



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA CRISTINA PELACANI DA CRUZ

AS LUTAS QUE EDUCAM NA AMÉRICA LATINA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE  
EMERGE DO CONFLITO PELA ÁGUA EM CACHOEIRAS DE MACACU COM UM  
OLHAR DESDE A COLÔMBIA

RIO DE JANEIRO  
2018

BÁRBARA CRISTINA PELACANI DA CRUZ

AS LUTAS QUE EDUCAM NA AMÉRICA LATINA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE  
EMERGE DO CONFLITO PELA ÁGUA EM CACHOEIRAS DE MACACU COM UM  
OLHAR DESDE A COLÔMBIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Educação da Universidade  
Federal do Estado do Rio de Janeiro como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

RIO DE JANEIRO  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**BÁRBARA CRISTINA PELACANI DA CRUZ**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 28 / 02 / 2018



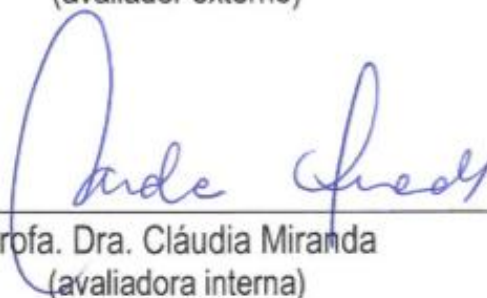
---

Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira  
(orientador)



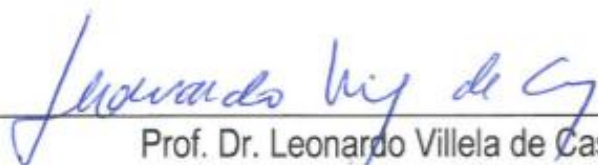
---

Prof. Dr. Carlos Frederico Loureiro  
(avaliador externo)



---

Profa. Dra. Cláudia Miranda  
(avaliadora interna)



---

Prof. Dr. Leonardo Villela de Castro  
(avaliador interno)

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

PP381 PELACANI , BÁRBARA  
AS LUTAS QUE EDUCAM NA AMÉRICA LATINA: A EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL QUE EMERGE DO CONFLITO PELA ÁGUA EM  
CACHOEIRAS DE MACACU COM UM OLHAR DESDE A COLÔMBIA /  
BÁRBARA PELACANI . -- Rio de Janeiro, 2018.  
236

Orientador: Celso Sánchez Pereira.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2018.

1. Educação Ambiental Crítica. 2. Conflitos pela  
água na América Latina. 3. Fotografia. 4.  
Escrivência. 5. Educação Ambiental de Base  
Comunitária . I. Sánchez Pereira, Celso , orient.  
II. Título.



Dedico este trabalho  
aos amores da vida, família e amigas e amigos  
aos oprimidos e oprimidas

*In memoriam*

*Aos inspiradores avô Luiz Pelacani e avô Armando Cruz*

*Aos encantados Aline Germano e Wellington Lyra*

## AGRADECIMENTOS

Ao caminhar observo as pegadas e abraços que me permitiram navegar noutros ventos e quero agradecer com afeto aos que comigo sonharam e contruíram as ideias expostas neste trabalho e em minha trajetória de vida.

Meus agradecimentos ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur) pela acolhida, apoio e inspiração nesses cinco anos de busca por novas perspectivas. Ao orientador e amigo Celso Sánchez pela parceria, confiança e compreensão, por apontar caminhos ao sul, que segui com alegria, e provocaram minha formação, não só como educadora e pesquisadora, mas enquanto pessoa, me ensinando a vocação para o ser mais. Às companheiras e aos companheiros, Sônia Oliveira, Simone Ximenez, Rafaella Uchôa, Carolina Oliveira, Mahalia Aquino, Anne Kassiadou, Gleice Máira, Bárbara Fortes, Alessandra Nzinga, Daniel Renaud, Júlio Victor, Marcelo Stortti, Clementino Júnior, Leonardo Castro, Cândido Rafael, Clara Baptista, Lucas Neves, Miguel Tiriba, Jesus Jorge, Igor Lôbo, Nathália Correa, Bárbara Thees, Tiago Muniz, Euzimar Gomes, com quem caminhei lado a lado e coletivamente contruímos uma educação ambiental desde el sur. Agradeço pelos diálogos diversos, cafés diários, danças latinas, cervejas na mureta, imersões no PARNASO, aos sorrisos de cada reunião, ao lanche coletivo, às escritas compartilhadas, às lágrimas trocadas, aos eventos contruídos com nossos sábados e madrugadas, a cada olhar para minhas fotografias, aos pedaços da vida que cada um de vocês me permitiu acessar. Re-conheço vocês como amigas e amigos, observo então nossos campos unidos, nossas mentes reunidas, nos fortalecendo enquanto grupo e ampliando nossa luta com os oprimidos e oprimidas.

Reconheço o aprendizado engrandecedor com os trabalhadores e trabalhadoras rurais do Vale do Guapiaçu com que escrevi esta dissertação. Agradeço o conhecimento precioso de Silas e Raiene Evangelista, Lena Viana, Quito, Natália e Lorena, Dionísio, Seu Levi, Seu Messias, Dona Rosa e os demais agricultores e agricultoras que lutam contra a barragem do Guapiaçu, a atitude e compromisso que aprendi com vocês levarei comigo. Ao caminhar na militância junto com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), agradeço a Alexania Rossato, Leonardo Maggi

e Gabriela Dantas, assim como aos demais integrantes do movimento, ao apoio na pesquisa, aos espaços pedagógicos fora das salas de aula e às trocas de saberes com as atingidas e atingidos de todo o mundo. Aos compas *desde de abajo* que formaram comigo um grupo de trabalho interdisciplinar no campo de estudos do Guapiaçu: ao Bernardo Xavier e ao Pedro D'andrea pela parceria ao desvendar e percorrer as trilhas comunitárias da água que re-existem, aos diálogos com Hugo Belarmino, Alexander Panez, Júlia Ladeira e dos professores Carlos Walter Porto-Gonçalves e Ana Motta. À equipe organizadora do curso de extensão do projeto “Memórias das Lutas pela Terra no Rio de Janeiro” pelo espaço de compreensão da perspectiva histórica do conflito.

Agradeço à alegria do Vicente e a sua coragem de desvendar o novo e revolucionar vidas. À parceria da irmã Luiza que me ensinou a dividir e assim multiplicar, juntas criamos novos espelhos por onde vemos outro mundo possível (que sorte a nossa, hein?). Ao amor infinito da minha mãe Márcia, que carrega o mar no nome, no seu colo me ensinou a educar com carinho e criatividade e a respeitar a diversidade que existe no outro. À força ancestral da avó Jurema, rainha do meu coração que me inspira com sua trajetória. Ao apoio dialógico do pai Luiz, seu incentivo à leitura e nossos debates sobre ideias me fortalecem. À família, padrinhos, tios e tias, meus mestres, por me ensinarem a reconhecer os bons caminhos e por serem minha base nas trajetórias da educação. Ao afeto compartilhado com Emerson, agradeço por me acompanhar de mãos entrelaçadas, mergulhando em novas aventuras com calma, sorrisos e uma boa trilha sonora.

Muito obrigada às amigas e aos amigos da vida que vibraram comigo a cada novo passo desse caminho, quando olho para trás observo que nossas pegadas se misturam e me trazem energia para seguir. À Camila Costa, Tainá Sisant, Danusa Bandeira, Natália Ferreira, Gabriela Sevilla, Ana Luiza Ramos, Louise Medeiros, Shela, Eliete Miranda, Alessandra Speranza por acreditarem nas minhas ideias mais loucas e me darem apoio para conquistá-las. Às amigas Rafaella Uchôa, Simone Ximenez, Manuela Muzzi, Thalita Dantas e Julinha: Haveté! Nossa vivência em Educação Ambiental extrapolou os muros da Universidade e em trabalho coletivo, horizontal e criativo nos re-inventamos, integrando nossos sonhos que seguem crescendo. À Marina Praça e ao Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul

pela oportunidade de conhecer e apoiar os diálogos com as lutas latinoamericanas de resistência frente ao desenvolvimento.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO pela estrutura institucional. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida no período do mestrado. Coordenação de Relações Internacionais, na figura da professora Liliana Angel, pelo apoio na realização do intercâmbio acadêmico. Aos professores Leonardo Castro, Cláudia Miranda e Frederico Loureiro pelas incríveis contribuições ao longo do meu processo de formação, qualificação e defesa do presente trabalho, assim como pela indicação de passagem direta para o Doutorado, muito obrigada pela confiança. Aos companheiros e companheiras de turma de mestrado e ao Jorge, o Livreiro Paleolítico. Ao Coletivo Luísa Mahin, especialmente Elen Ferreira e Seimour Souza, com quem participei ao longo de um ano do estágio docente em ensino de ciências na graduação em pedagogia trabalhando um conhecimento antiracista e afrocentrado e aos estudantes que repartiram comigo seus saberes. Agradeço àqueles que me acolheram no momento da escrita, revisaram e apontaram caminhos para que este texto tivesse uma boa leitura e boas fotografias Luiza Toschi, Mariah Valeiras, Bernardo Xavier, Carolina Oliveira, Anne Kassiadou, Verônica Duarte, Carol Leon Torres, Victor Hugo, Humberto Capai, Manuela Muzzi, Simone Ximenes e Daniel Renaud.

Às professoras, professores, amigas e amigos da Colômbia que me abriram as portas de sua cultura e educação, de suas casas e salas de aula, para que ali eu germinasse outras ideias, Marcela Flórez, Jairo Andrés Velásquez, Maria Nur, Robinson Lozano, professora Carmem, Ivan Darío, Danielito e sus juguetes. Às equipes do Taller de Fotografia, da Oficina de Relações Internacionais e da Projeção Social da Universidad del Tolima, pela possibilidade de realizar práticas em educação ambiental e fotografia. Às companheiras de mestrado com quem debati epistemologias ambientais. Aos jovens guardianes del cumanday de Murillo pela recepção e trocas de saberes. Às estudantes e amigas, Paola Navarro, Daniela Sánchez, Valentina Morales, Nathalie Gomez, Ximena Gonzalez, Kristina Gomez que atravessaram este trabalho em seus intercâmbios no Rio de Janeiro e trouxeram ares colombianos de volta aos meus escritos. Aos compañeros de El

Peñol em Medellín que lutam pelo reconhecimento de seus direitos e pela paz, agradeço à imersão no campo alagado com o professor Juan Carlos Vallejo, que retribuiu a visita e pode conhecer luta pela água em Cachoeiras de Macacu. À professora e amiga María Luisa Eschenhagen pelos saberes ambientais compartilhados entre Medellín e Rio de Janeiro. À maestra Lola e à sua grande família pedagógica pela vida em forma de poesia desenhada com suas tranças por todo o território afropatiano do Cauca. Aos companheiros do coletivo colombianxs por la paz, gracias por la salsa, festa na babilômbia, patacones e guacamole, exposições fotográficas, política narrada nas tentativas de acordos de paz e pelo espanhol que pude seguir praticando com cada um de vocês em nossos diálogos desde el Sur, gracias Catalina Revollo, Carol Leon Torres, Ana León, Camilo Andrés, Daniel Jamal, Juanita Cuellar, Maria Camila Pinilla y Ana Camila García.

Aos de Cachoeiras de Macacu, minha terra e meus rios, onde pude fortalecer minha autonomia de mulher, renovar minhas energias, criar a integração da arte com a natureza e descobrir saberes outros que não cabem na universidade. Gratidão à Aline Germano e ao Wellington Lyra por me encantarem e me apresentarem a outros universos. À Manuela Vaz e ao Leonardo Ramos, sem esquecer de Pero, Xuxu, Fridha, Zé, Bob, Cotó, Guita e Akira, por me receberem na nossa casa, um refúgio de vida e criação conectada ao conhecimento celestrélis, minhas longas horas de escrita embaladas pelos ensaios do Tributo ao Belchior foram um presente. Ao Coletivo Jequitibandos, Michelle Lima, Rafael Porto, Kátia e Helinho Lyra, além de Manu e Leo, pela possibilidade de pensar de forma orgânica a continuidade de ações culturais, ambientais e sociais na nossa cidade, impulsionando este trabalho. Às professoras, professores e ambientalistas, Luiz Rogick, Nazareno, Jorge Passarinho, Peter Slovak, Bruna Lombardo, Marcela Galdino, Nádia Rodrigues, Cris Silva, Liliane Ferreira, além de todos e todas que integram a Feira Ciclos da Terra e me ensinam práticas socioambientais totalmente conectadas ao território.



Eu sou do tamanho do que vejo  
Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não do tamanho da minha altura...  
Nas cidades a vida é mais pequena/ que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.

Nas cidades as grandes casas fecham a vista à chave, escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu/ tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar, e tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

"O guardador de rebanhos - poema VII

Alberto Caeiro

Heterônimo de Fernando Pessoa"

## RESUMO

Este trabalho se dedica a estudar a educação ambiental que emerge da re-existência comunitária nos contextos de conflito socioambiental relacionados aos projetos de desenvolvimento em torno da água no Vale do Guapiaçu. A compreensão do aprendizado que ocorre a partir da luta é o foco desta pesquisa. Portanto o objetivo é Identificar os processos da educação ambiental que emergem da luta dos atingidos e atingidas nos conflitos pela água. No presente estudo assumimos como central a Educação Ambiental Crítica observando os conflitos pela água no território do Vale do Guapiaçu em Cachoeiras de Macacu/Rio de Janeiro, em diálogo com a experiência de mobilização social colombiana frente a represa de El Peñol/Medellín e a Pedagogia da Corriedez da Maestra Lola no Cauca. Caminhando por esses conhecimentos que me afetam e transformam, os integro a entrevistas, idas ao campo e levantamento bibliográfico. Como forma de produzir perspectivas outras em diálogo produzi narrativas visuais materializadas nas [foto]escrevivências configuradas enquanto metodologia de análise, com base na fotografia e nas escrevivências de Conceição Evaristo. Este trabalho aponta que o posicionamento político das mulheres é uma potência no fortalecimento de comunidades imersas em conflitos. Identificou-se no sistema de gestão comunitária da água um processo de re-existência dos agricultores e agricultoras. Estas práticas de mulheres, de camponeses e camponeas estão integradas a uma Educação Ambiental de Base Comunitária em uma perspectiva crítica, frente ao processo de apropriação de seu território. Revela-se aqui uma educação que emerge da luta socioambiental, com uma mirada desde el Sur para a formação dos sujeitos coletivos, no Vale do Guapiaçu de forma semelhante a outros processos de resistência na America Latina, especificamente na Colômbia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental Crítica; Conflitos pela água na América Latina; Fotografia; Escrevivência; Educação Ambiental de Base Comunitária

## RESUMEN

Este trabajo se dedica a estudiar la educación ambiental que emerge de la re-existencia comunitaria en los contextos de conflicto socioambiental relacionados con los proyectos de desarrollo en torno al agua en el Valle del Guapiaçu. La comprensión del aprendizaje que ocurre a partir de la lucha es el foco de esta investigación. Por lo tanto el objetivo es Identificar los procesos de la educación ambiental que emergen de la lucha de los afectados y afectadas en los conflictos por el agua. En el presente estudio asumimos como central la Educación Ambiental Crítica observando los conflictos por el agua en el territorio del Valle del Guapiaçu en Cachoeiras de Macacu / Río de Janeiro, en diálogo con la experiencia de movilización social colombiana frente a la represa de El Peñol / Medellín y la Pedagogía de la Corridez de la Maestra Lola en el Cauca. Caminando por esos conocimientos que me afectan y transforman, los integro a entrevistas, idas al campo y levantamiento bibliográfico. Como forma de producir perspectivas otras en diálogo produjo narrativas visuales materializadas en las [foto]escrevivências configuradas como metodología de análisis, con base en la fotografía y en las escrevivências de Conceição Evaristo. Este trabajo apunta que el posicionamiento político de las mujeres es una potencia en el fortalecimiento de comunidades inmersas en conflictos. Se identificó en el sistema de gestión comunitaria del agua un proceso de reexistencia de los agricultores y agricultoras. Estas prácticas de las mujeres, de campesinos y campesinas están integradas a una Educación Ambiental de Base Comunitaria desde una perspectiva crítica, frente al proceso de apropiación de su territorio. Se revela aquí una educación que emerge de la lucha socioambiental, con una mirada desde el Sur para la formación de los sujetos colectivos, en el Vale do Guapiaçu de forma semejante a otros procesos de resistencia en América Latina, específicamente en Colombia.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Ambiental Crítica; Conflictos por el agua en América Latina; Fotografía; Escrevivência; Educación Ambiental de Base Comunitaria



## LISTA DE SIGLAS

Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur)  
Unidade de Conservação (UC)  
Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)  
Universidade de Tolima (UT)  
Associação de Geógrafos do Brasil (AGB)  
Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS)  
Movimento de Pequenos Agricultores (MPA)  
Movimento de Educação de Base (MEB)  
Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA)  
Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)  
Encontro da Red Nacional de Educación Ambiental (RENEA)  
Comissão Pastoral da Terra (CPT)  
Estudos de Impacto Ambiental e Relatórios de Impacto Ambiental (EIA/RIMA)  
Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ)  
Organizações não-governamentais (ONG's)  
Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA)  
Forças Armadas Revolucionarias da Colômbia (FARC)  
Ejército de Liberación Popular (EPL)  
Movimiento 19 de Abril (M-19)  
Projetos de Aceleração do Crescimento (PAC)  
Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA)  
Secretaria do Ambiente do Estado do Rio de Janeiro (SEA-RJ)  
Parque Estadual dos Três Picos (PETP)  
Área de Proteção Ambiental (APA)  
Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN)  
Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM)  
Centro de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro (CEASA)  
Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Distrito Federal (EMATER- Rio)  
Banco Internacional de Desenvolvimento (BID)  
Comissão da Verdade do Rio de Janeiro (CEV-Rio)  
Programa de Educação Ambiental (PEA)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico com número de conflitos pela água de 2002-2016-Brasil. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Figura 2. Gráficos dos sujeitos sociais que sofreram violência e das categorias causadoras – Conflitos pela água – 2016. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Figura 3: Charge sobre expulsões dos agricultores nas lutas do campo, criada por Raiene Evangelista, agricultora de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

Figura 4: Charge sobre a ditadura, criada por Silas Evangelista, agricultor de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

Figura 5: Linha do tempo das lutas pela terra com histórico da repressão e da chegada do projeto de Barragem do Guapiaçu, criada por Pedro D'Andrea (Memórias das lutas, 2017)

Figura 6: Charge sobre grandes projetos de desenvolvimento, criada por Silas Evangelista, agricultor de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

Figura 7. Mapa da Bacia Hidrográfica de Cachoeiras de Macacu e a proposta da Grande Barragem. Fonte: EIA/RIMA.COHIDRO.

Figura 8. Mapa de uso e cobertura do solo no Vale do Guapiaçu. Fonte: IBGE

Figura 9. Charge sobre a Barragem do Guapiaçu, criada por Silas Evangelista, agricultor de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados dos Conflitos no Campo de 2007 a 2016. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Tabela 2. Categorias sociais protagonistas de violência. Ocorrências de conflitos por período – Brasil 2000-2015. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Elaborado pelo Lemto-UFF a partir do CEDOC Dom Tomás Balduino.

Tabela 3. Conflitos pela água em Cachoeiras de Macacu, a Barragem do Rio Guapiaçu. Fonte: Elaborada a partir dos relatórios de Conflitos do Campo no Brasil em 2015, 2014 e 2013. Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Tabela 4. Dados das localidades e número de atingidos pelo projeto da Barragem do Guapiaçu. Fonte: AGB, 2014

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO INICIAL E CAMINHOS PERCORRIDOS .....	13
a TRILHA DA FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL .....	16
b CAMINHOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	20
c PERCURSOS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO E DA FOTOGRAFIA.....	22
d TRAJETÓRIA TRANSFORMADORA PELA COLOMBIA.....	23
INTRODUÇÃO.....	25
1 AMÉRICA LATINA, EDUCAÇÃO E O CONTEXTO COLONIAL: APORTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A ECOLOGIA POLÍTICA .....	32
1.1 O SISTEMA MODERNO COLONIAL E A RELAÇÃO COLONIZADOR- COLONIZADO .....	32
1.2 ECOLOGIA POLÍTICA LATINOAMERICANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA .....	38
1.3 JUSTIÇA AMBIENTAL, CONFLITO E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	43
2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TERRITÓRIO EM CONFLITO PELA ÁGUA.....	49
2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA .....	49
2.2 O CAMINHO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA .....	56
2.3 O ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E O CONFLITO COMO CHAVE DE ESTUDO .....	61
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONFLITOS PELA ÁGUA: OS CONTORNOS DO PROJETO DE BARRAGEM DO GUAPIAÇU EM CACHOEIRAS DE MACACU .....	65
2.5 ÁGUA, TERRITÓRIO E AS TERRITORIALIDADES .....	72
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS .....	766
3.1 A PESQUISA PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	766
3.2 O ENCONTRO COM O CAMPO: ENTRE DADOS, ENTREVISTAS E VIVÊNCIAS .....	77

3.3 O CAMINHO DA FOTOGRAFIA DO TERRITÓRIO À NARRATIVA DAS VIVÊNCIAS.....	800
3.4 A PEDAGOGIA DA MAESTRA LOLA E A COLÔMBIA: UM ENSAIO .....	87
3.5 AS [FOTO]ESCREVIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	1055
4 CONFLITO PELA ÁGUA NA AMÉRICA LATINA: UM PARALELO ENTRE A REPRESA EL PEÑOL E A BARRAGEM DO GUAPIAÇU .....	107
4.1 UMA EXPERIÊNCIA LATINOAMERICANA DE DISPUTA PELA ÁGUA: CAMINHOS POR EL PEÑOL .....	108
4.2 O TERRITÓRIO E A COLONIZAÇÃO DO VALE DO GUAPIAÇU .....	128
4.3 BARRAGEM DO GUAPIAÇU: A ÁGUA EM DISPUTA POR PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO.....	134
4.4 PROPOSTA DE PEQUENAS BARRAGENS: ALTERNATIVAS DE DIVIDIR PARA CONQUISTAR .....	146
4.5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO PARTE INTEGRANTE DO CONFLITO PELA ÁGUA.....	150
5 [FOTO]ESCREVIVÊNCIA: OLHARES OUTROS PARA UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA .....	159
5.1 UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA INTEGRADA AO SABER POPULAR E À VOZ DAS MULHERES .....	159
5.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE EMERGE DO TERRITÓRIO: O SISTEMA DE ABASTECIMENTO COMUNITÁRIO .....	187
[IN]CONCLUSÕES DO CAMINHO PERCORRIDO.....	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	226

## APRESENTAÇÃO INICIAL E CAMINHOS PERCORRIDOS

Sou pesquisadora dos caminhos. Na estrada, produzi textos. Dissertei nos pontos de ônibus, albergues, papelarias, cafeterias, livrarias, bibliotecas, beira de rio, perto das ondas do mar, casa da amiga, sala da irmã, cozinha do pai, quarto da mãe, banco da praça, janela de casa no meio da floresta.

Parte da rotina é ler o livro saindo de Venda das Pedras e só pausar ao pedir para o motorista dar aquela paradinha na Prefeitura. E voltar no mesmo livro, no mesmo dia, da Candelária para Itaboraí.

Respondo aos e-mails e demandas do celular. Da LAN house atualizo o currículo Lattes. Do computador dos outros mando o resumo pro congresso. Li artigo em pé na Central. No metrô do Engenho da Rainha terminei o trabalho. No trem, passando por Quintino, escrevi essas linhas. No BRT da Praça Seca respirei. Sentada, em Madureira, segui.

Pausa na leitura. Vê o pôr-do-sol da Ponte.

Segue a leitura. Vê o sol nascer da Ponte.

Pausa na leitura. Vê a Serra dos Órgãos iluminada.

Para a leitura. Vê o morro cheio de árvore e boi.

Volta ao texto, desce correndo para pegar um churrasquinho na beira da rodovia – em tempos de carnivoría – ou a paçoquinha de Oxum antes do Cachoeiras chegar.

E lá vem ele, o ônibus mais esperado pelos vendedores de água, e eu vou entre cochilos, pontes, papos com os amigos de luta. Leio aquelas linhas, aqueles conhecimentos tão elaborados, as palavras de outro país, de outro tempo, um culto que nem meu é, saberes tão profundos que parecem entrar nos meus sonhos. Nos sonhos, estudo mais um pouco e alargo a aprendizagem.

Retomo a escrita em Parada Modelo para contar como é estudar na estrada, como é construir conhecimento no caminho. Levo as raízes no ar e a cabeça tenta

acompanhar o movimento do corpo. Daqui prali, logo ali. Corrige uma palavra aqui, integra um autor que faltou pra lá.

Transporte feito pra integrar, desintegra.

Pago o BRT, o metrô e o ônibus, o trem também.

Desconto? Quase nada.

Nem no transporte, nem na produção acadêmica.

Cobrança integral! Afinal, somos todos iguais.

É só batalhar que você chega lá.

Ao negar a meritocracia sigo, e chego, todo dia. Com a mochila nas costas. O sorriso na cara. A estrada nos pés. Os livros lá dentro.

A sorte de ver essa paisagem do caminho é só minha, de conhecer o território, de me locomover entre cidades.

Sou quase livre.

Se não fossem as barreiras impostas... Nós seríamos.

Na busca de outras racionalidades, de um pouco mais de humanidade, de igualdade, vou vendo povo, vou vivendo povo, sou povo.

Compartilho sorrisos com mulheres pretas que correm ombro a ombro para pegar lugar sentada no trem da Central ou no metrô de Botafogo.

Provoco decepção: estou atrasada; não deu pra vir antes de ele dormir; não deu pra ir à comemoração; perdi o almoço, o plano juntos, os amigos, o horário, as cachoeiras, as horas vagas na cama, a paciência, o dinheiro, o tranquilo, o beleza, os sonhos bobos, a experimentação, o papo com as manas.

Ganhei a carteirinha da biblioteca, diária grátis no albergue, mil conversas com viajantes, a cama na casa das amigas, a roupa emprestada, a melhor forma de carregar as tralhas, a experiência que só se ganha quando se arrisca, quando se desce do castelo imaginário. Saio pela janela e sigo, passo a passo.

Piso firme no chão. A inspiração está nas raízes ancestrais. Sigo confiante na rede. A força pra continuar vem do que crio no percurso, daqueles com que me junto

nos coletivos, do que sinto que poderia ser diferente, do que devia ser feito pra gente e é feito pra eles.

É isso que se vê daqui – pisando no chão, mergulhando no que se quer conhecer, com trocas de cuidado e carinho, extrapolando a fronteira virtual: saber de onde venho e encontrar para onde vou.



O conhecimento que produzo nesse caminho?

Um dia será forte

Como os dutos para a indústria de petróleo ao meu lado;

Como a barreira de contenção de concreto no morro recortado;

Como a carreta que transporta em seus muitos eixos os nossos recursos.



Um dia será bem definido

Como as estradas que se abrem por entre os morrotes;  
Como os tijolos de concreto moldados por mãos e água do Macacu.

Um dia será rico

Como a empresa de composto orgânico produzido pelos dejetos coletados nas grandes obras urbanas e aqui decompostos;

Como a indústria de bebidas que gera empregos à custa de nossas riquezas para produzir refrigerantes.

Um dia será bem planejado

Como os estudos pluviométricos e a quantificação do fluxo de água que legitimam propostas neocoloniais de barragens de rios habitados por agricultores.

Ao *escrever* os territórios por onde pisei, ao sair do Vale do Guapiáçu, na terra das Cachoeiras, e caminhar até o Rio de Janeiro – com uma conexão colombiana profunda –, entrelaço saberes como os fios bordados por uma artesã. Ao revelar imagens por meus olhos registradas me oriento rumo ao Sul.

## A TRILHA DA FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O presente trabalho é parte da conclusão do mestrado na linha de pesquisa de Práticas e Linguagens em Educação do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A seguir, indicarei os projetos e processos que integrei e que compõem a correnteza que desemboca neste trabalho.

A primeira expansão de percepção que cito é a minha integração ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). O GEASur, grupo vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foi criado em 2012 com o objetivo de atuar no ensino, pesquisa e extensão, fazendo o recorte

da educação ambiental no contexto “desde el sur”. Trata-se de uma Educação Ambiental pensada a partir do sul global – não um sul geográfico, mas um sul epistemológico – onde os contextos históricos e geopolíticos configuram os territórios dos oprimidos. As pesquisas do grupo priorizam um olhar para os conflitos socioambientais e as pedagogias de resistência de nossa atualidade. Torno-me, assim, ambientalista, militante, educadora.

Investigamos juntos sobre decolonialidade, interculturalidade e ecologia de saberes, ademais do foco nos campos da educação popular, educação ambiental crítica e Ecologia Política Com inspiração e bases no mestre Paulo Freire, investigamos as lutas populares, movimentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidade socioambiental latinoamericanos (indígenas, agricultores, campesinxs, negrxs y mulheres). A partir do GEASur, os ensinamentos rompem os muros da Universidade. Além de reuniões coletivas públicas, realizamos seminários, diálogos, cursos de extensão e apoiamos as demandas e as manifestações de estudantes e movimentos sociais. Com o grupo acompanhei pesquisas de graduação, mestrado e doutorado que me abriram os horizontes. No âmbito do mestrado, estive atenta à pesquisa de Rafaella Uchôa sobre o planejamento desenvolvimentista da sustentabilidade pela ONU e consequente produção dos oprimidos ambientais; com o trabalho de Júlio Vitor da Silva, conheci o sistema de abastecimento comunitário formado pelas sociedades de água do Morro da Formiga. Sobre educação, Sônia Terezinha foi uma inspiração para me dedicar e compartilhar os saberes no âmbito da Gestão Pública. Na graduação, o trabalho de Clara Baptista me introduziu algumas questões da educação indígena a partir da vivência com os Guarani Mbya. A pesquisa da Anne Kassiadou abordou a al ao analisar os projetos de escolas sustentáveis e observar os mapas de conflitos socioambientais. Daniel Renaud ao mergulhar no Vale do Jequitinhonha/MG desenhou a Educação ambiental de base comunitária e, ainda no âmbito do mestrado, Gleice Máira pesquisou as Legislações ambientais na América Latina observando como elas não contemplam as questões de gênero. A pesquisa de doutorado do Marcelo Storti nos insere no contexto dos movimentos sociais na América Latina através das pedagogias dos conflitos. Neste nível caminha a pesquisa da Carolina Alves, que trabalha a Educação Popular com mulheres em situação de vulnerabilidade socioambiental. Clementino Júnior, cineasta negro, traz as dinâmicas afrocentradas

onde o audiovisual faz parte de uma educação transformadora. O povo tradicional de terreiro e o candomblé, como práticas pedagógicas de educação ambiental são parte do projeto de mestrado da Alessandra Nzinga e Bárbara Fortes estuda o planejamento do território e ocupação urbana como parte do modelo de desenvolvimento produz exclusão socioambiental. A companheira de mestrado Mahalia Aquino pesquisa as práticas educativas para mobilização e resistência do movimento dos atingidos por barragens no conflito socioambiental ocasionado após o rompimento da barragem de Mariana/MG.

Além das conquistas que tive nos diálogos com pesquisas e ações acadêmicas inspiradoras, minha formação se fortalece e se aprofunda nas trocas e companhia para cursos de espanhol, Qi gong, acupuntura, peça de teatro, shows latinoamericanos, práticas de salsa I e II, criação de exposições de fotografia, imersões pedagógicas, viagens de estudos, elaboração de site e registros audiovisuais, diálogos desde el Sur, ocupação de estudantes, manifestações Fora Temer! e o clássico café ou cerveja na mureta da Urca depois de cada aula ou reunião. Estas práticas pedagógicas não-formais, permeadas e atravessadas pelos saberes compartilhados com cada companheiro ao longo dessa trajetória – também configuram essa pesquisa e atual dissertação de mestrado.

Outra parte importante desta formação se configura a partir do estágio docente realizado na disciplina de Ensino de Ciências, com o prof. Celso Sánchez, a colega Alessandra Nzinga e o Coletivo negro da Unirio Luísa Mahin, para o curso de Pedagogia ao longo do ano de 2017. Esta experiência foi não apenas um importante marco na minha trajetória, mas também na história da própria disciplina: produzimos o conhecimento a partir de uma (COM)ciência afrocentrada, altamente ativa na problematização do racismo, da eugenia e da branquitude, e nas consequências de nossa colonização eurocêntrica. As temáticas abordadas promoveram reflexão e desconforto, em especial para os alunos e alunas brancas e brancos, já que refletir sobre a produção de conhecimento numa perspectiva afrocentrada nos confronta com o nosso racismo e nos convida a abrir mão dos nossos privilégios.

Minha atenção para a temática já havia sido iniciada pelas provocações de Júlio Vitor (GEASur) a respeito de nosso total desconhecimento da cultura africana,

com o início das leituras de autores e autoras negras pelo GEASur e com a chegada de Clementino Junior (GEASur) que nos apresentou ao cinema afrocentrado. A ampliação e fundamentação dessa investigação acontece ao longo do mestrado: pela companhia das colegas negras, Bia Onça, Elaine Barbosa e Ana Gomes que abordavam constantemente as questões de raça nas discussões; e pela professora Cláudia Miranda, que apresentou diversos autores de perspectivas negras e decoloniais. O acesso a estes conhecimentos me apoiou em direção a uma nova compreensão das contradições e estruturas do sistema no qual faço parte e atuo. Graças a este processo me reconheço como mulher, moradora de periferia e branca privilegiada.

Temáticas sociais, ideológicas, econômicas e políticas se descortinam a partir da minha entrada nas Ciências Humanas, rompendo as barreiras imaginárias impostas pela segmentação do conhecimento. Tais muros virtuais são presentes também na universidade, a UNIRIO. Ademais de ser meu território atual, foi onde iniciei minha formação acadêmica com os estudos de Ciências Biológicas, bacharelado e licenciatura, entre 2003 e 2010. No período, estudei na edificação destinada aos cursos de Ciências Tecnológicas e Naturais, fisicamente separado do Centro de Ciências Humanas e Sociais. A ponte, que me permitiu conectar os dois campos, amplificar meu conhecimento e visão de mundo, foi a Educação.

Cabe destacar o momento político que situa este trabalho em uma conjuntura nacional. Início o mestrado no meio de uma onda reacionária que direciona o Brasil, e a América Latina, para a direita e extrema direita. Neste período se dá o golpe no mandato da Presidenta Dilma Rousseff, e o seu sucessor Temer assume o poder. Eu decolo para a Colômbia no dia em que o presidente golpista recebe a faixa presidencial. Ao longo da viagem ocorre a eleição para prefeito do Rio de Janeiro e quem vence é o Pastor evangélico Marcelo Crivela, que disputou o cargo com Marcelo Freixo, representante à esquerda. Ao retornar para o Brasil, vivencio o cenário político, que se estabelece ainda que em meio às manifestações e cartas de repúdio ao sucateamento das universidades públicas. Um período onde houveram ocupações das escolas e das universidades trouxe a tona outras pedagogias que me formaram como educadora e militante. Encerro o mestrado em meio ao debate da reforma da previdência, da busca pela garantia da legitimidade das eleições de

2018, ameaçada pela acusação e possível prisão do ex-presidente Lula e da recente determinação da intervenção militar no Rio de Janeiro. Este foi e é um cenário político extremamente desfavorável para os movimentos sociais, assim como para professores e estudantes das universidades públicas.

## B CAMINHOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A entrada no campo da Educação Ambiental no âmbito acadêmico e profissional começa quando atuei como estagiária e bolsista do laboratório de Geologia e Paleontologia, com saídas de campo que funcionavam também como experiências pedagógicas que envolviam a equipe do laboratório e os estudantes de Biologia e Turismo da UNIRIO. Segue pelo trabalho com turismo pedagógico que fiz para uma empresa particular junto às escolas no Rio de Janeiro. E se amplifica com um estágio no projeto socioambiental Coral Vivo que atua em comunidades no sul Bahia – território estudado também no meu trabalho de conclusão do curso de Biologia.

A experiência prática com Educação Ambiental, no entanto, se desenvolve ainda mais após a conclusão da graduação, já no mercado de trabalho, entre 2010 e 2014, trabalhando no Parque Estadual dos Três Picos, em Cachoeiras de Macacu/RJ. Nesta Unidade de Conservação (UC), estive ligada à Coordenação de Educação Ambiental e Uso Público. Seu objetivo é implementar uma gestão ambiental pública por meio de atividades pedagógicas, como: sensibilização e interpretação ambiental na condução de grupos (estudantes e turistas) em trilhas na Mata Atlântica e no centro de visitantes; organização e participação de/em eventos institucionais de divulgação e promoção da UC e do trabalho realizado; cursos de capacitação socioambiental de funcionários; seminários e ações de Educação Ambiental com escolas, sociedade civil, órgãos públicos municipais/estaduais e outras UC's. Esta experiência aprofundou e consolidou meus interesses como ambientalista em contato com as comunidades locais, vivenciando as estruturas que definem o funcionamento da gestão pública e provocando novas reflexões a partir de conteúdos adquiridos na formação acadêmica, em diálogo com os saberes preciosos daqueles que habitam e atuam no território – destaque para os

funcionários do Parque, em especial Luiz Rogick e Nazareno, aqui citados representando todos os Guardiões da Floresta.

Neste mesmo período, começo a habitar Cachoeiras de Macacu e passo a ser desta cidade. Fez parte deste processo investigar os trabalhos acadêmicos produzidos sobre o município – encontrei as pesquisas de Nádia Rodrigues, Luciano Padilha, Peter Slovak e Vinícius Maia. Ao vivenciar seus processos participativos culturais, ambientais e sociais, especialmente após minha saída da UC, meu campo de pesquisa começa a se configurar na busca pela compreensão deste, para mim, novo território. Meu olhar de fora, eu intuía, me ajudava a observar os conflitos que dali emergiam.

A vontade de seguir estudando me levou à especialização em Planejamento e Gestão Ambiental, da Universidade Veiga de Almeida em 2012. Aproximei-me então dos estudos sobre licenciamento ambiental, economia e da educação ambiental crítica. Esta última apresentada pelo meu atual orientador, o professor Celso Sánchez, que problematizava as remoções da zona portuária do Rio de Janeiro e, vestindo uma Guayabera<sup>1</sup>, falava da América Latina.

Estas temáticas eram as minhas buscas. Eu havia chegado recentemente de um mochilão pela América do Sul, onde realizei algumas pesquisas que queria apresentar como trabalho de conclusão de curso. Ademais, a Educação Ambiental Crítica me apoiava em relação a questionamentos que eu trazia e abria novas reflexões, como a relação entre o público e o privado.

Seguindo estes passos, em 2014 volto à UNIRIO, agora na Pós-graduação, com a participação na disciplina de Pedagogias da América Latina. Neste ambiente fértil e enriquecido reconheço que possa me plantar e crescer e, então, decido fazer o mestrado em Educação e me aproximo do GEASur – recebo acolhimento dos companheiros pesquisadores, que servem como rega ao meus crescimento: estou em casa, reconheço família, amigos e trabalho. Os estudos desenvolvidos pelo grupo, sejam os inicialmente citados neste texto ou tantos outros debatidos pelos parceiros sobre as lutas dos oprimidos da América Latina, expandiram minha

---

<sup>1</sup> Guayaberas são camisas cubanas que serviam como vestimenta dos agricultores que colhiam goiabas. Por isso, elas têm quatro bolsos para guardar os frutos, facilitando o trabalho no campo.

concepção acerca das questões sociais que permeiam a educação ambiental, como: classe, raça, gênero e conflitos territoriais.

## C PERCURSOS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO E DA FOTOGRAFIA

Com influência, participação e apoio do GEASur, germino junto com as amigas, mulheres e universitárias, Rafaella Uchôa e Simone Ximenes, e Manuela Muzzi e Thalita Dantas que se juntam logo depois, o Coletivo Haveté Sustentabilidade<sup>2</sup>, com a ideia de promover ações de educação ambiental crítica. Nossa metodologia estava baseada em trocas de saberes e vivências interdisciplinares, práticas desenvolvidas por nós que conectavam pessoas a partir de diálogos sobre os conflitos socioambientais e a experiência participativa com as comunidades nos territórios.

A criação da Haveté Sustentabilidade parte da ideia de trabalho colaborativo, unindo academia e sociedade civil por um engajamento em movimentos socioambientais. A proposta é concebida a partir da percepção da urgência de se mobilizar publicamente o debate crítico acerca da sustentabilidade e da educação ambiental. Por fortalecerem minha percepção sobre o campo da Educação Ambiental e por estimularem inquietações metodológicas, estas atividades formam a rede de conhecimentos sobre a qual me baseio para o trabalho aqui descrito.

Além da Haveté, atuo como fotógrafa no Coletivo Jequitibandos<sup>3</sup>, que promove ações ambientais e culturais em Cachoeiras de Macacu. Esta integração é fruto de um trabalho que realizei junto aos alunos da rede pública municipal como

---

<sup>2</sup> O coletivo Haveté Sustentabilidade inicia suas atividades em maio de 2015, tendo sido germinado desde 2014. Trata-se de uma iniciativa coletiva, que traz em seu nome o sentido de gratidão inspirado na cultura Guarani: Ha'evete significa um sentimento de profundo agradecimento. Este coletivo está atualmente ativo com novas configurações, atuando em rede e online, já que algumas participantes moram em Minas Gerais e São Paulo.

<sup>3</sup> O Coletivo Jequitibandos foi criado em 2016 como uma continuação das ações da Jequitibá Produções, idealizada por Wellington Lyra e Aline Germano. Well, o Jesus de Cachoeiras de Macacu, foi assessor de Cultura no município e coordenador da Agenda 21. Sua atuação histórica vai das artes à política, com projetos e ações que envolviam toda a comunidade. Sua trajetória foi tão intensa quanto curta: antes dos 33 anos partiu em um acidente de carro com sua companheira Aline Germano - turismóloga, fotógrafa e ambientalista. Juntos atuaram na produção cultural, em busca da ocupação do espaço público. Deixaram lembranças e sementes que germinam por toda a cidade, muitas delas com apoio do Coletivo Jequitibandos ("Wellington Lyra - O que te dá asas". Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kRISHYvFq3M>>. Acesso em 26 de maio de 2017).

professora de fotografia dentro do âmbito da Educação Ambiental. Esta prática influenciou na definição dos contornos desta pesquisa, conforme será detalhado no capítulo onde apresento minhas escolhas metodológicas.

A fotografia já fazia parte da minha vida antes mesmo da Biologia. Em 2003 tive minha primeira formação básica com câmera analógica no SENAC/RJ. E recentemente, para me capacitar para as aulas, fiz um curso na Escola de Artes Visuais no Parque Lage. Atualmente, a fotografia se insere na minha vida acadêmica através de diálogos com o fotógrafo Humberto Capai, amigo de pós-graduação, exposições com Celso Sánchez e saídas fotográficas em Cachoeiras de Macacu.

Por meio destas experiências me insiro no campo cultural do território, que (re)conheci através dos amigos Wellington Lyra e Aline Germano. Com eles descobri o projeto de Barragem do Guapiaçu – por eles problematizado –, e o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). Meu interesse pelo tema se deu pela experiência vivida no Parque em diálogo com o conhecimento da Educação Ambiental Crítica – pude experimentar na prática o conflito como um instrumento pedagógico. Tal conflito pela água vai se configurar, então, como meu objeto de pesquisa ao longo do mestrado. Busco a compreensão do posicionamento dos projetos de desenvolvimento em comunidades e a educação ambiental gerada a partir das estratégias de resistência dos agricultores atingidos.

## D TRAJETÓRIA TRANSFORMADORA PELA COLOMBIA

Um novo marco na minha trajetória se inicia a partir de um voo pela América Latina, no segundo semestre de 2016, rumo a um intercâmbio para a Universidade de Tolima (UT) na região central da Colômbia. Nesta oportunidade, representei o GEASur e pude reconhecer o percurso que temos fundamentado, junto aos professores Marcela Florez, Jairo Andrés, Maria Nur Bonilla, Carmem e Robinson Lozano. Tive também a oportunidade de cursar a disciplina de Epistemologia Ambiental, do mestrado em Educação Ambiental, me aproximando das diferentes perspectivas do pensamento ambiental latinoamericano. Lá, desenvolvi oficinas de Fotografia e Educação Ambiental através do projeto de extensão na Universidade e



fora dela, em parceria com professores, estudantes e um grupo de jovens ambientalistas.

Entre epistemologias e fotografia me encontro com aportes de profunda relevância para minha pesquisa: o movimento social originado pelo conflito com a represa de El Penõl e a Pedagogia afrocentrada da maestra Lola no Vale do Cauca. Estes territórios e práticas influenciaram meu trabalho e aparecem como traçados paralelos e inspirações para investigar os conflitos territoriais em Cachoeiras de Macacu. Ao retornar para a UNIRIO, sigo em contato com a Colômbia, por meio do Coletivo de Colombianxs Por La Paz, o que me fez seguir na busca pela compreensão social, cultural e geopolítica da América Latina.

Estas trilhas se ramificam ainda mais quando o GEASur recebe professores e estudantes de Colômbia. Promovemos a integração com projetos e diálogos junto à UNIRIO, aos movimentos sociais e ao público que se interessa por temáticas socioambientais e pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se dedica na busca pela compreensão das lutas que educam no contexto latinoamericano a partir da educação ambiental que emerge dos conflitos em torno da água, seu acesso e distribuição. Por tanto me interessa compreender os processos pedagógicos identificados nas lutas dos pequenos produtores rurais que vivenciam conflitos hídricos como é o caso do município de Cachoeiras de Macacu que descrevo a seguir. Olho para o campo encharcada da experiência latinoamericana, em particular da Colômbia, onde começo a desenvolver minha a escuta sensível para a temática.

Para apresentar o objeto de estudo desse trabalho transcrevo meu percurso desde a escala macro de um panorama latino-americano adquirida com o intercâmbio, volto a criar raízes na escala micro, retornando ao solo Macacuano. Lá encontro companheiros que me apresentam aos agricultores do Guapiaçu e ao Movimento dos Atingidos por Barragem. A partir deste encontro, meu objeto de estudo ganha contornos melhor definidos, e direcionam minha busca para a compreensão do que se aprende ao lutar pela Justiça Ambiental. Cruzam-se assim a visão da educação ambiental com um conflito pela água estabelecido a partir de um projeto desenvolvimentista que se sobrepõe ao interesse local.

O Vale do Guapiaçu se localiza no município de Cachoeiras de Macacu no estado do Rio de Janeiro, englobando as comunidades de Vecchi, Ilha Vecchi, Serra Queimada, aqui estudadas. Forma-se nesse território a bacia hidrográfica do Rio Guapiaçu, localizada na sub-bacia leste da Baía de Guanabara/RJ, uma bacia importante em diversas escalas. Neste território, os agricultores familiares estão em contato direto com a água para seu trabalho e reprodução da vida. Contam com rios que correm risco de integrar de uma Barragem projetada no âmbito de compensação ambiental de um grande projeto de desenvolvimento nacional, o COMPERJ.

Neste contexto, dispara-se um movimento social de luta contra a barragem com estratégias de resistência diante do conflito hídrico - para as quais olhamos aqui

como práticas educativas ambientais que vão emergir do território e das territorialidades dos agricultores e agricultoras.

Observar que este é não só um conflito local, mas um retrato dos despojos realizados na América Latina é parte deste trabalho e se configura partir de um sobrevoo colombiano, que situa a luta dos agricultores atingidos sob outra escala. A Colômbia apresentada aqui se situa como um paralelo, não apenas compartativo, mas inspirador e desafiador, desde outras perspectivas e práticas que permitem uma integração entre saberes outros e a compreensão da *re-existência* dos povos latinoamericanos.

O encontro com agricultoras e agricultores do território do Vale do Guapiaçu foi realizado no início de 2017, em conjunto com o companheiro Bernardo Xavier, pesquisador e mestre em direito pela UFF e advogado popular que também estudou a região. Íamos para o campo com gravador e câmera fotográfica para registro audiovisual, além de caderno de campo. Nas conversas e cafés, entre sabores e saberes compartilhados, escrevi minhas impressões, como me sentia, o que via e o que me era passado. Os registros não colhiam apenas o que recebia de maneira formal, pelas palavras, mas pela estrutura do pensamento exposto, pela integração das relações, pelo que plantei e colhi em um mesmo dia e pelo que eles me semearam e agora germina. Compus, assim, a metodologia da [Foto]escrivência, que será apresentada ao longo do trabalho. Como parceiros nesta composição, tive o prazer de estar com os agricultores e militantes do MAB Lena Viana, Natália Dias, Quito e Lorena, Dionísio, Silas e Raiene Evangelista, Seu Messias e Seu Levi e suas famílias, presentes nas conversas e trocas.

Com o desenrolar da pesquisa formamos um grupo de campo que se integrou em trocas teóricas e práticas na universidade e na militância junto ao MAB. Integrando o grupo *desde abajo* éramos eu, Bernardo Xavier, Pedro D'Andrea – geógrafo mestrando da UERJ e membro da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) –, Alexander Panez e Júlia Ladeira – pesquisadores da geografia integrantes do LEMTO da UFF – e Hugo Belarmino – advogado e doutorando em Sociologia pela UFF, além de membro do Observatório Fundiário Fluminense. No campo, nosso grupo se complementava com Silas Borges – agricultor de Serra Queimada e

liderança do MAB – e Gabriela Dantas – militante do MAB responsável pelo programa de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS) – além dos agricultores e agricultoras do Vale do Guapiaçu.

Portanto este estudo se reconfigurou com reuniões e saídas de campo com este grupo pesquisador que tinha como objetivo mais amplo. Tinha-se o objetivo de compreender o saber-fazer do sistema de abastecimento de água comunitário que fora identificado no campo. Via-se ali uma possibilidade de resistência e *re-existência*, um projeto comum originado por mãos e saberes de agricultores e agricultoras. As pesquisas de campo foram realizadas de forma coletiva, contando com metodologias compartilhadas e outras individuais, graças à diversidade de formação e objetivos que ali se integraram. Para que se compreender de forma integral a dimensão do estudo realizado, recomendam-se as dissertações de mestrado de Bernardo Xavier e de Pedro D’Andrea.

Sustento um olhar e descrição para a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica que me configuram como sujeito histórico, parte de grupos sociais e processos em curso. Busco atuar sobre eles de forma crítica e posicionada e evidencio que o presente trabalho não é neutro.

É mister afirmar que esta pesquisa se configura no campo da Educação e tem como objeto a Educação Ambiental entendida como fruto que brota do ventre da luta política na terra, uma semente que armazena um potencial para germinar em solos férteis. E a água que rega essa semente é a esperança de um futuro socioambiental justo para os que ainda não nasceram. O que me alimenta, assim como a fotossíntese nutre a planta, é a crença indelével na utopia ecológica. Na utopia de viver em harmonia, na natureza, em comunidade.

Esse trabalho se dedica a uma escuta, mais do que a uma fala sobre. Busco descrever o que se pode vivenciar, e aprender. Trata-se de uma tentativa, não mais que utópica, de narrar para compartilhar possibilidades pedagógicas das lutas nos territórios no Brasil e na Colômbia. Como diria José Martí, compartilhamos a mesma placa continental e portanto a mesma terra, Nuestra América.

Portanto a questão que este trabalho propõe responder é a seguinte:

Como a educação ambiental pode se nutrir dos processos educativos que emergem na luta pela água?

Partindo desta questão o objetivo central da dissertação é:

Identificar os processos da educação ambiental que emergem da luta dos atingidos nos conflitos pela água

Como objetivos específicos pretendo:

Situar e contextualizar o conflito pela água como categoria de estudo no campo da Educação Ambiental Crítica, da Ecologia Política e da Justiça Ambiental na América Latina.

Descrever os processos pedagógicos emergentes do campo de estudos junto aos atingidos no conflito pela água

Observar o contexto latinoamericano de projetos de desenvolvimento que geram conflitos em torno da água para compreendermos este fenômeno em macroescala.

Apresentar a metodologia da [foto]escrivência como uma ferramenta pedagógica e dialógica para a educação ambiental, que convida à imersão em saberes outros e fundamenta o conhecimento que emerge da luta frente aos conflitos socioambientais.

Por tanto, acredita-se que este estudo pode ser uma fonte de reflexões para a educação ambiental, atenta às demandas das realidades locais, capaz de fazer frente aos desafios de superar os problemas ambientais. É importante que se esteja atento ao fato de que o campo já identifica que a Educação Ambiental está institucionalizada e amplamente debatida nos espaços formais e não-formais. Destacamos ainda sua vasta produção e reflexão nas universidades. Ao tratar da evolução da Educação Ambiental no Brasil, Sato (2002) nos contextualiza em nível de legislação,

a Educação Ambiental aparece na Lei nº 6.938/81, que instituiu a “Política Nacional do Meio Ambiente”. Embora esteja inserida nas formas Educação Formal e Não-Formal, ela é limitada em seus aspectos ecológicos e de conservação. A Constituição de 1988 assimilou a legislação ordinária e estabeleceu como incumbência do poder público: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art.225, § 1º, VI). A Educação Ambiental foi inserida primeiramente na estrutura administrativa dos órgãos públicos de meio ambiente, em vez de ser objeto de trabalho do sistema educativo (CNUMAD, 1991). Com a atuação da mídia e a falta de conhecimento adequado da população, seus conceitos e objetivos gerais estão, ainda hoje, relacionados somente aos estudos de conservação. Embora a dimensão ecológica seja de extrema importância na disseminação da Educação Ambiental, fatores sócio-econômicos também merecem igual destaque (SATO, 2002 p.63).

A Educação Ambiental abordada nesta pesquisa parte de um conceito de “ambiente” que é a relação ser humano/natureza, para o qual as questões ambientais são também sociais, econômicas e políticas. Como nos situa Loureiro ao contextualizar o campo da Educação Ambiental:

(...) a categoria ambiental caracterizada a partir dos anos sessenta se refere a relações entre elementos humanos e naturais *stricto sensu* espacialmente e historicamente localizadas, não podendo ser confundida com a visão clássica das ciências naturais e das perspectivas tecnocráticas, que excluíam a dinâmica social (LOUREIRO, 2006, p.73).

Ao assumir a Educação Ambiental como um campo em disputa, escolho me alinhar à sua vertente crítica, que problematiza o ambiente e nele reconhece uma sociedade em busca da transformação das relações de opressão e da autonomia dos sujeitos. Tais características são as bases iniciais de onde parto para refletir e problematizar ao longo deste trabalho quais configurações contornam as práticas político-pedagógicas ambientalistas e propõem uma Educação Ambiental outra.

Pode-se dizer que a Educação Ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p.33).

Apesar do campo se ampliar e seus debates se aprofundarem (ESCHENHAGEN, 2003; LORENZETTI & DELIZOICOV, 2006; GONZÁLES-GAUDIANO & LORENZETTI, 2009; CARVALHO & FARIAS, 2011), observa-se que

existe um alto número de conflitos socioambientais que segue aumentando (CTP, 2007-2016). Isto é o que me motiva neste estudo: compreender o campo e investigar as possibilidades de alimentar a Educação Ambiental Crítica com elementos que possam dar conta de nutrir as realidades locais e ser relevantes de fato para as comunidades. Sigo os apontamentos da integração da Ecologia Política com a Educação Ambiental Crítica, ao inserir conceitos-chave como: Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social (LAYRARGUES & LIMA, 2014)

Acredito que olhar para as lutas reais dos camponeses em torno da água e compreender os processos pedagógicos que daí emergem pode trazer para a Educação Ambiental Crítica a possibilidade de outro olhar: uma mirada para uma realidade encharcada de si e não para propostas que afogam sonhos e potências de ser e existir.

Para atingir os objetivos propostos, no primeiro capítulo apresento o referencial teórico e a contextualização do estudo. Introduzo a temática a partir de um olhar para a América Latina, passando por uma ponte entre a Educação Ambiental Crítica, a Ecologia Política, chegando então até os movimentos sociais do campo para situar o Conflito como categoria de análise. Para finalizar, observo um recorte do campo de estudos a fim de desenhar a temática central. Para isso, trabalho a partir do levantamento de publicações de teses e dissertações, livros, artigos e trabalhos nos eventos e publicações relevantes para investigar o estado do conhecimento da Educação Ambiental Crítica e da situação em escala nacional do conflito pela água.

No segundo capítulo apresento a proposta metodológica das [foto]escrevivências, em diálogo com as escrevivência de Conceição Evaristo. Como forma de narrativa visual, apresento as vivências nas práticas pedagógicas emergentes nos territórios, em diálogo com a fotografia. Desta forma a metodologia desta pesquisa tem base qualitativa e buscará cruzar os dados oriundos de análise documental, entrevistas semi-estruturadas, observação participante e narrativas visuais produzidas com sujeitos envolvidos nos conflitos pela água no Brasil (Vale do Guapiáçu) e na Colômbia (El Peñol e Cauca).

Em seguida, no terceiro capítulo, apresento um histórico do Conflito pela água situando o objeto de estudo. Descrevo uma caracterização dos projetos de Barragem do Guapiaçu em disputa e da proposta popular contra qualquer barragem, formulada pelo MAB em diálogo com os agricultores atingidos. Em paralelo, traça-se uma caracterização inicial das diferentes perspectivas de Educação Ambiental, elaboradas por organizações não-governamentais e pela comunidade camponesa. Apresento resultados da análise das perspectivas de Educação Ambiental em disputa no conflito pela água, com uma descrição da Educação Ambiental dos agricultores que emerge do seio da luta.



## 1 AMÉRICA LATINA, EDUCAÇÃO E O CONTEXTO COLONIAL: APORTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A ECOLOGIA POLÍTICA

*América Latina, paisagens típicas*  
*Os estados deixam de ser empresários e se dedicam a ser policiais.*  
*Os presidentes se convertem em gerentes de empresas alheias.*  
*Os ministros de Economia são bons tradutores.*  
*Os industriais se convertem em importadores.*  
*Os mais dependem cada vez mais da sobra dos menos.*  
*Os trabalhadores perdem seus trabalhos.*  
*Os camponeses perdem suas terrinhas.*  
*As crianças perdem sua infância.*  
*Os jovens perdem sua vontade de crer.*  
*Os velhos perdem suas aposentadorias.*  
*<<A vida é uma loteria>>, opinam os que ganham.*  
(GALEANO, 2009, p. 85)

### 1.1 O SISTEMA MODERNO COLONIAL E A RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO

A água conecta *Nuestra América*. Interliga cidades e países, pequenas localidades e continentes. Rios e mares, ao existirem, criam moldes e são disputados em busca de estabelecer padrões, interesses e bandeiras. A América Latina, como conceito e território em disputa, tem sua origem no mito civilizatório estabelecido pela modernidade. Povos, antes isolados, são colonizados por um projeto de desenvolvimento. Ao navegar – aqui as ideias europeias chegam para negar as racionalidades outras –, retirar vidas com violência e se apropriar dos bens naturais em busca de acumulação. O modelo colonialista se instaura e estrutura o sistema mundial com a visão de superioridade e a corrida pelo desenvolvimento como princípios. A partir do encobrimento do outro, o mito da modernidade se funda e estabelece junto consigo a injustiça socioambiental.

Em toda a América Latina, instala-se um mesmo formato de desenvolvimento, baseado em projetos extrativistas transnacionais, com promessas de emprego e resolução dos problemas locais. Reafirma-se diariamente o interesse em se apropriar da terra e dos bens naturais, tendo como meio e custo de produção, estratégias de atuação do capital, a desterritorialização de comunidades. Quando a inserção no modelo mundial é dada pelo padrão de desenvolvimento capitalista,

parte-se do fato de que existe uma fórmula única que irá gerar os mesmos resultados. Desconsideram-se os papéis que são cumpridos pelos empobrecidos para que o sistema permaneça trazendo lucro para os países centrais. Nesse sistema, a América Latina cumpre a função econômica característica ainda do período colonial: exporta minérios e produtos agrícolas à custa da superexploração do trabalhador. Com a promessa de desenvolver as forças produtivas para alcançar o desenvolvimento, o máximo que alcançamos é a modernização do subdesenvolvimento.

Todas as arestas soltas levam ao “eurocentrismo”, tratado por Dussel (2000) como um conceito da modernidade que confunde uma universalidade abstrata com o fato de se colocar a Europa como um “centro” mundial concreto: espelhem-nos todos nesta cultura, que é mais desenvolvida que a outras. Desde 1492, a Europa moderna se impõe a partir de uma virtual superioridade sobre culturas antagônicas. Tais vantagens tem sua origem na acumulação de riquezas, saberes, práticas e conhecimentos que foram coletados desde a conquista da América Latina. A visão civilizatória parte do princípio de que a Europa, por se autocompreender como mais desenvolvida, deve obrigar os povos mais primitivos, rudes e bárbaros a seguir o caminho do processo educativo de desenvolvimento. Como tais povos se opõem ao processo de dominação, a práxis moderna exerce a violência para ultrapassar os obstáculos, justificando a guerra colonial como um inevitável sacrifício salvador. A acumulação de riquezas passa pela falácia desenvolvimentista do processo de modernização hegemônico imposto aos territórios do Sul global.

A modernidade, definida pelo autor como um paradigma “eurocêntrico”, é fundamentada quando o sistema espacial-temporal tem seu ponto de partida determinado por uma visão dos acontecimentos a partir do desenvolvimento europeu, situando tal ponto inicial no “centro” da história mundial. Os movimentos do processo moderno do século XVII se debruçam unicamente sobre a história, cultura e economia da Europa, encobrendo a existência de outros povos. Nasce a modernidade fundamentada pela expansão mercantilista para conquistar ainda novos territórios na América Latina.

Vale destacar que a própria ideia de América Latina é um projeto colonial, de um conceito que se fundamenta na criação de uma Europa geográfica em oposição

aos povos “descobertos”. Quando Dussel traz a crítica à modernidade, nos leva a compreensão da estrutura imposta por tal processo. Ao observarmos a colonização e suas relações de poder, não estamos diante somente de uma estrutura mercadológica, política e econômica, trata-se também de processos e projetos que legitimam posicionamentos práticos e políticos.

Nesse caminho, a ciência e o conhecimento (re)produzidos pelos processos hegemônicos seguem um formato colonial: buscam ocupar um papel essencial para a manutenção das relações impostas. Seria possível um distanciamento da repetição e inovar? É possível identificar na América Latina uma educação que parta da liberdade como forma política? Como se configura o conhecimento para a libertação da estrutura colonial e autonomia dos povos?

Quando partimos da compreensão do contexto colonial de produção de conhecimento desde os processos que ocorrem no Sul global, nos deparamos com possibilidades de aprendizagem diante da limitação severa, do desenvolvimento imposto, da opressão e da resistência. Algumas pistas são dadas por Dussel a partir do (re)conhecimento da situação colonial da modernidade:

Por tudo isso, se se pretende a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do mito da Modernidade. Para tanto, a “outra-face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima inocente” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”). (DUSSEL, 2000, p. 30)

O conhecimento do Outro não só foi considerado não-pertinente para se escrever a história da modernidade, como também considerado como um obstáculo para o desenvolvimento. Então, toda a vida cultural, política, agrícola e comercial do mundo periférico colonial esteve subordinada a essa estratégia de dominação. A relação colonizador/colonizado apresentada por Aimé Césaire traz aportes para compreender como os projetos coloniais envolvem tal estratégia.

A relação entre colonizador e colonizado é de trabalho forçado; intimidação; pressão; policial; tributária; furto; violação; imposição cultural; desprezo; desconfiança; necrotério; presunção; grosseria; onde elites são exacerbadas e o povo aviltado. Inexistindo perspectiva humanitária, em seu lugar impera dominação e submissão que transforma o homem colonizado em instrumento de produção. (CÉSAIRE, 2006, p.20).

Há, no colonizado, um desejo de reparação, uma busca pelas verdadeiras relações humanas, uma demanda da reestruturação das instituições, uma luta pela abolição das categorias colonizadoras. Os Outros, subjulgados pela colonização, não querem viver uma sociedade morta. Não queremos. Desejamos isso para os amantes do exotismo. Tampouco queremos prolongar a sociedade colonial atual, a mais malvada que jamais apodreceu debaixo do sol. O sonho é de criar uma sociedade nova, uma comunidade outra, com a ajuda de todos os nossos irmãos escravos, enriquecida por toda a potência produtiva moderna, aquecida por toda fraternidade antiga (CÉSAIRE, 2006, p.25).

A relação entre colonizador e colonizado, além de promover morte e dominação, passa pela sucção do conhecimento ancestral. O pensamento científico moderno expropria o saber para criar um novo conhecimento, superior quando hierarquizado, com objetivos claros de dominação. Neste sentido, o procedimento é esquecer a história local, invisibilizar o Outro, suplantando seus direitos em nome da manutenção de privilégios, inviabilizando então a relação do colonizado com a terra. Na dominação, cria-se a dependência, onde o oprimido é julgado um ser inculto, primitivo, bárbaro.

A admiração do colonizado pelo colonizador, a entrega – de corpo, alma e posses – àquele que olha de cima, fortalece a dinâmica e permite que o estrangeiro venha, receba e nada deixe em troca. A idolatria cega faz parte não só de um pensamento ingênuo, puro e selvagem, mas sim de uma estrutura de dominação construída para tanto. O olhar do colonizador para o colonizado selvagem é de não-admiração, optando por caracterizá-lo por sua “extraordinária deficiência”. A surpresa ocorre quando em meio ao seu olhar de pena, o colonizador observa no Outro um comportamento próximo ao seu, civilizado. Neste retrato, o colonizado nunca tem revelada uma imagem positiva, se mantém como um negativo, como descrito por Albert Memmi (1969).

Como haveria uma reação deste (colonizado), confrontado constantemente com esta imagem de si mesmo, proposta, imposta tanto nas instituições quanto em todo contato humano? Essa imagem não pode deixá-lo indiferente como se estivesse em uma chapa com ela desde o exterior, como se fosse um insulto que voa com o vento. Termina por reconhecê-la, como se fosse um apelido aborrecido, mas convertido em um signo familiar. A acusação o perturba, o inquieta, tanto mais quanto admira e teme ao seu poderoso acusador. Não teria esse um pouco de razão? Murmura. Não seremos a pesar de tudo, nós um pouco culpados? Preguiçosos, posto que temos tantos desocupados? Temerosos, posto que nos deixamos oprimir? Esse retrato mítico e degradante, querido e difundido pelo colonizador, termina por ser aceito e vivido em certa medida pelo colonizado. Adquire deste modo certa realidade e contribui ao retrato real do colonizado. (MEMMI, 1969, p.98).

A colonização suprime a possibilidade de participação diante das decisões coletivas que contribuem para o destino de todos: toda a responsabilidade histórica e social é retirada do colonizado. Isto porque o mito colonial está apoiado por uma organização real, administrativa e jurídica que suporta as exigências históricas, econômicas e culturais do colonizador, como os baixos salários, destruição de sua cultura e das leis que o regem. (MEMMI, 1969).

O colonizado necessita suprimir a colonização para viver. Mas para converter-se em homem necessita suprimir o colonizado que chegou a ser. Se o europeu deve aniquilar em si o colonizador, o colonizado deve superar o colonizador. A liquidação da colonização não é senão um prelúdio da sua liberação completa: a sua autorreconquista. Para libertar-se da colonização foi preciso partir de sua mesma opressão, das carências de seu grupo. Para que sua liberação seja completa, é necessário que se liberte dessas condições, certamente inevitáveis em sua luta (MEMMI, 1969, p.148).

Frente a esse contexto descrito por Memmi, faz-se necessário um re-trato de reconhecimento de seus saberes ancestrais, integrais, não-disciplinarizados: os saberes da terra, das plantas e suas propriedades, a valorização dos laços coletivos sociais, o trabalho com uma relação justa com a natureza e o respeito à diversidade e à diferença são possibilidades de caminhos defendidos por este estudo.

O ato de colonizar impõe uma invasão que só pode ser negada pelo oprimido. A liberação não será regalada pelos que detém o poder, pelo contrário, esses se utilizarão de estratégias cordiais, tratados, leis e violência para não perderem seus tronos. Nesse contexto colonial, o oprimido tem cor, gênero e raça: são negros, mulheres, indígenas e empobrecidos, os expoliados, desterritorializados e desapropriados. As comunidades latino-americanas e africanas colonizadas perdem

suas raízes e direitos em nome de um desenvolvimento “para todos”, uniforme e acima do bem e do mal. Com a sua luta estão os conhecimentos que emergem em busca da transformação social.

Para se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial, tais reflexões apontam caminhos que educam para além dos limites impostos pela sociedade eurocentrada. Assim sendo, “A liberdade de um relaciona-se com extrapolar a resistência do outro, ir além se formar nesse processo e ter a autonomia como resposta para o que está posto” (FANON, 2008, p.27).

A Sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a Sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício. (...) de uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada. E é inútil vir com ares de *mea culpa*, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares (FANON, 2008, p.28-29).

Ao reconhecer tais autores aqui citados como referências na produção de um conhecimento crítico à colonização<sup>4</sup>, aponto possibilidades de reflexão de uma educação ambiental sobre outras bases, que ao apontar para o Sul reconhece a América Latina como território espoliado, com as suas veias abertas que alimentam um eurocentrismo moderno. A relação colonizador/colonizado, baseada em estratégias de dominação estabelecidas na relação opressor/oprimido, revela os primeiros indícios na busca da compreensão da racionalidade onde estão enraizados os conflitos socioambientais. Desenham-se inicialmente caminhos possíveis para uma atuação que busque o enfrentamento das situações de opressão dos vulnerabilizados pelo sistema moderno colonial. Para tal, a seguir recorreremos aos aportes teóricos da Ecologia Política para pensar a Educação Ambiental Crítica neste contexto.

---

<sup>4</sup>Estas reflexões se iniciam no diálogo entre a Educação Ambiental e Educação Patrimonial como uma possibilidade interdisciplinar de questionar a ciência moderna eurocêntrica a partir de referenciais teóricos críticos à colonização apresentado por Muniz, Pelacani e Sánchez, 2017. Referências que me aproximam através das aulas da pós-graduação em Educação: Educação Ambiental na América Latina com o professor Celso Sánchez e me aprofundo na disciplina optativa com as professoras Catalina Revollo e Cláudia Miranda, que cursei parte à distância, enquanto realizei o intercâmbio para a Colômbia e parte presencial, no retorno e aprofundamento das ideias lá germinadas. Conhecimento que seguiu em debate no estágio docente realizado junto com o Coletivo Negro Luiza Mahin na disciplina de ensino de ciências.

## 1.2 ECOLOGIA POLÍTICA LATINOAMERICANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

No período de pós segunda guerra mundial, se dá um novo descobrimento voltado para o Sul Global: o “descobrimento” da pobreza massiva existente na Ásia, África e América Latina. Uma definição quantitativa que transforma em pobres uma parte da humanidade sob um viés estritamente econômico, caracterizando estes como carentes e necessitados de intervenção. (LANDER, 2000). Situação similar ao observado pelos intentos de desenvolvimento e colonização da modernidade eurocêntrica acima detalhados.

Em 1948, o Banco Mundial define os países que são pobres, e que, portanto, devem buscar como solução para os seus problemas o desenvolvimento econômico. Tal desenvolvimento é nomeado como algo evolutivamente alcançável e desejado para todos, de forma homogênea e hegemônica. Ainda segundo Lander, a habilidade dos empobrecidos para se definirem e tomar o rumo de suas próprias vidas foi erodida de uma forma muito profunda. A urbanização e a industrialização passam a ser vistas como inevitáveis, necessária, rotas desejáveis de modernização para os países do Sul global.

A sociedade liberal constitui – de acordo com esta perspectiva – não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. Essa força hegemônica do pensamento neoliberal, sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada – e, no entanto, a mais normal – da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas. O neoliberalismo é um excepcional extrato purificado e, portanto, despojado de tensões e contradições, de tendências e opções civilizatórias que têm uma longa história na sociedade ocidental. Isso lhe dá a capacidade de constituir-se no senso comum da sociedade moderna. (LANDER, 2000, p.9).

Com o objetivo de ir além das limitações das contribuições das teorias europeias e implementas um olhar desde el Sur, a visão do Estado Liberal de Atílio Boron amplia a compreensão do *sistema-mundo* (WALLERSTEIN, 2012) de dominação da natureza e alinação dos povos. Boron identifica que sua base se

funda numa falsa ideia de igualdade, desempenhando um importante papel no processo de acumulação capitalista. Tais práticas que legitimam a desigualdade passam pela

[...]ocultação da dominação social, evidente nas formações sociais que precederam a sociedade burguesa; invocação manipuladora do “povo”, em sua inócua abstração, para legitimar a ditadura classista da burguesia; “separação” da economia e da política, a primeira, consagrada como um assunto privado, enquanto que a segunda se restringe aos assuntos próprios da esfera pública, definida segundo os critérios da burguesia, reforçando, com todo o peso da lei e da autoridade, o “darwinismo social” do mercado. (BORON, 2006, p.321-322)

Cabe à Ecologia Política o estudo dos conflitos socioambientais, motivados pela apropriação desigual dos recursos naturais e a desigual distribuição dos impactos ambientais geradas a partir daí, e que atingem as comunidades. Problematiza-se o sistema exibindo a contradição ecológica do capitalismo, que destrói suas bases a partir do consumo desenfreado dos bens naturais que a sustentam: uma natureza finita diante de um ímpeto expansionista de crescimento incessante.

Ao adentrar neste debate, para a compreensão do processo de acumulação, é importante reconhecer as potentes contribuições defendidas na tese de Breno Herrera (2017). Ao tratar da produção e organização da sociedade, o autor se identifica no viés crítico da questão ambiental ao associar política e ambiente, posicionando a natureza como categoria essencial para tanto.

No âmbito da Ecologia Política a crítica ao modo de produção capitalista ocupa posição central. Entende-se que tal modo de produção é inerentemente degradante em termos ecológicos, pois sua própria dinâmica de produção e reprodução fundamenta-se em ininterrupto crescimento econômico calcado na exploração do trabalho e da terra (i.e., dos recursos naturais oferecidos pela terra para satisfação das atividades econômicas). Dentro desta perspectiva, não seria possível adequar o sistema capitalista de modo a corrigir sua dependência da degradação ambiental, ou seja, não é possível tornar o capitalismo ecológico (...). (HERRERA, 2017, p. 25)

A contradição ecológica tem suas raízes na acumulação primitiva do capital, resultante da expropriação dos bens comuns e da exploração das populações da América Latina, assim como de outros grupos vulnerabilizados da Europa e África, que caracterizam o Sul Global. A acumulação primitiva é necessária para a reprodução do sistema:



O segredo da acumulação primitiva do capital é a expropriação (...). É sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência (...) Na realidade, os métodos de acumulação primitiva nada têm de idílios (MARX, 1967 apud HERRERA, 2017)

A apropriação primitiva permitiu as elites europeias acumularem quantidades absurdas de recursos materiais, como, por exemplo, os metais preciosos extraídos de Potosí, na Bolívia, além de terras neste continente e na Europa. Esta é não só uma dimensão histórica do desenvolvimento capitalista, mas também se posiciona como um processo contínuo de acumulação, inerente ao *sistema-mundo* (WALLERSTEIN, 2012). Por ser um processo permanente, especialmente presente e observável nos países periféricos da economia mundial, caracteriza-se como usurpação e apropriação da propriedade social de camponeses e proletários por uma minoria. Como define Herrera (2017) ao referenciar o conceito de David Harvey, trata-se de um processo de acumulação por espoliação ou por despossessão.

Tal acumulação emprega mecanismos marginais aos sistemas legais e às regras de mercado e se impõe sobre populações ao retirá-las do direito à posse do seu território – sendo forçadas a se deslocar de suas terras ancestrais. Assim, territórios antes esquecidos pelo capital passam a integrar seu jogo econômico e político e sistema produtivo, obrigatoriamente seguindo as regras do *sistema-mundo*. Os territórios passam pelo desenraizamento cultural, expropriação dos saberes e sofrem enfraquecimento dos laços sociais estabelecidos anteriormente, ao longo de uma história de populações nativas ou periféricas posta de lado pela modernidade.

A acumulação por despossessão possui em si uma dimensão é parte da globalização capitalista e reforça o controle social sobre os pobres: a supressão dos direitos comuns conquistados após a luta e a apropriação dos bens naturais. Portanto, a acumulação por despossessão envolve a apropriação de matérias-primas, recursos energéticos, mão de obra barata e do direito de habitar e reproduzir seu modo de vida. Bensaid (2017) reforça a ideia de despossessão, neste caso, ao considerar que os bens naturais são parte da produção cooperativa humana e não simplesmente regalos naturais.

Por esses caminhos, de acumulação por espoliação e despossessão, passam os conflitos socioambientais, observados aqui como categoria-ponte que conecta os estudos entre a Ecologia Política, a Justiça Ambiental e a Educação Ambiental Crítica. Ao tratar desta integração entre os campos, Loureiro e Layrargues (2013) justificam a relevância de tal estratégia luta social.

Elas [Educação Ambiental Crítica, Justiça Ambiental e Ecologia Política] representam, em seus campos particulares, oportunidades de enfrentamento contra-hegemônico da realidade socioambiental. Mais do que isso, representam possibilidades de luta política por outro modelo societário, na medida em que suas vertentes críticas se alinham numa possível e desejável aliança teórica, garantindo que, do ponto de vista da questão ambiental, as condições de superação das contradições do capitalismo estejam estrategicamente na direção do realizável. (LOUREIRO & LAYRARGUES, 2013, p. 68)

Estes movimentos trazem suportes teóricos e argumentativos de ressignificação contínua da questão ambiental, contrapondo interpretações hegemônicas que desconectam o ambiental, do histórico, do social, do econômico e do político. Segundo Loureiro e Layrargues (2013), essa articulação é oportuna para os processos de superação das relações sociais alienadas que se apropriam da natureza de forma desigual, além de trazer uma potente perspectiva da Ecologia Política, para a qual as determinações são materiais e de classe.

A Ecologia Política compreende as diferentes e desiguais relações de poder entre sujeitos na produção de seus modos de vida, como a apropriação diversa dos bens naturais em um contexto ecológico, seja em processos coletivos ou conflituos. Tais estudos formam a base teórica das lutas que educam, e que respeitam o modo de funcionamento societário como uma exigência para atuação que pode resistir e superar o modo de produção e das relações de propriedade da condição estrutural que nos domina.

A ecologia política, em resumo, focaliza a atenção nos modos pelos quais agentes sociais, nos processos econômicos, culturais e político-institucionais, disputam e compartilham recursos naturais e ambientais e em qual contexto ecológico tais relações se estabelecem.

O diferencial da ecologia política em relação à economia política, portanto, não está na aceitação da natureza como condição para a produção, pois isso é inerente a qualquer análise econômica, mas no modo como ela é qualificada. (LOUREIRO & LAYRARGUES, 2013, p. 56)

A Justiça Ambiental, definida também como Ecologismo dos Pobres (ALIER, 2007), se inicia como um movimento social organizado contra casos de racismo ambiental – tendo vínculos com o movimento dos direitos civis de Martin Luther King dos anos 1960. Trata-se de um movimento que estuda a Ecologia Política e que luta contra os impactos ambientais que ameaçam os pobres, maior parte da população em muitos países. Relaciona-se, também, aos movimentos sociais que vivem uma relação sociedade-natureza baseada na transformação com suas próprias mãos – como é o caso dos agricultores, dos pescadores e dos indígenas. Está corrente se estabelece em nível mundial devido aos "inevitáveis conflitos ecológicos distributivos" em constante expansão numa luta em favor dos pobres e grupos minoritários (ALIER, 2007).

O Ecologismo dos Pobres observa que às atuais soluções socioambientais implicam em um deslocamento geográfico de recursos naturais, mão de obra e populações vulnerabilizadas. Esta corrente ambientalista reconhece que este movimento de desenvolvimento implica na definição de *zonas de sacrifício*, territórios segregados onde se concentram de forma desigual os impactos socioambientais que recaem sobre os grupos sociais historicamente oprimidos (BULLARD, 1994; ACSELRAD, 2009). A servidão dos territórios aos interesses comerciais em expansão gera impactos insolucionáveis por políticas econômicas, avanço tecnológico ou amor à natureza. Questionam-se, assim, os formatos ambientalistas que não problematizam as estratégias políticas, econômicas e sociais por trás das decisões socioambientais.

Além disso, e não menos importante, tais impactos atingem desproporcionalmente alguns grupos sociais, visto que os impactos ambientais se concentram nos territórios onde habitam as frações pobres da humanidade ou habitados por minorias raciais e excluídos sociais. Como se configura a desproporção no estabelecimento de *zonas de sacrifício*? Como o sistema elabora suas justificativas para as injustiças socioambientais inerentes ao seu funcionamento? Estas são algumas perguntas que delimitam os conflitos socioambientais caracterizados por injustiça distributiva.

Para fomentar esta investigação, Alier (2007) contextualiza, em contraste com as definições clássicas de preocupação com a natureza que aparecem desde as

políticas públicas da América Latina até as práticas escolares de pequenas comunidades, que a Justiça Ambiental possui

[...] um interesse material pelo meio ambiente como fonte da condição para a subsistência; não em razão de uma preocupação relacionada com os direitos das demais espécies e das futuras gerações de humanos, mas, sim, pelos humanos pobres de hoje. (...) Sua ética nasce de uma demanda por justiça social contemporânea entre os humanos (ALIER, 2007, p.34)

As populações das *zonas de sacrifício* são vistas, muitas das vezes, como as propulsoras e promotoras dos danos e impactos ambientais. São, então, julgadas de forma hegemônica e homogênea como culpadas. Estrutura-se, assim, a crença de que os pobres são demasiado pobres para serem verdes – tornando-se a preocupação ambiental um luxo. Destarte cabe ao pobre, humano ou país, desenvolver-se para escapar da pobreza (ALIER, 2007).

Uma análise contextualizada é necessária para compreender a modelagem política e social dos conflitos por recursos ou serviços ambientais, comercializados ou não. As estruturas sociais e a utilização do meio ambiente se entrelaçam de inúmeras formas, com a influência da pressão do mercado, preço dos produtos, propriedade da terra e a erosão do solo, como é o caso de conflitos no campo. Neste sentido, ao observar os conflitos como categoria central, não se pode focar somente na temática descrita pelo histórico, limitados por dados socioeconômicos e projetos de desenvolvimento, mas também nos atores envolvidos: “o estado, os empresários, as ONGs, os grupos de base” (ALIER, 2007, p.114).

### 1.3 JUSTIÇA AMBIENTAL, CONFLITO E MOVIMENTOS SOCIAIS

No conflito ambiental, as disputas dos movimentos sociais, grupos de base e demais atores – por estarem para além dos problemas ambientais – evidenciam a crise contemporânea, exibindo as contradições da sociedade. Caracteriza-se o conflito como categoria, por sua capacidade analítica e descritiva, conceituado a seguir:

[O conflito] qualifica e integra a ação organizada em defesa da justiça social e do direito à vida emancipada, saudável e sustentável, uma vez que trata das relações estabelecidas nos processos antagônicos de interesses entre agentes que disputam recursos naturais e buscam legitimar seus modos de vida (LAYRARGUES & LOUREIRO, 2013, s/n).

Tal debate acerca dos conflitos apresenta relevante caracterização por Acselrad & Barros (2012), ao descrever os conflitos pela terra provocados pelo “Senhor Capital”

Os conflitos decorrem, por um lado, da ação de grupos que lutam contra o acesso desigual à terra e ao uso dos recursos naturais, contra a insegurança da posse e a distribuição concentrada da propriedade. Por outro, decorrem também da reação dos grandes proprietários aos esforços empreendidos pelos movimentos sociais para reduzir a concentração fundiária, democratizar a terra e pressionar o Estado a mudar o padrão de suas políticas agrárias em um contexto de fechamento da fronteira, onde restam apenas 70 milhões de terras públicas devolutas. Os movimentos buscam, assim, liberar tais políticas do domínio exercido pelas oligarquias e pelos interesses mais recentemente articulados das coalizões entre o capital financeiro, os agentes do mercado de terras e as corporações do setor agroquímico. Os representantes de tais interesses buscam, por sua vez, reproduzir e expandir seu controle – direto ou indireto - sobre a terra, reagindo ou se antecipando às dinâmicas democratizantes presentes no sistema político, instalando o negócio agrícola no interior da máquina estatal (ACSELRAD & BARROS, 2017, p. 18).

Na disputa que desenha os conflitos, tensões são geradas estimulando respostas e ações: a criação das bancadas parlamentares que limitam o poder de atuação dos trabalhadores; ou a comercialização da natureza versada na última revisão do Código Florestal, capitaneada pela bancada do Agronegócio.

Este é um movimento de ida e volta. Por mais que muitas vezes ele se dê de forma desigual, os movimentos sociais geram tensões que vão provocar as grandes corporações a responder e se posicionar diante das situações conflitivas. Cedendo a pressões, as empresas, o Estado e outros responsáveis pelo conflito, se dispõem a discutir os problemas sociais e ambientais que enfrentam e, numa situação ideal, são propostas formas de resolvê-los, ou mitigá-los, demonstrando que o jogo político acompanha ações articuladas nos territórios (ACSELRAD & BARROS, 2017).

De forma breve, é importante observar as características de outras formas de ambientalismo, definidas por Alier (2007) como práticas e discursos que permeiam a sociedade: culto à vida silvestre e evangelho da ecoeficiência,. Estas se posicionam de forma contrastante à perspectiva da Justiça Ambiental e nem sempre estão de acordo com as perspectivas dos movimentos sociais visto que caracterizam

vertentes que seguem a tendências de atuar nas ferramentas e métodos de gestão ou produção. Problematizam os resultados sem questionar as causas e origens mais profundas dos conflitos socioambientais.

O “culto à vida silvestre” é representado pela defesa da natureza intocada, o amor à fauna e à flora e a conservação da beleza cênica. A sacralidade da natureza aparece nesta perspectiva, destacando o papel das religiões que se apropriam da “biofilia” e do direito à vida das espécies não humanas. Defende a preservação de espécies de animais símbolo (como o panda ou a tartaruga ou quem sabe um jabuti), a desativação de represas, a recuperação de áreas degradadas e a reintrodução de espécies. Trata-se, portanto, de uma visão de domesticação da natureza e é respaldada cientificamente pela biologia conservacionista. Para Alier (2007), a importância desta sacralidade é devido ao seu papel essencial em muitas culturas e porque esclarece a incomensurabilidade dos valores econômicos que tentam ser empregados para o ambiente. Apesar de tal potência, por não atacar o desenvolvimento econômico, esta corrente acaba se posicionando com uma visão utilitarista da natureza. Apesar disso, é uma possível chave de entrada para compreensão da conexão sociedade-natureza, numa crítica à dominação e aos impactos ambientais.

O “evangelho da ecoeficiência” trata da sustentabilidade do desenvolvimento, abordando questões sobre o uso prudente dos “recursos naturais”, o controle da contaminação, não se restringindo aos contextos industriais, mas também incluindo em suas preocupações a agricultura, a pesca e a silvicultura. Ele desafia o culto à vida silvestre, visto que mostra-se preocupado com os efeitos do desenvolvimento econômico, não só no ambiente, como também na indústria, agricultura e no meio urbano. Essa vertente está respaldada pela atuação através do manejo do ambiente de forma científica.

A ecoeficiência se baseia em conceitos que definem que os investimentos: conduzem primeiro a uma contaminação, depois à sua redução e, por meio da técnica, se chega à sustentabilidade. Em suas bases econômicas estão os ecoimpostos e mercados de licenças de emissão, além de tecnologias com medidas voltadas para economia de energia e matéria-prima. É uma visão empresarial que conduz a reflexões sobre consumo individual e desvincula o crescimento econômico

de sua base material. Essa corrente se apoia na crença de que as novas tecnologias vão salvar o mundo. Não tem exatamente uma preocupação pela natureza e utiliza, em vez dessa palavra, os termos "recursos naturais" e "serviços ambientais".

Uma possibilidade de união de visão entre essas duas primeiras correntes é a afirmação de que, com as mudanças tecnológicas, a produção de bens de consumo se torna compatível com a sustentabilidade ecológica – destacando a preservação de parte da natureza, que deve ser mantida intocada, “fora” da economia. Tal observação da natureza não tem como base uma história socioecológica dialética e sujeita a transformações, ao contrário, constitui-se uma reverência econômica profunda e permanente pelo silvestre (ALIER, 2007).

Os conflitos ambientais e sociais estão integrados e são vistos ainda por Alier (2007) como formativos e pedagógicos – são uma categoria de análise essencial para compreender as lutas que educam. O ativismo ambiental se converte em fonte de conhecimento, pela ação de intérpretes que analisam os dados científicos e o traduzem para uma linguagem acessível à comunidade ou ao movimento. A coordenação entre os saberes locais e a ciência forma agentes que apreendem o vocabulário e ferramentas práticas que necessitam para a luta.

Na última década, as mobilizações sociais na América Latina atingiram escalas para além da luta local e ficaram expostas ao debate internacional, evidenciando seu enfretamento aos absurdos cometidos pelo agronegócio, pela indústria da celulose, pela mineração, pela pecuária extensiva e pela privatização da água. Esta estratégia trouxe materialidade ao debate ambiental, indo para além do discurso individualista conservador da preservação, alcançando outros patamares políticos. As questões ambientais, agregadas à perspectiva do conflito, foram incorporadas nas agendas dos movimentos sociais como estratégia de ação popular e democrática e para a explicitação da disputa pelo controle e uso da natureza. Aqui levantando o questionamento dos bens naturais como propriedade privada ou bens públicos, direcionados para fins empresariais: como o caso da transformação legal da propriedade das nascentes de água (SANTIAGO, 2017), consequência de uma visão inerente ao sistema capitalista, que transforma tudo, todos e todas em mercadoria.

O distanciamento entre o movimento social e o ambientalismo no Brasil, até a década de 90, nos remete às histórias recentes de um movimento em defesa do ambiente fundado em uma abordagem de separação sociedade e natureza, com uma visão preservacionista. Fundamentava-se em uma leitura idealizada da natureza selvagem e impedia o diálogo com os movimentos sociais, além dos fatos ligados à perspectiva conservadora ambiental. O ambientalismo é um movimento múltiplo, como categoriza e problematiza Martinez Alier em “O Ecologismo dos Pobres”. O autor afirma que as diferentes perspectivas do ambientalismo não são formas evolutivas de ver o mundo, que começa pela visão idealizada, atravessa a integração ser humano-natureza e chega a uma compreensão da luta de classes, fundamentada na visão crítica. Os ambientalismos não são crescentes e não se dão em uma escala temporal. Pelo contrário, surgem e convivem no mesmo tempo e espaço, muitas vezes em disputa – o que pode gerar conflitos.

Na aproximação que este trabalho observa entre os movimentos sociais e o ambientalismo, com uma perspectiva do Ecologismo dos Pobres e da luta contra as opressões, apresento o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O MAB tem uma história de 20 anos de movimento nacional em defesa dos direitos dos atingidos e atingidas, em defesa da água e da energia e pela construção de um “Projeto Popular” para o país. Atuando na organização dos atingidos por barragens no Brasil através de resistência, lutas e conquistas.

Por que nos organizamos?

A participação desorganizada na sociedade geralmente faz com que o povo seja utilizado como “massa de manobra” e o resultado desta participação geralmente não é bom para o povo. Um time de futebol, onde os 11 jogadores participam desorganizadamente na partida (cada um faz o que quer), geralmente acaba com a vitória do adversário. Se a população deseja impedir a construção de uma barragem tem que se organizar para conseguir seus direitos. A organização do MAB serve para reunir (juntar os oprimidos); para esclarecer (clarear a mente); para despertar (alertar as pessoas); e para, através da nossa força, lutar pelo que queremos. (MAB, 2017)

O MAB está organizado em cada região através de seus grupos de base, alicerce e força do movimento, e das coordenações a nível local, estadual ou nacional. A história e as manifestações do movimento estão marcadas pela forte presença da identidade dos trabalhadores rurais, com relações próximas ao sindicalismo rural combativo e com o Movimento dos Sem Terra. Juntamente com o



MST e o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o MAB integra a Via Campesina no Brasil. Entre as necessidades políticas e organizacionais do movimento nacional e dos movimentos locais e regionais, o MAB organiza suas lutas, desempenhando diversos papéis na resistência frente ao modelo de sociedade, com diferentes posicionamentos diante do desenvolvimentismo, além de apresentar alternativas com base na atuação local e busca por tecnologias.

O MAB é um movimento que tem uma preocupação com as causas socioambientais, o que traz dificuldades nas relações com alguns movimentos populares e, por vezes, com os movimentos ambientalistas. Já que os últimos aqui citados muitas vezes estão em organizações com visões predominantemente urbanas e/ou de classe média, não estando abertos à compreensão das questões sociais e causas populares intimamente relacionadas às questões energéticas e ambientais (VAINER, 2004). Debate que corrobora os escritos de Justiça Ambiental de Alier (2007) citados nesta pesquisa, onde a visão ambientalista conservadora (culto da natureza intocada) não está ligada com preocupações sociais, como cita Vainer (2004).

## 2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TERRITÓRIO EM CONFLITO PELA ÁGUA

### 2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Assim como o ambientalismo apresenta diversas vertentes, a Educação Ambiental também é tensionada como campo de estudos. A Educação Ambiental se refere às práticas educativas relacionadas à questão ambiental, que designam uma qualidade pedagógica especial e definem uma classe de características que permitem o reconhecimento de sua identidade (LAYRARGUES, 2004). Diversas são as identidades da Educação Ambiental e suas epistemologias. No presente estudo assumimos como central a Educação Ambiental Crítica, uma vertente alinhada às teorias sociais críticas. Aversa à neutralidade do conhecimento científico, ela problematiza os papéis dos diversos sujeitos históricos e seus diferentes modos de se comportar na sociedade. Assume, portanto, que nenhum conhecimento é válido por sua pretensa neutralidade, mas por atender às finalidades de liberdade (LOUREIRO, 2006).

Cabe à Educação Ambiental gerar um sentido de responsabilidade social e planetária que considere o lugar ocupado pelos diferentes grupos sociais, a desigualdade no acesso e uso dos bens naturais e nos efeitos desse processo, as diferentes culturas e modos de entender a ameaça à vida no planeta, problematizando as ideologias e interesses existentes por trás dos múltiplos modelos de sociedades sustentáveis que buscam se afirmar no debate ambientalista. (LOUREIRO, 2006, p.66)

A crítica, como identidade e atuação, não se dá de forma isolada: é o processo de dialética que imprime seu conceito. É necessário problematizar os detalhes desta perspectiva como parte de um aprofundamento contínuo de reflexão e prática no conhecimento. O convite é olhar atentamente suas reentrâncias e suas vilosidades e perceber as diversas nuances que compõem a Educação Ambiental. O crítico ilhado e isolado de sua caracterização e posicionamento sociopolítico, com bases epistemológicas bem definidas, é vazio ou pode se esvaziar facilmente por esses processos de descontextualização – do conhecimento, da cooptação de conceitos e homogeneização do campo.

A Educação Ambiental Crítica é uma contraposição à perspectiva conservadora que, segundo Layrargues (2004), apresenta propostas centradas no indivíduo, com foco no ato educativo como meio para mudanças de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza. O conservadorismo pressupõe a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais – aqui os processos educativos diferem busca pessoal à mudança social. A Educação Ambiental Conservadora aponta para caminhos que os sujeitos alcancem a condição de ser humano integral e harmônico, sem considerar outras escalas para além da individual. É uma tendência de conservação toda aceitação inequívoca da ordem estabelecida como condição dada, sem a busca por suas raízes históricas e um caminho para transformá-la. Esta visão se alinha às definições de Alier (2007) de um ambientalismo que cultua a vida silvestre ou prega o evangelho da ecoeficiência.

A Educação Ambiental que se esgota em atitudes e mudanças individuais particulariza e enfraquece os sujeitos e grupos sociais. Desta maneira, responde aos interesses dominantes e à lógica do capital, monstrando-se apenas como mais um mecanismo de reprodução deste sistema e é incapaz de transformá-lo (GUIMARÃES, 2004. p.26). Limitada por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito e, mesmo quando tentam inovar, caem na “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2006).

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p.27).

Refletindo sobre o histórico dos debates ambientais, observamos o início de sua institucionalização no Brasil no período da ditadura militar, quando os movimentos sociais foram perseguidos e a educação foi limitada sob forte repressão, de modo a se evitar a politização dos espaços educativos (LOUREIRO, 2004). O resultado foi, em termos de Educação Ambiental, uma ação governamental

que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político. Desta forma, favoreceu-se a impregnação de discursos ingênuos e naturalistas e uma prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural” – ambos focados em uma visão conservacionista e desvinculação dos debates sobre modelos societários. Para Loureiro,

(...) o que marcou a educação ambiental como convencional no Brasil foi sua entrada institucional pelas secretarias e órgãos governamentais ambientais, em meados da década de 1970, e a apropriação feita pelas poucas, mas expressivas politicamente, organizações conservacionistas. Isto configurou um perfil organicista e funcionalista no trato das questões relativas à nossa espécie e um sentido informativo e normativo às ações educacional (LOUREIRO, 2004, p.75).

Assim, a Educação Ambiental ganhou visibilidade como instrumento de finalidade exclusivamente pragmática – em programas e projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados como ambientais – e como mecanismo de adequação comportamental ao que genericamente chamou-se de “ecologicamente correto”. É por isto, inclusive, que o senso comum muitas vezes acaba considerando seu papel, ainda hoje, como mero meio de apoio em projetos denominados “ambientais”, e não como uma perspectiva de rupturas paradigmáticas em educação, desqualificando sua potência.

Para a Educação Ambiental Conservadora, trabalhada como a “questão ambiental”, o diálogo entre os sujeitos e a responsabilidade social garante a roupagem de desenvolvimento sustentável, nova cara do “Capitalismo Verde”. Recicla-se, assim, o sistema produtivo que nos encontramos, sem definir para quem seria o desenvolvimento e para qual direção se encaminharia o sustentável. Os países que detém o poder definem a regra do jogo por meio de políticas econômicas que partem das cúpulas mundiais e orientam políticas públicas de financiamentos, que atuam sobre os territórios seguindo as lógicas hegemônicas (UCHÔA, 2016). Uma análise a luz de uma abordagem crítica parte do entendimento de que

o modo de organização da sociedade vigente se baseia na aceleração da produção de riquezas materiais alienadas para permitir a reprodução e acumulação do capital; na apropriação privada e desigual do patrimônio natural; na transformação dos bens de uso em bens de consumo definidos por seu valor de troca; e na banalização da existência e mercantilização de tudo. (LOUREIRO, 2006, p.55).

A Educação Ambiental Conservadora não problematiza os que são influenciados por suas práticas – quais sujeitos estão atuando, em qual sentido caminham e por quê? Quando se trata de *zonas de sacrifício* e fetichização do consumo, muitas vezes os identificados como culpados pelos impactos socioambientais são, na realidade, as vítimas do desenvolvimento, sendo estes então vigiados e punidos.

Tal perspectiva adota teorias e práticas com uma visão de neutralidade apolítica, como se fosse possível um posicionamento ambiental independente das relações de poder e opressão que permeiam os territórios. Já no início dos anos 90 os educadores ambientais perceberam a limitação de uma Educação Ambiental conservadora,

por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. (Layrargues & Lima, 2014, p. 29)

A apropriação da Educação Ambiental pelo sistema capitalista fomenta a existência de uma educação ambiental conservadora, ao se alimentar do que se posiciona contrário a ele, promove a cooptação dos saberes da educação ambiental crítica. Produz-se, como consequência, práticas e discursos esvaziados, que são repassados para os espaços onde esses valores e posicionamentos podem ser difundidos. O que remete à prática, criticada por Paulo Freire (1981) na Pedagogia do Oprimido, de criação de slogans na educação. Quando conceitos e temas não são problematizados e criam-se frases de efeito facilmente reproduzíveis que não promovem a reflexão crítica e observação da condição de opressão dos sujeitos históricos, sucede a sloganização da educação, que também ocorre no campo ambiental.

No caso da Educação Ambiental, pela escassez de pesquisas e de dados, sempre fica difícil identificar e diagnosticar as hegemonias discursivas e práticas. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas por esse pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado, da formação de mão de obra, da geração de emprego e renda, do consumo e, nesse processo, a educação é instrumentalizada como um meio de ascensão social, de capacitação para o trabalho, de promoção dos salários das novas classes médias. Ou seja, os objetivos econômicos são

claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e educação política. (LAYRARGUES & LIMA, 2011, p.13)

A Educação Ambiental produzida para e pelo mercado é financiada para seguir os objetivos demarcados por interesses dos grupos hegemônicos. No contexto desse *sistema-mundo moderno colonial* (DUSSEL, 2000; WALLERSTEIN, 2012) que a tudo transforma em mercadoria – inclusive a vida humana e a natureza – e para o qual a educação é um serviço, a educação ambiental é mais um produto, desta vez, verde.

A ideia de se conservar e reciclar o sistema tal qual está para manutenção do que está posto é parte de uma proposta do que chamo aqui de “educação ambiental de mercado”. Esta proposta está alinhada a uma pedagogia da hegemonia demarcada por Neves (2005). Inspirada em Gramsci, a autora destaca que a relação da hegemonia com a pedagogia, articuladas às classes dominantes, tem o objetivo de harmonizar os interesses e “preserva suas maneiras específicas e próprias de atuação nas questões sociais” (NEVES, 2005, p. 27). Esta perspectiva promove uma atualização do discurso neoliberal e seus princípios gerais valorizam os conhecimentos tradicionais. Desta forma, realiza-se um extrativismo dos saberes de alguns setores: aqueles que trabalham em contato direto com a terra, as culturas tradicionais e os empobrecidos do sistema. A educação ambiental de mercado é ofertada pela mediação de técnicos, instrutores e *coaches* descontextualizados do contexto no qual estão inseridos, realizando um trabalho alienado. As estratégias empresariais são utilizadas na prática e no planejamento educacional em espaços e práticas considerados formal e não-formal para a dominação do “ambiental”. Suas tramas de atuação, apesar de regulamentadas pelo estado com vistas à responsabilidade e à compensação socioambiental, se deslocam para o benefício do próprio sistema capitalista.

As metodologias da Educação Ambiental de Mercado são estabelecidas a fim de direcionar o conhecimento para a geração de um produto. As ações por permitirem um diálogo incipiente geram uma invisibilização do território e das territorialidades onde o mercado pretende atuar. A metodologia caminha aliada a uma estratégia empresarial de baixos investimentos financeiros em curto prazo para

legitimar ações de expropriação dos povos. Com a intenção de obter dados quantitativos e apresentar resultados em índices de projetos de desenvolvimento, validando seu compromisso socioambiental. Exemplos de uso dos dados: o número de alunos participantes; o número de agricultores/pescadores capacitados; o número de árvores plantadas; quilos de lixo recolhidos para reciclagem; tamanho da área reflorestada. E assim seguem os números, junto com a criatividade de marketing, para comprovar efetividade, eficácia e eficiência das ações de uma pedagogia voltada para o mercado. Os dados gerados corroboram a desintegração da educação ambiental, transformada em um serviço a ser pago, dentro de uma lógica de responsabilidade socioambiental e pagamento por serviços ambientais. É, então, transformada em parte de um ciclo perverso e voraz de expropriação e ganhos, que mantêm estreito contato com os conflitos socioambientais. Responde-se, assim, ao interesse de grandes empresas e grupos com poder político e econômico em se apropriar por meio da despossessão e expoliação – conceitos supracitados –, e mercantilizar os recursos naturais do território.

A reflexão crítica não está presente em uma educação ambiental de mercado, visto que esta se presta ao papel de neutralizar a reflexão e a atuação sobre as estruturas de dominação, promover a desmobilização social e frear as possibilidades de resistência das populações atingidas pelos conflitos socioambientais. A perspectiva do mercado atua no sentido de restringir os níveis de consciência política coletiva da classe trabalhadora, como a Pedagogia da Hegemonia, sendo parte e base de uma educação ambiental conservadora e de um ambientalismo ligado à perspectiva da ecoeficiência.

Outras aproximações com Paulo Freire são possíveis ao observarmos as práticas de uma educação ambiental de mercado em relação a uma perspectiva da educação bancária. Esta se propõe à difusão do conhecimento visto como universal e tratado como informação: pode ser transferido ou depositado de um ser dominante que o detém para outros seres que não o possui – são caixas ocas à espera do conteúdo a ser transportado.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores

ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1981, p. 33).

Esta concepção de educação bancária está em diálogo com o que apresentei anteriormente ao tratar da relação colonizador/colonizado – os saberes de um são invisibilizados com fins de opressão. Uma educação ambiental que pretende conservar os padrões estabelecidos segue facilmente o caminho da educação bancária como ideal para sua reprodução – alcançando enorme difusão para formação de cidadãos com base em uma racionalidade particularizadora. Por conseguinte, simplesmente tratar de temáticas ambientais não garante propostas transformadoras, pois reproduz a educação hegemônica que coloniza. É preciso que o conhecimento seja reflexivo e transformador, venha acompanhado de uma crítica radical às relações sociais que se impõem no sistema capitalista (LOUREIRO, 2014) para que a inovação surja a partir de quem se põs a refletir. A proposta da educação libertadora de Freire se fundamenta na ruptura de padrões pela autonomia por parte dos oprimidos, tratando da passagem da consciência ingênua à consciência crítica, característica também valorizada por Dussel.

Ao colocar em diálogo Paulo Freire e Dussel, Costa & Loureiro (2015), observam-se aproximações que nos trazem algumas pistas para refletir criticamente a partir das temáticas pedagógicas aqui debatidas. O resultado das aproximações crítico-metodológicas desses autores identifica um pensamento filosófico dos educadores para a realidade latinoamericana, que questiona o modelo societário capitalista eurocentrado.

Tais processos produtivos que subjulgam a natureza, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, devem ser problematizados junto à condição histórica dos subalternizados, caracterizando então sua relevância política.

Paulo Freire denuncia, do ponto de vista epistemológico, a supressão de saberes dessa população colonizada e espoliada, e valoriza esses saberes como condição da supressão das relações opressoras, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento de uma epistemologia latino-americana. (COSTA & LOUREIRO, 2015, p. 75)

Numa perspectiva da Educação Ambiental, a posição de Dussel se dá com objetivo de desenvolver uma filosofia da libertação por meio do diálogo entre os



vitimados pelo *sistema-mundo moderno colonial*. Demarca, então, a afirmação da alteridade e respeito com os excluídos. A sugestão pedagógica feita por ele, em diálogo com os caminhos desenhados por Freire, é que a fonte das reflexões parta de uma crítica radical ao modo de produção capitalista na busca da consciência histórica de suas origens e caminhos possíveis para um futuro de afirmação de identidades próprias e reconhecimento do outro – ao que Freire chama de formação do sujeito histórico, na superação da colonialidade.

O filósofo argentino, em proximidade com a perspectiva de Freire, parte em sua reflexão da pobreza e dependência da AL no sistema-mundo, buscando entender a atividade filosófica como análise e contextualização da realidade que se encontra o povo latino-americano, os pobres e as diversas culturas que têm seu direito de viver negado e balizado pelo modo de produção capitalista. Dussel e Freire, em resumo, querem efetivar uma práxis libertadora que tem concretudes sociais e políticas, frente a lógicas excludentes e desiguais para o ser humano e destrutivas da natureza. (COSTA & LOUREIRO, 2015, p. 83)

Neste sentido, Loureiro & Layrargues (2013), corroborados pelo trabalho de Costa & Loureiro (2015), definem que uma dimensão da prática política e fator de identidade entre sujeitos e grupos no que se refere à relevância dos movimentos sociais. Ao julgar essencial explicitar que as lutas dos movimentos sociais na América Latina “se destacaram por terem enfrentado e exposto as incongruências do processo produtivo, dando materialidade ao debate ambiental e trazendo para a arena política tais questões”. Destaque-se a relevância que se configura para os movimentos sociais da categoria conflito socioambiental, por qualificar e integrar a ação organizada em defesa de justiça social e do direito à vida emancipada, saudável e sustentável. Isso graças às relações estabelecidas nos processos antagônicos de interesses entre agentes que disputam recursos naturais e buscam legitimar seus modos de vida (LOUREIRO, 2012).

## 2.2 O CAMINHO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA

Ao relacionar os posicionamentos dos movimentos sociais na América Latina diante do conflito socioambiental, destaca-se o papel da Educação Ambiental no tensionamento do campo e compreensão dos conhecimentos produzidos a partir do

diálogo com o Outro - do desencobrimento dos oprimidos. Com tal direcionamento, a presente pesquisa busca investigar a educação que emerge da terra e nasce da luta socioambiental dos movimentos do campo. A Educação Ambiental que procuramos, supomos, encontra-se na busca pela garantia dos direitos básicos à sobrevivência dos agricultores e agricultoras, no pensar e fazer o movimento social, onde opera a transformação da realidade dos trabalhadores.

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p.32).

O enraizamento da caminhada dos movimentos sociais relaciona-se com o movimento de educação popular que emergia no período inicial da década de 60. À época, buscava-se conscientizar a população adulta para que participasse e discutisse a vida política do Brasil. Esse é um marco do fortalecimento da luta dos movimentos sociais pela terra e também pela educação (SIKORA, 2013).

A intensificação dos movimentos populares tem consequência direta na educação popular. Podemos demarcar aqui especialmente o significativo Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Ambos guiavam-se predominantemente pela orientação católica, mantendo afinidades com a corrente denominada "teologia da libertação" (SAVIANI, 2013), direcionamento também presente nos estudos de Dussel, como anteriormente relacionado. A educação popular, segundo Brandão (2002), não pode ser limitada, situada e datada com uma caracterização de ampliação do trabalho pedagógico e uma educação que integra ação cultural e prática política.

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um "serviço", mas como protagonistas emergentes de um "processo" (BRANDÃO, 2002, p.141-142).

O principal teórico da Educação Popular é Paulo Freire, que em a *Pedagogia do Oprimido* (1969) - obra desenvolvida no Chile, em meio ao exílio - concebe o oprimido como sujeito histórico. Para Freire, quando este se posiciona diante das contradições e conflitos da sociedade capitalista, descobre as condições materiais para a transformação. Para ele, com base na Pedagogia da Libertação, a autonomia só será possível a partir de um encontro onde se reconhece de forma crítica tais contradições.

Este encontro ocorre não apenas na teoria, nem somente na prática, mas na *práxis*, na integração e reflexão como dois movimentos complementares em permanente tensão. Como o próprio autor descreve a seguir.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se 'seres para si'. (FREIRE, 1981, p.70)

A Pedagogia do Oprimido se realiza neste processo de transformação da estrutura que oprime - a partir de seu conhecimento aprofundado e de sua modificação fundamentada -, em um constante e atento processo dialógico. Nele, a estrutura dialética oprimido-opressor é a responsável pela conquista, dominação, manipulação e invasão.

À luz dessa concepção, Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em trânsito para uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele citava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e "criticizador". Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo (SAVIANI, 2013, p.335).

Contemporâneos à Pedagogia do Oprimido, temos: *Educação e conscientização: extensionismo rural*, 1968; *Contribuição ao processo de conscientização do homem na América Latina*, 1968; *Extensão ou comunicação? A*

*conscientização no meio rural*, 1969. Destaco tais trabalhos por estarem no foco de interesse da presente pesquisa, visto que estão predominantemente ligados às questões rurais - graças à vinculação de Paulo Freire, em Santiago do Chile, com o Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), resultando em tais publicações (SAVIANI, 2013).

Em *Extensão ou comunicação?*, o autor trata da educação relacionada às questões do campo e levanta orientações e contribuições dialógicas para a problematização da situação do camponês e o desenvolvimento de sua capacidade crítica. No trabalho, Freire debate e situa a importância de se tratar a reforma agrária numa concepção não mecanicista.

A reforma agrária não é uma questão simplesmente técnica. Envolve, sobretudo, uma decisão política, que é a que efetua e impulsiona as proposições técnicas que, não sendo neutras, implicam a opção ideológica dos técnicos. Daí que tais proposições, para falar só nesse aspecto, tanto possam defender a presença participante dos camponeses como reais co-responsáveis pelo processo de mudança. Como também possam inclinar-se pelas soluções tecnicistas ou mecanicistas que, aplicadas ao domínio humano, como indubitavelmente, o é o domínio em que se verifica a reforma agrária, significam fracassos objetivos ou êxitos aparentes (FREIRE, 1981, p.56).

Ao analisar o processo da reforma agrária, Freire retoma as questões da educação dialógica, do técnico agrônomo com os agricultores. Para ele, o agrônomo, em seu *quefazer* fundamental, deve ser como "um educador que se compromete e se insere *com* os camponeses na transformação, como sujeito, *com* outros sujeitos" (FREIRE, 1981).

Ao tratar das questões do campo e dos seus sujeitos, Freire afirma que o homem não pode ser compreendido fora de suas relações, sendo um ser da "práxis", do trabalho e da transformação do mundo. Por meio de sua ação, transforma; transformando cria uma realidade, que condiciona sua forma de atuar. Portanto, revela-se inviável dicotomizar homem-mundo - não apenas o mundo natural, mas também o mundo histórico-social. Identifica-se aqui um posicionamento ambiental em Freire, que não separa homem e natureza.

Quanto mais observamos as formas de comportar-se e de pensar de nossos camponeses mais parece que podemos concluir que, em certas áreas (em maior ou menor grau) eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural, que se sentem mais como parte dele, do que como seus transformadores. Entre eles e seu mundo natural (e também

necessariamente, cultural) há um forte "cordão umbilical", que os liga (FREIRE, 1981, p.32)

Trata-se, portanto, de pensar e praticar uma educação que permita ao agricultor compreender sua inserção na totalidade. De forma direta, tais elementos dos pensamentos pedagógicos de Freire apoiam a construção de uma nova concepção de mundo e estão integrados à discussão da educação ambiental crítica.

A Educação Ambiental Crítica na zona rural, a princípio, identifica o contexto do território - sempre reconhecendo influências de políticas públicas, conflitos históricos, propriedade da terra e da água, visto que são direitos básicos de vida dos agricultores em conflito com os interesses definidos por projetos de desenvolvimento. Ao problematizar tais questões, com os seus sujeitos e movimentos, produz-se na práxis pedagógica dialógica uma identificação com os processos históricos em curso, sua origem e as possibilidades de atuação - a partir de sujeitos coletivos. Na busca da transformação socioambiental do sistema capitalista para uma sociedade justa e humana, a educação ambiental crítica considera os diferentes interesses, aplicações e sentidos das práticas e teorias educativas em disputa no campo.

Para compreender como a colonização subjulga os oprimidos pela perspectiva da educação, propõe-se um diálogo com Paulo Freire e Fals Borda, visto que são referências do movimento pedagógico da América Latina. Para eles, os saberes invisibilizados dos empobrecidos do Sul carregam a intrínseca potência de desafiar as estruturas para a libertação, tendo como horizonte uma utopia Latinoamericana – tal qual a formulação de um projeto social contra-hegemônico.

Destaca-se a escolha de não retratar os fatos pela mesma ótica geradora dos opressores, mas sim re-tratar os mesmos fenômenos socioambientais a partir da transpiração que vem das forças vivas das sociedades presentes nos territórios e seu saber-fazer.

Na perspectiva do GEASur, traçamos diálogos com pesquisadoras, pesquisadores e militantes da Colômbia, Cuba, Argentina, México e outros países da América Latina para tratar o legado pedagógico das lutas sociais como bases teórico-metodológicas para se pensar a Educação Ambiental de Base Comunitária (SARRIA , et. al., 2017 *no prelo*),. Desta maneira, focalizamos o fortalecimento das

territorialidades e o cuidado dos bens comuns. Ao valorizar as histórias de vida, a memória oral, a cultura popular e o saber-fazer local, esta pedagogia socioambiental se estrutura em diálogo com os sujeitos. Com a práxis de Paulo Freire como referencial para uma pesquisa comprometida com a realidade social, articulam-se a Educação Ambiental e a Educação Popular.

Neste sentido, entendo por Educação Ambiental de Base Comunitária aquela que se constrói com/para as comunidades, considerando as conjunturas locais e atenta as especificidades dos territórios. Surge de uma articulação entre a perspectiva da Educação Ambiental Crítica e o “Legado das Lutas da América”, em especial a Educação Popular, a Pedagogia Freireana e a Investigação Ação Participante de Orlando Fals Borda. [...] Considero a pluralidade epistemológica e epistêmica como um princípio ético necessário para propostas de Educação Ambiental de Base Comunitária. Ademais entendo que tal escolha político-teórico-metodológica, fundamentada no Legado das lutas da América Latina representa uma importante chave para pensar um “que-fazer” comprometido e atento às vozes dos territórios. (CAMARGO, 2017. p. 184)

A Educação Ambiental de Base Comunitária busca a transformação natural e social no nível, local, regional e global. Inspira-se em uma visão de integração entre os países, entre homens e mulheres, entre grupos étnicos e setores sociais, entre as comunidades urbanas e as rurais, entre crianças, jovens, adultos e idosos, entre os pesquisadores universitários e os sábios comunitários (SARRIA, et. al. 2017). A busca por estas integrações como utopia socioambiental parte da compreensão das lutas travadas nos seios dos territórios para instituir liberdades e fortalecer seres autônomos.

### 2.3 O ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E O CONFLITO COMO CHAVE DE ESTUDO

Para compreender como o projeto de pesquisa se situa na atual produção do conhecimento, faz-se necessário observar o que tem sido produzido neste campo e quais são suas tendências. Levanta-se, portanto, o estado da arte da Educação Ambiental Crítica, como parte de um estado da arte, a fim de mapear e discutir a sua produção acadêmica a partir do conceito de Conflito Socioambiental.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a

pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39.)

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. São necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. (ROMANOWSKI & ENS, 2006 p. 39-40.) Neste sentido, pesquisas sobre estado da arte tem sido cada vez mais relevantes no campo da educação ambiental para ajudar a compreender os movimentos no campo, seja nos aspetos teóricos ou práticos ou mesmo interfaces com outros campos. Como é o caso do projeto EArte que busca fazer um banco de dados de trabalhos de dissertação e teses em Educação Ambiental. Martins (no prelo), por exemplo, investiga as produções em educação ambiental no campo das ciências sociais, revelando como a educação ambiental vai sendo incorporada nos debates da sociologia e da sociologia ambiental.

Apresento uma observação realizada nos trabalhos apresentados no VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) de 2011 a 2015 e os artigos, teses e dissertações reunidos pelo projeto EArte de 1981 a 2012. Foram observados campos específicos dos textos, como: resumo, palavras-chave, metodologia e referências bibliográficas; complementadas com leituras flutuantes dos textos. Estas leituras colaboraram com a compreensão dos trabalhos de forma a integrar os tópicos propostos para avaliação e provocaram um aprofundamento para além da categoria pré-definidas.

De acordo com Layrargues (2012, p. 400), as características identitárias dentro de um conjunto de categorias são uma simplificação da realidade na qual “toda tentativa classificatória invariavelmente comete (tal simplificação), esse é um esforço de abstração com propósitos didáticos, para se gerar autoconhecimento na Educação Ambiental”. Esta pesquisa reflete tal perspectiva e organiza seus dados principais com o objetivo de identificar lacunas e situar o estudo. Além disso, correlaciona os dados produzidos, visualizando convergências e divergências.

Em pesquisa realizada sobre o estado da arte da Educação Ambiental Crítica realizado por Pelacani, B.; Oliveira, C.; Aquino, M.; Ximenes, S. (2016) - apresentada no Encontro da Red Nacional de Educación Ambiental (RENEA) no Uruguai - fez-se o levantamento de 286 trabalhos dos EPEA's de 2011, 2013 e 2015, com o intuito de lançar um olhar mais cuidadoso sobre a vertente crítica. Este recorte se deu pela importância crescente de tal evento para a produção e divulgação acadêmica da área, com o objetivo de realizar o mapeamento inicial da Educação Ambiental Crítica no Brasil. Cabe destacar que em 2017 foi realizado o 9º EPEA, não avaliado neste estudo, que deverá posteriormente ser levantado a fim de seguir no aprofundamento do estado da arte aqui produzido.

Dos trabalhos analisados, 139 em um universo de 268 (49%) se posicionam de acordo com a perspectiva da Educação Ambiental Crítica. Um número significativo e estável, pois se manteve em equilíbrio ao longo dos anos estudados: 2011 com 50%, 2013 com 49% e 2015 com 47% dos trabalhos se identificando com a vertente crítica. Observa-se então a relevância do estudo aqui apresentado que está em diálogo com o campo, se posicionando no sentido de fortalecê-lo.

Esta investigação segue para um aprofundamento ao observar o campo da Educação Ambiental por seu estado da arte, realizado a partir da plataforma de busca do Projeto EArte - que trata do Estado da Arte da pesquisa Educação Ambiental. Constam no banco teses e dissertações selecionadas pelo Projeto EArte e concluídas no período de 1981 a 2009 e de 2011 a 2012. No caso desta pesquisa foi feito o levantamento da categoria: Conflito.

Foram encontrados 24 trabalhos que tratam do Conflito em seus textos do período de 2000 a 2012, com apenas um trabalho de 1992. Apenas quatro são de doutorado - defendidos nos cursos de pós-graduação em Educação; Educação Escolar Desenvolvimento Sustentável; Planejamento Urbano e Regional. Dentre os 20 trabalhos de mestrado, sete estão ligados ao curso de Educação; três de Geografia; Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social; Educação Ambiental; Ensino; Ciências Sociais; Ciência Ambiental; Engenharia Ambiental; Educação Escolar; Geomática; Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente; Ecologia e Recursos Naturais. Os trabalhos elencados estão inseridos no contexto não-escolar de forma preponderante, sendo estes 20 trabalhos. Apresentam como tema de estudo: Movimentos Sociais/Ambientalistas (5); Organização Governamental (4);



Representações e Processos Cognitivos do Formador e do Aprendiz em EA (4); Políticas Públicas em EA (2); Comunicação; entre outros.

Início a descrição dos estudos encontrados a partir de um trabalho de Araújo (2011) da Universidade Federal do Pará, que trata da análise dos discursos ideológicos da Política Nacional de Educação Ambiental como resposta às comunidades tradicionais. O autor identifica na legislação um discurso conservador ligado aos interesses das classes dominantes com propostas reformistas de mediação. Conclui que às classes dominantes absorvem as demandas sociais, transformando-as para seu benefício próprio.

Outro exemplo que pode ser destacado é o trabalho de doutorado de Curado (2004), que, ao estudar as formas de apropriação social da natureza pelos agricultores assentados, apresenta a perspectiva pedagógica do conflito, com as ações de Educação Ambiental para a cidadania e a utilização e criação de mecanismos democráticos de comunicação. O autor propõe rupturas nos padrões de conhecimento dominantes e totalitários sobre o ambiente rural, com a percepção, valorização, incorporação e integração do saber tradicional aos saberes técnico-científicos de suas proposições locais.

Destacam-se, também, os estudos sobre os campos teórico-metodológicos de conflito socioambiental, desenvolvidos pelo doutorado de Manzochi (2008). O trabalho traz aportes de subsídios do campo da Filosofia Política e da Sociologia e a exploração da abordagem estruturalista-constructivista de conflito socioambiental no âmbito da educação escolar.

A tese de doutorado de Silva (2002), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, aborda um conflito pela água no Pará, estudo que dialoga com a minha proposta. A autora procurou caracterizar o discurso dos agentes de um projeto hidroelétrico na construção de propostas educativas que tenderam a despolitizar a questão ambiental, desconectando-a dos aspectos relativos à distribuição de poder sobre os recursos. Buscou identificar os programas educativos contra-hegemônicos construídos como contrapontos criados por atores locais.

Recente na área, o trabalho de doutorado de Jaber (2012) faz o mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso, denuncia injustiças ambientais e

anuncia táticas de resistência. Jaber busca a participação como uma das molas propulsoras da guinada conceitual, política e científica por meio da Educação Ambiental. Apresenta aporte epistemológico da fenomenologia, aliada à práxis do mapa social. Este é uma continuidade dos seus estudos de mestrado (JABER, 2007), intitulado “Viagens ao mundo dos seringueiros pelo itinerário da Educação Ambiental”, que aborda os conflitos socioambientais, práticas pedagógicas e políticas públicas. Destaca-se a predominância da defesa dos interesses econômicos desenvolvimentistas em detrimento dos ecológicos e sociais. Entende, portanto, a Educação Ambiental como um processo permanente de aprendizagem, ao valorizar as diversas formas de conhecimento impulsionadas nas lutas políticas por Justiça Ambiental.

Como síntese final dos trabalhos de Educação Ambiental que abordam o Conflito, observa-se que vários deles trazem uma perspectiva pragmática, apontando para práticas de sustentabilidade, planejamento estratégico e turismo solidário como possibilidades de desenvolvimento local. Em sua abordagem metodológica, muitos se utilizam de pesquisa-ação e método etnográfico para compreender os impactos dos conflitos ambientais. Desta maneira, apresenta-se a Educação Ambiental como instrumento para os processos de gestão, integrada e participativa, dos recursos naturais; ferramenta de negociação e mediação de conflitos; além de solução dos conflitos.

#### 2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONFLITOS PELA ÁGUA: OS CONTORNOS DO PROJETO DE BARRAGEM DO GUAPIAÇU EM CACHOEIRAS DE MACACU

A fim de observar quais contornos delimitam a escala macro no atual panorama nacional dos conflitos ambientais, a seguir apresento uma leitura desta categoria a partir dos relatórios elaborados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) - que trata dos conflitos no campo no Brasil nas edições de 2012 a 2016. Tais ocorrências, sintetizadas em números, são indicadores das estratégias dos sujeitos sociais frente ao padrão historicamente desigual que exprime às injustiças nas

apropriações dos recursos naturais do país, teoricamente debatido no início deste capítulo.

Para iniciar uma contextualização ampla, o relatório 2016 traz uma comparação dos conflitos no campo no Brasil na última década (Tabela 1), sendo estes: Conflitos por Terra, Conflitos Trabalhistas, Conflitos pela Água e o Total de Conflitos no Campo no Brasil.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Conflitos por Terra</b>										
Nº de Ocorrências <sup>(1)</sup>	615	459	528	638	805	816	763	793	771	1.079
Ocupações/Retomadas	364	252	290	180	200	238	230	205	200	194
Acampamentos	48	40	36	35	30	13	14	20	27	22
<b>Total <sup>(2)</sup></b>	<b>1.027</b>	<b>751</b>	<b>854</b>	<b>853</b>	<b>1.035</b>	<b>1.067</b>	<b>1.007</b>	<b>1.018</b>	<b>998</b>	<b>1.295</b>
Assassinatos	25	27	25	30	29	34	29	36	47	58
Pessoas Envolvidas	612.000	354.225	415.290	351.935	458.675	460.565	435.075	600.240	603.290	686.735
Hectares	8.420.083	6.568.755	15.116.590	13.312.343	14.410.626	13.181.570	6.228.667	8.134.241	21.387.160	23.697.019
<b>Conflitos Trabalhistas</b>										
Trabalho Escravo	265	280	240	204	230	168	141	131	80	68
Assassinatos	1	1		1			1			
Pessoas Envolvidas	8.653	6.997	6.231	4.163	3.929	2.952	1.716	2.493	1.760	751
Superexploração	151	93	45	38	30	14	13	10	4	1
Assassinatos				1			2		1	1
Pessoas Envolvidas	7.293	5.388	4.813	1.643	466	73	142	294	102	2
<b>Total</b>	<b>416</b>	<b>373</b>	<b>285</b>	<b>242</b>	<b>260</b>	<b>182</b>	<b>154</b>	<b>141</b>	<b>84</b>	<b>69</b>
<b>Conflitos pela Água</b>										
Nº de Conflitos	87	46	45	87	68	79	93	127	135	172
Assassinatos	2		1	2		2	2		2	2
Pessoas Envolvidas	163.735	135.780	201.675	197.210	137.855	158.920	134.835	214.075	211.685	222.355
<b>Outros <sup>(3)</sup></b>										
Nº de Conflitos	8			4		36	12			
Assassinatos										
Pessoas Envolvidas	3.660			4.450		26.005	1.350			
<b>Total dos Conflitos no Campo Brasil</b>										
Nº de Conflitos	1.538	1.170	1.184	1.186	1.363	1.364	1.266	1.286	1.217	1.536
Assassinatos	28	28	26	34	29	36	34	36	50	61
Pessoas Envolvidas	795.341	502.390	628.009	559.401	600.925	648.515	573.118	817.102	816.837	909.843
Hectares	8.420.083	6.568.755	15.116.590	13.312.343	14.410.626	13.181.570	6.228.667	8.134.241	21.387.160	23.697.019

<sup>(1)</sup> Os dados do nº de ocorrências referem-se aos despejos e expulsões, ameaças de despejos e expulsões, bens destruídos e pistolagem.

<sup>(2)</sup> Em 2016, foram registrados 1.295 ocorrências de conflito por terra. Numa mesma área, um conflito pode ter desdobramentos diversos. Cada um deles corresponde a uma ocorrência. Neste ano, as áreas ou localidades em conflito somam 939. Para saber as Áreas em Conflito, ver no site [www.cptnacional.org.br](http://www.cptnacional.org.br).

<sup>(3)</sup> Outros: Conflitos em Tempos de Seca, Política Agrícola e Garimpo.

Tabela 1. Dados dos Conflitos no Campo de 2007 a 2016. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Os números de 2016 apontam para um dos momentos mais violentos contra as populações do campo. Esse cenário está associado à crise política marcada pelo golpe contra a presidenta Dilma, que entronizou no comando da nação um grupo de homens a serviço de um projeto de desmonte dos direitos das classes populares. Os registros dos conflitos e da violência que a CPT tem feito desde 1985 demonstram e caracterizam o ano de 2016 como o ano em que a criminalização dos movimentos

do campo chegou a outros patamares. Além disso, o governo golpista de Michel Temer promoveu a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário e deu sinais para aumentar a flexibilização dos parâmetros de liberação da compra de terras para estrangeiros e a privatização dos aquíferos (CPT, 2016).

No texto “Crítica à transformação capitalista da água em mercadoria: águas para a vida, não para a morte” de Claudemir Cosme (2017), apresentado conjuntamente ao relatório da CPT, o autor trata da necessidade de debater os conflitos socioambientais pela água colocando no centro das discussões o direito à vida e o limite da natureza, em vez de e se contrapondo às relações ditadas pela lógica do capital.

Disputas territoriais essas, motivadas pelas lógicas antagônicas de gestão, apropriação e uso desse bem natural, ou seja, entre a lógica economicista levada a cabo pela territorialização e/ou monopolização do território pelo capital, materializada, entre outras faces, no uso da água para a morte, e a lógica das diversas e distintas territorialidades dos sujeitos explorados no campo, que travam uma luta incessante pelos seus territórios, pela terra e, por conseguinte, pela água para a vida (COSME, 2017, p.125)

Como inicialmente problematizado a partir do Ecologismo dos Pobres, o caminho trilhado pelo desenvolvimento não é um caminho natural - para o qual segue a evolução da vida -, tampouco é inexorável - ao qual a sociedade deve se adequar como ônus do desenvolvimento. Ao contrário, são decisões políticas que geram consequências muitas vezes trágicas (COSME, 2017).

Este trabalho destaca os Conflitos pela Água<sup>5</sup>, transformada em propriedade privada capitalista e, destarte, deixa de ser prioridade sua condição essencial para reprodução vida. Neste fluxo, observe-se o aumento do número de conflitos pela água no período de 2002 a 2016 no Brasil (Figura 1).

---

<sup>5</sup> Os Conflitos pela Água, como a CPT os entende, são “ações de resistência, em geral coletivas, quando envolvem ribeirinhos, atingidos por barragens, pescadores, etc.” (MALVEZZI, 2011).

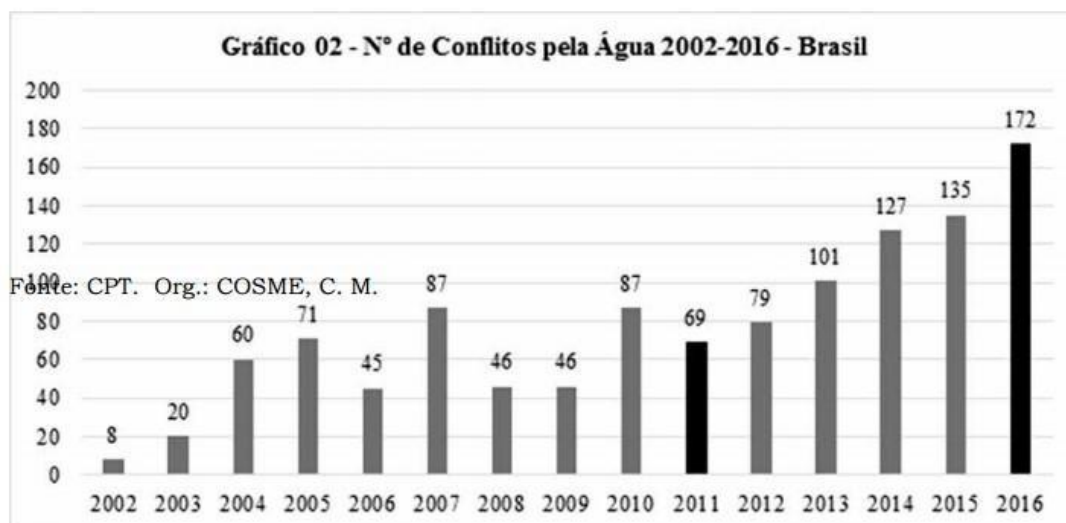


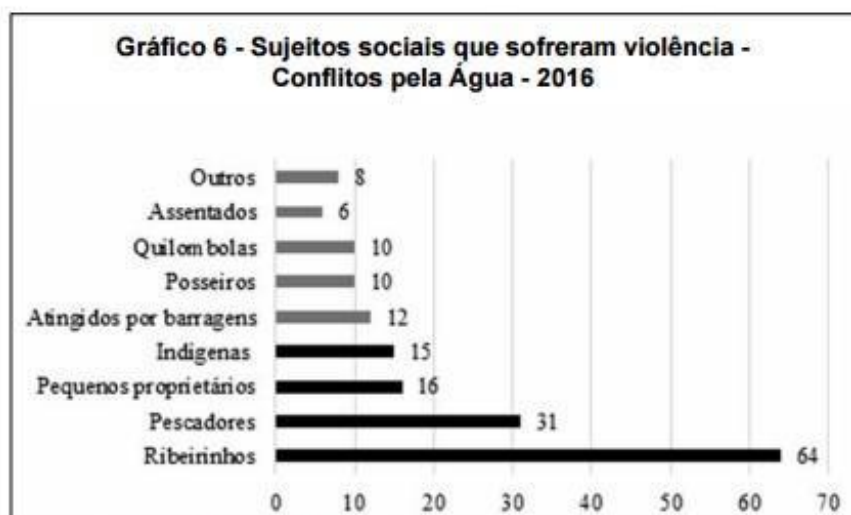
Figura 1. Gráfico com número de conflitos pela água de 2002-2016-Brasil. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Ao longo de 2016 foram registrados 172 Conflitos pela Água, tipificados em barragens e açudes, uso e preservação e apropriação particular, com 44.471 mil famílias envolvidas. Com a ideologia do progresso, sem romper com o neoliberalismo, os governos contribuem para a histórica efetivação das grandes obras hídricas. Como obras emblemáticas podemos citar as Usinas Hidrelétricas de Belo Monte (PA), Jirau (RO) e Santo Antônio (RO), e tantas outras de onde a água já está vendida antes mesmo da construção das barragens. Além disso, geram Conflitos pela Água e explicam seu aumento significativo nos últimos anos os Complexos Industriais e Portuários, a exemplo do Pecém (CE) e de Suape (PE), a Transposição do Rio São Francisco e os megaprojetos de mineração.

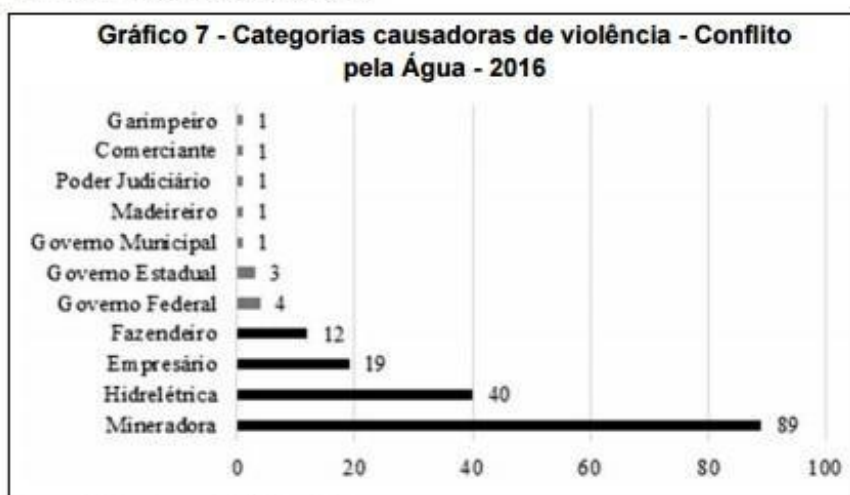
Roberto Malvezzi, Assessor da CPT, traz questões relevantes para o debate sobre conflitos hídricos no texto “Quando a água é conflito” (2017). Exibindo as diversas dimensões da água, pondera sobre as interfaces da sua dimensão biológica, ambiental, estética, religiosa, cultural, paisagística, social, sua integração com os direitos humanos, além das dimensões econômica e técnica. Nem sempre, ou quase nunca, esses aspectos são considerados pelas corporações em sua visão economicista, baseada em uma ciência que produz restrições sempre aos mesmo aspectos da realidade. As comunidades vivem sob uma forma de racionalidade e prática estreitamente vinculada aos rios e lagos, reconhecendo nesses seu valor vital – não apenas de sobrevivência de seres humanos, mas de toda a fauna, flora e

sistemas sociais envolvidos. Já para os desenvolvimentistas, são apenas corpos d'água com valor monetário. Daí surgem os Conflitos.

Observando os dados da CPT na Figura 2, conclui-se que os principais causadores de Conflitos são as mineradoras, as hidroelétricas e os empresários. Já os atingidos são os ribeirinhos, pescadores e pequenos proprietários.



Fonte: CPT. Org.: COSME, C. M.



Fonte: CPT. Org.: COSME, C. M.

Figura 2. Gráficos dos sujeitos sociais que sofreram violência e das categorias causadoras – Conflitos pela água – 2016. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.

Para aprofundando a leitura, a tabela a seguir apresenta as categorias sociais dos protagonistas da violência ocorridos nos conflitos no período de 2000 a 2015: são os fazendeiros os maiores provocadores de violência. Entre 2000 e 2007, o Estado era o segundo mais agressor, seguidos dos empresários. Os papéis sem

invertem a partir de 2008, e os empresários passam a promover ainda mais violência que o Estado (Tabela 2).

Categorias sociais protagonistas de violência  
Ocorrências de conflitos por período – Brasil 2000-2015

<b>Categoria Social</b>	<b>2000-2007</b>	<b>2008-2015</b>	<b>Total</b>	<b>Varição</b>	<b>Varição %</b>
Fazendeiro	2468	2175	4643	-293	-11,9%
Empresário	778	1575	2353	797	102,4%
Grileiro	404	806	1210	402	99,5%
Mineradoras	17	446	463	429	2523,5%
Madeireiros	88	251	339	163	185,2%
Hidrelétricas	38	178	216	140	368,4%
Estado	1047	531	1578	-156	-49,3%
<b>Total Ocorrências</b>	<b>5423</b>	<b>6304</b>	<b>11727</b>	<b>881</b>	<b>16,2%</b>

Elaborado pelo Lemto-UFF, a partir de dados do CEDOC Dom Tomás Balduino

Tabela 2. Categorias sociais protagonistas de violência. Ocorrências de conflitos por período – Brasil 2000-2015. Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Elaborado pelo Lemto-UFF a partir do CEDOC Dom Tomás Balduino.

Dentre os conflitos pela água na região sudeste encontra-se o conflito provocado pelo projeto da barragem do Guapiaçu, em Cachoeiras de Macacu, que se desenha como temática em foco da presente pesquisa. Tal projeto começa a aparecer como promotor de Conflito no relatório da CPT de 2013 - sendo identificado também no de 2014 e o seu último registro é no ano de 2015. No relatório de 2016 não aparece o caso desta barragem como Conflito do campo no Rio de Janeiro, mesmo este tendo sido um ano de luta e manifestações contra o empreendimento. A seguir apresento os registros de conflitos relacionados à Barragem do Guapiaçu dos anos de 2013 a 2015 (Tabela 3).

<b>ÁGUA</b>					
<b>Conflitos pela Água</b>					
<b>Município(s)</b>	<b>Nome do Conflito</b>	<b>Data</b>	<b>Famílias</b>	<b>Tipo Conflito</b>	<b>Situação</b>
Cachoeiras de Macacu	Barragem do Rio Guapiaçu	06/03/2015	120	Barragens e Açudes	Ameaça de expropriação
Cachoeiras de Macacu	Barragem do Rio Guapiaçu/COMPERJ	28/04/2014	360	Barragens e Açudes	Não cumprimento de procedimentos legais
Cachoeiras de Macacu	Barragem do Rio Guapiaçu/COMPERJ	23/09/2013	360	Barragens e Açudes	Ameaça de expropriação

Tabela 3. Conflitos pela água em Cachoeiras de Macacu, a Barragem do Rio Guapiaçu. Fonte: Elaborada a partir dos relatórios de Conflitos do Campo no Brasil em 2015, 2014 e 2013. Comissão Pastoral da Terra (CPT), CEDOC Dom Tomás Balduino.



Observando a tabela 3 destaca-se a variação do Conflito apresentado. Nos anos de 2013 e 2015, a região encontra-se sob ameaça de expropriação, já o relatório de 2014 versa sobre o não cumprimento de procedimentos legais. Demonstra-se, assim, que a disputa vai se reconfigurando ao longo do tempo de acordo com os interesses contraditórios posicionados no campo. Em 2013 e 2014, a Barragem do Guapiaçu aparece com seu nome relacionado ao COMPERJ. Todavia, em 2015 a relação com o empreendimento petroquímico desaparece, devido à variação apresentada pelo projeto de Estudo de Impactos Ambientais e Relatório de Impactos Ambientais de ambos os projetos. Tais estudos são revistos, criticados e reformulados, alterando a forma como se apresentam no Conflito - tal aspecto será debatido nos próximos capítulos.

O número de famílias afetadas também sofre alteração: em 2013 e 2014 são citadas 360 famílias atingidas; em 2015 esse número passa a ser de 120 famílias. Tal mudança deve-se à passagem do Conflito de “não cumprimento de procedimentos legais” para “ameaça de expropriação”. Desta maneira, a situação que se reconfigura de acordo com tensionamentos do campo, que atualmente possuem novos contornos.

As leituras e análises dos relatórios da CPT são relevantes para nossa pesquisa, uma vez que pensamos a Educação Ambiental contextualizada a realidade dos territórios. Tais documentos trazem um panorama de como esses conflitos se traduzem em números no Brasil, apresentando uma grave situação de violência no campo. Pensar a Educação Ambiental relacionada aos conflitos em torno da água, ao lado dos aportes da Ecologia Política e da Justiça Ambiental, nos leva a considerar seu relevante papel de pedagogizar os Conflitos. Desta forma, pode-se emergir uma educação presente nas lutas como forma de estratégia de resistência nesses processos, abarcando o conhecimento germinado no seio do trabalhador.



## 2.5 ÁGUA, TERRITÓRIO E AS TERRITORIALIDADES

A água mirada como um retrato da relação sociedade-natureza faz parte de um ciclo que passa pelo ar, pelas torneiras, pelo copo de vidro; na terra, compõe rios e mares; atravessa sistemas de abastecimento e esgoto, infiltra solos, percorre indústrias; faz parte das células animais e da produção de energia vegetal; movimenta metais extraídos das minas e ocupa grande parte do corpo humano. Múltiplos usos, diversos caminhos. Em um sistema fechado, sua apropriação exhibe os contrastes das relações ambientais, sociais e de poder, seu cuidado passa pelas mãos daqueles que trabalham direto com a terra, sua dominação direcionada por acordos com interesses hegemônicos. Mulheres e homens atingidos se posicionam em defesa da água identificando, enquanto território, contornos projetados na luta e, ao educar, emergem saberes e possibilidades outras para uma gestão comunitária.

Porto-Gonçalves (2004) destaca que a água não pode ser tratada de modo isolado, a partir de uma racionalidade instrumental da sociedade moderna, já que sua distribuição passa por segmentos, classes sociais e pelas diversas formas de relações desenvolvidas por diferentes povos e culturas. Quando estas relações são, enquanto territorialidade, impossibilitadas de serem exercidas, desequilíbrio local é gerado, culturas e natureza são extintas e a biodiversidade é perdida.

A mercantilização da água incorpora o discurso da escassez e exhibe as contradições inerentes ao funcionamento do sistema capitalista, na disputa do papel do Estado nos processos de constantes privatizações. Posicionada como commodity e usada em diversos processos industriais<sup>6</sup>, a água é insubstituível. O debate da crise hídrica, por ser conflito, exhibe um confronto de distintas posições. Inclusive a posição de quem usa dos alertas da crise hídrica (que pode existir, regionalmente) para denunciar os usos alienantes do discurso da escassez. Nesta lógica, os fundamentos partem de dados científicos (PORTO-GONÇALVES, 2004) que apontam que apenas 1% da água do planeta seria potável e disponível para consumo humano, já que maior parte é salgada ou está congelada. Este discurso,

---

<sup>6</sup> Para mais informações sobre diferentes escalas do conflito pela água e detalhamento da apropriação deste bem natural pelo mercado internacional ver Porto-Gonçalves (2004): Água não se nega a ninguém.

além de gerar medo, desconsidera outros dados de extrema relevância que apontam a impossibilidade de acabar a água no planeta, como apresentado a seguir.

Afinal, a água doce que circula e que está disponível para consumo humano e ainda permite toda sorte de vida que o planeta conhece é, em grande parte, fruto da evaporação dos mares e oceanos - cerca de 505.000 Km<sup>3</sup>, ou seja, uma camada de 1,4 metros de espessura evapora anualmente dos oceanos e mares que, embora sejam salgados, não transmitem o sal na evaporação. Informe-se, ainda, que 80% dessa água evaporada dos oceanos e mares precipita-se sobre suas próprias superfícies. P.H. Gleyck (Gleyck, 1993) avalia que dos 119.000 Km<sup>3</sup> de chuvas que caem sobre os continentes, 72.000 Km<sup>3</sup> se evaporam dos lagos, das lagoas, dos rios, dos solos e das plantas (evapotranspiração) (...). Assim, a água disponível para a vida é, pelo menos desde o recuo da última glaciação entre 12.000 e 18.000 anos atrás, a mesma desde então até os nossos dias, com pequenas variações. Se maior não é a quantidade de água potável é porque, na verdade, maior não pode ser, a não ser, como indicamos, pela regressão das calotas polares e dos glaciares fruto de mudanças climáticas planetárias produzidas por causas complexas e, muito recentemente em termos da história do planeta, pela matriz energética fossilista pós-revolução industrial. Assim, por um desses caminhos tortuosos por meio dos quais a vida e a história transcorrem temos, hoje, uma quantidade maior de água doce sob a forma líquida em virtude do efeito estufa e o conseqüente aumento do aquecimento global do planeta com o derretimento das calotas polares e glaciares. (PORTO-GONÇAVES, 2004 p. 1-2)

Seguindo tal argumentação, o autor (PORTO-GONÇALVES, 2004) define que a disponibilidade de água doce líquida depende da radiação solar, que faz o trabalho de evaporação-condensação-precipitação, distribuindo-a de acordo com as latitudes globais. Além da geologia e da formação do solo - que concentra aquíferos e lençóis freáticos, cada vez mais disputados- está aí a formação de bacias hidrográficas que protagonizam dinâmicas locais e regionais. O discurso da escassez vai então servir como argumento para práticas barragistas, além de legitimar políticas públicas com justificativa amplamente aceita e difícil de se questionar: a (suposta) prioridade do abastecimento humano. Quando analisado o real uso da água dos rios, nascentes e represas, observa-se a contradição de tal discurso, já que esta se destina à processos industriais, mineração, agronegócio e outras formas de produção de mercadoria.

O acesso a tais recursos hídricos é limitado e determinado então por questões naturais, geológicas, sociais, econômicas e políticas. A água, analisada aqui enquanto componente de disputa dentro do conflito socioambiental, exerce um papel de tensionamento e apresenta-se como um fator de injustiça ambiental, já que a sua distribuição corresponde a uma lógica expansionista do capitalismo, pela qual nem todos consomem a mesma quantidade/qualidade e recebem os mesmos

impactos. Países do norte global vão consumir água, diretamente ou através de mercadorias que se utilizam dela em larga escala para serem produzidas, em proporções muito maiores que os países do sul (PORTO-GONÇALVES, 2004). Já estes últimos, especialmente as populações empobrecidas situadas em *zonas de sacrifício*, vão receber o ônus de tal consumo, como a chegada de represas, perda de terras, esgotamento das fontes hídricas, baixa qualidade da água por contaminação industrial e poluição por rejeitos.

A desordem ecológica global está, na verdade, associada ao processo que des-locou completamente a relação entre lugar de extração, de transformação e produção da matéria e o lugar de consumo com a revolução (nas relações sociais e de poder por meio da tecnologia) industrial. Com a maior eficácia energética foi possível explorar minerais em proporções ínfimas quanto à sua concentração nas diferentes jazidas existentes na geografia do planeta, assim como na sua natureza nanométrica. Os rejeitos ou foram deixados nos locais onde as pessoas valem menos – nunca é demais lembrar o racismo subjacente ao sistema-mundo moderno-colonial – e os produtos foram e são levados limpos para os lugares e pessoas que podiam e podem gozar os proveitos, diz-se a qualidade de vida, desde que não se incluam os custos dos seus rejeitos nem se lembre aos bemnascidos dessa mosca pousando em sua sopa, parodiando Raul Seixas, que é a injustiça ambiental em que se ancora seu modo de vida (PORTO-GONÇALVES, 2004. p.14).

Sendo assim, problematizar os conflitos pela água é trazer a tona questões territoriais, na busca pela compreensão dos processos históricos e da formação dos sujeitos a partir da luta pela água. Observando que o processo de apropriação por despossessão (HERRERA, 2017) produz a pobreza ao retirar a disponibilidade de recursos, tal qual a água, bem essencial para a sobrevivência humana, de populações que viviam em relação com eles, destruindo então dinâmicas sustentáveis que já existiam. Aqui se retrata uma face do sistema mundo moderno colonial (DUSSEL, 2000), onde o conhecimento científico, que baseia o discurso da escassez se posiciona a fim de legitimar interesses hegemônicos do mercado, deixando de lado características culturais e ambientais que configuram outras realidades no âmbito local e regional.

“A água tem que ser pensada enquanto território, isto é, enquanto inscrição da sociedade na natureza com todas as suas contradições implicadas no processo de apropriação da natureza pelos homens e mulheres por meio das relações sociais e de poder” (PORTO-GONÇALVES, 2004. p.3).

Este posicionamento, água enquanto território é adotado ao longo deste trabalho. O conceito de território é amplamente debatido e disputado em sua raiz na

e desde a luta dos povos tradicionais, indígenas e movimentos sociais. Após leituras e reflexões sobre o tema, escureço<sup>7</sup> aqui a definição que adoto ao longo deste trabalho, a partir de uma descrição de Milton Santos, geógrafo, negro e baiano, que me contempla inicialmente.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2000, p. 96).

A fim de aprofundar tal debate, coloco em diálogo a perspectiva apresentada por Haesbaert (2007) que afirma que o território é uma combinação do funcional, material-concreto, e do simbólico. Sendo assim, o território tem relação direta com o poder, tanto no sentido de apropriação quanto de dominação.

Como decorrência desse raciocínio, é interessante observar que, enquanto "espaço-tempo vivido", o território é sempre múltiplo, "diverso e complexo", ao contrário do território "unifuncional" proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, especialmente através da figura do Estado territorial moderno, defensor de uma lógica territorial padrão que, ao contrário de outras formas de ordenação territorial (como a do espaço feudal típico), não admite multiplicidade sobreposição de jurisdições e/ou de territorialidades. (HAESBAERT, 2007. p.21)

Sendo assim, emerge a concepção de territorialidade associada ao território. Tais conceitos se esbarram, integram e separam, como afirma Haesbaert ao mapear as diversas abordagens feitas sobre território e territorialidade (2007). A partir daí o autor aponta seu posicionamento:

A territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas "algo abstrato", num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, enquanto "imagem" ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural. (HAESBAERT, 2007. p.25)

Nos movimentos de transformação dos territórios, reconstruídos ou destruídos pelos processos funcionais, a territorialidade como dimensão simbólica adquire um papel fundamental, como parte da observação dos sujeitos que ali atuam e o definem a partir da luta.

---

<sup>7</sup> A utilização do termo "escurecer" é adotada pelo GEASur em seus debates e pesquisas por influência do movimento negro, da luta contra o racismo e da valorização e (re)conhecimento dos saberes afrocentrados, inclusive na escolha do referencial teórico.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 A PESQUISA PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este trabalho se inicia com a apresentação do meu percurso pessoal, profissional e acadêmico em diálogo com o tema da pesquisa, do objeto, suas categorias, objetivos e propostas. Considerando-os apresentados, trago as contribuições teóricas e o estado da arte para retratar e contextualizar o campo. Neste caminho, estão os aportes metodológicos que permitiram a imersão no campo, vivência com os sujeitos, registro das práticas que emergiram e a descrição das análises, realizadas por meio da proposta desenvolvida neste percurso, as [foto]escrevivências.

A metodologia desta pesquisa tem base qualitativa, com uma perspectiva descritiva analítica do campo. Parte-se da revisão bibliográfica e dados obtidos com análise de documentos, realiza-se entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Destacam-se para as [foto]escrevivências – sobre as quais a seguir discorro - como metodologia de coleta e análise de dados, através de narrativas visuais da educação que emerge dos territórios em conflito pela água.

A pesquisa participante, escolha metodológica deste trabalho, é identificada por Alexandre (2014) como aquela que reúne a investigação social e o trabalho educacional. A observação participante como técnica segue em geral o método intuitivo, mas pode ser organizada conforme a metodologia clássica. Tem como características a pesquisa coletiva que envolve o pesquisador e a população; se preocupa com o papel do investigador dentro da situação investigada; é pensada para reduzir o estranhamento recíproco, visando compartilhar o observável de forma intuitiva e se propõe a cuidar dos laços de confiança favoráveis ao processo de investigação; a ação se encontra em segundo plano, é dada e conduzida pelos investigados; a população envolvida não apenas constrói a pesquisa, mas a assume desde o início do processo, passando por sua condução, se tornando então pesquisadores (ALEXANDRE, 2014, p. 136).

Neste processo de conhecer e agir, o problema se origina da comunidade e a pesquisa se dá de forma coletiva. Esta metodologia aplicada à Educação Ambiental Crítica é definida a seguir por Loureiro (2004).

Em termos de apresentação dos procedimentos metodológicos que permitem trabalhar com tal método, (...) sou por afirmar que as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo ambiental. Participar trata-se de um processo que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo. (...) Participar, aqui, é promover a cidadania, entendida como realização do 'sujeito histórico' oprimido (LOUREIRO, 2004, p. 71).

Dentro de tal proposta metodológica, traço caminhos para emergir conhecimento do campo e analisá-los em diálogo com os dados bibliográficos e documentais. O formato escolhido para tanto, processo metodológico chave sobre o qual disserto, é a [foto]escrivência. Trata-se de uma ideia e prática de narrativa visual que tem como base as escrituras da professora Conceição Evaristo, integradas ao registro fotográfico. Elas permitem a realização de um trabalho sensível e autoral, mas não só. Os saberes produzidos no campo de estudos estão ali demarcados, com contornos críticos incorporados, buscando alcançar outras escalas do conhecimento e outras possibilidades de construção de um caminho metodológico - mantendo diálogo com a observação participante, a fim de permitir uma leitura do campo.

### 3.2 O ENCONTRO COM O CAMPO: ENTRE DADOS, ENTREVISTAS E VIVÊNCIAS

A metodologia parte da revisão bibliográfica das pesquisas relacionadas à temática socioambiental aqui abordada, do campo de estudos e das pesquisas do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur), além da análise dos seguintes documentos: Relatórios de Conflitos do Campo da Comissão Pastoral da Terra (CPT); os Estudos de Impacto Ambiental e Relatórios de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) produzidos no âmbito da Barragem do Guapiaçu e do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ); relatórios sobre a Barragem do Guapiaçu elaborados pela Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) e Movimento

dos Atingidos por Barragens (MAB); e dados iniciais dos projetos de Educação Ambiental propostos pelas Organizações não-governamentais (ONG's) Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA) e Viva Rio, por meio de material impresso e website oficial das organizações.

No período de janeiro a maio, no município de Cachoeiras de Macacu, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com agricultores e agricultoras do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) de Serra Queimada e com um representante do subcomitê leste da Baía de Guanabara. Elas duravam aproximadamente três horas, sendo algumas mais objetivas e técnicas e outras mais longas, com mais de um entrevistado e pausas para o café. Realizadas por mim e por Bernardo Xavier, as entrevistas tinham um foco orientador, com perguntas definidas, mas também havia espaço para as adaptações ao contexto e elas eram elaboradas de forma colaborativa. Os questionamentos de Bernardo normalmente estavam relacionados à compreensão da identidade de atingido e do manejo dos instrumentos legais em torno das propostas de barragem em conflito. Já os meus questionamentos buscavam compreender o histórico do conflito no território com relação à educação ambiental que ali chegou no mesmo período. Eu buscava identificar quais propostas de educação ambiental se posicionam no conflito, como ela está caracterizada pelas territorialidades e sua atuação no território. No que diz respeito ao objetivo central desta pesquisa, questionei aos atingidos o que eles aprenderam com a luta e também sobre o papel da mulher nesta luta. Ao me posicionar como ambientalista, naturalmente as questões caminharam para o debate ambiental, fato que também está relacionado ao conflito socioambiental pela água - sendo água e floresta temas comuns para os atingidos.

Por termos vivenciado de forma pedagógica a pesquisa em educação ambiental realizada com as sociedades de água do morro da Formiga, no Rio de Janeiro - dissertada pelo companheiro Júlio Vitor em 2016 do GEASur -, pudemos identificar nestas falas um caminho de pesquisa se abrindo. Tivemos a percepção jurídica deste sistema autônomo de abastecimento humano de água como um instrumento de resistência e *re-existência*. Quisemos compreender de tal sistema de auto-gestão da água a partir de mapeamentos participativos e levantamento de seu histórico. Tal (re)conhecimento gera um novo momento na pesquisa de campo. A partir de então, nossa observação participante estava presente nas entrevistas, em

reuniões (sindicatos, MAB) e institucionais (subcomitê leste da Baía de Guanabara) e trilhas e percursos ao longo dos rios, pela comunidade e próximo à nascente de água que abastece os atingidos. Éramos um coletivo interdisciplinar, com pesquisadores e universitários nas áreas do Direito, Geografia e Educação, além de agricultores e agricultoras e representantes do MAB. O grupo apresentou diversas conformações ao longo das observações, tendo sido prioritariamente formado por mim, Bernardo Xavier, Pedro D'Andrea, Julia Ladeira, Alexander Panez, Hugo Belarmino, estes da universidade, e Gabriela Dantas, Raiene e Silas Evangelista do MAB.

Participamos de uma reunião proposta e organizada pelos agricultores da comunidade no Sindicato Rural dos Trabalhadores, com mais de 15 pessoas, e apresentamos nossas pesquisas, demarcando o papel da universidade, já conhecido por muitos deles. Dialogamos sobre a possibilidade de fortalecimento do sistema de abastecimento comunitário identificado nas entrevistas, reuniões prévias e na trilha pelos pontos de captação e distribuição da água. Na ocasião, decidimos coletivamente descrever as redes de abastecimento e realização de um estatuto com base no mapeamento e memória coletiva do sistema gerido. As metodologias utilizadas por mim seriam a escuta atenta, registros fotográficos e audiovisuais, além do caderno de campo na busca pela fundamentação teórico-político-metodológica de uma Educação Ambiental de Base Comunitária, que garante o respeito pelas/com as comunidades, partimos das seguintes concepções:

- 1) Pluralismo Epistemológico e Epistêmico – deve estimular o diálogo entre diferentes saberes e epistemologias;
- 2) Princípio da Alteridade (FREIRE, 2014, 2015) – manter postura de humildade e reconhecer as diferenças, reconhecendo o outro como sujeito-histórico, como um mestre dos conhecimentos locais;
- 3) Escuta Sensível (SANCHEZ, MONTEIRO & MONTEIRO, 2010) – deve “dar ouvidos” 100 às comunidades, escutar o que dizem as vozes dos territórios, apreendendo os anseios, questionamentos, histórias e apontamentos dos moradores;
- 4) Considerar a Dimensão Humana do Meio Ambiente – por se tratar de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, entende a comunidade como parte integrante da natureza e partindo das relações estabelecidas entre a cultura local e o território;
- 5) Reconhecimento da Oralidade – valorização dos saberes prévios das comunidades, dos saberes locais, das memórias, das histórias de vida e da oralidade de um modo geral;
- 6) Problematização da realidade – pensar propostas pedagógicas e discussões que problematizem a condição socioambiental das comunidades, evidenciando os conflitos e as temáticas recorrentes;
- 7) Promover Ações Contextualizadas – pensar as práticas com base na realidade, nas demandas e nas urgências;
- 8) Horizontalidade/Comunidade como co-autora da pesquisa – deve-se quebrar hierarquia pesquisador-comunidade a partir do engajamento, envolvimento e participação ativa da população local por meio de



metodologias participativas; 9) Respeitar a História das Comunidades – conhecer o passado, para entender o presente e preparar para o futuro; 10) Retorno Constante – todas as informações recolhidas das comunidades devem ser retornadas às mesmas, a partir de encontros constantes. (CAMARGO, 2017, p. 93-94)

Ao *sulear* a presente pesquisa, em especial com relação à observação participante do sistema de abastecimento comunitário, a metodologia aqui apresentada segue as propostas de Fals Borda (1980) do ritmo de reflexão e ação, na busca por articular: conhecimento concreto e geral; região e nação; formação social e modo de produção; campo e teoria. O movimento de reflexão e ação segue como uma espiral por essas reentrâncias em busca de uma articulação que seja eficaz para a ciência emergente. Ao dialogar com o campo em Serra Queimada, no Vale do Guapiaçu em Cachoeiras de Macacu, trago os aportes de Fals Borda (1980) que propõe a reavaliação da ciência popular. Reafirma-se que o estudo, em contato com os territórios, é uma potência para fazer aflorar conhecimentos e articular uma voz respeitável que foi oprimida diante da ciência tradicional - que em sua aparente simplicidade pode oferecer as respostas vivenciais que mais necessitamos para os saberes e fazeres da Educação Ambiental Crítica.

Sendo assim, esta pesquisa compreende que o saber popular não está codificado para utilização da ciência dominante, mas tem sua própria racionalidade e estrutura de causalidade. Configura-se uma ciência emergente e subversiva – de cultura reprimida e silenciosa, que permitiu o homem criar, trabalhar e interpretar com os recursos diretos que a natureza oferece. Destaca-se a importância dos intelectuais orgânicos, citados por Fals Borda em referência a Gramsci, como agentes que se formam na acumulação de saberes pelo povo camponês, onde seu conhecimento e sua voz se encontram em um nicho da ciência em desenvolvimento como processo totalizador e constante.

### 3.3 O CAMINHO DO RETRATO DO TERRITÓRIO À NARRATIVA DAS VIVÊNCIAS

No percurso metodológico, trato da produção de imagens a partir da exposição da fotografia como processo artístico, estético e pedagógico. A fotografia

se apresenta como uma incorporação do que se sente e se escreve com a luz. Retrata-se o momento preciso do alinhamento: lente, mente e coração.

Como metodologia de estudo, a fotografia é um suporte para o diálogo com o outro. No encontro com o campo de pesquisa e com os sujeitos, a câmera opera um papel simbólico ao criar pontes e estreitar laços de confiança, provocando relações e rompendo barreiras. Percorremos um caminho semelhante ao descrito pela fotógrafa documental Diane Arbus<sup>8</sup>

Se eu fosse apenas curiosa, seria muito difícil dizer a alguém “quero ir à sua casa, estimular você a falar e ouvir você me contar a história da sua vida”. As pessoas responderiam: “Você está maluca”. Além do mais, ficariam muito precavidas. Mas a câmera é uma espécie de licença. Muita gente quer que prestemos a elas muita atenção e esse é um tipo razoável de atenção para se prestar. (ARBUS apud SONTAG, 2004, p.207)

O registro fotográfico se torna então parte da narrativa, com influência direta nas entrevistas semiestruturadas e na observação participante, isto que traz à tona a empatia, que se estabelece no processo de entrega e confiança entre fotógrafo e fotografado. A imagem aparece como resultado destas relações, sendo o sujeito fotografado e sua narrativa visual mais importantes do que a própria fotografia. Trata-se de uma potência exibida pelo registro de territórios e territorialidades - o concreto e o subjetivo -, aqui expostos em contraste.

A educação ambiental sobre a qual disserto parte de práticas dialógicas criativas e transformadoras, considerando o fenômeno contemporâneo da fotografia que está intensamente presente em cada vez mais amplos setores da população. Corroboro a concepção de Carlos Rodrigues Brandão ao dizer que:

Assim como outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar, e, através das quais aspiramos descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais de um diálogo criador e emancipatório, devem falar de comunidades humanas concretas e cotidianas. (BRANDÃO & BORGES, 2007, p.59).

---

<sup>8</sup> Diane Arbus, fotógrafa e escritora norte-americana, é conhecida como a fotógrafa da representatividade (lphoto channel, 2017). Sua curiosidade pelo outro e pelo desconhecido foi o motivador de retrato de pessoas “fora do padrão de normalidade”. Sua ação documental retrata pessoas que não seriam capa da Vogue, revista para a qual a fotógrafa trabalhou anos antes de buscar sua própria visão de mundo. É reconhecida como fotógrafa não apenas pela técnica, mas pelo envolvimento.

Martín-Barbero afirma que em uma educação como prática de liberdade, fotografar é “ [...] a *práxis* educativa que devolve aos homens seus direitos dizendo que vivem e sonham, de ser tanto testemunhas como atores da sua vida e de seu mundo.” Contribui ainda mais ao afirmar que “...a crítica é indispensável, tanto dos conteúdos como das formas de seleção dos meios audiovisuais...” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.38). Ainda em total concordância, o autor traz contribuições para compreensão da escolha da fotografia como parte da metodologia proposta nesta pesquisa:

Entendo como tal em primeiro lugar um projeto que recoloca a ideia de Cultura com a qual escola trabalha em nossos países para que comece a reconhecer as ciências e as tecnologias tanto como dispositivos de produtividade como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir. O que implica em incorporar as novas tecnologias de comunicação e informação como "tecnologias intelectuais". (BARBERO, 2014, p.56)

Partindo de uma visão de mundo que se constitui a partir de relações, compreendemos que as imagens em si mesmas nada podem explicar “são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia.(...) Só o que narra pode levar-nos a compreender” (SONTAG, 2004, p. 33-34). Segundo Sontag<sup>9</sup> (2004), fotos causam impactos e reações na proporção em que exibem algo novo. No entanto, depois as imagens anestesiavam e podem ser corrompidas. Após uma repetida exposição a imagens, o evento torna-se menos real. A fotografia tanto pode amortecer a consciência, quanto despertá-la.

(...) ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça — como uma antologia de imagens. (SONTAG, 2004, p.13)

Sontag (2004), nos traz o conceito de “Inventário da Mortalidade”, onde a fotografia é uma testemunha da inexorável dissolução temporal. Ao retratar um posicionamento e registrar uma memória com um apertar de um botão. O que antes foi, não mais será. O instante decisivo da fotografia, também trabalhado por Cartier Bresson, é tratado por Sontag como o momento onde nos lembramos que somos mortais. “A fotografia é o inventário da mortalidade. Um toque de dedo agora é

---

<sup>9</sup> Susan Sontag foi escritora, ativista e crítica de arte de Nova York, em seu livro Sobre a fotografia traz uma revisão de importantes teóricos e produtores de fotografia (SONTAG, 2004).

suficiente para emprestar a um momento uma ironia póstuma” (SONTAG, 2004, p.85).

No presente trabalho, o registro fotográfico extrapola o papel de um instante mágico por ser parte de uma narrativa pedagógica que cria discursos visuais. Enquanto “Inventário da Mortalidade” a fotografia apresentada busca ir além para possibilitar uma consciência visual a partir da fotografia documental enquanto memória cumprindo sua função política dentro deste contexto. Neste sentido, realiza-se aqui um “Inventário da Mortalidade” de sujeitos coletivos e processos comunitários que correm o risco de serem alagados por conta do conflito pela água no Vale do Guapiaçu.

Refletindo sobre a fotografia como narrativa, apresento as contribuições de João Ripper. Ripper é um fotojornalista que trata a fotografia como um instrumento da comunicação, capaz de quebrar estereótipos formados pela repetição de histórias. Para o fotojornalista, quando as mesmas narrativas são feitas sobre uma mesma comunidade, cria-se um padrão homogêneo e hegemônico. Estes estereótipos criam barreiras, que precisam ser rompidas para aproximar as pessoas e criar identificação com a história do outro. Uma compreensão crítica da fotografia como prática pedagógica deve passar por tal reflexão da reprodução da imagem como instrumento de poder e reprodução do sistema.

Ao documentar uma comunidade, um conflito e seus sujeitos deve-se buscar uma aproximação com o outro fotografado e, pelo registro, provocar a reação e a relação com as pessoas que vão vê-las. Para isso, é preciso ouvi-las. Como uma ponte que integra o rural e o urbano, o sensível e o racional, o prático e o teórico, a fotografia permite tal relação entre seres humanos distantes, rompendo narrativas clássicas. Ripper (2016) nos alerta sobre possibilidades outras de descrever populações:

Trabalhadores rurais, quilombolas, seringueiros e ribeirinhos, quase todas essas populações infelizmente são mostradas pela ausência de quase tudo. Pela presença de uma violência da qual na maioria das vezes eles são vítimas, mas aparecem muitas vezes como protagonistas. E essa história é história que se repete. A gente quase não tem histórias dos fazeres. (RIPPER, 2016)

As agricultoras e os agricultores atingidos por barragens têm em sua vida e trabalho uma potência de saberes-fazer que, retratados, desenham uma narrativa outra de suas histórias. Ao retratar um território em conflito, massacrado por uma política que criminaliza o que se manifesta contra o sistema, uso das palavras do fotógrafo mexicano Gilberto Chen (1993) *“La fotografía me sirvió de protección, de escudo para enfrentar situaciones duras, para saber qué estaba pasando en esos momentos de enfermedad. La fotografía exorcisa, saca demonios, limpia almas”*.

A fotografia inserida nesta proposta metodológica de [foto]escrevivências é parte de mudanças formais que trazem novas percepções à pesquisa e à relação pesquisador-pesquisado. Sua confecção é uma articulação de um saber-fazer na Educação e na Fotografia. As [foto]escrevivências não são limitadas à uma simples vivência ou produção de narrativas poéticas visuais, são capazes de, como nos diz Horacio Fernández sobre os Fotolivros latino-americanos, “[...]ampliar a percepção da fotografia e revelar novos discursos e relatos visuais que tratam de alguns aspectos cruciais do continente: seus cenários, suas cidades, seus habitantes, sua história, suas aspirações (FERNÁNDEZ, 2011, apud CAPAI, 2013. p.67).

Retomando a crítica de Ripper, o perigo de uma história única é uma perspectiva que está em diálogo com a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Ao discorrer sobre a ignorância de se conhecer apenas uma única fonte, Adichie traz questões raciais para o debate com a literatura. Ela aborda a falta de representatividade negra nesta área como mais um exemplo de exclusão e opressão de uma camada da sociedade - neste caso o racismo.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder (ADICHIE, 2009).

Ao rejeitar uma única história, abrimos espaço para outras, que podem reparar a dignidade perdida e destruída pelas histórias criadas para expropriar. Histórias têm a potência de humanizar e capacitar. Mas, qual o ponto de partida? As narrativas podem ter diferentes sentidos, de acordo com o modo que ela se inicia. Como exemplo, Adichie (2009) propõe que se inicie a história dos povos africanos

pela criação colonial do estado e não pelo seu fracasso. O sentido aí se inverte e contextualiza-se a narrativa sob outras bases. Seguindo esta busca por narrativas outras, chegamos às “*escrevivências*” de Conceição Evaristo, que narra sua condição de mulher negra na sociedade brasileira.

A poesia de Conceição Evaristo é comovente e também um exame ardido dos pilares de nossa sociedade. Sem simplismos mas com fluência arrebatadora, seus versos pairam e magnetizam nas rodas, tão serenos quanto trovoadas que sussurram. Cantam luas e quilombagens, perdas e gozos, num tom e garimpo que se distingue um pouco de sua obra em prosa, que se é menos contundente e explícita na chamada à malungagem (o que faz com uma tecelagem mais subterrânea) é mais porosa a contradições, labirintos e surpresas. (ROSA, 2016)

Doutora em literatura comparada, mestra em Literatura Brasileira, nascida em uma comunidade em Belo Horizonte, Conceição Evaristo ganhou diversos prêmios e publicou livros que já foram traduzidos para inglês, francês e alemão. A autora tem o trabalho de empregada doméstica em seu currículo e bagagem cultural. Esta atividade, desvalorizada por nossa sociedade de bases escravocratas, permitiu a formação de uma visão de mundo a partir dos pequenos quartos dos fundos da casa dos patrões, que emergem com formato crítico em suas *escrevivências*.

A forma literária desenvolvida pela Conceição Evaristo caminha no debate das opressões de classe, raça e gênero vividas pela própria escritora - e que estão presentes em toda sua produção. Nas suas *escrevivências*, consciência e indignação se constroem juntas. Para narrar este encontro, ela descreve os moldes que formatam a vida de grande parte da população - negrxs e mulheres -, e provoca sensações de dor, incômodo e, por vezes, uma alegria, além da esperança desenhada em letras agudas. Seus contos de narrativa poética trazem símbolos da religião de matriz africana e suas filosofias, nem sempre explícitos, mas demarcados.

Na introdução de *Becos da memória* - primeiro livro da escrito em 1980 e publicado pela primeira vez apenas em 2006 -, ela introduz a aparição das *escrevivências*: “Talvez na escrita de becos, mesmo que de modo quase inconsciente, eu já buscasse construir uma forma de *escrevivência*”. Evaristo (2006) afirma que buscou

escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de becos está uma

vivência, que foi minha e dos meus. Escrever becos foi perseguir uma escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha. (EVARISTO, 2006, p.6)

Sobre viver e escrever, trago como exemplo um trecho a seguir onde a autora trata da pobre vida nos barracos e da dor que dali emerge.

“Morrer de não viver”, a ameaça de Cidinha-Cidoca pairou por alguns instantes na cabeça de Maria-Nova. Ela começou por desmanchar as mil tranças de seu cabelo como se desmanchasse aquele mortífero pensamento. O coração arfava no peito, Maria-Nova olhou-se no pedaço de espelho. Sentiu-se bonita e triste como a mãe. Fez um carinho no próprio rosto. Não, ela jamais deixaria a vida passar daquela forma tão disforme. Era preciso crer. Vó Rita, Bondade, Negro Alírio não desesperavam nunca. Não pensaria mais na ameaça de Cidinha-Cidoca. Era preciso viver. “Viver do viver”. A vida não podia se gastar em miséria e na miséria. Pensou, buscou lá dentro de si o que poderia fazer. Seu coração arfava mais e mais, comprimido lá dentro do peito. O pensamento veio rápido e claro como um raio. Um dia ela iria tudo escrever. (EVARISTO, 2006, p.160)

Destaca-se a distinta forma que Evaristo retrata suas personagens, diferente do modo que negros e negras são (mal)retratados tradicionalmente pela literatura racista brasileira. Suas escritas trazem identificações afirmativas, mesmo atravessadas da dor da condição de descendente dos povos africanos. Por este motivo, o movimento negro foi o primeiro a receber seus escritos - que depois se espalharam pela academia e chegaram até esta pesquisa.

Tenho dito que tudo que escrevo, crítica, ensaio, escrita literária, toda minha criação surge marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. As escolhas temáticas, o vocabulário, as personagens, os modos de construção das mesmas, o enredo, nada nasce imune ao que sou, às minhas experiências, à minha vivência. Escrevo uma vivência, que pode ser ou não, a real, a vivida por mim, mas que pode se con(fundir) com a minha. (...) Precisamos mais do que celebrar as histórias de exceção, mais do que celebrar as vitórias pessoais, precisamos refletir sobre a crueldade da regra. Quais são limites impostos pelas regras que interditam a chegada de muitos, permitindo que só uns poucos consigam os resultados finais (EVARISTO, 2017. p.7-10)

Nas escrevivências de Conceição Evaristo as histórias narradas entrelaçam memórias e afetos, tanto as contadas, quanto as ouvidas se misturam e criam algo para além do concreto, materializando subjetividades. Assim, me inspiro para transcrever territorialidades, tecer histórias de luta: escreviver o que da terra emerge.

Como o trecho a seguir do livro, que trata da história de mulheres, que pode ser a história de Conceição Evaristo, ou de sua mãe, ou de sua filha, ou das mulheres que cruzam nossos caminhos diariamente.

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. (...) Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía. (EVARISTO, 2014, p. 16-17)

As escrevivências chegam como uma contribuição de Conceição Evaristo para orientar este estudo. Assim, descrevo histórias de resistência dos movimentos sociais e sujeitos e práticas pedagógicas. A intenção não é priorizar histórias de sucesso de personagens que vivenciam uma fantasia para além da realidade imposta. Aqui, as narrativas são parte do processo de mediação do registrado e do vivido em composição, como prática pedagógica de uma vivência. E, como afirma Evaristo (2006), “Insinuo, apenas, que a literatura marcada por uma escrevivência pode con(fundir) a identidade da personagem narradora com a identidade da autora. Esta con(fusão) não me constrange.”

### 3.4 A PEDAGOGIA DA MAESTRA LOLA E A COLÔMBIA: UM ENSAIO

A influência afrocolombiana toca esta metodologia a partir das palavras e práticas da *maestra* Lola que estão em total relação com as escrevivências da escritora Conceição Evaristo. *Maestra* Lola, mulher, negra e educadora desenvolveu



uma pedagogia própria, com seu coletivo de educadores e estudantes, e atua no território do afropatiano do Cauca há mais de 30 anos. A proposta de criação de narrativa visual, chamada aqui de [foto]escrivência, cria um diálogo entre a *maestra* Lola, que poetiza a educação, e a Conceição Evaristo, que escreve o que vivencia - as duas caminhando numa perspectiva afrocentrada.

Encontro com a *maestra* Lola ao desembarcar em uma comunidade unida que se prepara para o lançamento do livro a “Pedagogía de la Corridez” - escrito pela professora, junto com seus companheiros de magistério, seus alunos e acadêmicos das universidades de renome da Colômbia. O lançamento do livro foi realizado durante a “Semana de la Afropatianidad: por la defensa del territorio y de la identidad de las Comunidades Negras” - uma reunião política que debate questões étnico-raciais, ambientais e socioculturais, e que reuniu centenas de pessoas das diversas comunidades do município de Patía.

Chego no Cauca para o lançamento do livro pela estrada que corta o pequeno povoado, com a escola em uma calçada e a vila de casas do lado oposto. Sei que esta terra sofre com os impactos ambientais provocados pela mineração, indústria do concreto e hidroelétricas que contaminam os rios e arrancam a vida dos homens. Ao desembarcar, casas coloridas, chão de barro, rio largo, escuto o batuque alegre da orquestra. É real, existe ali outra pedagogia. E ela é *corrida* - a pedagogia e a *maestra*. *Corrida*, de acordo com o glossário de palavras criadas com fins pedagógicos por Lola (ACHINTE, 2016) significa "Ingeniosidad, forma de ver la vida no cuadriculada ni milimetrada". Em espanhol, este é um termo relacionado à loucura. Pedagogia da *corridez* seria, então, a educação da loucura.

Esta nomeação, segundo a *maestra* Lola em entrevista realizada em outubro de 2016, se deu quando ela criou uma orquestra com seus alunos, mas, sem instrumentos, organiza uma banda de tarros. Criam juntos, portanto, sons criativos produzido por instrumentos experimentais inventados a partir de resíduos do território. Formam a banda que conheço ao desembarcar os galões de combustível dos caminhões que atravessam a estrada, os utensílios domésticos velhos e materiais do trabalho agrícola. Neste dia, estavam ensaiando para o dia do lançamento do livro que narra sua história.

A banda de tarros está na origem da pedagogia da corridez, que se inicia em 1981. Maria Dolores Grueso tem a ideia de criar melodias com o ato de golpear as carteiras escolares com os lápis e canetas, para suprir a falta de uma banda musical escolar para içar a bandeira. A partir daí passa a ser conhecida como maestra louca, corrida. Se a denominam a *maestra corrida* (louca), então a sua pedagogia é a pedagogia da corridez (louca) - história narrada com ritmo e forma de poesia. Suas falas, são prosa e poesia, como trova forte que sai da boca com sorriso de alegria - enquanto pés a fazem quase dançar em frente ao público. Abaixo, a poesia que declamou seus 30 anos de história no dia do lançamento que reuniu alunos, amigos, acadêmicos e artistas de todo país.

Hay quienes dicen que les da miedo  
 Por las ideas que echo a rodar  
 Se sorprenden, se inquietan  
 Por esa propuesta de magias  
 Enigmas, audacia y libertad.  
 Hay afectos compartidos  
 Se vive en confraternidad  
 (...)  
 A nadie se cortan las alas  
 Pa' que intente el vuelo alzar  
 Al contrario, se dan pistas  
 Pa'l éxito en el volar  
 Y que al vivir, aterrizar y triunfar.  
 Todo mi equipo lo valoro y admiro  
 (...)  
 Por ser artesanos, artesanas de la paz.  
 (...) Una pedagogía de amor  
 Compromiso y tenacidad  
 La gesta lola por ingenio, autonomía y libertad.  
 Está en los bordes, no centrada  
 Asumiendo la normatividad  
 Donde el arte de ser maestros, maestras  
 La etnocultura, la madre naturaleza  
 (...)  
 Que viva la Institución Educativa Dos Ríos Galindez  
 Escuela preciosa  
 Con cultura propia que le da identidad  
 (ACHINTE, 2016, p. 78-79).

Encontro com o território afrocolombiano ao embalo da poesia desta mulher e sua identidade integrada à história de luta e resistência - contada com sorriso tão grande quanto acolhedor. Ela usava um vestido colorido ilustrado com a foto de seu filho e sobrinho, vítimas do conflito armado colombiano, e dançava até com os cabelos a cumbia e ballinato entoados por vozes amigas. Ao seu redor, algumas

gerações de niños e niñas formados e transformados na escola comunitária de Galindez. Seu reconhecimento não é apenas local, ele extrapola fronteiras e a faz receber premiações e homenagens em outros países.

María Dolores Grueso es una maestra del Cauca creadora de un modelo educativo en el que la cultura afro está al servicio de la cotidianidad de sus estudiantes: la 'Pedagogía de la corridez', reconocida en los premios Mujer Cafam. Retrato de una poeta que improvisa versos para explicar la vida (EL PAÍS, 2015).

A pedagogía da *maestra* se alinha com a proposta da Cátedra de la Paz, implementada pelo governo, e que se instaura a partir de organizações campesinas que apoiam a pedagogia para a paz nas zonas rurais. Lola, ademais de *maestra*, é líder campesina. Tal Cátedra tem como objetivo “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (PACIFISTA , 2015).

O momento histórico vivido pela América Latina marca a presente narrativa. A possibilidade de se firmar um acordo de Paz pelo plebiscito popular era debatida em todos os espaços. A partir de uma negociação do governo com as Forças Armadas Revolucionarias da Colômbia (FARC) em Havana, ensaiou-se o fim de uma guerra de mais de meio século. Este acordo influenciaria diretamente as comunidades rurais ao prever investimentos em educação, valorização das conquistas étnicas dos povos indígenas e afrodescendentes, além de contemplar questões de gênero. O *Acuerdo de Paz* (2016) tem em seus princípios a verdade, o perdão, a reparação e participação política. Este movimento pela paz está refletido de diversas formas na Pedagogia de la Corridez.

Uma experiência pedagógica do território considerada comunitária e local, em busca de alternativas ambientalistas e progressistas. Dentro das lições de autonomia a pedagogia de la corridez é citada como uma aposta alternativa afrodescendente de formação “en la que se fortalece a la comunidad en muchos aspectos y no se piensa solo en una formación para el mercado, para en un futuro obtener más ingresos, sino en una formación para la vida, para un mejor vivir” (DURÁN, 2013, p. 77)

A organização do evento de lançamento do livro foi uma amostra do processo coletivo que se desenrola na região - e uma aula da Pedagogia da Corridez, ministrada por moradores, alunos, professores e toda a comunidade. Ali, cada um tinha seu espaço de participação - com isso não se brinca nessa terra de gente

autônoma. Participação se aprende na escola e na vida comunitária. Todos têm voz e falam por si, por sua identidade e seu território. Cada um com sua tarefa, a escola completamente integrada à comunidade (aberta, dentro, sem muros) como o coração e o sorriso da *maestra*. Lola traz em sua narrativa poética a dedicação à educação e à participação social. Inspirada por essa vivência, elaborei a [foto]escrivência a seguir que se apresenta aqui enquanto um exemplo da metodologia proposta.



Al Patía llegué.

He reconocido los sonidos de las primeras huellas en la tierra roja.

Mi corazón pulsa junto con el 'batuque'(sonido de los tambores).

La orquesta abre mi mente

Los niños hacen música en un trabajo colectivo.

Al llegar, me siento recibida

No por una sonrisa, Sino que por millones, esto junto con ojos atentos

(Re) conozco su energía.

Parece magia, la maestra Lola y su orquesta de tarros

La música sincronizada con el territorio.

Cuando miro através de mis lentes, mis ojos tocan rostros

Que me tocan de vuelta

Y bailan felices

La melodía creada por la maestra Lola









Así empieza mi historia con La maestra Lola y La Pedagogía de la Corridez.

Que se parece imposible de narrar ¿Como la mente puede describir lo que el corazón ha sentido? ¿Como sacar de la mente las conexiones sinápticas en formato gráfico? ¿Que se puede sentir desde lo que puedo contarles?

La superficie del agua, aquella fina camada del rio que soporta las patas de los zancudos, caminan sobre ella como si fuera una roca, en su tensión superficial. Esa camada es millones de veces más profunda que cualquier conexión entre las ideas que aquí puedo crear. Pero acepto el desafío académico. Acepto mi papel en la sociedad de conectar el saber de la universidad con el saber del pueblo. Como puente escribo mi trabajo intentando no caer en palabras huecas y en trampas epistemológicas por causa de los niños del Patía, los chicos y los mayores, acepto ese desafío que perturba mi mente y toca mi corazón.



En otra realidad me encuentro una nueva pedagogía se revela a partir de su enseñanza y su entrega. Allí existe un cuidado familiar, hace que cualquiera se sienta en casa. Afuera del sistema liberal individualista lejos del paradigma de la escasez se promueve el desarrollo de la comunidad. A partir de otras bases, de otra cultura, de otra forma de producir el conocimiento. Allí se conoce al otro a partir de la ancestralidad, de la tierra para la tierra, de las raíces afropatianas. De la identificación a partir del arte y del ambiente.



En esa vivencia en las margenes del rio del Patia fue el lanzamiento del libro de la Maestra Lola. Un libro que me abrió una puerta donde las ventanas ni siquiera existian, la luz entró. Y yo he podido ver las poesias de la Maestra saliendo de su sonrisa más grande que el mapa de Colombia, que contamina toda una comunidad con su corridez. Los niños del Patía cambian los saberes de las hierbas y de las medicinas tradicionales con los viejitos; la maestra aprende a hacer una balsa para navegar en el rio con su estudiante; la comunidad se integra a partir de las clases que se dan en las salidas de campo; los muros no segregan ni las carreteras dejan lejos el pueblo de la escuela. La forma del conocimiento se dibuja con los colores del territorio. Integrando pasado y futuro. Donde la educación reencuentra su sentido el alimento es la clase, la lluvia es la temática, la vida es el arte, sencilla la metodología de enseñanza y profunda su teoría pensada con alegría.







Llamada de corrida, la Maestra Lola crea su propio vocabulario. Para ir más allá de la comprensión limitada que se espera de una educación bancaria. Desafía el sistema hegemónico con sensibilidad y lucha, recrea la educación con dedicación. En la fiesta del lanzamiento del libro, alumnos formados a lo largo de los 30 años de la Pedagogía de la Corridez. Amigos abrazados desde siempre ocupan el cronograma planeado para que todos tengan su momento; presentaciones de música, de poesía. Retratan la historia del Patía y de la maestra Lola. Todos trabajaron para reunir al pueblo ese día y poder celebrar. Su reconocimiento no conoce límites geográficos que creen mapas en contornos delineados. Aquí la maestra Lola creció esparció sus trenzas y vertidos para más allá. Después de las cordilleras y de las fronteras de su país Homenajeadas como mujer negra por la educación que creó junto a la comunidad escolar, en la lucha por sus derechos de vivir una vida justa y de paz.





A [foto]escrevivência permite a imersão em novos saberes, ainda não descritos nos livros e que podem passar despercebidos em entrevistas semi-estruturadas. Esta narrativa visual retrata que a educação que não é um modelo fechado, mas uma proposta construída permanentemente no dia a dia com uma educação contextualizada e pertinente. Metodologias que educam para a vida se somam as estratégias e práticas transversais, como as bioaulas (aprendizado com experimentações nos rios e trilhas, no campo, com o campo e para o campo ambiental) e as bibliotecas vivas (conexão do passado com o presente e o futuro a partir dos saberes tradicionais dos mais velhos da comunidade).

A narrativa poética da *maestra* Lola retrata outras racionalidades que tecem outro quefazer. Educação permeada por ancestralidade, luta e autonomia, a pedagogia de *La Corridez* transforma o território. Uma compreensão do estado de direito a partir da perspectiva de uma mulher, negra e educadora, que com amor a vida nos apresenta uma Colômbia que não se esconde. Que constrói e reconstrói sua história, com um povo que integra política, cultura e educação.

### 3.5 AS [FOTO]ESCREVIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde o meu percurso com práticas em Educação Ambiental, compreendo as vivências como experiências que se desenrolam em contato com os territórios, nos percursos e diálogos com os sujeitos históricos que ali se constituem. Nesta metodologia, nos permitimos afetar pela realidade vivida e transformá-la, impulsionados por uma prática pedagógica narrada ao longo deste capítulo. Faz-se emergir conhecimento ao produzir narrativas visuais outras, registros de territorialidades, situar sujeitos históricos e articular os saberes do percurso.

A fotografia se expõe aqui como um processo pedagógico de encontro com o Outro e, na busca de registrar relações estabelecidas ao longo da pesquisa, torna-se um recurso de observação participante que extrapola o olhar e encontra o registro documental, onde “fotografar é atribuir importância” (SONTAG, 2004, p. 41). Ao integrar essas características às escrevivências de Evaristo - uma escrita que nasce das vivências – nos encontramos ao viver para narrar, narrar o que vive, sendo a

literatura uma conexão com a memória. Assim como Lola, narrar de forma poética a educação que parte da terra, com raízes ancestrais, a sua história de vida e de seu território afropatiano. E, desta maneira, configurar a si e aos companheiros e estudantes como sujeitos históricos nos processos políticos colombianos, no qual cada um narra sua territorialidade.

A [foto]escrevivência debatida neste capítulo e apresentados seus moldes nos seguintes passos, entrelaça os fios condutores desta pesquisa: fotografia; narrativa; vivência. Busco, por meio dela, a descrição de determinadas condições que atuam sobre os agricultores e agricultoras atingidos por barragens e a possibilidade de narrar suas vidas, nossas lutas. Registro suas histórias, seus saberes e fazeres de trabalhadores camponeses, destacando a situação de contradição na qual se encontram. Ao compreender que o saber do território, assim como suas territorialidades, embora estruturalmente delimitados, possuem uma subjetividade não enquadrável nas metodologias tradicionais, apresentamos esta proposta de metodologia participativa para expor uma educação que (re)existe frente ao atual modelo de desenvolvimento.

Enquanto prática de escrita realizada no campo, esta metodologia aponta análises *in loco* dos saberes compartilhados em entrevistas e percursos. Ao desenhar com a luz escolho perspectivas e posicionamentos. Aproximando os olhares, em recortes e criação da versão final dos textos imagéticos, as [foto]escrevivências se desenquadraram das simples descrições do caderno de campo, se transformam ao dialogar com os conceitos que me foram caros nestes longos períodos de estudos e leitura, se aproximam das bases de uma educação ambiental e apontam para a construção de saberes do Sul.

Assim sendo, as [foto]escrevivências permitem uma análise em diálogo com os documentos, a revisão bibliográfica e os registros da observação participante. Seu formato descritivo traz a tona dados comumente desprezados nos processos tradicionais do capital de quantificar a vida. Enquanto metodologia de coleta e análise de dados as [foto]escrevivências iniciam aqui sua trajetória em meus estudos enquanto processo descrito por minhas palavras, integrado às fotografias que registro e aos saberes ali expostos, retornando àqueles com quem produzi e se transformando em conhecimento nosso ao voltar para o texto como o resultado observado, em movimento as [foto]escrevivências se materializam.

#### **4 CONFLITO PELA ÁGUA NA AMÉRICA LATINA: UM PARALELO ENTRE A REPRESA EL PEÑOL E A BARRAGEM DO GUAPIAÇU**

Neste caminho, buscando me aprofundar nos conceitos aqui trabalhados, apresento a seguir um estudo que nasce paralelo ao campo do Vale do Guapiaçu, o conflito colombiano da Represa El Peñol, a fim de trazer contribuições e aguçar a percepção para o estudo que desenvolvi. Como lentes que permitem olhar para o problema com mais nitidez, ao observar a organização dos movimentos sociais da América Latina, com o exemplo da Colômbia, as lutas que educam começam a desenhar seus contornos.

A histórica luta pela água em El Peñol, em Medellín, reuniu diversas comunidades em torno do direito ao território alcançando a nacionalização do movimento. O exemplo das *Juntas Cívicas*, como espaço de participação e mobilização comunitária, inspirou essa pesquisa e me levou a olhar para Cachoeiras de Macacu, para a mobilização camponesa e para a pesquisa em curso, de outra forma, amplificada. Compreendi então a luta latinoamericana por direito à natureza, num contexto sociambiental a organização contra as injustiças tomou forma em El Peñol. A mobilização segue, após décadas, mesmo com massacres proporcionados pela luta armada e pela desapropriação já instaurada. Atualmente a região onde viviam camponeses foi alagada e transformada em um ponto turístico relevante no país. Sua memória guardada em um museu e sua história contada por camponeses que tiveram que re-existir e hoje falam das lutas que educam. O poder público reconstrói essa linha do tempo a fim de reconstruir e restituir as vítimas do conflito armado, palco potencializador da construção de uma das maiores represas hidroelétricas da Colômbia.

Como forma de integrar as lutas e ampliar o olhar, mais adiante apresento a caracterização do contexto histórico do Vale do Guapiaçu, como forma de expor as raízes da disputa atualmente instaurada. Caracterizo o conflito socioambiental com um olhar para os projetos de apropriação da água em curso, identificado as propostas: Uma grande barragem proposta nos planos do Governo Estadual e no processo de Licenciamento do COMPERJ; a ideia de pequenas barragens que surge no âmbito do sub-comitê de bacias do leste metropolitano com a organização de um GT específico para tanto; e a proposta que emerge dos movimentos sociais

junto dos agricultores do Vale do Guapiaçu que é a favor de plantar água e não acabar com o território a partir de propostas de curto prazo que alagam seus sonhos.

Ao amplificar a compreensão do conflito descrevo a situação das propostas de educação ambiental que atravessam, permeiam e emergem do território. Observando como as propostas se integram à luta pela água, seus objetivos de atuação junto aos agricultores e seu posicionamento. Com o aprendizado colombiano em foco, identificando as organizações comunitárias como potência que escancara a apropriação por despossessão citada nos capítulos anteriores, disserto sobre o aprendizado dos agricultores e agricultoras junto ao MAB enquanto mobilização social.

#### 4.1 UMA EXPERIÊNCIA LATINOAMERICANA DE DISPUTA PELA ÁGUA: CAMINHOS POR EL PEÑOL

Como oportunidade de conhecer outras formas de organização social e atuação pedagógica em espaços não-formais, neste momento apresento um histórico do conflito e a participação social como potencia de resistência diante de conflito a partir da visão de uma de suas lideranças 30 anos após a organização do movimento. Cabe destacar que o contexto de tempo e espaço abordados aqui neste trabalho são distintos.

Sendo assim, a conjuntura atual da Colômbia merece destaque por viver um processo político chamado de Acordo de Paz, em que se busca o fim do conflito armado que se inicia na década de 60. Neste período, aqui no Brasil vivíamos a ditadura militar, processo descrito anteriormente a partir das lutas rurais em Cachoeiras de Macacu. Contextos nacionais adversos às lutas populares, que não cabe a este trabalho detalhar tais processos<sup>10</sup>.

O conflito armado na Colômbia, amplamente conectado com as lutas pela terra, passa pela formação das guerrilhas. Diante de uma polarização liberal e conservador, precursora do conflito, os movimentos sociais buscam outros formatos para manifestar-se, isso se dá através da formação de guerrilhas marxistas-leninista

---

<sup>10</sup> Para mais informação do contexto de lutas na Colômbia apresento como sugestão o trabalho de Catalina Revollo Pardo, 2015.

com a intenção da libertação nacional e social. São estas: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC (1964); Ejército de Liberación Nacional - ELN (1965) y el Ejército de Liberación Popular - EPL (1967); Movimiento 19 de Abril - M-19 (década de 70). Estes movimentos armados lutavam pelos direitos da população colombiana e foram amplamente confrontados pelos paramilitares. Estes paramilitares surgem como um poder paralelo e justificam suas ações em defesa da população contra a guerrilha, mas em verdade se constituem como um projeto econômico e político. Com objetivo de abrir o setor rural para a entrada do investimento estrangeiro e privado, como a construção de represas e mineração, os paramilitares provocam a expulsão de camponesas e camponeses de suas terras.

Desde meados dos anos oitenta, Colômbia experimentou um forte escalonamento do conflito, que se expressou com o aumento de ataques e atividades armadas dos grupos insurgentes e ilegais, estes grupos se fortaleceram com fontes de financiamento como o sequestro, narcotráfico e extorsão. (REVOLLO-PARDO, 2016. p. 67)

A imersão no território colombiano me levou ao conhecimento das (in)justiças ambientais que ali se passam, na conjuntura de conflito apresentada. Como o caso da Represa El Peñol de Medellín. Um paralelo deste caso insere a percepção dos projetos de desenvolvimento que ocorrem historicamente da América Latina, impactando as comunidades em prol de interesses políticos e econômicos, onde mais uma vez a disputa pela água se torna presente. Neste sentido, a descrição dos processos do movimento social das Juntas Cívicas, em Medellín, traz contribuições para este estudo.

Apresentando dados históricos da construção da represa *El Peñol* voltamos à década de 70, quando 78 represas foram construídas, dentre as quais *El Peñol*, a maior da Colômbia, localizada em Medellín. Faz parte de uma das cadeias hidráulicas que mais aporta energia do sistema e, deste modo, contribui para a oferta energética do país durante todo o ano. As *Empresas Públicas de Medellín (EPM)* são responsáveis pela construção do complexo hidroelétrico de *El Peñol*, *San Rafael* e *San Carlos* – que, em 1982, produzia mais de 20% da energia hidráulica nacional. Para sua construção foram desapropriados 30 mil habitantes, sem compensação financeira por perda de território, somente entregaram casas aos atingidos, ocasionando um deslocamento urbano. No período dos anos 70 se iniciam uma série de conflitos responsáveis pela reconfiguração do oriente *antioqueño*



(GARCÍA, 2007). O conflito aqui analisado acontece na década de 80, quando a *EPM* começa a vender a energia mais cara para os moradores do território onde esta era produzida. A partir deste evento, no oriente *antioqueño*, se forma o movimento cívico regional, a fim de defender os interesses da população por serviços públicos, em especial a redução da tarifa de energia.

O desenvolvimento gerado pela produção energética não reduziu as desigualdades sociais. Esperava-se criar uma nova e forte atividade econômica para os camponeses, através da vocação turística do reservatório. O que não ocorreu, já que o território agrícola foi alagado e os agricultores não tinham vocação e relação cultural com o turismo. Esta atividade foi afetada também pela violência com a chegada de grupos armados, principalmente pela repressão onde havia movimentos de resistência aos projetos do Estado. A transformação social se manifesta na luta dos agricultores e camponeses por seus direitos, gerando um movimento social reivindicativo (SÁNCHEZ, 2013).

Os problemas com os serviços públicos continuaram após a retirada das populações de suas terras e os impactos da hidrelétrica tornaram-se cada vez mais evidentes. As Juntas Cívicas foram então conformadas como conselhos participativos nos municípios e promoveram iniciativas de regionalização na busca pelos direitos destas populações. Assim, surgiu a Assembleia Geral das Juntas Cívicas do Oriente, que buscava uma saída regional frente aos problemas com a *EPM*. O antecedente histórico de tal mobilização parte do processo de *Guatapé* e *El Peñol*, onde os camponeses, agricultores e moradores da cidade entraram em confronto com a empresa que executou a construção projeto hidrelétrico, devido aos impactos gerados e o processo arbitrário de negociação com a comunidade (SÁNCHEZ, 2013. p. 42).

O conflito aqui apresentado é definido após a maioria das famílias camponesas terem sido despojadas de seus territórios em virtude da construção da barragem, criando uma situação de pobreza e perda de identidade, um exemplo de acumulação por despossessão (HERRERA, 2017). Situação oposta à ocorrida com a empresa, que acumulou grandes somas de capital com o monopólio da venda de energia e um baixo custo de produção do quilowatt (OLAYA, 2012). Com esta dualidade, o conflito começa a se reconfigurar, sendo seu marco inicial o aumento

das tarifas cobradas nas regiões mais afetadas, onde a energia passou a ser produzida.

Em Novembro de 1981, a *Electrificadora de Antioquia* emitiu uma circular com a notificação da subida gradual das taxas de energia, até 35% em toda a região Leste de Antioquia. As contas começaram a chegar com uma sobretaxa de 9% em janeiro de 1982, o que criou um mal-estar geral entre os cidadãos. Isto resultou na convocação de assembleias nos diferentes municípios da região, onde se constituíram Juntas Cívicas encarregadas de reunir porta-vozes dos usuários civis, opondo-se à medida (OLAYA, 2012. p.98).

Nas assembleias populares comunitárias foi nomeada uma Junta Cívica com representantes de vários setores sociais (comerciantes, professores, estudantes e grupos de agricultores atingidos). A Junta Cívica exercia um papel nas negociações com os membros do governo e das empresas do setor de eletricidade. "Eles consideraram que através da pressão social conseguiriam modificar a atitude arrogante com que os governantes tratavam o problema e, finalmente, obteriam ao final uma resposta positiva diante das demandas populares" (OLAYA, 2012. p. 82).

O Movimento Cívico Regional, com representantes das Juntas Cívicas dos municípios do altiplano oriental, convocou um encontro regional no município de Rionegro, com o objetivo de coordenar mecanismos para pressionar a empresa. No evento, foi acordada a realização de reuniões, adoção da decisão de não pagar contas e reconectar a distribuição de energia a quem fosse suspensa. Também foi decidido exigir a prestação de serviço através da *EPM* (OLAYA, 2012). Configura-se assim um movimento regional de resistência e desobediência civil contra o setor hidroelétrico pelos direitos coletivos na Colômbia.

Esse é um movimento contra a política do Estado, que agora inclui alguns argumentos do discurso chave anteriormente construídos por movimentos cívicos locais, colocando-os como centro político e reiteração histórica do que significou o Estado para a região: as "decisões tomadas a partir de fora região", "imposta sem consulta" e que gerou "enormes danos "; e agora as tarifas impostas se afirmam como "injustas", o que significa mais custos para o já substancial que eles têm de suportar para produzir energia para outros (GARCÍA, 2007. p. 139).



Tal movimento gera uma identificação sociopolítica a partir de uma unidade socioespacial definida pelo conflito no território de Antioquia. Nesse sentido é construído de baixo, dos pequenos setores da comunidade, um coletivo capaz de pensar sua região, lutar contra as autoridades públicas e buscar seus direitos. O território se posiciona para além do poder de departamento, se situa através das Juntas Cívicas no âmbito nacional e global, na disputa pelo poder econômico e político (GARCÍA, 2007).

Como este era um período de repressão e violência na Colômbia devido ao conflito armado, as assembleias populares, promovidas pelas juntas cívicas, foram então proibidas em vários municípios, com detenções, prisões e mortes dos promotores do movimento. Apesar desta situação, as Juntas Cívicas cada dia obtinham maior respaldo.

Em 26 de junho de 1982, depois de cinco meses de conflito, em uma assembleia realizada na cidade de Marinilla, foi oficialmente constituída a Coordenadoria Regional das Juntas Cívicas Pro-Defesa dos Usuários de Energia, composto por representantes de cada uma das Juntas Cívicas municipais oficialmente estabelecidas presentes no evento. A este organismo foi confiada a tarefa de levar um porta-voz para o governo departamental, com a exigência de liquidar a eletricadora e tramitar a suspensão de cortes de energia, assim como a prestação de serviços prestado pela EPM (OLAYA, 2012 . p. 99).

O governo e a EPM se negaram a dialogar com representantes do movimento cívico, mesmo com sua força política, validade e representatividade dos atingidos pela hidroelétrica. Com isso, no ano de 1982, se iniciaram as greves cívicas regionais contra a empresa que se recusou a atender as solicitações dos usuários. Com três greves cívicas regionais, o movimento e as ações de resistência são fortalecidos e, com isso, aumenta a repressão, com assassinato dos principais líderes.

As greves cívicas no oriente da Antioquia, tanto regionais e locais, denotaram grande capacidade de organização e mobilização, mas os governantes, departamentais e nacionais, representantes dos interesses dos grandes grupos econômicos, ignoraram os pedidos do povo. Eles deixaram os dias passar sem

satisfazer as justas exigências, desgastando o protesto porque não estavam dispostos a governar de acordo com as necessidades e aspirações populares (OLAYA, 2012. p. 124).

Com esses movimentos, as Juntas Cívicas alcançaram a redução do custo da energia e com essa conquista popular se reordenaram. O fortalecimento do movimento é inserido na política local a partir das eleições para prefeitos na década de 80. Após as mortes de lideranças e remobilizações sociais, os movimentos conquistam lugares de poder e puderam realizar governos participativos nos moldes das Juntas Cívicas (Professor Juan Carlos Vallejo, popular prefeito de La Union eleito pelo partido Liberal nos anos 90, em entrevista realizada por Bárbara Pelacani em outubro de 2016 em Manizales/Colombia).

Atualmente, o movimento cívico luta pela restituição dos direitos violados na época da violência, reconhecendo, junto com o poder público, que a história de repressão da representatividade camponesa caminhou junto com o conflito civil armado colombiano. Parte dos processos de paz que se encaminham no âmbito político têm como meta compensar as comunidades por tal conflito, no processo de Justiça Transicional. No movimento aqui observado, a busca é por se contar a história de luta e resistência, não só ao narrar sua memória, mas de capacitar os jovens para compreender a história do território. Este ponto é uma indicação de como o movimento cívico vê o papel da educação na luta, com objetivo de ampliar a capacidade de análise do contexto colombiano contemporâneo a partir de uma reflexão sobre a memória das lutas pelos direitos, compreendendo que El Peñol teve seu povo sacrificado em prol do desenvolvimento e progresso do país. Como podemos observar na seguinte reflexão de Juan Carlos sobre os espaços de educação que emergem da luta.

Eu sinto e o que experimentei é que a educação se deu em torno dos processos organizacionais, (...) em torno das Juntas houve uma série de atividades organizativas e de capacitação, porque a luta finalmente nos levou à necessidade de entender o que era o setor elétrico, como o setor elétrico funcionava, então começamos a procurar fontes de informação, a documentá-las, porque houve grandes debates a nível local nesses departamentos e no nível nacional. (...) Mas penso que mais no fundo, a pedagogia que surgiu aí surgiu dos processos organizacionais e dos empoderamentos que as comunidades tinham para reivindicar os direitos que sentimos que estavam sendo violados. E isso nos levou até mesmo a dar um passo depois que alcançamos uma mediada compensação, que foi a criação de uma corporação ambiental que destinaria recursos para

devolver a esses municípios e essas comunidades algumas recompensas na parte ambiental do desenvolvimento. Esses movimentos lutaram por um espaço de participação política (...). Então nossos movimentos naquela época estavam muito maduros e nós começamos a dar um passo na formação na educação, e dissemos: vamos conhecer o estado desde dentro e vamos competir e vamos nos posicionar nele. E se deu outro espaço educativo, porque começamos a estudar não só a questão elétrica dos serviços públicos, mas também como se maneja o estado para poder participar desses processos eleitorais e penso que aí houve outro processo pedagógico e outra aprendizagem a nível comunitário. (Professor Juan Carlos Vallejo, em entrevista realizada por Bárbara Pelacani em outubro de 2016 em Manizales/Colombia).

O professor Juan Carlos Vallejo, popular prefeito de La Union eleito pelo partido Liberal nos anos 90, trata de uma aprendizagem comunitária que se organiza frente a construção da represa. Esta educação parte da necessidade de compreender o sistema, de uma capacitação sobre os efeitos dos projetos de desenvolvimento. Da parte “teórica” vem a prática, processos organizacionais se iniciam enquanto os agricultores e agricultoras reivindicam seus direitos, chegando a ter compensações. E então se dá a ação, na busca por espaços participativos, buscam como se manejar o estado desde dentro, através do processo eleitoral para os municípios, recém implementado na época.

Não são processos formativos formais que ali se desenvolvem, mas uma educação que ocorre implicitamente em torno das reivindicações que as comunidades estavam fazendo em cada uma das etapas vividas em busca de seus direitos. O movimento social entendeu, a partir da luta, que a água era uma grande riqueza ambiental que eles tinham enquanto território. Este pensamento se aproxima do “Ecologismo dos Pobres” de Martinez Alier (2007), onde a questão ambiental está entrelaçada à sobrevivência e aos direitos dos grupos populares. As comunidades se empoderaram na proteção do seu recurso hídrico quando a empresa hidroelétrica começa a se utilizar de seu bem para compensar outra região que necessitava do recurso, mas sem deixar uma compensação equitativa para o local. Segundo Juan Carlos Vallejo, a comunidade é mais resistente por ter mais consciência dos recursos naturais que tem o território.

Ao vivenciar o caso de El Peñol, em Medellín na participação da reunião da defensoria pública da Colômbia com o movimento social, para garantir o direito de reparação das vítimas do conflito armado, que engloba o conflito socioambiental

aqui descrito por sua relação com os grandes projetos de desenvolvimento e a violação dos direitos humanos. Vivi ali o que foi possível ver e ouvir da memória de uma luta de anos, como se fosse possível brincar com o tempo e o espaço, experimentei a metodologia da [foto]escrivência ao caminhar e sentir o conflito que ali se passou. Entre reuniões, pontos turísticos e museus registrei a narrativa visual que apresento aqui.



EL CAMINAR COMO BÚSQUEDA DEL  
CONOCIMIENTO: MOVIMIENTO SOCIAL DE EL PEÑOL

Un camino se empieza en un tiempo y espacio determinados por una mirada social de mi historia, de la historia de un país, de un peñol y muchos pueblos desplazados por un sistema capitalista en expansión. Es la propuesta de otra mirada para el mundo, una mirada a partir de la lente de la cámara y de los sentidos. Parto desde la perspectiva de los oprimidos.

Soy de Brasil, estoy en Colombia en el intercambio de la maestría en Educación Ambiental. En el camino que aquí describo parto de Medellín rumbo a El Peñol para participar de la reunión de la defensoría del pueblo con las comunidades afectadas por la construcción y llenado del embalse de El Peñol.

En el bus me acompaña el amigo Juan Carlos que me cuenta acerca de las historias de lucha de Colombia. Dictando al ritmo del viaje, como una canción a veces triste y otras fuerte, como un grito que alcanza salir del pecho, como una suave melodía. La narrativa de la independencia de Colombia fue acompañada por el campaneo de la iglesia en el camino, que suena apresada como el habla de Juan. Ambos tienen algo que contar, sin más tiempo que esperar.

Su relato me transportó en un sueño histórico de guerrillas políticas y masacres de campesinos. Aquel que me toca, me despierta para un territorio de lucha y resistencia. Él me situó en el viaje por los departamentos, con un mapa imaginario descrito por mi amigo, donde se encuentra la historia de El Peñol.





La ciudad del Nuevo Peñol me recibe con viento fresco, sol y cielo azul. Flores rojas y amarillas que me parecen sonreír. La enseñanza del camino sale de la aceleración del bus para el recorrido que se hace en un solo punto: el espacio de la reunión. De donde veo los dos peñoles: El que se parece a la roca del pan de azúcar de Rio de Janeiro y el otro, el que toca al pueblo reubicado para camuflar la memoria y olvidar su territorio.

Como guía en esa caminata está la gente, estudiantes, hombres y mujeres campesinos, los representantes del movimiento social. Escritores, me regalan sus libros, me cuentan del museo de la memoria, del plan maestro de la iglesia y la comunidad con las empresas de servicios públicos para la construcción del Nuevo Peñol a causa de la pérdida del Viejo Peñol - los mismos dos que alcanzo mirar desde ese punto del recorrido.

Les cuento de mi busca por comprender los procesos educativos de la resistencia. Les pregunto por las juntas y el movimiento cívico. Miro a través de las instituciones, de los rostros de la gente, las posibilidades de luchar por los derechos frente a lo que se impone sobre el territorio desde el gran capital. En este caso producción a gran escala de energía eléctrica para las grandes urbes, proceso de una urbanización en conflicto con el derecho que el pueblo tiene de habitar y producir en sus tierras. Un caso de injusticia hídrica que se conecta con otros en toda América Latina.

El reconocimiento de ese grupo como sujeto colectivo víctima del conflicto armado es un proceso participativo, donde los hechos victimizantes se demuestran a partir de los marcos históricos en una línea del tiempo. A partir del reconocimiento de la violación de los derechos se piensan las medidas de reparación. Algo sencillo descrito así, a partir de palabras técnicas. Para mí, en ese punto de la caminata, es justo el opuesto. Salgo del plano horizontal, me cambio al plan vertical, desde arriba para abajo. A lo más profundo de un hueco oscuro, camino a lo largo de esa tarde. Caminando con pasos contados, en 25 metros cuadrados. No más. Tomo un café y otro más. Solo la línea del tiempo y las instrucciones largas y precisas de la mediadora del pueblo me acompañan.

Lo que sucedió aquí se cuenta por números de muertos, por nombres de desaparecidos, por historias de desplazamiento de territorios, de masacres de pueblos, de miedo de las mujeres y hombres, de aquellos que sobrevivieron a una guerra, a opresiones morales, físicas y armadas. La destrucción de sus comunidades y de sus vidas. Gente que dejó de creer en el poder popular, después de tanta lucha, se fue a trabajar y vivir otra vida. Ahora regresan, en ese punto se encuentran y rescatan sus historias y las ganas de reconocer que sus hechos hacen parte de una larga caminata de injusticia, que ahora busca la construcción de otra Colombia.





Se identifican en el proceso participativo las amenazas e impactos sociales. Emerge la cuestión de las mujeres campesinas. Ellas se posicionan, el conflicto les presiona. Me toca pensar que el conflicto armado tiene cuerpo de mujer.

Principalmente a causa de los delitos contra la libertad sexual, además de quitar la tierra a la gente. En la caminata, sin salir del lugar, descubro el territorio. Siento las angustias en la caracterización del conflicto en medio a la construcción de un documento de declaración puntual, a fin de plasmar una relatoría con fechas; la línea del tiempo.

La muerte está en la memoria histórica de las víctimas, el liderazgo conectado al proceso colectivo y un movimiento cívico más allá de la militancia política. Es incómodo conocer algo de forma racional con esta metodología de caminar, esto me hace percibir que lo que se siente influye, que lo invisible está presente. El malestar genera pensamientos distintos, y otras formas de control. Las sensaciones físicas que generan otras decisiones y acciones.

En medio de eso las consecuencias de la vulneración de los derechos colectivos. Prejuicio, opresión, desplazamiento, muertes y en lo más profundo del hueco oscuro me encuentro con: dolor, persecución, miedo, inseguridad y no aceptación. En contradicción, o afirmación de resistencia, la canción de Petrona Martínez me cuenta en los audífonos que "La vida vale la pena". Imaginar un nuevo camino me reconforta, de amor y cuidado, con amigos y territorios distantes, acordándome de los senderos que aprendí para salir del foso sombrío.

La participación marca la cartografía de esa fotografía descriptiva, como un sendero construido por muchas manos y herramientas. Desde los paros cívicos en la década de 80, contra la empresa de energía, cuyas obras desplazaron las comunidades y luego empezó a cobrar la distribución eléctrica con tarifas más costosas para ellas que para los centros urbanos beneficiados con el suministro de energía eléctrica.

Por los derechos colectivos la gente se organizó, la gente participó del ejercicio político y por eso mataron a muchos dirigentes. Luego ganaron las elecciones para varias alcaldías, hicieron gobiernos junto a las instancias de participación de la sociedad. Hoy algunos están en procesos con el gobierno para descubrir cómo se ven. Lo que pueden y quieren hacer en un proceso de justicia transicional.



El caminar se reemplaza al final de la reunión, en el recorrido del territorio. Caminamos por una calle del poblado que se parece a un sendero de piedras que llega hasta la plaza central. Encontramos la iglesia. Adentro hay un Jesús de madera, echo con las herramientas agrícolas del pueblo. Su forma no es de una iglesia tradicional, tiene la representación del peñol - el Peñol nuevo que alcance a mirar desde lejos. La iglesia que tuvo un importante papel en el proceso de mediación del pueblo y el acuerdo maestro con la compañía electrificadora de la región.

La ciudad construida fue inspirada en un pasado, que se mezcla con el presente al crear algo sin identidad. Percibo eso cuando llego al museo y miro la historia contada con arte. La fotografía y las pinturas expuestas se agregan a las imágenes que mi mente buscó crear a partir de los relatos. Las casas destruidas, el cementerio con el desplazamiento de los cuerpos, los niños mirando el agua llenando el embalse, llenando las calles del viejo pueblo y finalmente llegando agua hasta la cruz del frente de la iglesia. El arte cuenta la mitología y las creencias de la gente que fue desplazada. Marcas del pasado que me conectan con en el presente.

Seguimos hasta el peñol, donde era el viejo poblado. Busco mirar para donde se pasó lo que imaginé y escuché. En busca de poner mis pies y mis sentidos en ese territorio. En verdad, lo que encuentro es un atractivo turístico internacional de masas populares.





El fin de semana festivo se pasa con ese caminar. La gente de todo el mundo se aglomera en el embalse de El Peñol y su vecino pueblo de Guatapé, en el lugar para mirar todo el lago artificial. En las marinas, se ven alrededor los barcos, lanchas y jetskis. Adentro del agua los juguetes acuáticos, paseos con música y clima de fiesta. Al rededor las familias y los jóvenes comen, escuchan música colombiana y compran las artesanías casi industrializadas. Nadie parece saber lo que pasó allí; no lo saben.

El avance del capitalismo se mira en esa ruptura de lo real. Con el turismo de la alienación de la masa. Un turismo donde el museo sigue lleno de historia y vacío de gente. La historia de la vida de los que allí habitaban sigue intentando ser ahogada.



Esa caminata no está aislada en el pasado, en este momento les cuento de la conexión con el presente. Camino en tiempos de paz. En tiempos de acuerdos de paz nos encontramos. El gobierno y las FARCll firmarán un acuerdo de no más fuego. El pueblo va a ser consultado si quiere o no la paz en Colombia. Hay campañas para el Sí y para el No a la paz. En la reunión del movimiento cívico del oriente antioqueño la voz es por el Sí a la paz. Junto con en ese acuerdo son planeadas políticas de reparación a las víctimas de los conflictos; lo que se pasó en la reunión que estuve.

Las imágenes descritas revelan la historia contada, demuestran lo que ya no existe más. Registro de otro tiempo donde el derecho de unos fue destruido por el interés de otros. La aceptación del otro es la apertura para comprender su caminata, la línea del tiempo nos cuenta una historia bien marcada. Salgo de este recorrido con un aprendizaje profundo de lo que es luchar por los derechos. Con la comprensión de lo que se aprende en el movimiento social. La importancia de caminar con los sentidos despiertos y de buscar nuevas formas para expresar un contenido delimitado. El Peñol me invito a conocer las potencias de la integración entre el humano y la naturaleza. Una relación intrínseca de lucha, pedagogía y participación.

---

<sup>11</sup> Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia



Esta narrativa visual, ensaio inicial das [Foto]escrivências que serão apresentadas, foi produzida a partir da descrição das territorialidades de um conflito socioambiental que se reconfigura ao longo do tempo e do espaço permite a documentação de uma memória que registra um processo político em curso. Permite a observação do desenrolar dos conflitos socioambientais na escala da América Latina, especificamente na Colômbia, e traçar paralelos com o conflito pela água em Cachoeiras de Macacu. Meu olhar para o conflito pela água no Guapiaçu parte então da observação das histórias de resistência dos movimentos sociais na América Latina com o recorte do caso colombiano da implementação de um projeto de desenvolvimento, em que a participação social é força propulsora de luta pelo território e base para pensar as lutas que educam.

#### 4.2 O TERRITÓRIO E A COLONIZAÇÃO DO VALE DO GUAPIAÇU

O território contornado por esta pesquisa é definido como Vale do Guapiaçu, localizado em Cachoeiras de Macacu, onde está a comunidade de Serra Queimada. A história do território é parte do processo de ocupação de Cachoeiras de Macacu, que está intimamente relacionada aos elementos naturais presentes, vistos como recursos; e aos acontecimentos da segunda metade do século XVI na Baía de Guanabara, com influência direta do processo de colonização (CARDOSO, 1995). Destaco que a história tradicional que conhecemos é contada através de relatos de viagem, documentos de posse de terra, certificados de compra e venda, refletindo então o ponto de vista dos colonizadores ao descreverem suas aventuras, batalhas e distribuição de riquezas nas terras “descobertas”. Uma contação das expropriações e dominações, da terra e dos seus povos ancestrais, além da apropriação dos bens naturais. Esta problematização é densamente trabalhada na obra *As Veias Abertas da América Latina*, do autor uruguaio Eduardo Galeano, em que a história dos territórios colonizados parte de um princípio onde

a economia colonial latino-americana valeu-se da maior concentração de força de trabalho até então conhecida, para tornar possível a maior concentração de riqueza com que jamais contou qualquer civilização na história mundial. (GALEANO, 2010. p.48)

Inicia-se a narrativa da história de Cachoeiras de Macacu a partir desta perspectiva de colônia com a distribuição de terras, ocupação e colonização do Vale do Macacu a partir do ano de 1567, quando o Fidalgo Miguel de Moura recebe a primeira porção de terra que daria origem ao que hoje é conhecido como município. O Fidalgo recebe este benefício devido à sua ajuda na expulsão dos franceses da Baía de Guanabara, ainda no mesmo ano, ele faz uma doação da sua sesmaria aos Jesuítas da Companhia de Jesus, que só se estabeleceu na região em 1579, por conta dos conflitos decorrentes da invasão dos territórios indígenas pelos portugueses (CARDOSO, 1995).

Os ciclos de ocupação e desocupação no período colonial pós-invasão portuguesa se relacionam intimamente às missões religiosas da igreja católica e ao cultivo da terra, além de outras forças produtivas. Em 1679, cria-se a Vila e o Município denominado Santo Antônio de Casseribu, originado a partir de um núcleo agrícola que se instalou ao redor antiga capela de Santo Antônio, aproveitando a fertilidade natural dos solos. Um período de decadência ocorre na região a partir de 1830 por conta da "Febre de Macacu", quando houve grande perda de vidas e um significativo processo de êxodo rural, desorganizando as atividades produtivas (IBGE, 2016).

Após 30 anos de tal ciclo, em 1860 ocorre a inauguração do trecho da Estrada de Ferro Cantagalo, no ramal que ligava o Distrito de Porto das Caixas, atual região de Itaboraí, à Arraial da Cachoeira, que ,em 1873, é ampliada até Nova Friburgo. A Ferrovia passava em diversos estados e marca a importância do Arraial da Cachoeira, por servir de entreposto comercial, um canal de escoamento da produção de café de Cantagalo. A ferrovia traz consigo um novo movimento de ocupação e urbanização do município, com armazéns, hotéis, cafés e restaurantes, deixando marcas profundas em sua história recente. Sua relevância regional é ampliada com a instalação da Oficina de Reparos de Trens, de uma escola primária e com comércio mais intenso. Somente em 1923 o arraial foi elevado à categoria de vila, passando a ser chamado de Vila de Cachoeiras de Macacu e logo depois, em 1929, foi elevada à categoria de cidade, passando a sediar o município de mesmo nome. (AGENDA 21 CACHOEIRAS DE MACACU, 2011)

A ocupação dessa área acompanha o curso do rio Macacu, sendo traçadas rotas para escoamento de produtos, mas também para o estabelecimento de casas, povoados e fronteiras, além de portos, locais de encontro e também de conflito. Os fluxos dos rios Macacu, Caceribu e Guapiaçu também serviram como principais meios de comunicação entre a Baixada da Guanabara e a Cidade do Rio de Janeiro, fato importante quando se observa a principal ocupação da região: o abastecimento do Rio de Janeiro através da produção de mandioca/farinha de mandioca, arroz, feijão e milho, além da produção de açúcar e da extração de madeiras (já trabalhadas para as construções civil e naval, ou como lenha e carvão), com a produção escoada pelos rios. (TELÓ & BRAGA, 2015. p.102)

A história de ocupação de Cachoeiras de Macacu tem raízes no meio rural, com a produção agrícola diversificada e a tradicional ocupação dos leitos dos rios. História direcionada por interesses nacionais e pela política internacional, através da distribuição e redistribuição de terras, instalação de empreendimentos e a extração e produção de bens naturais. A população local, invisível nessa história, exercia e exerce o papel de massa produtora, como trabalhadora no campo. Seus saberes são invisibilizados e sua história encoberta, sua territorialidade limitada. A seguir trazemos a tona essas informações que emergiram do território ao longo da pesquisa de campo desta dissertação.

O contexto histórico de resistência e luta dos agricultores e agricultoras passa pela memória da cidade nos tempos da ditadura. Neste período de golpe militar, o prefeito Ubirajara Muniz e os movimentos sociais, dos ferroviários e agrários, foram duramente perseguidos e massacrados, com números acima do padrão que assolou o Brasil neste regime. Cenário que retrata as lutas até hoje travadas no território, a partir de novos formatos. Neste caminho apresento, a seguir, dados do material didático produzido no âmbito do curso de formação “Memórias das lutas pela terra no estado do Rio de Janeiro” em que pude colaborar e acompanhar o processo pedagógico que envolveu professores, agricultores, poder público, academia e movimentos sociais.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> O projeto “Memórias das lutas pela terra no Estado do Rio de Janeiro” constitui um desdobramento de uma pesquisa voltada a subsidiar os trabalhos da Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro, a respeito das violações de direitos humanos cometidas contra camponeses no território fluminense, sobretudo no âmbito dos conflitos fundiários, no período compreendido entre 1946 e 1988. O projeto organizou o curso de formação com os professores de Cachoeiras de Macacu no período de agosto a novembro de 2017, realizado por professores, universitários e pesquisadores (UFRRJ, UFRJ, UERJ, UNIRIO), com a participação do GEASur, além do MAB e da Secretaria de Educação de Cachoeiras de Macacu. Estes realizadores organizaram para o curso um material

O golpe militar de 1964 inaugurou um período histórico nas lutas pela terra no Brasil, refletido no estado do Rio de Janeiro. O regime criou estratégias para defender seu projeto de desenvolvimento e atuou com forte repressão nas zonas urbanas e rurais. Neste período líderes camponeses foram mortos, presos ou forçados a fugir. Houve no período militar uma aliança do poder público com os interesses dos latifundiários e forças contrárias à reforma agrária. Em contraste, ocorreu a expansão das fronteiras agrícolas e, com isso, a produção de diversos conflitos agrários. Cachoeiras de Macacu ganha destaque no âmbito dos conflitos no campo no Rio de Janeiro no período de 1946 a 1988 como resultado do intenso processo de expulsão dos trabalhadores do campo que gerou forte imigração. Fluxo em oposição ao movimento de expansão da produção agrícola que se deu através do processo de criação de Núcleos de Colonização. Foram criados os assentamentos de agricultores para resolver o abastecimento das cidades. No final dos anos 70, a luta pela terra se reforça no contexto de enfraquecimento do regime militar diante da crise internacional e da pressão interna de diversos movimentos sociais que buscavam abertura democrática e participação social na política (MEMÓRIAS DAS LUTAS, 2018).

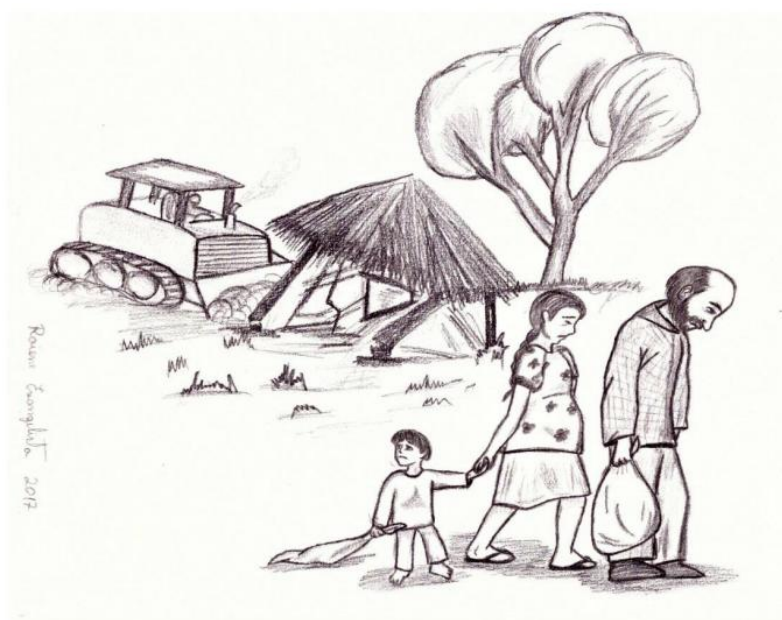


Figura 3: Charge sobre expulsões dos agricultores nas lutas do campo, criada por Raiene Evangelista, agricultora de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

---

didático que resgata a história não contada pelos materiais pedagógicos tradicionais, retratando histórias de resistência dos agricultores, uma história popular e não narrada pela burguesia. (Disponível em: <https://memoriasdaslutas.wixsite.com/site/apresentacao>, acesso em dezembro de 2017)

Cachoeira de Macacu foi um dos principais focos da repressão contra os trabalhadores rurais e seus apoiadores, no estado do Rio de Janeiro, no período da ditadura empresarial-militar. Algumas informações que expressam esses dados podem ser confirmadas pelas listas de presos que apontam que 141 das 184 prisões de trabalhadores rurais realizadas durante a ditadura em todo o estado do Rio de Janeiro foram em Cachoeira de Macacu. O município também apresenta os maiores números de casos de assassinatos de trabalhadores rurais: 22 de um total de 51; desaparecidos 3 no total de 3; além da tortura que foram 118 casos (MEMÓRIAS DAS LUTAS, 2018). Esses dados, que ainda podem ser maiores, refletem a persistência dos conflitos por terra existentes no município, indicando a ampla participação do movimento camponês organizado na luta pela democratização do acesso ao território. Neste período ocorreram diversas violações dos direitos dos agricultores, como incêndio de casas, despejo de famílias inteiras, prisão arbitrária, apreensão de objetos, fatos que colocaram os trabalhadores rurais numa situação de vulnerabilidade.



Figura 4: Charge sobre a ditadura, criada por Silas Evangelista, agricultor de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

A continuidade da violência das lutas pela terra na democracia segue na década de 90 até os tempos atuais no Rio de Janeiro e no território aqui estudado. A partir da segunda metade dos anos 2000, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, nas

mãos de Sérgio Cabral, deu início ao processo de reestruturação da matriz tecnológica produtiva e econômica. A fim de reordenar também o espaço agrário fluminense o Plano Estratégico do Estado do Rio de Janeiro 2007-2010 apresentou objetivos que anunciavam então uma intensa agenda de conflitos. Isto porque já que estavam calcados no processo de reordenamento territorial em busca de desenvolvimento e dinamismo econômico que caracterizam os grandes projetos. Tais projetos promoveram a expulsão de populações camponesas, tradicionais e de agricultores como é o caso do complexo Industrial portuário do Açúcar em São João da Barra, do Arco Metropolitano do Rio de Janeiro que corta diversos municípios da Baixada Fluminense e o Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ) situado nas proximidades de Cachoeira de Macacu, conectado a barragem do Rio Guapiaçu que vai afetar diretamente o território apresentado neste estudo. Com isso o índice de violência e desrespeito aos direitos das populações rurais segue acirrando conflitos e intensificando as resistências populares frente ao avanço das fronteiras dos grandes projetos de desenvolvimento em curso (MEMÓRIAS DAS LUTAS, 2018).

O projeto de construção da barragem do Rio Guapiaçu em Cachoeiras de Macacu demonstra uma continuidade na violência histórica estrutural do território pela qual passam homens e mulheres que o habitam, como podemos observar na linha do tempo a seguir (Figura 5) (MEMÓRIAS DAS LUTAS, 2018). Estes veem a possibilidade de ser expropriados de suas terras pela segunda, terceira ou quarta vez em suas vidas, representando gerações familiares que passam pela resistência em defesa do território na luta pelo acesso à terra e pela continuidade da reprodução dos seus modos de vida. O processo que os agricultores e agricultoras vivem hoje nos remete aos conflitos vividos na ditadura militar-empresarial.

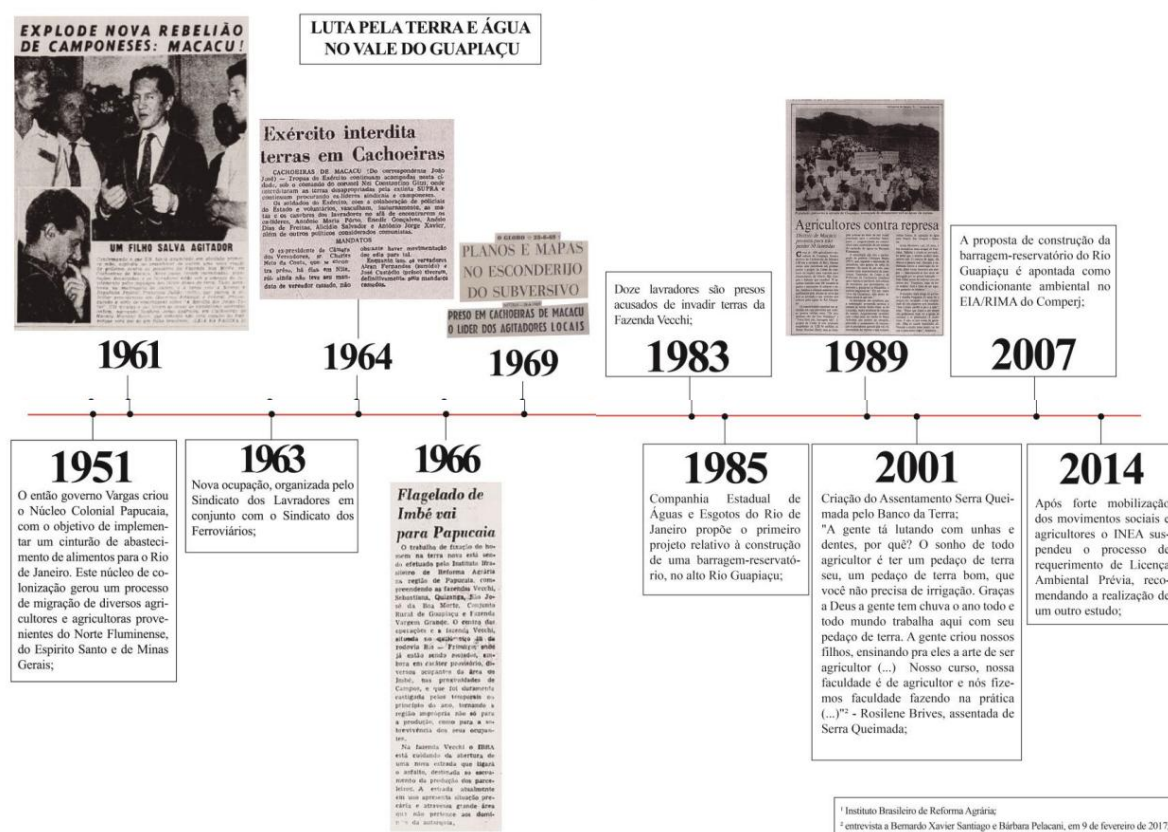


Figura 5: Linha do tempo das lutas pela terra com histórico da repressão e da chegada do projeto de Barragem do Guapiáçu, criada por Pedro D'Andrea (Memórias das lutas, 2017)

### 4.3 BARRAGEM DO GUAPIAÇU: A ÁGUA EM DISPUTA POR PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO

Como retrato inicial do conflito da barragem do Guapiáçu, apresento a descrição elaborada no *IV Encontro Internacional pela Terra e Território* em Serra Queimada, Cachoeiras de Macacu, assinada por 39 instituições e 87 adesões individuais, no final do ano de 2016. Palavras e saberes, de resistência, representados por um movimento de internacionalização da luta a partir de sua inserção em uma escala macro no contexto latinoamericano. A carta descreve o território que sofre a pressão por ser atingido por um projeto hegemônico de transformação da natureza em produto para o mercado, posto à venda antes mesmo de se colocar um saco de cimento no local onde pretendem construir a barragem. Início a partir desta perspectiva a fim de reconhecer o posicionamento dos agricultores e agricultoras diante de tal conflito explicitando a história do povo que ali reside a partir de um documento formulado por movimentos sociais, instituições e organizações que lutam pelos direitos socioambientais e universidades.



*“ Carta de Guapiaçu pelo Rio, pela Vida e pela Dignidade*

*Nós somos faxinalenses, vazanteiros, pescadores, ilhéus do Rio Paraná, indígenas Kaingang, Suruí Aikewara e Xavante A'uwê Uptabi Marãiwatséde, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, camponesas e camponeses, trabalhadores da cidade e do campo, agentes de pastoral, educandos e educadores universitários vindos de todas as regiões do Brasil, da Bolívia, Colômbia e Chile, e nos reunimos no Vale do Guapiaçu, em Cachoeiras de Macacu – RJ, entre os dias 14 e 17 de setembro de 2016 para o IV Encontro Internacional pela Terra e Território. Viemos para nos conhecer, narrando nossas lutas e as formas como habitamos, convivemos e cuidamos de nós e de nossos territórios, intercambiando nossas experiências de vida, de produção e organização política. Viemos também para darmos as mãos, nos fortalecendo em nossas lutas.*

*Fomos muito bem recebidos pela comunidade do Vale do Guapiaçu e pudemos também conhecer algumas das histórias dos homens e mulheres que aqui vivem. São histórias marcadas por diferentes processos de exploração do trabalho e de expulsão que fizeram com que essas famílias viessem para essa região nos anos 1960 e 1970 e passassem a lutar para conquistar essa terra em que vivem hoje. Foi a partir da terra conquistada e reconhecida pelo Estado na forma de assentamentos de reforma agrária que puderam construir uma vida com dignidade, criando suas formas de convivência e autoorganização, produzindo alimentos e água para si e para o abastecimento da cidade, cuidando de sua cultura e da sua memória.*

*Infelizmente, também soubemos que essa vida se encontra mais uma vez ameaçada pela expulsão, em função de um projeto que desrespeita a comunidade e quer impor a construção de uma barragem no Rio Guapiaçu, a cerca de 100 Km do Rio de Janeiro. Esse projeto, proposto pela Secretaria do Ambiente desse estado, insere-se no conjunto de condicionantes do licenciamento ambiental do Complexo Petroquímico (COMPERJ) e no cenário de “estresse” hídrico do leste da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esse projeto mente à população do Rio de Janeiro ao afirmar-se como necessário para o abastecimento de parte da cidade, ignorando outras possibilidades alternativas. O projeto esconde que esta barragem teria um curto prazo de validade, pois estudos mostram que em 2035 ela já não seria mais capaz de abastecer a população da cidade, o que reforça sua inviabilidade.*

*O projeto, que já vem sendo ventilado há 6 anos, ameaça mais de 1.000 famílias em 12 comunidades, oprimindo-as ao trazer-lhes insegurança e constantes ameaças, dificultando que elas continuem com sua vida e sua produção. O projeto reativa as histórias de expropriação, expulsão e violência que já marcam as memórias dos homens e mulheres que aqui vivem. A barragem, se concretizada, inundará 2.100 ha e impedirá a produção de milhares de toneladas de alimentos – aipim, milho, jiló, quiabo, laranja, goiaba, palmito de pupunha, hortaliças e leite – que saem mensalmente do Vale do Guapiaçu para o CEASA do Rio de Janeiro (o que representa 40% do total ali comercializado) e para mais de 70 escolas estaduais como merenda escolar, alimentando nossas crianças todos os dias. Além disso, seriam mais de 15 mil empregos diretos e indiretos destruídos.*

*O projeto de barragem, na verdade, só atende um único interesse: o do grande capital e seus representantes no governo, eles próprios responsáveis pelo Estudo de Impacto Ambiental que tem se mostrado inconsistente quando confrontado tanto pelo conhecimento local, como por estudos científicos independentes. Os moradores, organizados no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) não se negam a compartilhar a água e apresentaram projetos alternativos para aumentar o volume de água que já é captado pelo sistema Imunana-Laranjal na Bacia Guapiaçu-Macacu para abastecimento do Leste Metropolitano, através de recuperação das nascentes e das matas ciliares e manutenção do rio vivo para garantir água e alimentos para sempre. Estes projetos sequer têm sido considerados pelo governo.*

*Por todos esses motivos, nós, aqui reunidos no IV Encontro Internacional pela Terra e pelo Território denunciaremos que essa barragem é mais uma violência que tem se reproduzido em todo o território nacional e nos solidarizamos e apoiamos a luta das companheiras e companheiros do Vale do Guapiaçu contra ela. Afirmamos que todos os rios devem ser livres e precisam continuar vivos para garantir águas para a vida e não para a morte. Terra e Água não são mercadorias!*

*Vale de Guapiaçu, 17 de Setembro 2016*



Esta carta articula os atingidos em um movimento latino-americano, destacando as histórias de expropriação e de desapropriação dos homens e mulheres que habitam o Vale do Guapiaçu, a produção de alimentos e água que abastece a si e a cidade, a preservação da natureza, da sua cultura e de sua memória intrínseca ao modo de vida camponês em relação direta com a terra. Na carta aparece a descrição da proposta de represa que caracteriza o conflito pela água em Cachoeiras de Macacu, apresentada pelo relatório da CTP (2013; 2014) anteriormente citado, a Grande Barragem do Guapiaçu. Esta foi elencada na década de 80 pela CEDAE. O principal argumento utilizado para a construção da represa é o “estresse” hídrico na região leste da Baía de Guanabara e a necessidade de abastecimento de água para a população, valendo-se do discurso da escassez hídrica mencionada no início deste capítulo. Tal pretexto, independente de ser contrabalanceado com outros fatores, como desapropriação de camponeses ou perda de produtividade agrícola, assume extrema relevância diante da opinião pública por ser parte do interesse direto da maioria da população, o que enfatiza a urgência de uma problematização das questões mais enraizadas presentes nesta proposta de projeto de uma Grande Barragem no Rio Guapiaçu.

Dessa forma, destaco que nos anos de 2013 e 2014, este conflito pela água aparece nos citados relatórios da CPT (2013; 2014) relacionado ao Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ). Sendo assim, torna-se essencial compreender os moldes de implementação do empreendimento e suas consequências para o território. Para tanto, farei uma exposição a partir da tese realizada por Breno Herrera numa perspectiva dos impactos do projeto em Unidades de Conservação a partir de um olhar para os conselhos gestores como estratégia participativa formativa e de resistência frente aos projetos desenvolvimentistas.

Segundo Herrera (2017), o COMPERJ é identificado como “um dos principais empreendimentos da história da Petrobrás”. O COMPERJ, assim como o setor petrolífero brasileiro, é um dos projetos do que faz parte do conjunto “Projetos de Aceleração do Crescimento” (PAC) lançados em 2007 como uma marca governamental do neodesenvolvimentismo brasileiro. O PAC e outros programas similares são implementados na América Latina e podem ser agrupados na Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA) como parte de uma tendência econômica global de reprimarização da economia capitalista

periférica (LEHER apud HERRERA, 2017). Neste processo, a associação da Petrobras com empresas privadas e governos locais se utiliza de estratégias para eliminar obstáculos de ordem social e também na legislação, onde os impactos recaem sobre as populações vulneráveis das *zonas de sacrifício*. A região do COMPERJ sofre problemas de oferta de água como pode ser observado no Estudo de Impacto Ambiental apresentado em 2007 no âmbito do licenciamento ambiental.



Silas B. Evangelista

Figura 6: Charge sobre grandes projetos de desenvolvimento, criada por Silas Evangelista, agricultor de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

Com relação aos impactos do COMPERJ nas unidades de conservação federais, foi feita uma manifestação técnica (IBAMA, 2008 *apud* HERRERA, 2017), que ao avaliar os potenciais impactos decorrentes da implantação do COMPERJ problematiza as questões dos recursos hídricos. A manifestação aponta para a escassez de água doce na região de Itaboraí e Cachoeiras de Macacu, que na época provocou o corte de abastecimento nas indústrias e grandes consumidores dessa bacia hidrográfica. Sendo a água desta região prioritariamente destinada ao abastecimento humano, o relatório aponta a possível construção de uma barragem no rio Guapiaçu como uma opção de fornecimento que afetaria sensivelmente unidades de conservação à jusante, graças à previsível redução da vazão ecológica que abastecem essas unidades de conservação. Para o IBAMA, a Barragem do Guapiaçu configura-se como uma opção arriscada em termos ambientais.

Não se pode negligenciar as dúvidas com relação aos impactos no regime hidrológico local decorrente da implantação do COMPERJ. Os eventuais impactos

se agravam com a inevitável urbanização e crescimento industrial esperados com a chegada do empreendimento de grande porte na região. Segundo Herrera (2017), os estudos e relatórios de impacto ambiental indicam uma previsão de instalação de outras empresas químicas nas cercanias, motivadas pela proximidade com a fonte de matéria-prima a ser gerada para indústria de plásticos. Estes são apenas alguns dos impactos ambientais apontados pelo relatório que, além da problematização das questões hídricas, trata do impacto nos biomas, da poluição e deposição atmosférica provocada pelo empreendimento, além de considerar também os fatores socioambientais. A manifestação aponta que a alternativa do estudo de impacto ambiental que propõe a captação de água através do represamento do Rio Guapiaçu destoa frontalmente das recomendações do Plano Diretor de Recursos Hídricos da Baía e Guanabara.

O COMPERJ é o maior investimento individual da história da Petrobras, com volume inicial de 8 bilhões de dólares, sofrendo acréscimos, devido a contratos extra e desvios identificados pela Lava-Jato, passando para 13,5 bilhões de dólares. Este empreendimento chega junto com uma demanda adicional de água, devido ao significativo volume necessário para seu funcionamento, apresentando impactos hidrológicos e socioambientais, que serão ainda maiores com a chegada das demais atividades industriais e a explosão da ocupação urbana estimada (HERRERA, 2017).

Inicialmente os estudos de EIA/RIMA do COMPERJ, indicam a necessidade da barragem como importante fonte de subsídio de água (Figura 7). Em um segundo momento, quando reelaborado o EIA/RIMA, aparece como medida compensatória do mesmo, o que ainda está presente no atual quadro. Posto isto, o projeto da Grande Barragem está inserido como uma compensação ambiental do COMPERJ, na proposta o empreendedor legal é a Secretaria do Ambiente do Estado do Rio de Janeiro (SEA-RJ) e o professor Antonio da hora, acima referenciado, aparece como responsável técnico legal.

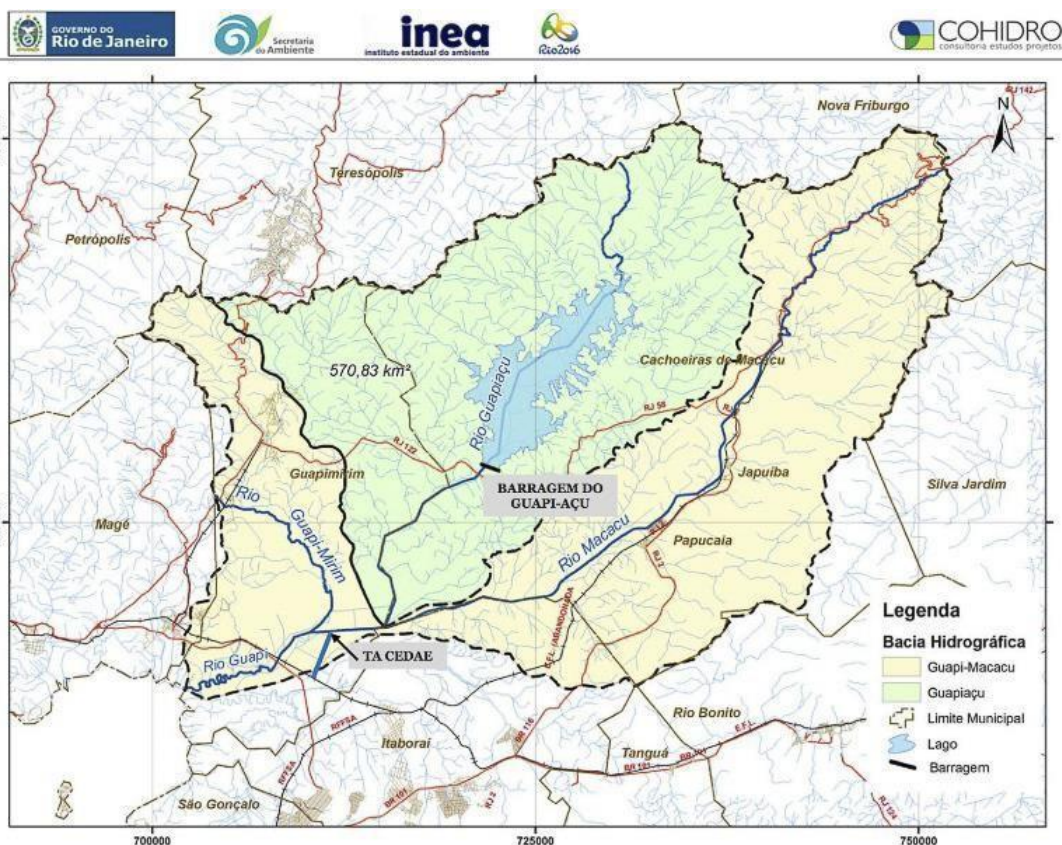


Figura 7. Mapa da Bacia Hidrográfica de Cachoeiras de Macacu e a proposta da Grande Barragem. Fonte: EIA/RIMA.COHIDRO.

A área do projeto da barragem do Guapiaçu está localizada na Região Hidrográfica V, Baía de Guanabara, que compreende o conjunto de bacias situadas na sua parte oriental e que abrange os municípios de Cachoeiras de Macacu, Rio Bonito, Tanguá, Itaboraí, São Gonçalo, Guapimirim e Magé, pertencendo também à região metropolitana do Rio de Janeiro. A região está inserida em duas grandes bacias hidrográficas, a do rio São João e a dos rios Guapi-Macacu. A cobertura de Mata Atlântica é encontrada nos topos de morros e em alguns locais nos fundos de vales. A relevância ambiental da área e dos seus arredores faz com que ela seja cogitada para a formação de Unidades de Conservação, destacando que a Baía de Guanabara e suas cercanias estão indicadas como áreas prioritárias para conservação de ecossistemas naturais, situação definida pelo Ministério do Meio Ambiente em 2002 (COHIDRO, 2013). Sendo importante destacar aqui as Unidades de Conservação já existentes que se relacionam com a área afetada, que não constam no EIA/RIMA: Parque Estadual dos Três Picos (PETP), antiga Estação Ecológica Paraíso (agora parte do PETP), Área de Proteção Ambiental (APA) Macacu, Reserva Particular do Patrimônio Natural - Reserva Ecológica de Guapiaçu

(RPPN REGUA), APA Guapimirim, Mosaico Central Fluminense (integrando as diversas categorias de Unidades de Conservação federais, estaduais e municipais) e, um pouco mais distante, o Parque Nacional da Serra dos Órgãos.

Para caracterização da fauna atingida pelo empreendimento não foi possível utilizar o levantamento feito pelo EIA/ RIMA produzido pela COHIDRO no âmbito do projeto da Barragem do Guapiaçu, devido à falta de informações do mesmo, fato relevante por se tratar de um estudo de impacto ambiental. O relatório apresenta apenas as espécies de aves da região, destacando a ocorrência de sete espécies ameaçadas de extinção, além de citar outros organismos da fauna local de forma superficial. Desconsideraram a rica biodiversidade local, que cito a seguir algumas identificadas na região, para situar o descompasso:

Anfíbios 47 tipos de espécies, sendo 16 em estado crítico e ameaçada de extinção pela lista de espécies ameaçadas do estado do Rio de Janeiro. Aves 455 tipos de espécies, sendo que 62 espécies endêmicas do Brasil, 118 endêmicas do bioma Mata Atlântica e 13 espécies classificadas como crítica e ameaçada pela lista da Bird Life International. Mamíferos 61 tipos de espécies, tendo como destaque o Muriqui (*Brachyteles arachnoides*), o maior primata das américas e que se encontra em estado crítico e ameaçado de extinção pela Red List da IUCN. Répteis 39 tipos de espécies, tendo como destaque o jacaré do papo amarelo (*Caiman latiroistes*) que encontra-se em estado crítico e ameaçada de extinção pela lista de espécies ameaçadas do estado do Rio de Janeiro (REGUA, 2016. p .23-24).

Caracteriza-se a baixada do rio Guapi-Açu como uma extensa várzea, com baixo ou inexistente desnível topográfico e as baixas declividades. Predominam áreas de baixada ou planícies de acumulação de sedimento, que são entremeadas por colinas e morros com relevo suavemente ondulado a montanhoso. Devido a essa geografia existe uma tendência de alagamentos durante os períodos chuvosos (COHIDRO, 2013). No território está o aquífero Macacu de bacia sedimentar, com 110km<sup>2</sup> e espessura de 20m a 103m, sendo um dos quatro aquíferos deste tipo no Estado do Rio de Janeiro, os outros são: Campos, Resende e Volta Redonda (SEAERJ, 2015). Os recursos minerais presentes na área de diretamente afetada são: areias para construção civil, argila de uso industrial, água mineral e granito. Além da extração de tais recursos, dentre as outorgas emitidas pelo INEA para captação de água dos rios Guapiaçu e de outros da bacia, está a indústria de bebidas e extração de minerais não metálicos, que se destacam pelo intenso consumo de água. Foram requeridas quinze áreas ao DNPM (Departamento Nacional de Produção Mineral), tanto para fins de pesquisa como para exploração, sendo 10 áreas para uso do comercial solicitando autorização da extração de areia e

3 de água mineral. Identificando-se assim outros usos prioritários da água que não o abastecimento humano, defendido como objetivo maior no projeto da Grande Barragem.

A percepção do popular argumento do abastecimento público, que se sobrepõe a luta dos agricultores pela terra é debatida por uma liderança de Serra Queimada, que identifica ainda outras questões que demonstram a contradição do projeto da Grande Barragem do Guapiaçu.

É, essa barragem seria uma compensação ambiental pelo COMPERJ. Veio do Rio pra entrar por aí. Eu acho que compensação ambiental é isso aí, é você preservar o ambiente, o meio ambiente, é você plantar a árvore. Não é você pegar e construir uma barragem pra matar os animais que já tem, pra poder alagar várias árvores. Tem que ter um técnico, que é o Rolf (sindicato dos produtores rurais), que ele fala que MAIS de mil árvores vai morrer, por causa dessa barragem. Então eu não tô vendo a compensação ambiental, tô vendo a tragédia ambiental. Né? Ambiental e a tragédia também no fornecimento, também, de alimento também para os moradores do Rio de Janeiro também, que vai ficar escasso, também, porque nós, 40% da mercadoria do CEASA de Irajá, de tubérculos vem da NOSSA área. A área que, se fizer a barragem, vai parar de abastecer 40%. Milho verde, aipim, é quiabo, goiaba de mesa e, né, por aí. E a gente fica, fica nessa, nessa dificuldade de a gente vê que... A gente sabe que precisa de água, mas a gente sabe que tem condição de dar sem fazer a barragem, e ainda dar o alimento, ainda. Aí eu pergunto, né, às pessoas: o que que eles querem? Água e alimento ou uma promessa de uma construção de uma barragem, né, que só vai beneficiar a empresa que ganhar pra fazer essa construção. Que a empresa que ganhar pra fazer a construção, ela vai receber muito dinheiro, mas... NÃO tem condição de manter a água, ao longo dos trinta anos nessa barragem. Então a nossa luta é pelo bem dos agricultores, mas pelo bem também, do carioca também, das pessoas, também, que necessitam também do alimento e da água também, né, da região metropolitana também (Agricultora de Serra Queimada, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em Cachoeiras de Macacu, 9 de fevereiro de 2017.)

O conhecimento da agricultora traz uma crítica à proposta hegemônica de barragem que chega a população, questionando como uma compensação ambiental pode gerar tantos impactos e não beneficiar a comunidade atingida pelo projeto. O discurso acrítico sobre abastecimento da população se dá com base na disputa pelo conhecimento sobre o ciclo da água e em uma *sloganização* do consumo, em uma perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1981), e baseada no discurso da escassez sem trazer a reflexão de quem se beneficia com esses projetos.

Quando relacionamos a fala com a inexatidão dos dados sobre a fauna local, além de possíveis lacunas no levantamento dos aspectos sociais do território, como veremos a seguir, compreendemos que a proposta do empreendimento não tem elencados e avaliados os impactos socioambientais gerados, que deveriam estar



previstos e relacionados à propostas de mitigação. Através de tais dados, delineiam-se as contradições presentes no território em conflito pela água a partir da proposta do projeto da Grande Barragem.

Retomando algumas críticas iniciais à proposta da Grande Barragem apresentadas através da carta elaborada no Vale do Guapiaçu, problematizamos os dados críticos ao projeto da SEA. Segundo o relatório produzido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB, 2014), levantamentos iniciais da EMATER-RIO apontam que a Grande Barragem terá aproximadamente 340 propriedades afetadas e cerca de 360 famílias, totalizando, no mínimo, 1.100 atingidos, dados numéricos similares aos levantados pelos Relatórios de Conflitos do Campo produzidos pela CPT anteriormente relatados.

Sendo que, o levantamento da SEA não atingiu a totalidade das famílias que moram e trabalham na área, como ressaltado pela AGB e afirmado pela EMATER. Os dados levantados sobre as comunidades atingidas são apresentados na tabela a seguir (Tabela 4), sendo estas: Vecchi, Anil, Ilha Vecchi, Quizanga, Subaio, Serra Queimada (Núcleos I a IV), Coco Duro, Boa Sorte, Sebastiana, Matumbo e Morro Frio.

Localidade	Propriedades	Famílias	Pessoas
Vecchi	34	50	170
Anil	16	30	72
Ilha Vecchi	17	20	87
Quizanga	83	100	410
Subaio	5	12	30
Serra Queimada Núcleo I	28	8	15
Serra Queimada Núcleo II	28	15	28
Serra Queimada Núcleo III	28	15	40
Serra Queimada Núcleo IV	28	15	45
Serra Queimada Núcleo V	30	20	60
Coco Duro	15	25	45
Boa Sorte/Sebastiana	18	25	40
Matumbo/Morro Frio	10	25	58
<b>total</b>	<b>340</b>	<b>360</b>	<b>1100</b>

Fonte: Emater-Rio e Secretaria Municipal de Agricultura e Pecuária.

Tabela 4. Dados das localidades e número de atingidos pelo projeto da Barragem do Guapiaçu. Fonte: AGB, 2014

A diversidade da produção agropecuária local ocorre devido a localização em uma terra fecunda e com uma proximidade considerável dos centros consumidores. Os agricultores da região produzem grande quantidade de alimentos, com destaque

para a produção de aipim, milho verde, quiabo, jiló, berinjela, olerícolas, feijão mauá, batata doce, inhame, goiaba e maracujá. Segundo os dados da EMATER-RIO para o ano de 2013, pode-se estimar que da área impactada pela proposta do projeto de Barragem, o eixo Guapiaçu Jusante (Figura 8) saem diariamente 55 toneladas de vegetais, entre frutas, folhas e legumes, para o Centro de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro (CEASA) São aproximadamente 1.650 toneladas por mês de alimentos de Cachoeiras de Macacu para abastecer toda a região metropolitana. Na produção animal são cerca de 108.000 litros de leite por mês, mais de 8.000 kg de pescado por ano e cerca de 3.000 kg de carne de rã por mês. Além de abastecer o CEASA Rio, fornece alimentos também para o Ceasa São Gonçalo, feiras diversas e dezenas de pequenos mercados. O valor estimado da produção, segundo a EMATER-RIO, é de cerca de R\$: 21.679.700,00/ ano.

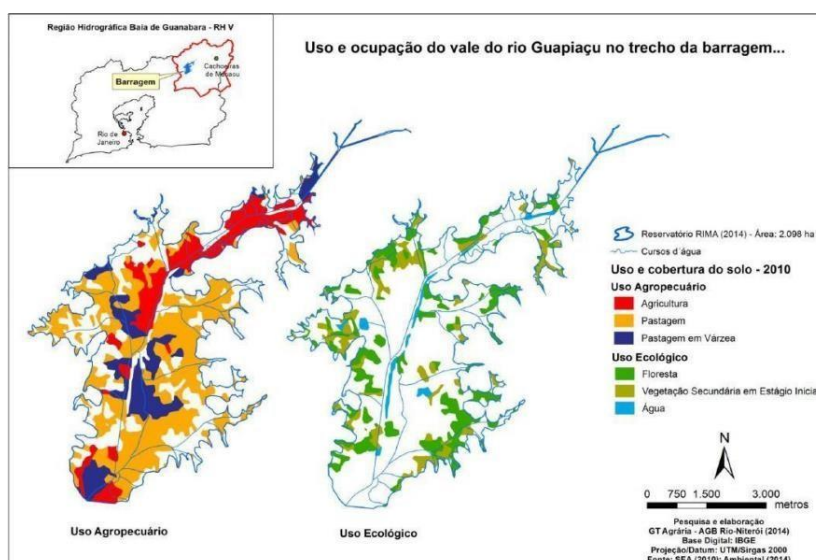


Figura 8. Mapa de uso e cobertura do solo no Vale do Guapiaçu. Fonte: IBGE

Outro dado importante, comumente desprezado em levantamentos sociais de obras de barragens, é a quantidade de infra-estruturas coletivas, produtos do esforço comunitário, produzido a partir de doações materiais (terra, materiais de construção, bens, etc) e trabalho cooperado (mutirões), como as Igrejas, os campos de futebol, sedes comunitárias, postos de saúde, escolas, balneários, cemitérios, espaços de lazer, associações cooperativas laborais e de locais de reuniões sociais (AGB, 2014). Entre a população atingida estão diversos idosos, muitos deles oriundos das primeiras iniciativas de assentamento pela reforma agrária e que residem nessa região há mais de 50 anos, muitos dos quais participaram de lutas pela terra, de resistência ao processo militar-empresarial da ditadura e são



protagonistas nos movimentos sociais. Este é mais um impacto socioambiental não relatado em documentos de licenciamento.

Além disso, outro fator social que deve ser elencado são as relações de trabalho existentes na comunidade, neste caso complexas e extrapolam a propriedade da terra. Ao abordar tais relações, destaco as forças produtivas que se estabelecem no e com o território que será atingido pela barragem, sendo estes sujeitos agricultores proprietários da terra, agricultoras que cuidam da casa e da lavoura, agricultores que trabalham para terceiros, meeiros, diaristas, parceiros e arrendatários, além de motoristas, artesão, jardineiro, secretária, cozinheira, professoras e professores. Além da perda da terra os atingidos temem pela perda dos laços de trabalho coletivo, de vizinhança e espírito de comunidade que se constroem no território desde tempos de acampamentos de luta por terra, até os processos de mobilização social frente ao projeto de barragem (AGB, 2014).

A característica que predomina entre os atingidos é que são pequenos produtores da agricultura familiar, ocupantes de minifúndio (3 a 6 hectares). Segundo Ribeiro & Cadornin (2015), tal processo de ocupação de terra tem um recorte especial em Serra Queimada, onde os agricultores estão em uma situação de ocupação da terra pelo modelo do mercado, onde o assentamento foi financiado pelo Banco da Terra. Chamada de Reforma Agrária de Mercado<sup>13</sup> (CADORIN, 2017), porque ela se dá por meio de aquisição, via mercado, e não por desapropriação, como o modelo tradicional. Realizada pelo Governo Federal, com financiamento do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e deu início a um endividamento com valor inviável de ser pago pelos agricultores. Tal fato amplia a preocupação dos agricultores, com medo de perder os investimentos públicos e a propriedade, como destacado a seguir

os seus protestos e a luta para afastar a barragem é a verdade da sua vida porque eles sabem que sairão perdendo mesmo que haja alguma indenização. (...) Acresce-se que não possuindo o título da propriedade, o alagamento não trará qualquer tipo de vantagem, apenas sua destruição enquanto reprodução econômica e cultural de sua condição como camponês e a memória de sua conquista da luta pela terra (RIBEIRO & CADORIN, 2015. p.176).

---

<sup>13</sup> Esta designação “de mercado” aplicada à Reforma Agrária realizada no território me remeteu aos processos de educação ambiental que ali se desenrolam e me inspirou a pensar na educação ambiental de mercado.

Ainda segundo os autores, o trabalhador rural se encontra subordinado e dependente, já que em toda a região onde se pretende construir a barragem é uma exceção alguém ter a terra com escritura oficial. Sendo que a principal promessa, muitas vezes não cumprida na instalação dos megaempreendimento, é a indenização, tornando a situação de risco dos atingidos ainda mais preocupante.

Resgatar a história da região do Vale do Guapiaçu se torna essencial, como feito no início deste capítulo, já que esta foi palco de disputas de lutas e resistência de camponeses contra a ditadura militar e contra a expulsão de famílias e inspira os movimentos atuais. Os processos históricos de luta pela terra vêm sendo acompanhados pela Comissão da Verdade do Rio de Janeiro (CEV-Rio), por meio do projeto “Conflitos e Repressão no Campo no Estado do Rio de Janeiro (1946-1988)”<sup>14</sup>

Nunca é demais lembrar que o caso da barragem no Guapiaçu se inscreve em um processo recente de desengavetamento de obras e empreendimentos elaborados durante o governo militar (é também o caso, por exemplo, do conhecido projeto – já em execução – da hidrelétrica de Belo Monte, no estado do Pará) e que agora, às custas de um desastroso projeto político neodesenvolvimentista em voga, vêm à tona novamente e voltam a atormentar a vida das populações que sofrem com os impactos dessas mega-obras (ARTICULAÇÃO DE AGROECOLOGIA DO RIO DE JANEIRO, 2015).

Os processos históricos se desenrolam em ciclos no território, caracterizados por conflitos e disputas que se atualizam em seu rumo de apropriação e dominação dos territórios por despossessão, como aparece na fala do agricultor ao citar um pesquisador que realiza o levantamento da memória das lutas dos movimentos sociais na época da ditadura empresarial-militar:

(...) você fez uma matéria lá sobre a revolução? Por que você não faz outra agora sobre a realidade de hoje? Continua a mesma coisa, só que ela está disfarçada, tá nós aí na mesma revolução de 64 sendo despejado das terras e falta pouco apanhar aí, ó. Faz outra. É real essa agora, não é passado não, essa é de hoje. (agricultor, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em 26 de janeiro de 2017).

Como este estudo aponta de diversas formas, os agricultores e agricultoras do Vale do Guapiaçu são contra a barragem, contra qualquer barragem.

<sup>14</sup> Disponível em: <racismoambiental.com >. Acesso em: outubro de 2017.

#### 4.4 PROPOSTA DE PEQUENAS BARRAGENS: A ALTERNATIVA DE DIVIDIR PARA CONQUISTAR

A proposta de pequenas barragens vem sendo apresentada à comunidade de Cachoeiras de Macacu e aos agricultores do Vale do Guapiaçu nos espaços de participação como uma alternativa à Grande Barragem. Estas se denominam “pequenas” por propor afetar um número menor de agricultores, com uma menor área de inundação, quando comparadas à Grande Barragem. Tal proposta de “menor impacto” é elaborada e promovida no âmbito do GT “Barragem do Guapiaçu”, instituído no âmbito do CERHI, do CBH- BG e do Subcomitê Leste da Bahia de Guanabara.

As propostas alternativas à grande barragem estão sendo elaboradas pelo GT “Barragem do Guapiaçu”, para analisar e indicar a melhor alternativa à grande barragem. Tal GT é composto por um representante da Prefeitura, um da SEA, um do INEA, um do setor Usuários e dois da Sociedade Civil. Como proposta surgiu as pequenas barragens para os rios Soarinho, Anil e em Serra Queimada, ainda em avaliação e sem estudo prévio de viabilidade (SANTIAGO, 2017).

Contextualizando, a gestão participativa e descentralizada dos recursos hídricos compreendem o CERHI, em âmbito estadual, o CBH-BG, na bacia da Baía de Guanabara e o Subcomitê Leste, na porção leste da bacia. O subcomitê é um espaço de participação na gestão dos recursos hídricos: “Os subcomitês são reconhecidos pelo INEA como partes do Comitê Baía de Guanabara. O objetivo é gerenciar o uso dos recursos hídricos de forma integrada e descentralizada, com a participação da sociedade.” O subcomitê Leste é criado para minimizar o impacto da escassez de água em função do crescimento da região que vai receber o COMPERJ. (Agenda21 COMPERJ, 2017). Os subcomitês, assim como o comitê de bacia hidrográfica tem composição tripartite, sendo estes os usuários da água (ex.: empresas), governo (ex.: secretarias de meio ambiente) e sociedade civil (ex.: ONG's e sindicatos), para garantir os interesses dos integrantes.

A fala do representante da Secretaria de Meio Ambiente de Cachoeiras de Macacu no Subcomitê Leste apresenta a crítica à grande barragem, que aparece como um dos fundamentos para proposta das alternativas.

A maior parte do Guapiaçu tá numa planície. A represa ia ser uma coisa absurda. Grande de mais, fechada de mais pra uma lâmina d'água muito baixa que ia ocupar uma área muito grande. Dois mil e quinhentos hectares. Como que você vai concordar com um absurdo desses? (representante da secretaria de meio ambiente de Cachoeiras de Macacu no Subcomitê Leste da Baía de Guanabara, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier Santiago, em 10 de março de 2017)

A proposta de pequenas barragens parte de uma percepção ambiental que considera o social, ainda que de forma superficial, como debatido a seguir pelo mesmo entrevistado. Além de tratar da possibilidade de desenvolvimento turístico, defendida por governante anterior. Destaca-se que a possibilidade do turismo é vista como um impacto positivo para a comunidade, nos relatórios e estudos de impacto ambiental, independente das relações produtivas estabelecidas nos territórios.

Ué e ali... Silva Jardim trouxe turismo a barragem? (enquanto ri) Cadê o turismo? Não existe, certamente. Ah é isso, até em tom de brincadeira, né, que a gente fala porque não é, a questão maior não é essa, a questão maior... é a questão social da barragem. (...) Ninguém fala da questão social porque ELA é que impacta e ela que traz o problema pro governante, pra população, pra cidade (representante da secretaria de meio ambiente de Cachoeiras de Macacu no Subcomitê Leste da Baía de Guanabara, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier Santiago, em 10 de março de 2017).

O planejamento do projeto das barragens alternativas e a tecnologia proposta para a realização do estudo de viabilidade na região do Vale do Guapiaçu são apresentados sob o argumento da escassez dissertado anteriormente. Tal proposta está em diálogo direto com o ambientalismo do evangelho da Ecoeficiência, onde a tecnologia aparece como resposta nos conflitos socioambientais, desconsiderando os movimentos sociais de resistência que se manifestam. Neste sentido, o representante do subcomitê leste narra:

É que a crise hídrica é real no mundo inteiro e não se pode fugir. Ninguém fica sem água, nenhum ser fica sem água. Aí o que que nós fizemos? Nós somos contra barragem, mas nós temos alternativas dentro do município. Nós apresentamos quatro ou cinco alternativas e dessas... quatro ou cinco, três... nós levamos e o comitê aceitou. Levamos pro CERHI, que é o Conselho Estadual de Recursos Hídricos. E o CERHI, então, achou por bem formar um grupo de trabalho pra fazer um estudo sobre as alternativas que Cachoeiras de Macacu tava apresentando. E qual foi o primeiro passo? "Ah, o que/mas o que primeiro?", "Não, nós vamos estudar essas três alternativas. E conseguimos lá... é... pago pelo comitê, cinco estações, dessa top de linha, pra estudar tanto vazão, quanto chuva, clima, tudo na região. Tá um pouco demorado porque com esse problema de falar em barragem, chego no teu/na tua terra lá e falo assim: "Poxa, eu queria instalar uma estação... fluvio blá blá blá blá meteorológica. "Aqui na minha terra você não botar isso não". Então hoje nós temos com esse problema. Nós já conseguimos instalar quatro, falta uma. (representante da secretaria de meio ambiente de Cachoeiras de Macacu no Subcomitê Leste da Baía

de Guanabara, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier Santiago, em 10 de março de 2017).

As propostas alternativas estão sendo elaboradas com base no GT com a captação de recurso do Fundo Estadual de Recursos Hídricos, o FUNDRHI. Este projeto permitiu a compra das estações Fluviométricas, citadas na entrevista, e instaladas dentro dos rios onde são propostas pequenas barragens com a intenção de medir sua vazão, com uma plataforma de coleta de dados por satélite. Esta é uma metodologia comum para os projetos do grande capital, que atuam por sensoriamento remoto, demarcação por GPS, aparelhos de medições, como a estação fluviométrica, ferramentas e metodologias que muitas vezes invisibilizam os que habitam e trabalham na terra, agricultores e agricultoras.

Uma das estações que ainda não foi instalada é a do Rio Caboclo, onde agricultores e agricultoras serão desapropriados caso a proposta de barragens alternativas inclua uma represa no Caboclo. A preocupação com tais alternativas aparece na fala de uma agricultora que habita a beira do rio:

“Me sinto atingida só de falarem que vão fazer barragem na minha terra” e de outro agricultor que afirma que não há um dia que eles se encontrem na roça e não conversem sobre a barragem. Definindo-se aqui como se configura o sujeito atingido, em um contexto de conflito que afeta o dia a dia no presente e a perspectiva de se planejar a vida, sob medo constante de não ter futuro, como a aparece em sua fala “Futuro? Que futuro eu tenho?” (representante da secretaria de meio ambiente de Cachoeiras de Macacu no Subcomitê Leste da Baía de Guanabara, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier Santiago, em 26 de janeiro de 2017).

Considerando tal informação, observo que tal proposta “reduz o número de famílias impactadas”, mas não elimina o conflito e passa a ser mais uma proposta nesta disputa, não sendo reconhecida e nem aceita pelos atingidos. Percebe-se aí uma estratégia de atuação que divide a luta contra a barragem, já que alguns agricultores por não serem afetados por tal proposta a aceitam, enquanto outros seguem atingidos e com o risco de perder suas terras. O que pode gerar desmobilização e enfraquecimento político, além de disputas dentro do movimento, promovido por um discurso de vitória frente a Grande Barragem.

As alternativas de pequenas barragens propostas pelo GT se posicionam em diálogo com as outras propostas em conflito (Grande barragem e alternativas à barragem), não as excluindo. Aparece por vezes como uma fase inicial do projeto,

para somar investimentos, com a implementação de pequenas barragens, seguida pela construção da Grande. Outras vezes demarcando a necessidade de se somar a proposta de reflorestamento da mata ciliar, conhecida como a proposta do Adacto Ottoni, que será citada ao longo deste texto, por compreender que a barragem não gera água. Sendo assim, esta proposta pode ser considerada um campo em disputa, com diversos posicionamentos no conflito pela água de acordo com interesses distintos.

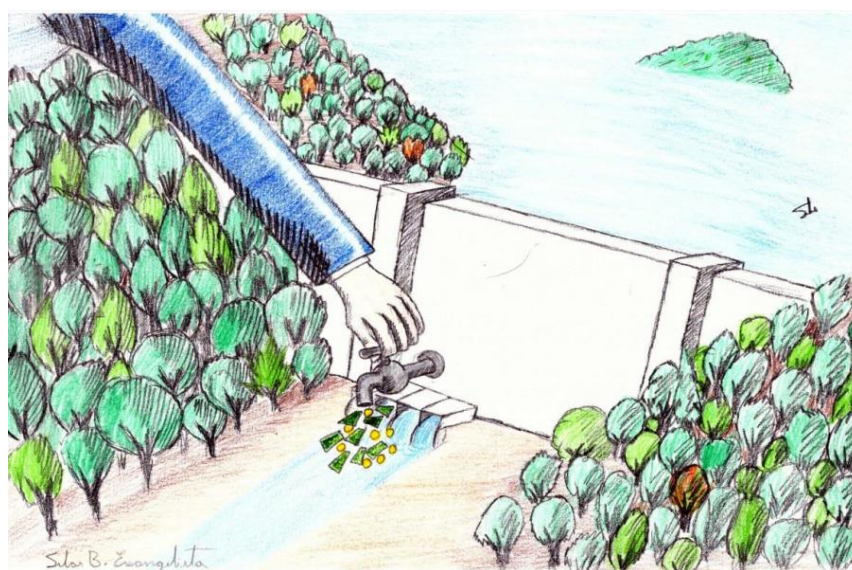


Figura 9: Charge sobre a Barragem do Guapiaçu, criada por Silas Evangelista, agricultor de Serra Queimada e militante do MAB (Fonte: Memórias das lutas, 2018)

Estas possíveis somas de projetos grandes, pequenos e alternativos, deixam tal proposta sem contornos bem definidos, e a mercê dos investimentos públicos e dos interesses do subcomitê, na figura dos usuários, poder público e sociedade civil. Os estudos em andamento se somam às indefinições deste projeto quanto à sua proposta e ao seu posicionamento no conflito pela água no Vale do Guapiaçu. Tal indefinição se dá apenas na questão de como e onde serão as pequenas barragens. Refletindo acerca da oposição apresentada pelos agricultores atingidos, essa proposta, independente dos contornos configurados, está em desacordo com a mobilização popular contra qualquer barragem.

#### 4.5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO PARTE INTEGRANTE DO CONFLITO PELA ÁGUA

O conflito enquanto categoria central da educação ambiental crítica em diálogo com a ecologia política permitiu a entrada no campo a partir da busca pelas práticas pedagógicas que estão presentes nos territórios com conflito socioambiental em paralelo aos grandes projetos de desenvolvimento. Observa-se que no Vale do Guapiaçu esteve presente a educação ambiental que se estabelece como parte do Licenciamento Ambiental previsto pela legislação brasileira, relacionada ao COMPERJ, assim como os programas de educação ambiental por organizações, com financiamento público ou privado. Aqui apresento os projetos que emergiram do campo, através das entrevistas realizadas com os agricultores e agricultoras atingidos por barragens do Vale do Guapiaçu e com o representante de Cachoeiras de Macacu no sub-comitê leste da Baía de Guanabara. Caracterizo a educação ambiental de forma inicial e sua inserção a partir de uma visão dos entrevistados e do material de divulgação e pedagógico produzido no âmbito dos programas. Ao final começa a se revelar uma educação ambiental que parte dos agricultores, uma educação ambiental que emerge das lutas que educam.

No âmbito do Licenciamento Ambiental, aponto como caracterização dos projetos de educação ambiental que foram realizados no território do Guapiaçu, o Programa de Educação Ambiental (PEA) feito organização não-governamental Viva Rio.

O Viva Rio é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1993, no Rio de Janeiro, que atua na formação de comunidades seguras e saudáveis em territórios vulneráveis. Em 2004, chegou ao Haiti a convite da ONU. Em 2014, instalou-se nos Estados Unidos como Viva Rio Inc. (VIVA RIO, 2017. s/n)

Dentre a descrição de suas competências, está a mediação de conflitos e a ação de forma integradora. Estas aparecem no papel exercido para promover a aproximação do poder público com a empresa COHIDRO (responsável pela construção da barragem) e com a população atingida pelo projeto da Grande Barragem. Esta relação aparece na fala dos agricultores locais e no discurso oficial da ONG, como podemos identificar a seguir:

A Viva Rio veio junto com a COHIDRO. A COHIDRO veio, a Viva Rio veio, né, junto e separado ao mesmo tempo. Uma querendo dar uma de boazinha, porque a outra já tava como mau. (Agricultora de Serra Queimada, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em Cachoeiras de Macacu, 9 de fevereiro de 2017.)

Ou ainda, como podemos observar a seguir:

Para o Viva Rio, a abertura de diálogo por André Corrêa foi um sonho realizado. Representa a esperança que, daqui para a frente, a comunidade, em especial os mais impactados, seja ouvida e respeitada em seus direitos. (VIVA RIO, 2017. s/n)

No site do projeto<sup>15</sup>, mais informações são disponibilizadas a cerca do trabalho realizado na comunidade do Vale do Guapiaçu, destacando as ações pedagógicas e de educação ambiental

O [Viva Rio Socioambiental](#) desenvolve em Cachoeiras de Macacu o trabalho social com recursos de compensação ambiental do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), da Petrobras.

Em sua sede, disponibiliza à população, desde 2013, informática e internet em um Telecentro. Oferece cursos a partir das demandas da comunidade, como aceleração escolar e informática, e aulas ligadas à Educação Ambiental, Cultura e Comunicação, em parceria com a prefeitura e a secretaria municipal de Educação e Cultura de Cachoeiras. No projeto Raízes e Asas, do Instituto Faculdade Já, o objetivo da parceria é a geração de renda para mulheres da região. Nas ouvidorias itinerantes e domiciliares, equipes de assistentes sociais e articuladores socioambientais coletam os anseios dos moradores sobre o projeto. (VIVA RIO, 2017 s/n)

O projeto aparece neste trabalho apenas através das exposições que a ONG Viva Rio disponibilizou online através de seu website<sup>16</sup>. Neste momento, me limito a caracterizar inicialmente tais ações, já que estas emergiram das falas dos agricultores e agricultoras, destacando que são visões e práticas observadas a partir do território.

A Viva Rio, né, que veio também pra poder fazer um trabalho de conscientizar as pessoas, né... Foi a empresa que era pra tentar acalmar os ânimos das pessoas. Aí trouxe estudo, botou internet, escolaridade pros alunos que só tinha até o quarto ano. Com um ano os alunos estudou e deu diploma de oitavo ano. Com um ano. Colocaram isso aqui e com um ano deu diploma de oitavo ano pros alunos que só tinha até a quarta série. Com um ano. Sabe pra quê? Com o interesse de falar aqui não tem analfabeto. Que todo mundo tem condição de estudar, que todo mundo tem condição de trabalho, que pode colocar na rua, que o pessoal vai saber sobreviver, porque tem diploma. Só que como você consegue algum conhecimento, você aprende alguma coisa, se você só estudou até o quarto ano, com um

<sup>15</sup>Disponível em: [www.vivario.org.br/educacao-socioambiental-cachoeira-de-macacu/](http://www.vivario.org.br/educacao-socioambiental-cachoeira-de-macacu/). Acesso em: agosto de 2017.

<sup>16</sup> Indico uma possibilidade de futuros trabalhos estudarem a fundo os objetivos e processos pedagógicos realizados pelo PEA, a fim de caracterizar o processo histórico desenvolvido no território a partir dos instrumentos de gestão ambiental pública.



ano fazer até o oitavo ano. E eles fizeram, enganaram o povo. Muita gente com vontade, né. