraestrutura para as UTS conveniadas e garante o custeio de manutenção com cerca de R\$ R\$ 5.200,00 por mês” (DMLU, 2021), valor considerado insuficiente pelo Fórum Municipal dos Catadores de Porto Alegre, um dos motivos da baixa geração de postos de trabalho, a qual acarreta diretamente nos índices de reciclagem da cidade. Os números diferem muito em comparação com os dados de 2002 para 2021. Anteriormente eram 14 e atualmente são 19 UTs, entretanto conforme podem visualizar na figura abaixo, a geração de postos de trabalho na reciclagem na capital do Rio Grande do Sul caiu 34%, de 700 para 492 catadoras(es) trabalhando.

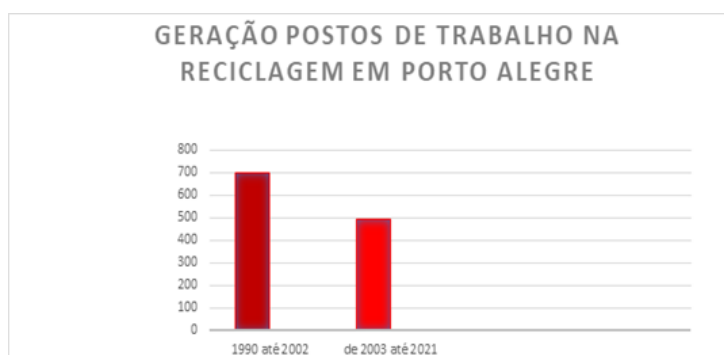


Figura 1, elaborada pelo autor

Em relação a renda, a situação encontrou-se ainda mais complicada, já que em 2002 a renda era superior a dois salários mínimos mensais, atualmente caiu cerca de 200%, chegando a menos de um salário para 52,3%, um salário para 36,8% das(os) catadoras(es) sendo que apenas 10,5% destas(es) trabalhadores recebendo acima de um salário mínimo mensal, problema acentuado, considerando a pandemia. A reciclagem ocorre pelas mãos das(os) catadoras(es), logo, menor renda, significa menos postos de trabalho, os quais incidem diretamente na baixa dos índices de reciclagem, gerando um prejuízo que ultrapassam a vida das(os) catadoras(es), ampliando um prejuízo ambiental, logo, externando para toda a sociedade.

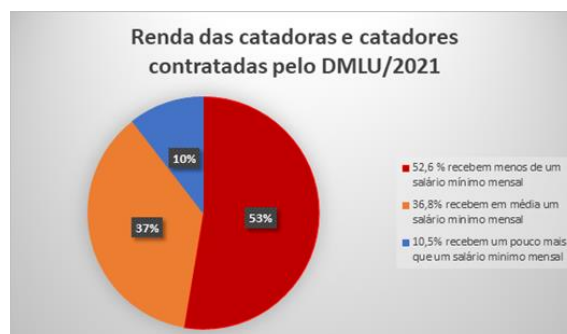


Figura 2, elaborado pelo autor

¹ A coleta seletiva solidária é a modalidade de coleta exercida pelas catadoras e catadores, através de seus veículos, podendo ou não estarem contratados pela prefeitura. A diferença entre a coleta seletiva e a coleta seletiva solidária é que esta última é realizada pela própria categoria, a qual enxerga os resíduos como um bem, gerador de renda, e não visa apenas os recursos pela prestação de serviços.



Passados 31 anos desde a circulação do primeiro caminhão de coleta seletiva no Bairro Bom Fim, em Porto Alegre, num momento ao qual tudo era novidade e carecia de ampla informação, a qual foi estruturada e garantida pelo amplo e constante de educação ambiental - projeto ligado a implantação da coleta seletiva. Não existia coleta seletiva em lugar nenhum no Brasil, havendo muitas dúvidas a serem sanadas, tanto pela prefeitura – como fazer e quais técnicas usar – bem como por parte dos geradores, o que separar do que e como disponibilizar para esta coleta diferenciada, seletiva.

Atualmente, depois de 31 anos de coleta seletiva, podemos considerar que este serviço não é mais nenhuma novidade, já que as crianças de outrora são adultos atualmente, podemos ainda considerar a vida on-line, onde informações estão disponíveis a um clic dos cidadãos que têm acesso à internet ou ainda agora em meio a pandemia, onde o celular, o computador e a internet ditam o tempo e a vida. Considerando ainda o valor altíssimo de investimento na prestação de serviços de coleta seletiva e a discrepância nos valores dos contratos com as UTS, percebemos que a reciclagem, a geração de trabalho e renda não foi prioridade para os últimos governos municipais. Atualmente as UTs estão mais distribuídas na cidade, com um aumento de 10% em relação a 2002, mas ambas estão gerando menos postos de trabalho e ainda a falta de materiais recicláveis, o que contradiz a geração de resíduos que ampliou em 40% nestes últimos 30 anos, passando de 1 para 1,4 quilo de resíduos por habitante/dia.

O contrato de prestação de serviços de triagem de resíduos entre as unidades de triagem e a prefeitura, não está configurando como um avanço no reconhecimento e valorização do trabalho da categoria, esta que é responsável por 90% do trabalho envolvido na cadeia produtiva da reciclagem, ao contrário, está tornando-se meramente um mecanismo de flexibilização e precarização do trabalho, já que cobra em contrapartida que a categoria realize as atividades previstas, tornando-se uma forma perversa de exploração de excluídos, vistas que estes têm que trabalhar, pelo menos mais da metade deles, mesmo em condições insalubres, ampliada ainda com a o risco e a exposição ao vírus do covid-19, o qual pode estar presente nos resíduos da coleta seletiva.

Os dados sobre o índice de reciclagem, conforme dados fornecidos pelo Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) (2019), órgão municipal responsável pelo gerenciamento de resíduos na cidade, informam que atualmente a cidade gera 1.750 toneladas/dia de resíduos e apenas 56 toneladas de resíduos considerados recicláveis são coletadas, e na média, 40% dessa quantidade são rejeitos, cerca de 22,4 toneladas. Desta forma, das 1.750 toneladas/dia geradas, apenas 33,4 toneladas/dia são recicladas, o que corresponde a 1,92% reciclados do total geral de resíduos gerados na cidade, um dado muito longe de 2002 onde se gerava 1200 toneladas de resíduo/dia e se coletava pela coleta seletiva cerca de 80 toneladas, com apenas 20% de rejeito. Vale apenas destacar que no Brasil, o potencial de resíduos passíveis de reciclagem é de 90%, sendo 60% compostáveis e 30% resíduos recicláveis, sobrando apenas 10% que deveriam ser destinados à aterro sanitário. (CARDOSO, 2021)

O Fórum Municipal de Catadores de Porto Alegre, “o contrato é bem abaixo do necessário pois ele não contempla o pagamento pelos nossos serviços, entretanto só foi viabilizado somente depois de muita luta” referindo-se à organização e várias atividades das(os) catadoras(es), as quais envolviam ações na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, prefeitura, Ministério Público Estadual(MP), Ministério Público do Trabalho(MPT), Defensoria Pública(DP), além de diversas outras entidades sociais e ambientais da capital. O contrato somente foi viabilizado com a intervenção e mediação do MP, MPT, DP, Câmara



dos Vereadores e estas outras instituições. Anteriormente ao contrato, a forma de parceria entre o DMLU e as UTs era através de convênio, o qual durou por muitos anos e quando finalmente migrou para contrato, o valor não se diferenciou muito. “Tínhamos a expectativa de finalmente haver reconhecimento e valorização pelo nosso importante trabalho que prestamos à nossa cidade”. (MEDEIROS, 2021)

A situação sofreu agravamento causado pelo Covid-19, sentida e refletida profundamente nas relações de trabalho e na renda da categoria, havendo diminuição de resíduos, renda, postos de trabalho em todas as unidades de triagem. O medo de se contaminarem com o vírus covid-19 através dos resíduos, pois boa parte dos resíduos são húmidos, o que pode ampliar o poder de contaminação e também porque o trabalho de triagem ocorre dentro de galpões fechados, com proximidade entre as equipes de triagem, limpeza, administrativa, além do medo de em caso de contaminação, transmitirem o vírus para suas famílias. Por se tratarem de pessoas em grande vulnerabilidade, 52% recebem menos de um salário mensal, suas habitações são pequenas e com quantidades expressivas de famílias, as quais majoritariamente compartilham o mesmo banheiro e convivem dentro de mesmos cômodos da residência.

As(os) catadoras(es) cooperadas (os) na Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis da Cavahada (ASCAT), uma das 19 unidades de triagem da cidade, optaram por trabalhar alternadamente, em regime de quarentena de pessoas e de resíduos, sendo que numa semana trabalham na triagem e na outra semana, apenas recebem os resíduos sólidos da coleta seletiva, os quais ficam em quarentena, para na semana seguinte serem triados e encaminhados para a reciclagem. Outros grupos trabalham apenas um turno e no outro recebem os materiais. No início da pandemia, todos os grupos tiveram catadoras(es) afastados por estes fazerem parte do grupo de risco, entretanto com o passar do tempo e pela falta de assistência da prefeitura, estes tiveram que retornar aos seus postos de trabalho, entregues então aos novos cuidados, como uso de máscaras, distanciamento social e o uso constante de álcool gel além “do uso da sorte”, fala que rotineiramente se escuta nas unidades de triagem quando precisam responder em relação a contaminação pelo vírus.

Esta situação ampliou a vulnerabilidade e a precariedade das vidas da categoria, levando os grupos – numa ação de sobrevivência - a realizarem campanhas solidárias, as quais algumas ainda se encontram ativas, onde buscam cestas básicas e recursos em dinheiro, para a compra de alimentos e complemento da renda, sendo uma alternativa viável – apelando para a solidariedade da sociedade – para garantirem sua sobrevivência. Buscando compreender mais a situação, por mim também vivenciada, apliquei um questionário o qual teve a participação de todos os grupos, onde eu busquei respostas sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos grupos. Uma das perguntas de pesquisa foi: O Grupo necessita de apoio financeiro? com três opções de respostas:

- 1 - Apoio financeiro na renda (dinheiro)
- 2 - Cestas básicas de alimentos
- 3 - Não necessita

Para meu espanto, a situação se mostrou muito mais terrível daquilo que eu visualizava, as respostas traduzem o momento de extrema dificuldade vivenciada e enfrentada pela categoria, com a totalidade respondendo que necessita de apoio, sendo que 63,2% responderam solicitando alimentos e 36,8% solicitando dinheiro. Em resposta livre sobre o que poderia a prefeitura realizar para trazer melhorias, a categoria levou muito em consideração o momento de pandemia em que as vidas estão em risco eminente de morte, principalmente trabalhadoras(es) das UTS, os quais recebem os materiais recicláveis que são



considerados como objetos compartilhados, que podem infectar a categoria no momento de manuseio e separação dos resíduos para a reciclagem. As respostas imperavam sobre a importância da vacina, com priorização para a categoria, pagamento pelos serviços prestados, a mudança de modalidade da coleta seletiva privatizada para a coleta seletiva solidária - neste caso, a coleta seria realizada pelas próprias organizações de catadoras(es).

Buscando elucidar e ampliar o resultado desta pesquisa, abaixo segue alguns gráficos que demonstram a decadência da reciclagem de resíduos e a geração de trabalho e renda, bem como as condições de precarização do trabalho, mediadas pelo contrato de prestação de serviços entre as UTs e a PMPA, com destaque ao primeiro gráfico onde a categoria faz um pedido necessário e urgente, um pedido por comida.

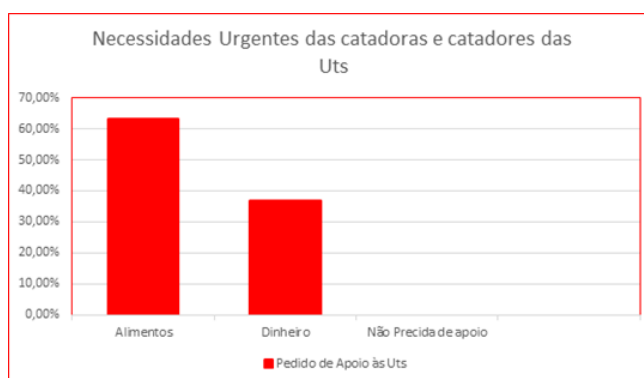


Figura 3, elaborado pelo autor

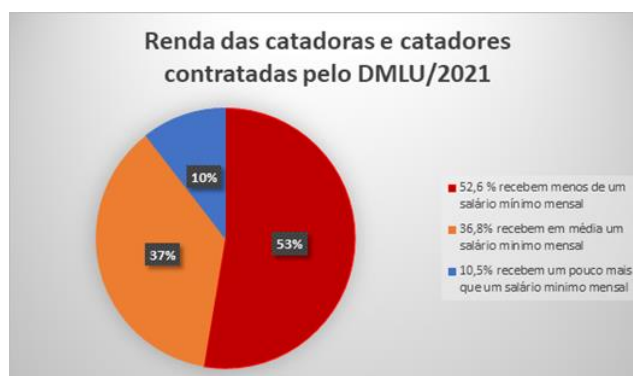


Figura 4, elaborado pelo autor

Ética do cuidado e a defesa da natureza: Experiência da Cooperativa ASCAT

A Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis da Cavallhada (ASCAT) é uma organização social e econômica de produção e reciclagem de resíduos sólidos, organizada e gerida por catadoras(es), fundada sobre a base de princípios solidários do cooperativismo e do associativismo no ano de 1994, situada na zona Sul de Porto Alegre. A ASCAT trabalha com coleta seletiva de forma solidária, com a triagem e destinação de 70 toneladas de resíduos sólidos recicláveis por mês, gerando trabalho e renda para 25 famílias catadoras. Contratada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) através de contrato de prestação de serviços, cumpre rigorosamente todos os preceitos burocráticos do estado, igualmente à outras empresas que prestam serviços para a prefeitura através de contratos milionários, entretanto recebe apenas R \$5.158,84 mensais, recursos os quais mal pagaria os serviços técnicos que



executamos, contribuindo apenas para custear parte do custo operacional da triagem. Logo, tem uma capacidade técnica de execução e prestação de serviços, entretanto é desvalorizada pela administração pública.

A forma de gestão, distribuição de tarefas, decisões e principalmente os recursos obtidos através desta organização produtiva é distribuído de forma igualitária a todas(os) as(os) cooperadas(os), num modelo de organização que prioriza, valoriza e reconhece as pessoas, lhes dotando de poderes para que possam participar da vida política, econômica e social da organização, logo, as capacidades políticas das(os) cooperadas(os), bem como a solidariedade e a empatia, na cooperativa são centrais. Não há ser humano que não transforme seus ideais depois de passar um mês convivendo os dilemas e a vida da cooperativa, sendo uma grande sala de aula que produz conhecimento de grande qualidade, principalmente para esta sociedade que se rói a si mesma, a cada passar de anos, caminhando a passos largos para a sua própria destruição.

As(os) catadoras(es) de Porto Alegre (r)existem a mais de 30 anos organizados, sendo verdadeiras(os) heroínas(óis) da nossa cidade, colocando suas vidas a disposição do cuidado do planeta, utilizando suas mãos, corpos e saberes para realizarem a reciclagem, ainda mais quando o risco aumenta, por realizarem este trabalho essencial em meio a pandemia causada pelo covid-19. Dentro destas possibilidades de cuidado e (r)existência, trabalhadoras(es) da saúde, motoristas de aplicativos, operadoras(es) de caixa de super mercados e outras(os) profissionais tiveram visibilidade por estarem trabalhando muito próximo – em alto risco – de se contaminarem com o vírus durante a execução de seu trabalho, entretanto as(os) catadoras(es) permaneceram quase que completamente na invisibilidade do risco, mesmo estando mais exposto que outras(os) profissionais, visto a situação de precariedade e faltas em que executam o seu trabalho e que os resíduos sólidos, na ótica do vírus Covid-10, são apenas objetos compartilhados que saem das casas das pessoas para as mãos das(os) catadoras(es), podendo estes estarem contaminados.

Infelizmente as(os) catadoras(es) ainda figuram como pessoas descartáveis, tanto quanto os resíduos com os quais trabalham, uma assimetria de descartados e rejeitos sociais, pois são profissionais estigmatizados, perseguidos e criminalizados, como o caso de Porto Alegre onde há leis de proibição do seu trabalho, não tendo seu trabalho reconhecido e valorizado. Mesmo diante disso, se organizam e lutam para fazer esta importante tarefa, realizado diante de uma carga de trabalho pesado e muitas vezes a renda dos cooperados não chega a um salário mínimo, dados presente em uma pesquisa que realizei para a apresentação a Comissão de Meio Ambiente da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre (CARDOSO, 2021). Infelizmente não é uma exceção, sendo quase uma regra, com histórias semelhantes de muitas(os) brasileiras(os), as(os) quais desde antes mesmo de nascerem, já são excluídas socialmente e economicamente, sem chances de avançarem na educação, com grande deficiência às vezes até de alimentos e de outros recursos.

Pelo fato de se organizarem em organizações solidárias e lutarem para serem reconhecidas(os) e valorizadas(os) através de suas cooperativas, já poderíamos considerar como uma cooperativa desenvolvida. Entretanto, um olhar mais atento, sensível, poderá perceber que a categoria vai além e dão exemplos de uma forma desenvolvimento que não pode ser avaliado pelas finanças, mas sim pela humanização das relações, caminhando em sentido contrário do desenvolvimento meramente econômico, indo principalmente contrários ao sentido desse desenvolvimento de finanças, das coisas, as quais concentram poder e riqueza, exploram trabalhadoras(es) e destroem a natureza consumindo cada vez mais recursos. A ASCAT por outro lado, distribui as riquezas em partes iguais, além de sua atividade mais conhecida ser a de preservar os recursos naturais.



O horizonte deste artigo, a ética do cuidado e as aprendizagens de si, permearam a continuidade do trabalho de catação na cooperativa e na cidade, visto que a tarefa da ASCAT está mais ligada ao conviver e não ao combate do Covid-19, uma série de procedimentos e cuidados foram tomados para a defesa da vida das(os) catadoras(es) – materializando a ética do cuidado – bem como nas novas aprendizagens, para que a reciclagem, a geração de renda para as famílias e principalmente a preservação dos recursos naturais – a defesa da natureza – não parassem ao mesmo tempo em que as vidas fossem preservadas.

A ASCAT criou o manual de cuidados junto ao Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) e o documento intitulado Diretrizes técnicas e jurídicas para a coleta seletiva e triagem dos materiais recicláveis durante a pandemia do Covid-19 com o Ministério Público Federal e diversas outras instituições, sendo que eu pessoalmente fui um dos catadores a participar da elaboração destes materiais (MPF, 2020, p.88). Neles apresentamos um conjunto de procedimentos e dispositivos para orientar as prefeituras, promotores públicos, cooperativas e associações de catadoras(es), bem como a sociedade em geral, sobre procedimentos e técnicas para que a coleta seletiva, a triagem e a reciclagem dos resíduos sólidos não parassem durante a pandemia e principalmente que pudéssemos, de firma segura, permitir que o trabalho de reciclagem pudesse e ser realizado com cuidado durante a pandemia, criando procedimentos e cuidados adicionais aos normais, os quais elevaram o cuidado à saúde da categoria.

Seguindo as orientações destes materiais, novos procedimentos em relação ao cuidado no manuseio dos recicláveis foram tomados pela cooperativa, bem como foram instalados novos equipamentos de lavar mãos, a obrigatoriedade do uso de equipamento de proteção individual, principalmente luvas, máscaras, protetores faciais e a quarentena de resíduos alterando com a quarentena de cooperados. Numa semana recebe os resíduos e na outra faz a triagem, deixando estes 7 dias de quarentena, a qual elimina os riscos de contaminação pelo covid-19, buscando apoio junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o qual executou o projeto Saúde e Segurança do Trabalho de Catadores no contexto da Pandemia, onde juntamente com uma equipe de professoras(es), buscou auxiliar as(os) catadoras(es) na construção de soluções para a segurança do trabalho no contexto da pandemia. Este projeto foi coordenado em conjunto pelo IFRS, ASCAT e outras três cooperativas de catadoras(es), onde no final, foram produzidos protetores faciais que foram entregues às(aos) participantes do projeto (IFRS, 2020).

Considerações finais

Diante do contexto apresentado, percebe-se que as(os) catadoras(es) estão tendo suas vidas marcadas pela profunda precarização do seu trabalho, desvalorização de sua cidadania, exploração de seus corpos e da sua condição de ser humano, tendo relegadas sequer a condição de renda mínima, um salário mínimo. O estado, através do contrato de prestação de serviços, não lhe reconhece como trabalhadora(r), evidenciando que a categoria serve para o trabalho, entretanto não para receber pagamento. As condições, conforme apresentadas, os colocam como seres reconhecidamente dispensados de cidadania e de direitos, vistas que mesmo trabalhando, não conseguem manter-se dignamente.

As condições acentuam-se, vistas que o estado, a quem prestam serviços, é o principal agente de exploração e exclusão social, tornando o contrato, nas atuais condições, como como ele de indução da precariedade e da exploração destas trabalhadoras e trabalhadores, vistas que a mesma, descumpra a Lei das Cooperativas que no seu artigo 7º estabelece que cada cooperativa deve garantir - ainda mais quando em contrato de prestação de serviços ao estado



- renda “não inferiores ao salário mínimo, calculadas de forma proporcional às horas trabalhadas ou às atividades desenvolvidas” (Lei 12690-12) para cada cooperada(o). Um caso que merece imediata retratação por parte do estado, bem como atenção de instituições de justiça, principalmente do trabalho e dos direitos humanos.

Abaixo apresento um quadro com valores investidos na gestão de resíduos na cidade, onde poderemos perceber que não há falta de recursos, mas sim uma profunda desvalorização das(os) catadoras(es), em comparação com os valores investidos na iniciativa privada, configurando uma administração pública anti-reciclagem em Porto Alegre, cidade que já foi referência internacional nesta modalidade. Estes altos investimentos nestes serviços de coleta, transporte e aterramento de resíduos, configuram também um retrocesso em relação ao antes e depois da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei 12305-10) a qual estabelece e obriga a reciclagem, em comparação com os investimentos na reciclagem anteriores ao ano 2002, apresentado na primeira parte deste capítulo.

Serviço	Valor Mensal	Contratada
Coleta automatizada	R\$873.327,84	TRANSPORTES R N FREITAS LTDA - ME
Coleta Seletiva	R\$899.211,37	COOTRAVIPA
Coleta convencional	R\$4.233.709,29	B.A. MEIO AMBIENTE LTDA
Transbordo e transporte	R\$1.783.678,21	JSL S/A
Aterramento	R\$3.084.052,46	CRVR (contrato vencido 31/03/21)
Reciclagem	R\$5.158,84	ASCAT

Quadro elaborado pelo autor. Fonte: Portal Transparência (01/09/21)

Por fim, este trabalho demonstra que práticas de solidariedade, empatia, ética do cuidado e preservação de vidas não se mede simplesmente pelo dinheiro e outras questões econômicas, mas sim pela resiliência e resistência de seres humanos que lutam diariamente pela continuidade de suas vidas, mesmo sendo sujeitos descartáveis – pelas ações da administração pública de Porto Alegre - criando soluções, procedimentos e protocolos técnicos e práticos próprios, os quais garantem continuidade da execução do seu trabalho e tudo que ele significa, uma das várias razões a qual eu tenho muito orgulho em afirmar minha identidade de catador de materiais recicláveis, para muito além desta passageira identidade de acadêmico, afirmando que catadora(r) cuida de catadora(r) e da natureza e que podemos sim, escrever nossas próprias histórias, num misto de palavras e (r)existência, as quais mesmo em tempos de pandemia e baixa (i)hum(u)anidade ampliada pela pandemia, neste momento em que finalizo este artigo, nenhuma vida catadora foi perdida pelo vírus letal do Covid-10.

Referências

CARDOSO, Alexandre. **A cultura social da reciclagem, saberes e conexões – luta contra a exclusão social**. Porto Alegre. Ed: Lutas Anticapital. 2021.

DMLU. **Unidades de Triagem**. Disponível em:

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dmlu/default.php?p_secao=113> Acesso em 09 set 2021.



IFRS. **Ações extensionistas do campus entregam protetores faciais, luvas e álcool em gel para cooperativas de catadores de Porto Alegre.** Disponível em:

<http://poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3695&catid=17> Acesso em 11 out 2021.

MEDEIROS, Paula. **Entrevista cedida pelo WhatsApp** em 30 mar 2021

MPF. **Diretrizes técnicas e jurídicas para a coleta seletiva e triagem dos materiais recicláveis durante a pandemia do Covid-19.** Disponível em:

<https://www.cnmp.mp.br/portal/images/noticias/2020/maio/26-05_DIRETRIZES_COLETA_SELETIVA_E_COVID_FINAL_1.pdf> Acesso em 11 out 2021.

OUTTES, Joel. **O nascimento das Vilas de Malocas em Porto Alegre-RS: A contribuição de Laidelino de Medeiros.** São Paulo. VIII ENAMPEGE. 2019.

Portal Transparência de Porto Alegre. **Contratos.** Disponível em:

<https://cnc.procempa.com.br/cnc/servlet/cnc.procempa.com.br.wgorcontratos_portal> Acesso em 09 set 2021.

ROSADO, Rosa Maris. **Na esteira do galpão: Catando leituras no território cotidiano da reciclagem do lixo em Porto Alegre.** Tese de Doutorado. UFRGS. Instituto de Geociências. Departamento de Geografia, Porto Alegre, abril, 2009.

SILVA. Caroline da, NASCIMENTO Luís Felipe do. **25 Anos da Coleta Seletiva De Porto Alegre: História e Perspectiva.** Novo Hamburgo: Revista Gestão e Desenvolvimento. 2017



Educação Ambiental Crítica e o abandono de animais no meio urbano: sensibilização da comunidade para a adoção responsável no município de Glorinha/RS

Cintia Ely Silveira¹
Vanessa dos Santos Moura²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa-ação cujo escopo foi impactar na sensibilização da comunidade do município de Glorinha/RS para a causa dos animais abandonados. O problema da pesquisa girou em torno da seguinte questão: como a Educação Ambiental Crítica, fundamentada numa Ética do Cuidado e em diálogo com o Direito dos Animais, pode impactar na sensibilização da comunidade do município de Glorinha/RS para a causa dos animais abandonados? A metodologia aplicada consistiu, no que diz respeito ao gênero, em uma pesquisa-ação. A abordagem metodológica adotada é quali-quantitativa. Os resultados obtidos revelam que a principal causa do abandono é a falta de preparação para se tornar tutor e que a sensibilização é uma excelente ferramenta nesta preparação, principalmente na infância.

Palavras-chave: Adoção responsável. Animais abandonados. Educação Ambiental Crítica. Ética do Cuidado. Sensibilização.

Introdução: conformação dos primeiros passos da pesquisa-ação

O presente artigo é resultado das reflexões que foram desenvolvidas em um projeto de ação em Educação Ambiental elaborado no Curso de Especialização em Educação Ambiental – *Lato Sensu*, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).³ O referido projeto compreendeu a aplicação de Ações interdisciplinares realizadas por meio de feiras de adoção de animais, de divulgação de informações a respeito de castrações e cuidados com os animais em páginas da internet e de exposição oral dialogada para a população do município pensadas a partir das contribuições da Educação Ambiental Crítica fundamentada em uma Ética do Cuidado do Outro, que engloba seres humanos e não humanos, e em diálogo direto com o Direito dos Animais, especialmente com o tratamento jurídico dispensado a eles.

O direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado é garantido na Constituição Federal de 1988 em seu art. 225, *caput*, *in verbis*: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Neste mesmo artigo há a proteção específica do legislador aos animais, leia-se: “VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade”. Disso, conclui-se que a Constituição, a nossa Lei Maior, oferece algum tipo de tutela geral ao meio ambiente e tutela específica aos animais.

Para além da Constituição Federal, existem ainda leis infraconstitucionais – isto é, abaixo da Constituição – que são importantes. O art. 32 da Lei Federal nº. 9.605/98, Lei de Crimes Ambientais, por exemplo, tem como objetivo criminalizar o praticante de abuso e maus tratos aos animais, bem como penaliza quem realiza experiência dolorosa em animais

¹ Especialista em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, cintia.elys@gmail.com.

² Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vanessamoura@furg.br.

³ O trabalho monográfico, que tem o mesmo título do presente artigo, foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, sendo defendido no final do ano de 2019.



vivos para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos. Há ainda o art. 164 do Código Penal (Decreto Lei 2848/40), que cita que a penalidade para quem abandonar animais em propriedade alheia sem consentimento pode chegar a seis meses de detenção.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, existem cerca de 30 milhões de animais abandonados no Brasil, sendo a maior parte deles – aproximadamente 20 milhões – cães (OMS, 2014). Dentre os diferentes problemas decorrentes deste abandono para a população humana que tem contato com tais animais estão a transmissão de doenças para os humanos e, para os animais que já possuem um lar, acidentes de trânsito, risco de mordeduras e arranhões, além de poluição sonora. Aponta-se, ainda, a proliferação de zoonoses e o prejuízo estético ao chegar a um local e ver dezenas de animais feridos, magros e/ou doentes.

A adoção responsável, aliada a políticas de castração na idade certa, é um dos principais meios para mitigar o problema do abandono. A presente pesquisa-ação parte do entendimento que a sensibilização para a questão do abandono e a disseminação de informações sobre a adoção responsável (isto é, o conhecimento que a adoção é uma responsabilidade que o tutor assume durante toda a vida do seu animal) são bons instrumentos para auxiliar nesta causa. Isso porque uma população consciente e preparada para adotar terá animais cuidados e amados pela sua família, bem como impactará positivamente na reprodução descontrolada destes.

Convivendo com a realidade do município, percebe-se que esta ação teve uma importância muito grande no âmbito local, regional e global, pois mesmo morando em uma cidade pequena, onde todos praticamente se conhecem, o abandono e os maus tratos acontecem. A Ação em Educação Ambiental justificou-se, então, pelo desejo de sensibilizar as pessoas da municipalidade para não comprarem ou adotarem animais e depois os abandonar nas ruas, à sua própria sorte, para não maltratarem seus animais e não permitir a reprodução sem controle. Desta forma, a questão que orientou a pesquisa foi: como a Educação Ambiental Crítica, fundamentada numa Ética do Cuidado e em diálogo com o Direito dos Animais, pode impactar na sensibilização da comunidade do município de Glorinha/RS para a causa dos animais abandonados?

As ações foram desenvolvidas na cidade de Glorinha/RS¹ e contaram com o apoio da APESAG – Associação de Proteção e Esterilização de Animais de Glorinha, fundada em 2012 com a finalidade de resolver os problemas de abandono no município.² No âmbito local, há a Lei Municipal de Glorinha nº 1.710 de 18 de setembro de 2014, que dispõe sobre a política de proteção e bem-estar de animais domésticos no âmbito do município de Glorinha e dá outras providências.³ Em consonância com a ordem jurídica que tutela os seres não humanos, tem o objetivo geral da ação: impactar na sensibilização da comunidade do município de

¹ Glorinha é um município com 323,6 km² de área, é uma cidade de pequeno porte com população em torno de 7.654, onde cerca de 70% é rural, a maioria da população pertence à classe social média. Culturalmente as pessoas costumam alimentar os animais de rua, no município existem locais com comedouros, que são reabastecidos periodicamente com o auxílio de doações da comunidade (GLORINHA, 2018).

² Durante os anos de 2018 e 2019 já foram castrados mais de 150 animais. A população do município em geral são os próprios fiscalizadores de abandonos e maus-tratos, informando a Associação ou o Órgão Competente – Prefeitura - sempre que ocorrem situações de emergência.

³ Nesta lei encontram-se diversas disposições para normalizar a proteção aos animais domésticos de pequeno porte, entre elas, os deveres do tutor em relação à alimentação, saúde, higienização e segurança dos animais; criação com finalidade econômica e venda de animais. Nesta mesma lei determina-se a proibição de extermínio de animais comunitários/abandonados como método de controle populacional ou de zoonoses, exceto se não houver tratamento possível, devendo ser feito por profissional sem causar dor ou sofrimento. Há, ainda, a descrição de várias condições de maus tratos, bem como a determinação de punição, caso ocorra.



Glorinha/RS para a causa dos animais abandonados. Os objetivos específicos aplicados foram: diagnosticar a realidade do abandono dos animais do município junto à Associação de Proteção e Esterilização de Animais de Glorinha (APESAG) e aos voluntários que prestam socorro aos animais em situação de abandono a partir de questionário e entrevista estruturada fechada; diagnosticar a realidade do abandono dos animais do município a partir de registro fotográfico dos locais que foram mencionados nos questionários e entrevistas; promover a sensibilização, a partir do levantamento do número de animais abandonados. Foi realizada uma exposição oral dialogada na Escola Municipal Ary Soares e divulgação em mídias sociais para a população, demonstrando a importância de não abandonar; incentivo à adoção responsável através da realização de feira de adoção, momento em que foram dadas informações sobre a importância da castração e os principais cuidados com a saúde do animal.

As ações seguiram a perspectiva de Educação Ambiental Crítica de Reigota (2006, p. 10), para quem a Educação Ambiental é uma educação política que prepara os cidadãos para exigir justiça social nas relações com a natureza. Essa definição coaduna-se com o disposto no art. 1º da Lei nº 9.795/99, *in verbis*: “entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competência voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Na mesma senda vai Lanfredi (2002), para quem educação ambiental é o processo de aprendizagem sobre a forma pela qual deve ser gerenciada e melhorada as relações entre o ser humano e o ambiente, trabalhando-se os paradigmas de integração e sustentabilidade, podendo então gerenciar e melhorar as relações entre o homem e o animal como forma de proteção dos animais.

A metodologia empregada consistiu, no que diz respeito ao gênero, em pesquisa-ação. A abordagem metodológica adotada é quali-quantitativa: quantitativa no que diz respeito à aplicação de questionários para apurar informações, e registro fotográfico para localizar e identificar a quantidade de animais abandonados, e qualitativa para divulgação de informações e cuidados com os animais. O artigo é segmentado em 5 partes: introdução; desenvolvimento, dividido em três capítulos, que é apresentado nos tópicos denominados: “Diagnóstico dos animais que se encontram em situação de abandono”, “As crianças e os animais: sensibilização na infância” e “Feira de adoções: cuidados e saúde animal”; e as considerações finais.

Diagnóstico dos animais que se encontram em situação de abandono

O objetivo específico da primeira ação do projeto, com o cunho eminentemente quantitativo, foi diagnosticar a realidade do abandono dos animais do município junto à APESAG e aos voluntários que prestam socorro aos animais em situação de abandono a partir de questionário e entrevista estruturada fechada. É importante salientar que a relação entre seres humanos e não humanos, na presente pesquisa, não foi percebida de forma essencialmente dicotômica. Explica-se. A investigação apoiou-se em uma Ética do Cuidado do outro que engloba os seres humanos e não humanos, isto é, uma ética que percebe os seres não humanos como merecedores de uma postura cuidadosa por parte de seres humanos (que são os seres que podem ter um comportamento ético).

Segundo Carvalho (2002, p. 02) a natureza e meio ambiente são conceitos que ultrapassam a ciência ecológica e agregam um valor crítico, em que se debatem valores éticos, políticos e existenciais, reorientando a vida individual e coletiva, ou seja, em qualquer



ambiente, seja ele natural, rural ou urbano, estamos cercados de interações ambientais, e os animais domésticos fazem parte deste e também devem ser preservados e bem tratados. Em sendo assim, a pesquisa também dialogou com uma corrente de pensamento denominada “crítica” (social), que analisa as dinâmicas sociais com base na realidade e problemáticas ambientais (SATO, 2005, p. 30) e que, além de sua denominação crítica, também é *autocrítica*, pois o *sujeito* (ser humano) está inserido no meio (ambiente) e tem suas contribuições e deveres. Assim, conclui-se que o animal que está na situação de abandono é responsabilidade de todos da sociedade, não só de ONGs, Associações e poderes públicos.

A Educação Ambiental Crítica, nesta toada, pode ser compreendida como uma forma de mudança na práxis dos indivíduos. A descoberta dos motivos de abandono foi utilizada para sensibilização na tentativa de diminuir os casos no município. Sendo assim, a importância do questionário justifica-se na medida em que a população inserida no meio da proteção animal pode contribuir para a resolução do problema do abandono e da reprodução sem controle dos animais de rua e domiciliados. Conforme Baldissera (2011, p. 5-25), a pesquisa é investigativa – ela precisa da participação da população para conhecer a sua própria realidade e contribui para adquirir conhecimentos e resolver problemas. Seu resultado se concretiza com o agir, quando as pessoas se unem à causa e, juntas, buscam o interesse dos envolvidos.

A primeira etapa da ação consistiu na aplicação de um questionário aos voluntários da APESAG, os quais responderam as seguintes perguntas:

Tabela 1: Questionário

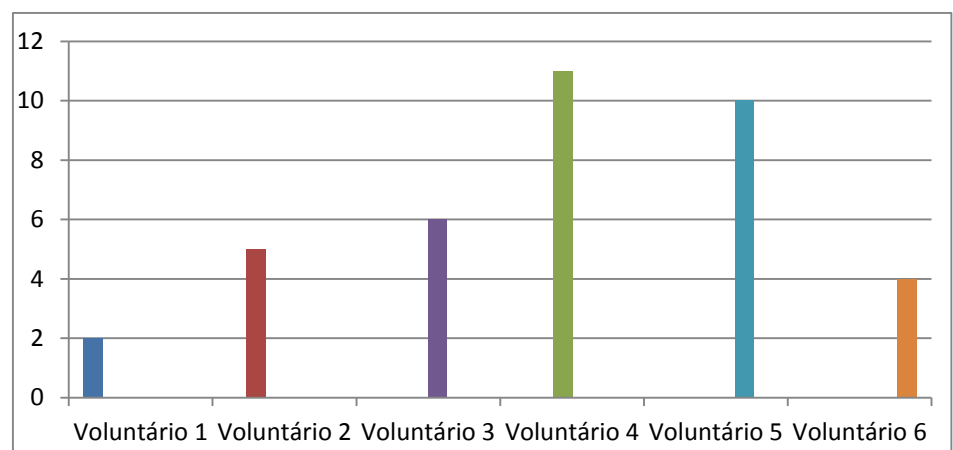
Nome:
Bairro:
Pergunta 1: Você possui quantos animais adotados que se encontravam em situação de abandono?
Pergunta 2: Informe onde estão os animais abandonados na cidade de Glorinha, as suas características e há quanto tempo estão nas ruas.
Pergunta 3: Na sua opinião, qual o principal motivo de abandono de animais na cidade de Glorinha?

Fonte: produzido pelas autoras (2018).

Conforme gráfico abaixo, foi apontada, a partir do relato dos membros da APESAG, a quantidade de animais em situação de abandono que foram adotados:



Figura 1: Quantidade de animais em situação de abandono que foram adotados



Fonte: produzido pelas autoras (2019).

Com esses dados, pode-se citar que a média de animais por voluntário é de cerca de 6 animais, porém cabe lembrar que foram citados somente os que estavam em situação de abandono e foram adotados, ou seja, possivelmente estas mesmas pessoas têm conhecimento a respeito de outros animais que foram comprados ou adotados sem que se encontrassem em estado de abandono. Foi citada a quantidade de 10 animais que se encontram nas ruas do município, todos localizados no bairro Centro.

Dentre os motivos do abandono de animais foram citados: 1) Falta de público para adotar os animais; 2) A adoção de um filhote e ele crescer; 3) Falta de comprometimento; 4) Falta de conscientização sobre castrações; 5) Município localizado entre a capital e o litoral, que o torna passagem de muitas pessoas, e conseqüentemente facilita a desova de animais; 6) Mudança de endereço dos tutores; 7) Falta de amor aos animais; 8) Doenças.

Na percepção dos protetores da causa animal as pessoas tratam os animais como coisas, que elas podem “pegar”, “usar” e depois “jogar fora”; quando este deixar de ser o “filhote brincalhão”, ou quando estragar algum objeto, é dispensado. A falta de consideração e de cuidado com outros seres vivos está além do abandono; pode estar numa vida em cativeiro, onde o animal fica acorrentado e até recebe água e comida, mas não recebe atenção, cuidado, amor. Acredita-se que esta falta de sensibilização, muitas vezes, está atrelada à forma de vida da sociedade hodierna (moderna/capitalista), em que o financeiro, o lucrativo, o cômodo, está acima das relações pautadas pelo cuidado e pelo carinho. A falta de cuidado com o outro, no caso um ser não humano, relaciona-se diretamente com a ética.

A ética refere-se essencialmente à conduta dos seres humanos com o outro; diz respeito a posicionar-se (criticamente) sobre os mais variados assuntos e assumir as conseqüências do seu posicionamento (BARATELA, 2014, p. 88). A ética do cuidado aposta na sensibilização dos indivíduos na medida em que sustenta que o ser humano é parte do meio ambiente – e, no caso específico dos animais, faz com que o ser humano esteja atento para combater os maus tratos. Nesse sentido, é importante salientar que perspectiva ética com que a pesquisa dialoga mais diretamente é a preconizada por Peter Singer (2004, p. 08). Este autor é defensor da expansão do *princípio da igualdade* na consideração da dor e do sofrimento para atender aos interesses e preferências tanto de humanos quanto de animais. Como uma crítica à tradição filosófica que supervaloriza o status moral do ser humano, excluindo os animais já que não são capazes de linguagem, pensamento, consciência e razão, a teoria ética



de Singer busca *expandir a esfera de consideração moral humana* para que seja possível incluir (ainda que com limites) os animais na comunidade moral, usando como critério o princípio da igual consideração de *interesses semelhantes*.

Esta ética não carrega os *interesses particulares* (dos seres humanos) e sim leva em conta os interesses de *todos* que se encontram vulneráveis às decisões morais. O ser deve ser identificado pela sua senciência, ou seja, pela sua capacidade de sentir sensações e sentimentos de forma consciente, e esta não é restrita aos seres humanos. Assim, os animais não-humanos devem ser reconhecidos como *sujeitos de valores próprios*, e não *derivados* da existência do homem, ou para o homem (BARATELA, 2014, p. 74. Grifos nossos.).

O objetivo específico da segunda ação, que também era eminentemente quantitativa, foi diagnosticar a realidade do abandono dos animais do município a partir de registro fotográfico dos locais que foram mencionados nos questionários e entrevistas. Durante esta parte da investigação entrou-se em contato com adultos e crianças, sendo como fatos marcantes o interesse e preocupação das crianças com o cuidado dos animais. Eles já haviam colocado nomes neles e disseram que ajudavam com comida e carinho; já no caso dos adultos, vários destes conhecem e ajudam os animais, porém alguns disseram que eles atrapalham o comércio – mormente, latindo e atacando as motos e bicicletas.

Acredita-se que a solução para o problema, tanto da superpopulação quanto do abandono, passa pela adoção do método humanitário de prevenção ao abandono através da sensibilização da comunidade, aliada a políticas públicas. Pode-se usar de campanhas de educação para a guarda responsável, aplicar a legislação municipal para proteção da fauna, além de programas de esterilização para os animais de rua e daqueles que não possuem condições financeiras.

Figura 1: Animais de rua do município de Glorinha/RS



Fonte: registro produzido pela autora principal (2019).



As crianças e os animais: sensibilização na infância

O objetivo específico da terceira ação foi promover a sensibilização a partir do levantamento do número de animais abandonados. Foram realizadas orais dialogadas e divulgação em mídias sociais para a população, demonstrando a importância de não abandonar. Primeiramente foi realizada uma exposição oral dialogada com turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Ary Soares. Foram utilizados cartazes com as fotos de alguns dos animais de rua – a grande maioria conhecia algum dos animais das fotos – e no final da exposição oral eles colaram nos cartazes imagens com os cuidados que devemos ter com aqueles animais. Segundo a perspectiva de Paulo Freire, o diálogo na educação tem a seguinte dinâmica:

(...) penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE, 1986, p. 64).

Paulo Freire possibilita uma educação libertadora e transformadora, ou seja, possui características semelhantes à (compartilhadas pela) Educação Ambiental Crítica, pois ela também propõe que os indivíduos reconstruam a sua identidade, transformando o sujeito rumo à perspectiva do *coletivo*. O diálogo possibilita esta re-construção: freirianamente é no coletivo que os conflitos sociais são discutidos, organizados e resolvidos. Sendo assim, houve o incentivo para que os estudantes pudessem realizar uma reflexão crítica sobre as relações humanas com os animais de estimação e dizer o que se pode fazer em benefício dos animais de rua e domiciliados, isto é, que não se deve abandonar e que devem pedir para os pais denunciar maus tratos. Após, foram levados para a escola 03 cães (calmos e mansos com crianças) que foram abandonados, mas que hoje já têm tutores e foi contada a história de cada um. Na sequência, foi contada a história dos cavalos que já foram recolhidos no município por maus tratos e foi levada, para ilustrar, uma égua da autora principal do artigo.

O objetivo foi mostrar que os animais possuem emocional, se expressam, têm necessidades e direitos. Além da dor física, os animais possuem distresse, ou seja, sensações compostas por emoções como medo, ansiedade, solidão e tristeza (ROLLIN, 2003). Não se pode tratá-los como “coisas” que podem ser descartadas quando arrumarem algum tipo de problema ao seu tutor; os animais não devem apanhar e sim ser educados e adaptados ao seu espaço. Apesar de parecerem “naturais” essas situações na sociedade brasileira, perante as crianças os animais são considerados como merecedores de atenção, carinho e, sobretudo, cuidado. Esse é um dos motivos pelos quais a sensibilização na infância é tão importante.

Feira de adoções: cuidados e saúde animal

O objetivo específico da quarta e última ação foi o incentivo à adoção responsável. Foi realizada uma feira de adoção, com o apoio da APESAG e da Prefeitura Municipal,



momento em que foram dadas informações sobre a importância da preparação de se tornar tutor de um animal, castração e os principais cuidados com a saúde do animal. Nesse sentido, aponta-se que os animais – tanto os domiciliados como os não domiciliados – precisam de bem-estar. Segundo Broom (1991, p. 4168) bem-estar é a habilidade de interagir e viver bem em seu ambiente. Não estão diretamente ligados à sua interação com o ser humano e sim com suas necessidades individuais. Os efeitos sobre o bem-estar incluem aqueles provenientes de doença, ferimentos, fome, estimulação benéfica, interações sociais, condições de alojamento, tratamento inadequado, manejo, transporte, procedimentos laboratoriais, mutilações variadas, tratamento veterinário ou alterações genéticas por meio de seleção genética convencional ou por engenharia genética (BROOM; MOLENTO, 2004, p. 02).

Muitos cães, gatos e demais animais são adquiridos por impulso, motivados pelo “filme da moda” em que o cachorro é o personagem principal ou pela mídia, e conseqüentemente, devido à falta de preparação e orientação, acabam sendo abandonados, negligenciados ou sofrendo maus-tratos. No caso de animais urbanos não domiciliados, o bem-estar de cães de rua envolve questões sobre a adequação alimentar, procura de água e abrigo, lesões decorrentes de acidentes envolvendo automóveis, outros animais e seres humanos, doenças, bem como o convívio com o ser humano (SLATER et al., 2008, p. 30).

O descontrole de população de animais de rua é um problema mundial, que acarreta problemas de saúde e de bem-estar animal. A retirada destes animais deve ser realizada por intermédio de adoções responsáveis e/ou por esterilização. As operações de esterilização em cães são usadas comumente na prática veterinária como métodos contraceptivos para auxiliar o controle da população de cães, bem como para prevenir doenças reprodutivas (PAULA, 2010, p. 22).

Sendo assim, no dia 04 de maio de 2019, sábado, durante as atividades de festejos do aniversário do município, foi realizada a feira de adoção de filhotes e adultos, em frente à Prefeitura Municipal de Glorinha. Foram levados pela integrante da APESAG – 2 filhotes caninos machos de 04 meses; 2 filhotes caninos, um macho e uma fêmea de 02 meses e 1 filhote felina fêmea de 3 meses.

Figura 2: Feira de adoção



Fonte: registro produzido pela autora principal (2019).



Aproveitou-se a oportunidade para fazer a divulgação do Programa Nota Fiscal Gaúcha, em que as pessoas que cadastrarem seu CPF e utilizarem no momento da compra contribuem com a APESAG. Este valor recebido pela Associação é revertido em castrações para os animais de rua e/ou pertencentes a pessoas de baixa renda. Durante o período da ação foi realizada uma Ação Entre Amigos com o intuito de arrecadar verba para compra de medicamentos e alimentos para distribuir nos pontos de alimentação no município.

No decorrer da Feira, que ocorreu das 9h às 13h, passaram várias pessoas e olharam os animais; algumas crianças ficaram ao redor deles por quase o tempo todo, e o comentário de todos é que eles queriam, mas já haviam adotado outros animais e não tinham espaço ou condições de ter mais um. Conseguiu-se doar, de forma registrada, 2 deles, quais sejam, a gata e a cadelinha de 02 meses, e a castração ficou garantida de forma gratuita.

Considerações finais

Numa análise das ações aplicadas, pode-se perceber que parte da população do município de Glorinha é detentora de uma quantidade expressiva de animais, provavelmente resultado de um histórico de abandono de animais no município. Os motivos citados para os abandonos se devem, em grande parte, pela falta de orientações e preparação para se tornar um tutor.

A quantidade de animais que se encontra em situação de abandono no município de Glorinha pode ser considerada pequena, mas a população necessita de sensibilização e apoio às castrações para que este número não aumente. Os animais registrados estavam todos em bom estado físico, sem parasitas, somente com algumas marcas de brigas, provavelmente por disputa de território.

As crianças foram muito receptivas e abraçaram a causa. Todos participaram e contaram suas histórias com seus animais. O contato com os animais é válido e importante, pois a partir do momento que viam os animais, o olhar e palavras eram de admiração e encanto. O despertar para a sensibilização animal na infância é muito importante, pois desde tenra idade conhecem a responsabilidade e respeito à vida – independentemente da sua forma (humana e/ou não humana). O marco do diálogo foi poder ver as crianças demonstrando afeição ao poder fazer carinho nos animais, isto é, demonstrando um comportamento (conduta ética) calcada no *cuidado* com os seres não humanos.

A luta segue, e os desafios também, pois a cada mês surgem mais animais na rua e a fila para castrações gratuitas aumentam. Espera-se que o número de pessoas dispostas a se unir na causa animal aumente, pois quanto mais contribuição e auxílio para divulgação de cuidados e prevenção, melhores as chances das cidades – e aqui destaca-se Glorinha – conviver de forma harmoniosa com os animais, para que eles tenham saúde, alimentação e possam viver repletos de cuidado. Se ações dos seres humanos impactam a todos – o que inclui os seres não humanos – parece bastante evidente que há, sim, responsabilidade das pessoas em dispensar um tratamento cuidadoso com os seres não humanos com os quais convivem.

Referências

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa Ação: Uma metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, RS, n. 7, v. 2, p. 5-25, ago. 2001.



BARATELA, Daiane Fernandes. Ética Ambiental e Proteção do Direito dos Animais. **Revista Brasileira de Direito Animal**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 73-93, 2014.

BLOG MAPA, **Segundo OMS, Brasil tem 30 milhões de animais vivendo nas ruas!** Disponível em: <http://www.mapaa.org.br/segundo-oms-brasil-tem-30-milhoes-de-animais-vivendo-nasruas/>. Acesso em: 01 de novembro de 2018.

BRASIL. **Código Penal - Decreto Lei 2848 de 7 de dezembro de 1940**. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, 1940. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91614/codigo-penal-decreto-lei-2848-40#art-164>. Acesso em 06 de novembro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24ª ed. São Paulo: Rideel, 2018.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm. Acesso em 01 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei Federal 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em 02 de outubro de 2019.

BROOM, D. M. Animal welfare: concepts and measurement. **Journal of Animal Science**, v. 69, p. 4167-4175, 1991.

BROOM, D. M.; MOLENTO, C. F. M. Bem-estar animal: conceito e questões relacionadas – revisão. **Archives of Veterinary Science**, v. 9, n. 2, p. 1-11, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina. M. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América a Outra. Tomo I. Montreal/Canadá: Publications ERE-UQAM, 2002, p. 85-90.

FREIRE. Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GLORINHA. **Dados Gerais**, 2018. Disponível em: <http://glorinha.rs.gov.br/gov/sobre-glorinha/>. Acesso em: 01 de novembro de 2018.

GLORINHA. **Lei Municipal Nº 1.710 de 18 de Setembro de 2014**. Dispõe sobre a Política de Proteção e Bem Estar Animal Domésticos no âmbito do Município de Glorinha e dá outras providências. Disponível em: http://www.glorinha.rs.gov.br/glorinha_rs/docs/leis/2014/1710.pdf. Acesso em 01 de novembro de 2018.

LANFREDI, Geraldo Ferreira. **Política ambiental**: busca de efetividade de seus instrumentos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.



XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



PAULA, Patrícia Madureira Castro de. **Estratégias adicionais no controle populacional de cães de rua**. 72f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Medicina Veterinária, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23726/ESTRATEGIAS%20ADICIONAIS%20NO%20CONTROLE%20POPULACIONAL%20DE%20CAES%20DE%20RUA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROLLIN, Bernard. **Dor animal: o que é e porque importa?** Tradução de Larissa Rincos e Carla Molento. Curitiba: LABEA UFPR, 2003. Disponível em: <http://www.labea.ufpr.br/publicacoes/pdf/2010%20Bernard%20Rollin%20Animal%20Pain%20What%20It%20Is%20Why%20It%20Matters%20traduzido%20final.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina M. (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. Tradução de Marly Winckler. Porto Alegre/São Paulo: Editora Lugano, 2004.

SLATER, M. R. et al. Free-roaming dogs and cats in central Italy: Public perceptions of the problem. **Preventive Veterinary Medicine**, v. 84, p. 27-47, 2008.



Diálogos entre arte educação e alfabetização ecológica

José Artur da Costa Castilho¹

Resumo: O presente artigo propõe um diálogo entre educação artística e educação ambiental, mobilizando conceitos da estética, da pedagogia e das ciências ambientais. A partir da definição de Experiência, proposta por John Dewey, articula-se um paralelo com a epistemologia da sala de aula, em específico com a pedagogia relacional. Compreende-se as obras de arte como experiências autossuficientes, mas também como disparadores de discussões de interesse social, humano e ambiental. Os processos de mediação artística seriam, deste modo, dotados de grande potencial pedagógico, uma vez que suas etapas básicas são a Contextualização, a Leitura e a Produção de imagens. Estes três elementos articulam-se em prol da educação do olhar e do desenvolvimento de uma consciência crítica, competências fundamentais à compreensão e transformação da relação sociedade e ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental. Experiência. Processos de mediação. Abordagem triangular.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um diálogo entre educação artística e educação ambiental, mobilizando conceitos da estética, da pedagogia e das ciências ambientais. O texto inicia com as reflexões de Henry Matisse sobre suas dificuldades em criar representações artísticas da natureza, partindo para as contribuições de John Dewey e Faiga Ostrower, que desenvolvem os conceitos de Experiência e de Criatividade, respectivamente. A dinâmica sujeito indagante/objeto inerte, base da epistemologia, dá lugar a uma abordagem dialógica, relacional, que ultrapassa as fronteiras da arte e se fundamenta nos estudos de educação.

A segunda seção versa sobre as contribuições de Ana Mae Barbosa à mediação artística, que, inspirada por Paulo Freire, segue nesta perspectiva relacional da educação. A abordagem triangular e seus três eixos são apresentados e discutidos à luz de teóricos como Imanuel Aguirre, Paul Duncum e Edith Derdyk.

Dedico a terceira sessão a uma breve discussão sobre a educação ambiental, com destaque para a ideia de alfabetização ecológica e sua proposta de mudanças de ponto de vista. A correlação entre arte educação e meio ambiente, objetivada por este texto, não se encerra ao fim do texto. O artigo é concluído com um convite à reflexão e à ação pedagógica socialmente comprometida.

SUJEITO, OBJETO, EXPERIÊNCIA

Primeiro, há duas maneiras de descrever uma árvore.

1º Pelo desenho imitativo que se aprende nas escolas de desenho europeias;

2º Pelo sentimento que a sua aproximação e a sua contemplação nos sugerem.

(MATISSE, 1946)

As cartas do pintor Henry Matisse a seu contemporâneo André Rouveyre trazem diversas reflexões sobre o fazer artístico. Em sua correspondência mais célebre, o pintor propõe a reflexão sobre o desenho de uma árvore, contrapondo as ideias das escolas europeias

¹ Licenciado em Ciências Biológicas (UFPA) e Especialista em Arte Educação (SENAC). Arte educador da Fundação Papa João XXIII, Belém/PA. E-mail: castilhojac@gmail.com



e asiáticas.

Grande admirador do mundo natural, este pintor dedicou boa parte de sua produção ao registro de paisagens e seres vivos em interação, destacando-se pelo uso vivo e inusual das cores e pelo traço fluido, assemelhando-se a um fluxo de consciência. Matisse relata que passava tardes inteiras admirando as tílias que cresciam em seu quintal, sempre absorvido por seus troncos suntuosos e pela vasta folhagem. O sentimento de mistério o aproximava da natureza e era sua fonte de inspiração. Quase podia conversar com as árvores e, a partir desse diálogo incessante, sentia-se motivado a pintá-las.

Não havia, entretanto, para Matisse, interesse artístico em uma representação oriunda de simples imitação. O pintor chama estes desenhos de “explicativos” e descreve seu forte sentimento de autocrítica ao julgar que seus resultados “não tinham vida, não tinham relação alguma com o sentimento que me tinha levado a desenhar a árvore”. Tal frustração pode ser, em partes, explicada pelas ideias do filósofo norte-americano John Dewey, que discorre sobre a importância da Experiência (1934).

Dewey define Experiência como um processo de “negociação consciente entre o eu e o mundo”. Ainda que as relações de troca entre homem e ambiente sejam intrínsecas a nossa realidade e ocorram desde o absoluto início de nossa vida, nem toda experiência se constitui como significativa, uma vez que a distração, a dispersão e a letargia – marcas da modernidade – nos alienam de percebê-las, reconstruí-las e ressignificá-las. Dewey propõe o conceito de “experiência singular”, que seria então marcada pela autoconsciência e pela consumação.

[...] temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência (DEWEY, 1934).

O artista, cujo fim é proporcionar experiências singulares ao seu público, transita entre “o artificial, o artificioso e o artístico”. Ou seja, a obra verdadeiramente artística resulta da união consciente entre o que é natural e o que é cultivado. Henry Matisse afirma que só enxergava em seus estudos de ilustração naturalista aquilo que era cultivado, ou seja, o resultado de seu domínio técnico, a mera imitação da realidade. O encantamento que lhe motivava a pintar árvores frondosas não ultrapassava a barreira do papel.

Nesse campo, a artista plástica e teórica Faiga Ostrower (1977) discorre sobre o termo “tensão psíquica”. Para ela, o criador/criativo deveria “cultivar um estado de renovação constante de potencial criador”.

A tensão psíquica pode e deve ser elaborada. Assim, nos processos criativos, o essencial será poder concentrar-se e *poder manter a tensão psíquica*, não simplesmente descarregá-la. [...] Embora exista no ato criador uma descarga emocional, ela representa um momento de liberação de energias – necessário, mas de somenos importância do que certos teóricos talvez o acreditem ser. Mais fundamental e gratificante, sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar. Menos a potência descarregada, do que a potência renovada (OSTROWER, 1977).



Faiga Ostrower compreende que as experiências criativas, tensionadas por este constante impulso transformador, “são transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si”, trazendo uma perspectiva fortemente relacional da criação e da fruição da obra de arte. Para John Dewey, a relação de negociação entre sujeito-objeto é basilar, intrínseca ao fazer artístico. É tão inegociável a ponto de o autor defender que “o objeto artístico, por si só, não existe até que seja presentificado pelo observador” (DEWEY, 2010).

Walter Benjamin (1955) discorre sobre essa relação a partir de nomes como “fruidor/objeto de arte”. Edgar Morin (2001) cunha o termo “sujeito-conceptor/objeto-concebido”, apontando para o fato de que o observador está em constante relação com o objeto “num movimento de apreensão/construção da realidade”. Já o professor Fernando Becker (2005), ao abordar a epistemologia no campo da sala de aula, correlaciona tal dinâmica por intermédio das palavras “professor/aluno” e traz à tona o conceito de pedagogia relacional, aquela fundamentada, em sua essência, por este diálogo.

Notadamente, Paulo Freire (1996) pontua sobre a necessidade e a importância de uma prática construída não apenas para, mas com os educandos, a partir de sua participação ativa nos processos de ensinar e de aprender. Ele vai além e diz que “educamo-nos uns aos outros mediatizados pelo mundo”, como forma de evidenciar os denominadores desta equação e sua relação com o ambiente humano e natural ao seu redor.

É possível, deste modo, construir um paralelo entre arte e educação. Os objetos de arte estão embebidos das subjetividades dos seus criadores, os artistas, e a consumação desta experiência não é possível até que a obra encontre eco na subjetividade do fruidor e por ela seja ressignificada. Objeto e o sujeito da fruição transformam-se mutuamente, objeto e sujeito da aprendizagem também.

MARCADORES E DISPARADORES

Ana Mae Barbosa, pioneira nos estudos da arte educação no Brasil, sistematizou um proposta metodológica de mediação artística chamada Abordagem Triangular. Tal proposta é constituída por três eixos básicos e não hierarquizados: Contextualizar, Fazer e Ler a obra de arte (BARBOSA, 1991). São básicos porque são indispensáveis à educação artística, compõem a estrutura mínima da mediação; e não estão hierarquizados, pois não há uma ordem de aplicação ou de importância.

O eixo “Contextualizar a obra de arte” pode ser delimitado nas palavras mediar e propor. Contextualizar é fazer entender que a obra vai além dos museus, que elas não chegaram lá sozinhas, que elas são o produto de uma série de fatores externos e internos ao artista. As leituras de pinturas como “Noite estrelada”, de Vincent Van Gogh, ou “Pitayas”, de Frida Kahlo, podem ser profundamente enriquecidas se conhecermos as trajetórias pessoais dos autores, suas referências em vida, suas escolhas estéticas, a situação política de seus países. De certo, as obras são dotadas de autossuficiência e o ato da fruição, via de regra, não necessita de materiais complementares. Porém, quando a experiência da observação se alia ao enriquecimento e à valorização do repertório do observador, os limites se potencializam e configuram uma ótima possibilidade de promover, nas palavras de Dewey, aquela experiência.

Imanol Aguirre Arriaga, no prefácio de “Imagem no ensino da arte” (BARBOSA, 1991), aponta a importância das contribuições de Ana Mae ao propor uma “contextualização econômica, política e social, contrapondo-se a uma concepção linear da história interessada apenas na evolução das formas artísticas através do tempo”.



Para compreender o eixo “Ler a obra de arte”, o conceito de “cultura visual” é igualmente importante. Ao formular este conceito, o teórico Paul Duncum (2001) traz à tona a profusão de imagens que nos cercam: imagens de segurança, imagens de publicidade, imagens médicas e imagens de arte. Em um mundo que é basicamente constituído por imagens, torna-se imprescindível compreendê-las como textos, uma vez que possuem estéticas, papéis e fins específicos. Tão importante quanto esta concepção são as técnicas de leitura das imagens. É comum que a mediação se inicie pela descrição das imagens, empreenda uma análise dos procedimentos e técnicas de criação das imagens e conduza-se uma interpretação, que culmina na “observação de significados, ideias, sentimentos e sensações diante das imagens” (BARBOSA, 1991).

Fazer arte é, em síntese, (re)interpretá-la. É ler a obra a partir de seu repertório sociocultural – enriquecido pela contextualização e pelas técnicas de leitura acima citadas. Analice Dutra Pillar (1999) define a (re)interpretação como “transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto que pode estar explícito ou implícito na obra final”.

A professora e artista plástica Edith Derdyk (1994) também defende que, ainda que as crianças desenvolvam seus desenhos inicialmente pela imitação, eles jamais são considerados cópias, uma vez que estão ancorados na via da imaginação.

Ainda sobre o desenho, a referida autora escreveu: “esta é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar”. O desenho seria, então, forte expressão humana das experiências e interações com o ambiente.

Podemos recorrer novamente a Faiga Ostrower, quando disserta sobre o potencial figurativo da criança:

Na figuração simbólica se inicia simultaneamente o pensamento abstrato da criança e uma certa atividade conceitual. As figuras, de objetos e de seres humanos, são representadas em suas qualidades estruturais globais: cabeça circular, corpo cilíndrico, braços, pernas, dedos retilíneos [...]; os vários tamanhos, grandes, pequenos, os acúmulos de detalhes ou os vazios, as cores intensas ou baixas, as linhas grossas ou finas, curtas ou longas, são estabelecidos de acordo com uma *hierarquia emocional íntima*. O critério é sempre o da *situação interna afetiva*. (OSTROWER, 1977. grifo meu).

Deste modo, o desenho se estabelece como a materialização de um entrelugar dentro-fora, homem-ambiente, sujeito-objeto, realidade-afeto. Cabe afirmar, inclusive, que o desenho é nossa primeira “negociação consciente entre o eu e o mundo” (DEWEY, 1934). Quando inserida na abordagem triangular e teoricamente embasada, a prática do desenho desponta e se fortalece como um prática educativa.

Proponho a compreensão das obras de arte como marcadores sócio-históricos e dos processos de mediação como disparadores de novas leituras da realidade. A obra é um marcador porque emerge de fatores humanos e ambientais específicos, cuja contextualização é essencial para a sua completa compreensão. A mediação é um disparador porque visa o (re)conhecimento e a (re)interpretação do mundo.

Ana Mae Barbosa, aluna de Paulo Freire, defende que “o diálogo frente a obra é o melhor antídoto contra a cultura do convencimento das escolas nos quais vicejam a prepotência, o autoritarismo e a hipocrisia”. A abordagem triangular respeita a Ecologia da Educação e pontua que esta proposta vai de encontro ao colonialismo e à aceitação e adaptação acrítica de modelos internacionais, como se praticava até então no Brasil (BARBOSA, 1991). Uma vez embebidos das intencionalidades, análises, processos e, sobretudo, dos contextos, os



educandos dispõem de ferramentas para ressimbolizar tanto as narrativas do mundo quanto as suas próprias.

DA EDUCAÇÃO DO OLHAR À ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

Toda educação é Educação Ambiental [...] com a qual, por inclusão ou exclusão, ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural. A meta não é o mero domínio de matérias específicas, mas estabelecer ligações entre a cabeça, a mão, o coração e a capacidade de reconhecer os diferentes sistemas (CAPRA, 2006a).

O livro “Alfabetização ecológica”, publicado em 2006, foi a primeira obra em língua portuguesa sobre o tema. Este conceito, originado a partir das contribuições de Fritjof Capra e de outros líderes do Centro de Eco-Alfabetização da Califórnia (EUA), vai além da educação ambiental escolarizada, aquela que integraria os currículos de ciências da natureza.

Capra (2006) pontua que o pensamento “sistêmico” ou “contextual”, que embasa a alfabetização ecológica, se constrói a partir de uma série de atravessamentos e mudanças de pontos de vista, a saber:

Quadro 1 - Mudanças de ponto de vista necessárias à alfabetização ecológica

Educação tradicional	→	Alfabetização ecológica
Partes	→	Todo
Objetos	→	Relações
Conhecimento objetivo	→	Conhecimento contextual
Quantidade	→	Qualidade
Estruturas	→	Processos
Conteúdos	→	Padrões

Fonte: adaptado de CAPRA (2006b)

A alfabetização ecológica seria, desse modo, uma pedagogia em contexto. Complexidade e transdisciplinaridade, perspectivas amplamente discutidas pelo professor Edgar Morin (2001), ajudam-nos a compreender que “fazer educação ambiental” abarca muito mais do que a mera transposição de conceitos ecológicos. A educação ambiental é uma educação da alteridade e do inesperado, uma vez que perpassa pelas incertezas do educador, do educando e do ambiente (MORIN, 2001).

À guisa de ilustração, a professora Aline Viégas (2002) traz um breve relato sobre a ida de uma turma de crianças ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro, planejada e mediada por duas professoras:

Dentro do Jardim Botânico, Vera e Eva conduziam a turma em direção às palmeiras imperiais. [...] Vera, a coordenadora pedagógica da série, por diversas vezes, pedira que as crianças procurassem “pistas” de animais nos locais por onde passavam. Também, por diversas vezes, as crianças apontaram para algumas ‘pistas’ que não foram muito valorizadas. Porém, desta vez, não ocorreu a mesma coisa. A presença da lagarta gerou um grande rebuliço. As reações eram diversas. Alguns alunos queriam olhá-la, outros queriam tocá-la, pisá-la; outros, ainda, protegê-la. Algumas crianças empurravam para ver, fotografar a lagarta ou para permitir que ela fosse filmada. Os professores somente observavam. (VIÉGAS, 2002).



Viégas (2002) analisa tal fato a partir do ponto de vista da professora Vera, que concebia aqueles educandos no passeio como observadores “a parte” do objeto observado, ignorando as observações que saíam do roteiro e tentando distraí-los após o frisson causado pela vislumbrante lagarta, na tentativa de resgatar o planejamento inicial.

Guardadas as devidas proporções, é possível também mencionar a relação que Enrique Leff (2009) faz entre “a complexidade ambiental e as novas pedagogias”:

A complexidade ambiental não apenas leva à necessidade de aprender fatos novos (mais complexos), mas também inaugura uma nova pedagogia, que implica reapropriação do conhecimento desde o ser do mundo e do ser no mundo, a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e cada cultura. Este aprender o mundo se dá através de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade, por meio de formações e elaborações discursivas que constituem estratégias de poder para a apropriação do mundo. Toda aprendizagem implica uma reapropriação subjetiva do conhecimento, porém significa, sobretudo, uma transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser. (LEFF, 2009).

O autor aponta que uma o saber ambiental contribui com uma “reerotização do mundo”, um (re)encantamento, um (re)conhecimento, sementes para a superação das desigualdades.

Nessa perspectiva, Lana Pontes e Marilena Loureiro da Silva (2018) investigaram a relação entre práticas da educação ambiental e estratégias de superação da pobreza no norte do Brasil. As autoras identificaram o papel das políticas públicas de transferência de renda na escolarização das crianças e, por conseguinte, o papel da educação no alcance uma nova consciência social. Partindo dos ideais freireanos de decolonização dos saberes e da educação como ferramenta indispensável ao processo de emancipação humana, Pontes e Silva propõem que:

[...] o primeiro passo do educador ambiental pode ser exatamente esse, identificar onde estão localizadas suas raízes e as do grupo com o qual irá iniciar os estudos, a retroalimentação de saberes. Perceber e conhecer os valores culturais, os problemas que o grupo que se vai trabalhar enfrenta, para que o ponto de partida seja desde o coração desta comunidade/localidade com a qual também desenvolvemos laços afetivos e de compromisso (PONTES e SILVA, 2018).

Esta não é uma tarefa simples, nem na teoria, nem na prática. O evidente despreparo em lidar com “o outro em sua outredade” é um retrato bem claro de nossos tempos e dos atuais paradigmas que regem a educação. A escola, cooptada pelo capitalismo, torna-se lugar de reprodução de diversos vícios e opressões (FREIRE, 1996).

O antídoto, de acordo com o teórico Mark Fisher (2020), é contrastar a “realidade inevitável do capital” com a realidade vivenciada pela classe trabalhadora e pelos grupos minorizados.

O educador socialmente comprometido deve expor as frinchas do capitalismo – a saber: burocracia, saúde mental e degradação ambiental – e ele pode na arte, na educação e na alfabetização ecológica os mecanismos para tal empreitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação ambiental visa o (re)conhecimento do mundo e a educação artística compreende a sua (re)interpretação, a relação entre estas duas esferas constitui-se como



detentora de um significativo potencial pedagógico.

Os processos de mediação da obra de arte possuem uma série de possibilidades que se entrecruzam com os pilares da alfabetização ecológica. Todo objeto de arte é construído com o objetivo maior de proporcionar a experiência singular ao sujeito observador e tais experiências são significativas a ponto de promover ressignificações e reapropriações da realidade, bem como estimulam novas posturas diante da existência. Desse modo, a mediação artística se estabelece como valiosa ferramenta a ser utilizada pelos educadores ambientais.

A abordagem triangular, sistematizada nos anos 1980 e em constante atualização, surge como uma proposta revolucionária na educação brasileira. A tríade “Contextualizar-Ler-Fazer” ajuda a desassociar as obras de arte do imaginário restritos dos museus, as coloca em contexto, educa os sentidos e enriquece os repertórios do educando, além de valorizar os seus saberes e compreendê-los como protagonistas do processo educativo. Tais premissas são sabidamente compartilhadas com a educação para um mundo sustentável.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, [1991] 2010. 149p.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 344p.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. IN: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. [1955] 1987. pp. 165-197.

CAPRA, Fritjof. Como a natureza sustenta a teia da vida. IN: STONE, M. K.; BARLOW, Z. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix. 2006a. p. 13-15.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. IN: STONE, M. K.; BARLOW, Z. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix. 2006b. p. 46-57.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1994. 144p.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010. 656p.

DUNCUM, Paul. Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. **Studies in Art Education**, 4(2), 101-112. 2001.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. 208p.

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



XIII ENCONTRO DE DIÁLOGOS
COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE 25 A 30 DE OUTUBRO DE 2021



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 129p.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade**. 34(3): 17-24, set/dez 2009.

MATISSE, Henry. Carta a André Rouveyre sobre o desenho da árvore. In: MATISSE, H. **Escritos e reflexões sobre arte** - Henri Matisse. São Paulo: Cosac & Naify, [1946] 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: UNESCO. 2000. 113p.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processos de criação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes. 1977. 187p.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. IN: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

PONTES, Lana; SILVA, Marilena Loureiro da. Educação ambiental como possibilidade de compreensão crítica e superação da condição de pobreza e desigualdade social. **Universidade e Meio Ambiente**. v. 3, n. 1. 2018. pp. 39-57.

VIEGAS, Aline. **A Educação Ambiental nos contextos escolares: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.



Ler o mundo: mulheres e a criação de mundos possíveis em práticas estético-ambientais

Ana Carolina Tavares Sousa¹

Luciana Netto Dolci²

Resumo: Este trabalho contempla uma proposta de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) desta Universidade, direcionado à Linha de Pesquisa “Educação Ambiental: ensino e formação de educadores/as”. A referida proposta de investigação tem como escopo a produção de leituras de mundo por mulheres educadoras a partir de experiências que envolvam a literatura feminina em propostas educativas estético-ambientais. Partindo do pressuposto de que as leituras de mundo realizadas pelas educadoras ambientais podem contribuir para pensarmos a educação estético-ambiental (DOLCI, 2014), questiono-me: “que novas leituras de mundo podem ser construídas por mulheres educadoras ambientais a partir de oficinas com textos literários de autoria feminina e quais as contribuições dessas leituras para se pensar a educação estético-ambiental?”. Intento, portanto, refletir e analisar as contribuições das leituras de mundo de mulheres educadoras ambientais para refletir acerca da educação estético-ambiental.

Palavras-chave: Leitura de mundo. Educação Estético-Ambiental. Literatura Feminina.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido

[...] eu lhe apresento os livros, porque uma parte imensa daquilo que os humanos descobriram está encerrada neles. Você poderá consultá-los para dar sentido à sua vida, saber o que outras pessoas pensaram sobre as perguntas que você faz, você não está sozinha para enfrentá-las.

Michèle Petit

Introdução

Este trabalho aborda uma pesquisa a ser desenvolvida junto à Linha de Pesquisa “Educação Ambiental: ensino e formação de educadores/as”, do curso de Doutorado em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande – FURG. A investigação referida compreende uma proposta que tem como escopo a produção de leituras de mundo por mulheres educadoras a partir de experiências que envolvam a literatura em propostas educativas estético-ambientais.

Partindo do pressuposto de que as leituras de mundo realizadas pelas educadoras ambientais podem contribuir para pensarmos a educação estético-ambiental (DOLCI, 2014), questiono-me: “que novas leituras de mundo podem ser construídas por mulheres educadoras ambientais a partir de oficinas com textos literários de autoria feminina e quais as contribuições dessas leituras para se pensar a educação estético-ambiental?”. Intento, portanto, refletir e analisar as contribuições das leituras de mundo de mulheres educadoras ambientais para refletir acerca da educação estético-ambiental.

¹ Mestre em Artes Visuais. Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: anatavaresfotografia@gmail.com.

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



Para tanto, penso que a literatura, em especial aquela de autoria feminina, pode contribuir sobremaneira para uma reflexão acerca de nosso contexto socioambiental, do silenciamento histórico imposto às mulheres, do apagamento de suas expressões, da exploração de seus corpos e do processo de mortificação de suas memórias. Creio no potencial da literatura em suscitar uma nova leitura de mundo, uma “leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo” (FREIRE, 2017, p. 24), capaz de fomentar reflexões e transformações em torno dos valores instituídos que balizam as relações sociais.

Acredito que a literatura traz consigo uma potência transformadora, o poder de desalinhar o que está posto, de desacomodar o que encontra estabilidade e se perpetua como norma. O poder da literatura, além de fomentar em nós a desconstrução, o questionamento e a reflexão, instiga-nos a construir novos horizontes. Ancoro este pensamento nos argumentos tecidos pela antropóloga francesa Michèle Petit, em *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (2019). Ao longo da obra, a autora discorre sobre a importância da leitura no processo de construção de mundos habitáveis, isto é, mundos aos quais são sobrepostas camadas simbólicas, onde o cotidiano não é somente vivenciado, mas saboreado junto a palavras e a imagens que podem o remodelar.

De acordo com Petit, a literatura tem o potencial de “dar vida ao espaço concreto, dar-lhe um sentido” (2019, p. 121) e seu exercício, a leitura, nos oportuniza

construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente; inspirar as narrativas que cada pessoa fará de sua própria vida; alimentar o pensamento (Idem, p. 23).

A presente proposta de pesquisa toma a literatura como subsídio para se pensar a realidade a partir do pressuposto de que a leitura da palavra caminha lado a lado com a leitura do mundo, a ponto de confundir-se com a outra. Com nos diz Paulo Freire “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (2017, p. 23).

Como o mundo, as palavras se abrem para as múltiplas formas de apreciação, guardam em si um espaço a ser ocupado pela imaginação;

[...] como texto, o mundo carrega uma infinita dose de virtualidade. Traz, escondido em suas “entrelinhas”, vários outros mundos virtuais à espera de leituras, interpretações, representações. Serão tantos mundos e tantos textos quantos(as) forem os seus leitores ou as suas leitoras (BARCELOS In: SATO; CARVALHO, 2005, p. 78).

Dito isso, posso afirmar que este projeto aponta para uma experiência estética ancorada na arte, em textos literários que nos instigue a conhecer o que, em nosso entorno, não havia sido conhecido, ou o que, já conhecido, possa ser reconhecido e transformado. Como posto por Tzvetan Todorov, em sua célebre *A literatura em perigo*, “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (2020, p. 23).

Nesse sentido, intento realizar uma pesquisa em colaboração com mulheres educadoras ambientais, promovendo encontros literários dedicados à leitura das palavras e do mundo, à partilha de saberes e experiências socioambientais e à construção de mundos possíveis por meio de diários poéticos que abriguem narrativas verbais e visuais.

Fundamentação Teórica



Acredito que as oficinas de leitura das palavras e de leituras de mundo podem constituir-se como verdadeiras experiências estéticas, isto porque compartilho com João Francisco Duarte Jr. a crença de que as histórias narradas e lidas, independente do gênero literário adotado, “se dirigirem diretamente ao nosso corpo, à nossa sensibilidade” (2010, p. 136), e a partir do contato com elas podemos desenvolver “condições para sentir, interpretar e compreender este mundo no qual existimos” (Idem, p. 136).

Para melhor elucidar esta proposta a qual envolve a leitura da palavra, a leitura do mundo e a criação de novos mundos possíveis mais habitáveis às mulheres, tomo de empréstimo a conceituação que a educadora ambiental Luciana Dolci desenvolve acerca da experiência estética. Segundo Dolci,

Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens verbal, corporal e visual –, a sua compreensão da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades. (DOLCI, 2014, p. 32).

Por essa perspectiva, este anteprojeto está comprometido com o saber sensível e com o fomento de uma experiência estética a partir da literatura, conceito aos quais acrescento a ideia de saber ambiental que, como defendido pelo sociólogo mexicano Enrique Leff, “põe à prova a realidade degustando-a” (2009, p. 18).

Vejamos, de acordo com ele, o saber ambiental “produz novas significações sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos ante o mundo” (LEFF, 2009, p. 19); nesse sentido, é inegável a implicação deste anteprojeto com esse saber de que fala Leff, pois este pretende, justamente, suscitar reflexões críticas e sensíveis acerca das relações socioambientais e de suas significações, das subjetividades talhadas por valores patriarcais e da construção de novos mundos potenciais a partir deste do qual fazemos parte.

Dessa maneira, cabe pensar sobre como a literatura pode corroborar com a construção de um saber ambiental, de um novo olhar para o que nos cerca, nosso cotidiano imediato, nossas relações com o ambiente e com as pessoas ao nosso redor. É na constituição de uma nova forma de ser e estar no mundo, apreendendo-o como “potência e possibilidade” (Idem, p. 20) que este projeto se insere.

Ainda de acordo com Leff, “este *apreender o mundo* se dá através de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade, assim como por meio de formações e elaborações discursivas que constituem estratégias de poder para a apropriação do mundo” (Idem, p. 20, grifo do autor), e é sobre essa possibilidade de formulação de discursos para a apropriação e a transformação do mundo que trata o trabalho de campo a ser realizado com mulheres educadoras ambientais.

A partir do que foi posto, será no entrelaçamento entre a experiência estética e a ambiental, e mais especificamente, entre a práxis educativa estética e a ambiental que este anteprojeto se situa. Creio, portanto, que a pesquisa a ser realizada compreende uma prática no campo da educação estético-ambiental.

Trago o pensamento de Pereira (2012, p. 186) ao dizer que há “uma condição de possibilidade para a experiência estética: a atitude estética”. Compreendo que em suas palavras para ter a experiência estética se faz necessário ter atitude estética e conforme o referido autor “para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma posição, uma postura que constitua e configure a nossa percepção



[...] como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo”. Assim, ratifico a importância de ter a atitude estética para alcançar a experiência estética e com isto oportunizar que as mulheres educadoras ambientais possam construir novas leituras de mundo no coletivo, ouvindo as reflexões, os dizeres, bem como partilhando os saberes e aprendendo nessa relação do encontro no círculo de leitura. Compreendo que a atitude estética surge nesse momento da criação das oficinas com textos literários de autoria feminina e como consequência dá lugar para alcançar a experiência estética, ou melhor: a experiência estético-ambiental.

Segundo Dolci, a “Educação Estético-Ambiental 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” (2014, p. 173). Portanto,

A Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertencço ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais. Aprofundando um pouco mais, quando tenho uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando essa postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações – com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo (Idem, p. 45).

Nesse sentido, a literatura encontra pontos de intersecção com a educação estético-ambiental por sua potência em instigar o desenvolvimento subjetivo, por fomentar outras perspectivas possíveis de se ler e interpretar o mundo, bem como por sua latente força transformadora das relações socioambientais.

Ademais, alguns autores e obras já despontam como possibilidades de leitura e reflexão para o desenvolvimento da pesquisa a que este texto se refere. Dentre os nomes e as obras que poderão compor o arcabouço teórico acerca das leituras literárias e das leituras de mundo, estão Michèle Petit e seu livro *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (2019). Para se pensar o planejamento e a realização das oficinas de leitura com educadoras ambientais, pretendo ter como referência Rildo Cosson e seus proeminentes *Letramento literário: teoria e prática* (2014) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014).

Ademais, o conjunto de referenciais apresentado reúne estudiosos os quais tiveram grande relevância na elaboração temática e que contribuíram substancialmente para a construção deste anteprojeto. Contudo, vale ressaltar que os nomes e as obras aqui reportados não encerram a fundamentação da pesquisa em potencial, constituindo-se, assim, como flechas teóricas que apontam para outros tantos e possíveis autores e livros quantos forem possíveis conhecer no processo de investigação doutoral.

Metodologia

Para a realização deste anteprojeto será efetuada uma revisão bibliográfica. De caráter transdisciplinar, o estudo em questão reunirá nomes da área da Educação, da Educação Ambiental, da Educação Estético-Ambiental, da Literatura Feminina e das Artes Visuais, entre outras que possam contribuir dentro do escopo temático da pesquisa.

Estarão presentes e amalgamados conceitos e reflexões de estudos que permeiam e expandem-se nesses campos do saber. A investigação, portanto, não se caracteriza como um percurso linear e estanque, mas como uma teia que, ancorada na Educação Ambiental, e especificamente na Educação Estético-Ambiental, aponta para múltiplas possibilidades de



pensar a literatura, as leituras de mundo suscitadas por ela e a construção de narrativas de novos mundos possíveis a partir destas.

Este anteprojeto aponta para uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que se trata de uma investigação voltada a um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21). Nesta proposição, busca-se o aprofundamento nas relações humanas e nas relações com o meio socioambiental, sendo inegável a presença de aspectos de ordem subjetiva.

O ciclo da pesquisa (Ibidem, p. 26) se iniciará com uma revisão bibliográfica que tenha como escopo os vetores desta investigação, a saber: a literatura e a leitura de mundo, as experiências literárias no contexto da educação estético-ambiental e a construção de narrativas a partir de leituras de mundo.

Em concomitância aos estudos de caráter teórico, se dará o trabalho de campo o qual se constituirá como oficinas de leitura e criação poética destinadas a colegas de curso e integrantes do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação - NUPEATRO/FURG¹. Será organizado um grupo de, no máximo, doze participantes, com o qual terei encontros dedicados a momentos teóricos e práticos.

As oficinas de leitura terão início com o preenchimento de um questionário pelas participantes. Por meio dele, as educadoras ambientais poderão discorrer brevemente sobre o eventual contato com textos literários de autoria feminina e sobre a experiência decorrente deste contato, bem como o interesse de cada uma por gêneros literários específicos. Será mediante o formulário também que verificarei o que as docentes entendem por leitura de mundo e se percebem relações entre a literatura e a construção de um novo olhar para com a realidade. Além disso, o questionário introdutório me oportunizará uma melhor seleção das obras literárias a serem apresentadas e discutidas, além de conhecer melhor o grupo.

Após a realização do diagnóstico e sua análise, se dará a etapa de diálogo sobre a educação estético-ambiental e a apresentação dos textos literários (crônicas, contos, poesias, entre outros) às participantes, de um tempo para leituras e de posterior diálogo sobre as mesmas. O momento do diálogo entre as participantes é de grande relevância para a leitura de mundo que cada uma delas fará. Cecilia Bajour já afirma que “é enriquecedor pensar como leitura esse momentos de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós” e completa dizendo que “falar dos textos é voltar a lê-los” (2012, p. 23). Ainda segundo a autora,

a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (Idem, p. 24).

A partir de cada roda de conversa, será sugerido às participantes que construam narrativas (verbais e visuais) as quais irão compor um diário poético. Caberá a cada uma das educadoras a escolha pelo suporte que abrigará a sua produção poética (caderno, bloco, pasta, caixa, etc.), bem como a apresentação visual do seu diário.

O material produzido por cada participante será, então, um compêndio textual e visual de suas leituras de suas impressões, seus afetos, suas memórias, suas experiências, suas ideias e crenças, isto é, tudo aquilo que suas leituras de mundo abarcam. Todo o material, desde a escolha e elaboração do suporte à disposição dos textos e imagens será de responsabilidade

¹ NUPEATRO é coordenado por Luciana Netto Dolci, professora desta Universidade.



das participantes, sendo dedicados alguns momentos para conversas sobre esse processo de criação. Acredito, portanto, que a prática de construção constitui um exercício importante de interpretação da realidade, suas leituras e releituras – como pontuado por Luciana Dolci –, sua ressignificação e sua possível transformação em outros mundos possíveis, sendo o diário um passaporte para estes.

A partir dos diários poéticos apresentados pelas educadoras, serão estabelecidas categorias de análise (BARDIN, 2000) para o tratamento do material. Esta etapa será de fulcral importância para a pesquisa, tendo em vista que será a partir dos diários e do que neles estiver que poderei responder à questão que alicerça esta investigação; isto é, será a partir da análise do material produzido pelas participantes que poderei verificar quais as possibilidades de construção de leituras de mundo a partir de textos literários em contextos de educação estético-ambiental.

Após a realização da análise, será proposta ao grupo uma contra análise, na qual cada participante poderá discorrer acerca das observações feitas por mim. Com isso, pretendo identificar se as percepções suscitadas a partir de meu encontro com os diários vão ao encontro das reflexões tecidas pelas educadoras ambientais, de modo que possamos dialogar acerca dos aspectos formais – escolha do suporte, das linguagens (textuais, verbais ou mistas), das técnicas – e dos aspectos conceituais.

Após a contra análise das educadoras, realizarei uma segunda análise, esta com base no que foi dito no encontro com o grupo. Nesse momento do tratamento do material, terei à disposição não somente os diários, mas conhecerei mais a fundo o processo de criação de cada participante, bem como as interpretações das leituras literárias e as leituras de mundo construídas a partir do contato com os textos apresentados.

Desse modo, pretendo delinear uma pesquisa em que as leituras de mundo possam ser construídas, socializadas e analisadas. Sendo estas etapas do trabalho também constituintes de uma experiência estético-ambiental. Posso afirmar, por isso, que a metodologia adotada também vai ao encontro do *deixar-se afetar* (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012), pois somente colocando-me a disposição para afetar e ser afetada, a pesquisa, de fato, acontecerá.

Ponderando sobre meu papel como pesquisadora e mediadora, afirmo que este anteprojeto de pesquisa envolve, ainda, uma metodologia atravessada pelo silêncio e pela escuta atenta de minha parte e pela fala daquelas mulheres com as quais virei a trabalhar. Afirmo ser necessário o exercício do silêncio, pois ele “me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure ‘entrar’ no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem” (FREIRE, 2016, p. 115); assim, em silêncio e em estado de escuta, poderei ouvi-las “*pronunciar* o mundo” (FREIRE, 2019, p. 108) e criar um mundo habitável para cada uma delas.

Desse modo, nesse trabalho busco construir uma conceitualização e uma metodologia a partir da produção de leituras de mundo por meio da literatura feminina na visão de mulheres educadoras estético-ambientais, assim este trabalho intenta desvelar a contribuição da literatura feminina e da educação estético-ambiental para uma nova leitura de mundo possível para o universo feminino.

Resultados e discussões

Por tratar-se de uma pesquisa em estágio embrionário, ainda não foram realizados o mapeamento e a análise dos dados. Contudo, é possível afirmar que os objetos de análise desta investigação compreenderão as leituras de mundo produzidas pelas educadoras ambientais



participantes, leituras estas que se substanciarão em diários poéticos desenvolvidos por cada uma delas.

A partir das leituras de mundo construídas e compartilhadas com o grupo, bem como dos diários produzidos, será possível dimensionar o alcance e a profundidade do trabalho desenvolvido, bem como apreender as contribuições dos dados para se pensar a educação estético-ambiental.

Considerações finais

Por fim, pontuamos que a pesquisa a que este trabalho se refere busca estabelecer um diálogo profícuo entre a literatura e a educação estético-ambiental, tendo em vista que ambos os campos do saber instigam o desenvolvimento subjetivo, fomentam outras perspectivas possíveis de se ler e interpretar o mundo e se caracterizam pela latente força transformadora das relações socioambientais.

Essas áreas do conhecimento se entrelaçam e se potencializam mutuamente, são capazes de despertar uma nova consciência cidadã, de promover a emancipação de mulheres e de provocar nestas um olhar crítico e afetivo para si, para com os outros e para com as relações das quais são também partícipes.

É nesse encontro entre saberes, que se dará especialmente nas oficinas de leitura literária, e em sua potência de alinhar relações afetivas e sensíveis que esta investigação se assenta. É na convicção de que por meio da realização desses círculos de leitura, seja possível olhar analiticamente para o mundo, refletir sobre o que nele acontece, o que nele pode ser transformado ou celebrado, e o que dele pode ser recriado em um mundo mais habitável para as educadoras ambientais.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARCELOS, Valdo H. L.. "Escritura" do mundo em Octavio Paz: uma alternativa pedagógica em educação ambiental. In: SATO, Michèle; Carvalho Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

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

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

DUARTE JR. João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2017.



_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEFF, Enrique. *Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>. Acesso em: 03 mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.



A pandemia como oportunidade de “passar a boiada”: tirania da maioria no COMPAM

Eugênia Antunes Dias¹
Antônio Carlos Porciuncula Soler²

Resumo: O Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) estruturou, no plano formal, não só a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) mas, sobretudo, as bases para a democracia ambiental no Brasil. O acesso a informação e meios de participação são condições inafastáveis para observância dos mandamentos constitucionais ambientais, atacados de forma constante e crescente pelas políticas neoliberais. A pesquisa concluiu que, durante a pandemia de Covid 19, as tentativas de retrocesso ambientais se amplificaram no âmbito do Conselho Municipal de Proteção Ambiental (COMPAM), revertidas, em parte, pela organização da luta ecológica.

Palavras-chave: Democracia Ambiental. Colegiado Ambiental. Direito Ambiental. Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Pandemia da Covid-19.

Introdução

Ao estabelecer o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), a Lei 6938/81 estruturou, no plano formal, não só a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), mas, sobretudo, as bases para a democracia ambiental no Brasil, criando o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), conferindo caráter principiológico à Educação Ambiental (EA) definindo-a como imperativa em “todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”, ao lado da fiscalização ambiental, da devida proteção de ecossistemas, da obrigação de recuperação de áreas degradadas, instituindo a racionalidade científica e, sobretudo, o aspecto público do ambiente, entre outras medidas.

A Lei da PNMA, em grande parte fruto da luta ecológica, recepcionada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB), passou a exigir do Poder Público, ao lado da sociedade, a defesa do ambiente sadio e ecologicamente equilibrado.

Contudo, para que a sociedade assim proceda, são indispensáveis meios institucionais para incidir na política ambiental, com uma legislação ambiental que assegure, no mínimo, acesso à informação ambiental e espaços de participação, preceito fundamental, como prevê a CRFB: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Parágrafo único, Art. 1º, da CRFB) e:

A melhor maneira de tratar as questões ambientais é assegurar a participação, no nível apropriado, de todos os cidadãos interessados. (...) Os Estados irão facilitar e estimular a conscientização e a participação popular, colocando as informações à disposição de todos. (Princípio 10 da Declaração do Rio de 1992)

Ao longo dos 40 anos de vigência da PNMA, foram editadas normas ambientais pelos entes federados. Contudo, na medida em que o neoliberalismo se aprofundava no Brasil, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), as bases dessa democracia ambiental passam a ser atacadas e ressignificadas, numa narrativa denominada por Dardot e

¹ Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal de Pelotas, Centro de Estudos Ambientais, eugeniaad@gmail.com.

² Doutor em Educação Ambiental, Centro de Estudos Ambientais, acpsoler@gmail.com.



Laval (2016), de racionalidade neoliberal, amparada na eficiência, modernização, agilização, facilitação, inovação e, claro, em medidas concretas em prol de um crescimento econômico dito sustentável, mas que na prática destrói e segrega.

O processo de desmonte se intensificou pós 2019, com chegada ao governo federal de forças retrógradas, antidemocráticas e negacionistas, impondo uma pauta antinatureza, consequência direta do golpe (disfarçado do remédio constitucional do impeachment) em 2016. Como exemplo, cabe destacar o ataque à democracia ambiental, com tentativa de extinção de quase de 700 colegiados federais, inclusive ambientais¹, e a desfiguração do CONAMA², violando o direito/dever de participação das entidades da sociedade civil na formulação da PNMA e no controle da sua execução, como obriga a CRFB. Ao atacar frontalmente o SISNAMA, tais medidas reverberam nas políticas ambientais dos estados e municípios.

Com a pandemia da Covid-19, “um monstro alimentado pelo capitalismo” (DAVIS, 2020, p.05), os ataques ao SISNAMA se aprofundaram, pois seus produtores e reprodutores viram mais uma oportunidade para ameaçar e violar as mais importantes conquistas da humanidade: os Direitos Humanos Fundamentais e a Democracia, uma vez que, a capacidade de mobilização e reação da sociedade civil, já oprimida pelo avanço do neoliberalismo, foi drasticamente atingida, obrigando-a a buscar formas de adaptar sua resistência para as redes e plataformas digitais.

Tal cenário constrói e é construído pelo contexto pandêmico e de retrocessos ambientais, que formata a política ambiental de Pelotas, onde o Pampa encontra a Mata Atlântica, no Rio Grande do Sul (RS), na qual o Conselho Municipal de Proteção Ambiental (COMPAM), integrante do SISNAMA, por lei, é “órgão colegiado, deliberativo no âmbito de sua competência, fiscalizador e normativo” (...) “instância superior para o estabelecimento da política ambiental” (Art. 2º, da Lei 3835/94).

Uma investigação sobre a democracia ambiental na pandemia da Covid-19

O presente relato aborda, em parte, pesquisa desenvolvida com base em referencial materialista e dialético (GADOTTI, 2005, p. 240) objetivando, a partir da legislação ambiental e na perspectiva do movimento ecológico, apontar potências e limites desses espaços institucionais de produção da política ambiental no contexto pandêmico e seus reflexos sobre a democracia ambiental no âmbito do COMPAM, no período de março de 2020 a julho 2021, sob um governo neoliberal, por um lado, e uma sociedade civil local historicamente organizada pela e na luta ecológica, por outro. Para tanto, baseou-se em pesquisa documental, com abordagem qualitativa, tendo como *corpus* de análise: a legislação ambiental pertinente ao tema em diversos níveis federativos, documentos do COMPAM disponíveis no seu site e às entidades conselheiras (convocações e atas dos anos de 2020/2021) e registros (sites, redes sociais, e-mails) de entidades participantes do Fórum em Defesa da Democracia Ambiental (FDAM), o qual será caracterizado adiante.

Na seção seguinte será realizada uma abordagem sobre o marco legal, destacando aspectos institucionais e históricos do COMPAM. Posteriormente, apresentaremos a dinâmica de funcionamento e principais pautas do COMPAM na pandemia, que subsidiaram os

¹ Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. A legislação federal citada pode ser acessada em: <http://www.planalto.gov.br>.

² Decreto nº 9.806, de 28 de maio de 2019, altera o Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990, para dispor sobre a composição e o funcionamento do Conselho Nacional do Meio Ambiente - Conama.



resultados e discussões dispostos na sequência, os quais evidenciaram aspectos desta dinâmica e sua relação com a democracia e a proteção ambiental.

Aspectos legais e históricos da ecologia política no COMPAM

No final dos anos 1980, com a paulatina e difícil reconstrução democrática no Brasil, determinadas condições materiais, ao menos no plano formal, eram conquistadas pela luta ecológica, visando à participação da sociedade civil na política ambiental.

Inobstante, em 1979, dois anos antes da criação do CONAMA, era instituído o COMPAM¹. Em que pese possamos relacionar sua criação a uma medida pioneira, se tratava de um colegiado ambiental de caráter consultivo, sem paridade entre organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs), pois as OGs ocupavam quase o dobro de vagas das ONGs (11 x 06)², portanto de democracia limitada, como o momento político da época. Conforme veremos na sequência, durante 15 anos (de 1979 a 1994) o marco regulatório do COMPAM permaneceu inalterado, inobstante as novas regras democráticas estabelecidas a partir da PNMA (1981).

Em razão da CRFB, considerada uma constituição cidadã e ambientalista, as constituições estaduais e as Leis Orgânicas Municipais (LOMs) precisaram ser reelaboradas.

A Constituição Estadual do RS (CERS), de 03 de outubro de 1989, determinou que cabe “a todos exigir do Poder Público a adoção de medidas” para garantir “o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”, estabelecendo que a “lei disporá sobre a organização do sistema estadual de proteção ambiental, que terá como atribuições a elaboração, implementação, execução e controle da política ambiental do Estado” (Art. 251, CERS).

Dessa forma, em 1994, foi criado o Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA), considerado órgão superior do Sistema Estadual de Proteção Ambiental (SISEPRA), de caráter deliberativo e normativo, “responsável pela aprovação e acompanhamento da implementação da Política Estadual do Meio Ambiente (PEMA), bem como dos demais planos afetos à área” (Art. 5º da Lei 10.330/94). O SISEPRA deve ser “organizado e funcionará com base nos princípios da descentralização regional, do planejamento integrado, da coordenação intersetorial e da participação representativa da comunidade” (Art. 4º da Lei 10.330/94), obrigando que a PEMA atenda ao Princípio da Participação.

Segundo a Lei da PEMA, a Democracia Ambiental também deve ser observada quando da promoção da Educação Ambiental (EA), a qual tem a finalidade de “capacitar a sociedade (seja por ONGs movimentos e/ou pessoas) para a participação ativa na preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (Inciso XXIII, Art. 9º da Lei 10.330/94).

Nesse momento, o COMPAM já inoperante, prescindia de um marco regulatório no desenho constitucional, agora democrático, para retomar seu funcionamento. Assim, em 1994, o COMPAM foi reestruturado, a partir de uma mobilização da sociedade civil, em que pese a oposição do governo municipal à época, mesmo após um amplo debate público, inclusive com

¹ Lei nº 2484 de 30 de agosto de 1979, cria o Conselho Municipal de Controle do Patrimônio Ambiental - COMPAM e dá outras providências. A legislação municipal citada pode ser acessada em: <https://sapl.pelotas.rs.leg.br>.

² Contudo, outros desdobramentos faziam com que a correlação de forças fosse ampliada em favor do Poder Público e da concepção de suas políticas. Há que se registrar, também, que não havia nenhuma participação de ONG considerada do movimento ecológico, pois não existiam, a época, em Pelotas (FACIN, 2011, p. 79).



a participação de representantes do próprio governo, sobre uma proposta de texto legal elaborado pela ONG Centro de Estudos Ambientais (CEA)¹ (FACIN, 2011, p. 82).

Tal oposição se materializou, entre outros impedimentos, em dois vetos do Executivo municipal (em 1993 e 1994) à lei aprovada. Contudo, derrubado o segundo veto, por maioria, pela Câmara de Vereadores, entra em vigência a Lei Municipal 3835/94 definindo um perfil democrático ao COMPAM, notadamente nos aspectos das suas atribuições e composição, uma vez que o mesmo passou a ser deliberativo, como o CONAMA, e paritário entre OGs e ONGs.

Assim, o COMPAM, mais democrático, recebeu a atribuição, juntamente com o Poder Público, de “incentivar a educação ambiental” “para assegurar a proteção, preservação e melhorias da qualidade de vida do município” (Inciso V, Art. 5º Lei Municipal 3835/94).

Contudo, a oposição do governo municipal ao seu funcionamento adiou, em torno de um ano, o início das suas atividades, que ocorreu somente em 05 de junho de 1995, quando tardiamente foi dada posse às entidades conselheiras, após uma dura luta ecológica (FACIN, 2014, p. 90).

Desde então, o COMPAM vem funcionando sem que seja garantida na prática, de forma contínua e plena, a materialização da sua função de instância superior da política ambiental municipal, em razão da disputa de poder que naquela “arena” ambiental se trava, com tendência inequívoca a uma hegemonia do acordo entre o capital e o governo, em detrimento da sociedade civil, do interesse público e de pautas pró-proteção ambiental.

Alguns indicadores que demonstram tal desequilíbrio de forças, passam por deliberações descumpridas pelo Executivo, violando o caráter deliberativo do COMPAM, como desobediências às suas resoluções² e no uso dos recursos do Fundo Municipal de Proteção e Recuperação Ambiental (FMAM)³, na condição de seu gestor.

Outro indicador se concretiza nas decisões e políticas que a Secretaria de Qualidade Ambiental (SQA)⁴ e o governo municipal implementam, sem a aquiescência do COMPAM, não oportunizando, como exige a lei, o debate e nem mesmo o informando, ainda que de forma posterior.

Contudo, a participação da sociedade civil, bandeira prioritária das ONGs ecológicas e de quem preza a democracia, constantemente esteve na pauta do COMPAM, conforme se depreende da Figura 1 a seguir.

Importa destacar que diante das ameaças de retrocessos ambientais e precarização da democracia ambiental, em 2019, entidades integrantes e não integrantes do COMPAM, criaram o Fórum em Defesa da Democracia Ambiental (FDAM), assembleia que reúne⁵, de

¹ ONG ecológica constituída, no início dos anos 1980, em Rio Grande/RS, na esteira do movimento social e ecológico da época, como contraponto ao processo urbano industrial degradador, atuando em duas frentes prioritárias: a EA e o Direito Ambiental (CEA, 2021).

² Pela Resolução COMPAM 03/97, o mesmo decidiu que o prolongamento da praça do pavão deveria ser arborizada com espécies nativas, conforme estabelece a Lei Orgânica Municipal (art. 268) e entregue à comunidade como mais um de contemplação ambiental (COMPAM, 1997), o que não foi observado pelo governo municipal, destinando o espaço para o chamado “shopping popular”.

³ O COMPAM aprovou, nos termos legais, o uso de recursos para diversos projetos que não foram liberados pela SQA, contrariando a LOM e a Lei Municipal 4292/98.

⁴ É o órgão ambiental municipal, fruto da luta ecológica, criado juntamente com a Secretaria de Planejamento Urbano (SEURB), pela Lei Municipal 4630, de 5 de fevereiro de 2001.

⁵ Integrantes do FDAM: ADUFPeL SSind, AGRUPA, ASIBAMA RS, Associação Hip-Hop, ASUFPeL, Bem da Terra, Caritas, CAU, CEA, Coletivo Alicerce, Delegacia Sindical dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil em Pelotas - DS Pelotas (SINDIFISCO), Eco Pelo Clima, FAUrb/UFPeL, GEEPAA, Instituto Biofilia, IFSul - Campus Pelotas, IMA, Instituto Teia, IPPampa, Juntos, ONG AMIZ, Pedal Curticeira, SEEB, SIMP, SOS Laranjal, STICAP e UFPeL (FDAM 2020).



forma inédita e organizada, diversas OGs, ONGs, sindicatos, movimentos sociais e pessoas comprometidas com a manutenção e aprofundamento da democracia ambiental, o qual vem atuando, com resultados, pela defesa do constitucional ambiente sadio e ecologicamente equilibrado.

Figura 1: COMPAM e o incremento pela democracia ambiental



Fonte: Jornal Diário da Manhã, Pelotas, 2006.

Para o CEA, nem o COMPAM e nem a SQA, podem aprovar regras ou promover políticas que configurem retrocesso ambiental, pois, “em agindo assim, o fazem com desvio de poder, uma vez que ambos existem para proteger o constitucional ambiente ecologicamente equilibrado” (CEA, 2020). À SQA cabe centralizar “a proteção, fiscalização e licenciamento ambiental, observando a legislação ambiental e diretrizes estabelecidas pelo COMPAM” (Lei Municipal 4630/01). Já, ao COMPAM, cabe, entre outras atribuições:

- I - Fiscalizar o Poder Público na execução da política ambiental em Pelotas;
- II - Estabelecer normas, critérios e padrões de qualidade e preservação ambiental, supletiva e complementarmente observados os que forem estabelecidos pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA e Conselho Estadual do Meio Ambiente; (Art. 5º, Lei 3835/94)

Se a SQA e seus apoiadores (acordo entre representantes do capital e Estado) dificultam ou evitam que o COMPAM se reúna, na prática estão afrontando suas funções legais, dentre elas “fiscalizar o Poder Público na execução da política ambiental em Pelotas” (Inciso I, Art. 2º, da Lei 3835/94) e/ou “estabelecer normas, critérios e padrões de qualidade e preservação ambiental” (Inciso II, Art. 2º, da Lei 3835/94), pois as mesmas só se perfectibilizam via reuniões plenárias.



Democracia Ambiental Ameaçada: o COMPAM na Pandemia

Nesta seção iremos abordar, sob a perspectiva da lei ambiental e da sociedade civil organizada, medidas do governo municipal potencializadas na pandemia, que vão de encontro com a democracia ambiental: a ausência de reuniões, saque irregular dos recursos do FMAM e o Projeto de Lei (PL) de autoria do executivo municipal, que trata da revogação e flexibilização da lei ambiental municipal.

O grupo político que está no poder há mais de 15 anos em Pelotas, de concepção predominantemente neoliberal, vem de forma intencional e sistemática violando e desmontando avanços da política ambiental, como o FMAM¹, tentando alterar suas fontes orçamentárias e/ou remanejar seus recursos para outros fins. A pandemia da Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, foi uma oportunidade para realizar, o que em tempos ordinários, não haviam logrado êxito, em razão das correlações de forças e do desenho legal.

Após a declaração da pandemia da Covid-19, as reuniões do COMPAM foram suspensas, sendo retomadas somente em outubro de 2020, de modo remoto. Contudo, neste íterim o governo municipal não deixou de impor sua política. No início da pandemia, mesmo sem previsão regimental e/ou alguma forma de acordo prévio com as entidades representadas, o governo municipal promoveu uma consulta em regime de urgência ao COMPAM, com o fim de buscar “autorização do conselho para o uso da totalidade dos recursos do FMAM”², através da criação de um grupo de *WhatsApp* para tal fim, o qual chamou de Reunião Extraordinária (RE), indevidamente, pois não cumpriu os requisitos legais e regimentais para tanto (COMPAM, 2020). A proposta apresentada pelo governo municipal foi de saque integral dos recursos do FMAM, sem apresentação de plano de aplicação e, tampouco, garantia de recomposição dos valores posteriormente.

Nessa consulta, sem previsão regimental, um conselheiro, legítima e legalmente constituído, ficou impossibilitado de participar, porque não dispunha do aplicativo usado, nem foi lhe dado tempo adequado para providenciar ou mesmo oportunizado outra forma para fazê-lo, levando a um cerceamento do direito líquido e certo de opinar e votar, uma afronta inequívoca à democracia ambiental. Ademais, grupo de tal aplicativo, por troca de mensagens escrita, não é propício ao debate e aos esclarecimentos dos/as conselheiros/as, como o é uma reunião presencial, ou mesmo remota, através de aplicativo adequado para tanto.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), apoiada pelo Instituto Pró-Pampa (IPPampa), propôs a aprovação do uso dos recursos, condicionada à devolução integral dos valores após o final da pandemia. Contudo, esta proposta sequer foi colocada em análise e, menos ainda, em votação. Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul) - Campus Pelotas, questionou o método de reunião, sugerindo o uso de outro aplicativo que proporcionasse a participação de todos/as, propondo que também se destinassem os recursos do FMAM para apoiar a subsistência dos catadores na pandemia, registrando através de mensagem: “apesar de dizer sim a liberação desses recursos, alerta para esses procedimentos totalmente irregulares e repreensíveis do ponto de vista regimental, legal,

¹ Em dezembro de 2014, através de uma proposta de emenda à LOM, de autoria de um vereador do PSDB, um ex-secretário da SQA e hoje secretário estadual de meio ambiente, sem debater com o COMPAM, pôs fim do repasse ao FMAM de valores provenientes de taxas de licenciamento, sua maior fonte de recursos.

² Consta na ata o seguinte objetivo “deliberar sobre a DISPONIBILIZAÇÃO DA INTEGRALIDADE dos recursos do Fundo Municipal do Meio Ambiente de Pelotas, atualmente no valor de R\$779.788,06 (setecentos e setenta e nove mil, setecentos e oitenta e oito reais e seis centavos), para serem aplicados EXCLUSIVAMENTE nas demandas provenientes da pandemia do COVID-19” (COMPAM, 2020).



ético e de boa convivência!” (COMPAM, 2020).

Manifestaram-se favoráveis à proposta de zerar os recursos do FMAM 11 OGs (além da SQA, 10 secretarias municipais e uma instituição de ensino superior) e 11 ONGs. O Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) e a Associação dos Engenheiros e Arquitetos de Pelotas (AEAP), foram contrários à retirada de todo o recurso. O CAU ponderou a inexistência de “um projeto mínimo de aplicação dos recursos” e de “embasamento da necessidade de uso dos recursos do FMAM a partir da demonstração de estudos técnicos” (COMPAM, 2020). A exemplo da UFPel, também defendeu a “devolução do total do valor utilizado logo após a crise em questão” (COMPAM, 2020).

A Resolução do COMPAM 034/2006, que trata do uso dos recursos do FMAM¹, determina que os projetos apresentados obedecerão a seguinte tramitação: I – Protocolo do pedido de apoio financeiro pelo proponente; II – Abertura de processo administrativo; III – Distribuição à Câmara Gestora do FMAM, para análise e parecer; IV - Distribuição do processo a um relator; V - Encaminhar a Câmara Técnica específica; VI – Elaboração de parecer e decisão; VII –homologação ou veto do plenário; VIII – Publicação de Resolução do COMPAM.

A deliberação em tela não atendeu a nenhuma das exigências de tramitação e análise. Ou seja, a retirada da integralidade dos recursos do FMAM contrariou a lei até então vigente, pois além de ser realizada mediante procedimento contrário aos métodos legalmente devidos, violou o fundamento constitucional da reserva do uso de tais recursos para a proteção e a recuperação ambiental, configurando desvio de finalidade.

Concomitante à consulta irregular ao COMPAM e sem o conhecimento do mesmo, o governo municipal enviou mensagem à Câmara de Vereadores solicitando autorização para a utilização dos valores existentes no Fundo para Sustentabilidade do Espaço Municipal (FUSEM) e no FMAM ”para enfrentamento da emergência em saúde pública de abrangência internacional, decorrente do novo coronavírus (Covid-19)”, a qual foi aprovada² por unanimidade dos/as parlamentares, sem consulta prévia ao COMPAM, como já foi de costume.

Além disso, apesar do próprio governo “autoconceder-se” um prazo para prestação de contas do uso de tais recursos, o mesmo não as prestou no tempo comprometido (6 meses) e quando o fez, foi contestado por entidades conselheiras, as quais ainda aguardam complementação das informações (COMPAM, 2020).

Nota-se que no período que a democracia foi suspensa de forma contínua (de abril a setembro de 2020 e em janeiro e fevereiro de 2021) e descontínua (novembro de 2020), a SQA continuou sendo buscada para emissão de licenças ambientais, os conflitos ambientais seguiram acontecendo, assim como ameaças e danos ambientais. Datas ambientais significativas, nas quais costumeiramente se realizam eventos e ações de EA aconteceram, como o Dia Mundial do Meio Ambiente. Obrigações legais importantes pertinentes ao direito de acesso à informação, vital para o exercício da democracia ambiental, deixaram de ser cumpridas pela SQA, como a elaboração e entrega do Relatório Anual da Qualidade

¹ A regulamentação do art. 258, da LOM, estabelece que os recursos do FMAM serão obrigatórias e prioritariamente aplicados: I - unidades de conservação; II - educação ambiental; III - controle e fiscalização ambiental; IV - pesquisa e desenvolvimento tecnológico, visando o uso sustentável do ambiente; V - desenvolvimento institucional. (Art. 2º da Lei Municipal 4292/98). Não há previsão legal para aplicação em combate de pandemias, ainda que a causa seja justa em termos de saúde pública, mas não deve ser do orçamento ambiental, de forma prioritária e legal, que esses recursos sejam retirados.

² Trata-se da Lei Municipal 6.797, de 26 de março de 2020.



Ambiental (RAMB). Portanto, as articulações das forças econômicas para incidir e (des) construir a política ambiental não deixarem de agir em outros espaços que não necessariamente os institucionais e republicanos. Manifestação do CEA abaixo corrobora esta afirmação.

Os ilícitos e crimes ambientais também não pararam. Ou seja, o COMPAM, o qual tem, entre outras funções, o dever de fiscalizar a política ambiental, foi paralisado, mas a política ambiental do governo continuou sendo executada, contudo, sem o funcionamento e legal acompanhamento do COMPAM, ou seja, sem controle social. (CEA, 2020)

Diante do não funcionamento pleno e obrigatório, em setembro de 2020, o FDAM requereu, através de Ofício à Coordenação do COMPAM, o retorno das reuniões, manifestando que tal ausência: “não só afronta a lei vigente, como coloca em risco a lícita aplicação dos instrumentos da política ambiental, como o licenciamento e, sobretudo suspende a democracia ambiental, afastando, injustificada e inconstitucionalmente o controle da sociedade civil sobre a política ambiental (FDAM, 2020). Imediatamente após, houve rompimento de parte dos partidos que compunham o governo municipal, em razão das eleições municipais, alterando a titularidade da SQA. Ato contínuo, a Coordenação do COMPAM convocou uma Reunião Extraordinária (RE) virtual, para qual ainda não há previsão regimental, para o mês de outubro.

Na referida reunião, a primeira na pandemia e após o saque de todos os valores do FMAM, a SQA deveria cumprir com sua obrigação de prestar contas dos recursos, mas não o fez. Ainda, constou na pauta o PL de sua autoria que trata da revogação e flexibilização da lei ambiental municipal, construída ao longo de anos, num amplo debate público. Tal proposta, técnica e politicamente criticada pelo FDAM, corriqueiramente denominado como o PL do retrocesso ambiental, segundo o CEA fere a CRFB, em sua forma de tramitação (sem transparência e debates) e em seu conteúdo (sem justificativa técnica e científica) (CEA, 2020).

Da análise das suas Convocações, pode-se afirmar que na retomada virtual do COMPAM, predominaram temas antiambientais, ao estilo do “passar a boiada”, na linha política do então ministro condenado do meio ambiente.



Tabela 1: Reuniões do COMPAM de março de 2020 a julho 2021

Data	Tipo de Reunião	Meio	Pauta
09/03/2020	Reunião Ordinária (RO)	Presencial (sede do Sindicato Rural de Pelotas)	- FMAM prestação de contas e Edital - PL da Política Municipal de Meio Ambiente (PMMA) e relatório final
23 e 24/03/2020	RE ¹	Grupo de WhatsApp	- Disponibilização dos recursos do FMAM para demandas provenientes da pandemia
04/2020	NR ²		
05/2020	NR		
06/2020	NR		
07/2020	NR		
08/2020	NR		
09/2020	NR		
15/10/2020	RO	ZOOM	- Reuniões no período de pandemia; - Prorrogação da atual presidência da Coordenação do COMPAM em função das atividades suspensas durante a pandemia; - Novos representantes da SQA; - Relatório Proposta do PL da PMMA; - Apresentação/modulação do fluxo do PL
11/2020	NR		
08/12/2020	RO	ZOOM	- FMAM prestação de contas (pandemia e ano de 2020); - Apresentação RAMB 2020 ³
01/2021	NR		
02/2021	NR		
10/03/2021	RO	Google Meet	- Ata Reunião passada; - Prestação de Contas pandemia; - Licenciamento em áreas úmidas temporárias; - Plano de Arborização Municipal; - RAMB 2019
09/04/2021	RO	ZOOM	- Processo Eleitoral; - Atribuições das Câmaras Técnicas; - Áreas Úmidas Temporárias
19/04/2021	RE	ZOOM	- Câmaras Técnicas; - Eleição
03/05/2021	RO	ZOOM	- Aprovação dos Registros – CAIAPAM; - Áreas Úmidas Temporárias; - Espécies de Peixes-Anuais:
26/05/2021	RE	Google Meet	- Análise e votação dos recursos ao plenário do processo eleitoral.
07/06/2021	Assembleia Pública ⁴	Google Meet	- Eleições
21/06/2021	RE	Google Meet	- Áreas úmidas temporárias/peixes anuais.

Fonte: Convocações do COMPAM (2020; 2021).

¹ No entendimento dos sujeitos dessa pesquisa, não é jurídica e politicamente possível tornar equivalente uma consulta por WhatsApp à uma RE virtual.

² NR - Não Realizada.

³ A apresentação do RAMB foi adiada.

⁴ Foi realizada no lugar da RO.



Resultados e discussões

No período avaliado, deveriam ter ocorridos 16 (ROs), mas somente foram realizadas 06 (01 presencial, em 2020 e 05 virtuais, 02 em 2020 e 03 em 2021). Também foram realizadas 04 REs (01¹ em 2020 e 03 em 2021), além de 01 Assembleia Pública virtual.

Quanto ao conteúdo da pauta, seguiu-se com o desmonte do sistema de gestão ambiental e de retrocesso ambiental com propostas defendidas pela SQA relativas à revogação e flexibilização da lei ambiental, igualando o governo municipal ao federal em sua política antinatureza. A exceção, pautas pró-natureza, foram propostas pelo FDAM (FMAM: prestação de contas/pandemia, RAMB, Plano de Arborização Municipal, banhados e peixes anuais e eleições).

Outrossim, a pauta foi majoritariamente ocupada por temas meios (eleições, leitura e votação de atas, chamada nominal de entidades, etc...), sendo que os temas ambientais, propriamente ditos, ocuparam espaço inferior, não sendo pautados com a mesma frequência e, quando o são, não são objetos de deliberação, mas somente de debates, como foi o tema dos peixes anuais. No período estudado nenhuma resolução foi discutida e/ou aprovada, sendo somente aprovadas regras eleitorais (política ambiental meio).

Considerações finais

A pesquisa concluiu que o período trágico pandêmico, de incertezas e dificuldades de articulação da sociedade civil, foi encarado pelo governo neoliberal como oportunidade única para tentar incrementar os ataques à democracia ambiental e pautar temas que em outros momentos tinha encontrado dificuldades em concretizar, devido à resistência daqueles que fazem a luta ecológica, recentemente aglutinada no FDAM. Ou seja, a pandemia serviu como elemento facilitador para o desmonte do Direito Ambiental.

Em que pese as regras de funcionamento do COMPAM não terem sido objeto de alteração legal, na prática foram modificadas, como na contradição demonstrada pela SQA ao ser ágil para zerar os recursos do FMAM, mas não para fazê-lo funcionar.

A pesquisa demonstrou que foi posto fim ao financiamento público de políticas pró-ambiental via FMAM e minimizada sua transparência. Igualmente, foi silenciada eventual crítica ao impedir que a sociedade civil exercesse seu direito/dever de participação popular, em decorrência da paralisação ilegal do COMPAM, imposta pela SQA, com a anuência implícita de seus apoiadores.

A democracia ambiental só passou a ser retomada no COMPAM, após crítica pública e medidas institucionais tomadas por conselheiros/as e pela sociedade civil, notadamente via FDAM. Contudo, permaneceu um déficit de RO não realizadas e, quando retomadas as reuniões, a pauta seguiu predominantemente os interesses do governo, em detrimento dos fins legais da SQA e do COMPAM, especialmente com a tentativa de aprovar o PL do Retrocesso.

Prevaleceu a democracia formal, sem garanti-la na essência, com prevalência de temas ambientais meio. Raramente pautaram-se temas ambientais fins e, sobretudo, não foram objeto de deliberação. Verificou-se, assim, nestas situações, a chamada tirania da maioria (TOQUEVILLE, 2005). Como resultado, a política ambiental municipal foi precarizada, afrontando a CRFB, impedindo de atender seu objetivo de defesa do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

¹ Via grupo de WhatsApp, em março de 2020.



Referências

CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS. **Depois de paralisar o COMPAM por quase 7 meses, na reunião de retorno, SQA quer "passar a boiada"**. 2020. Disponível em: <http://ongcea.blogspot.com/2020/10/depois-de-paralisar-o-compam-por-quase.html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE PROTEÇÃO AMBIENTAL. 2020. Disponível em: <https://www.pelotas.com.br/servicos/meio-ambiente>. Acesso em: 2 ago. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade Neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

FACIN, M. A. **O Olhar da Educação Ambiental sobre a Participação dos Conselhos Municipais de Meio Ambiente na Construção de Políticas Ambientais**. 109f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)-Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2011.

GADOTTI, M. In: MMA. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA. 2005. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf

TOQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América: leis e costumes – de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático**. Tradução de Eduardo Brandão; prefácio, bibliografia e cronologia de François Furet. Vol. I – 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANAIS DO
**XIII ENCONTRO E DIÁLOGOS COM
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EDEA
PRECISAMOS FALAR DE
COTIDIANOS!
ISBN: 978-65-5754-201-9**

Apoio:

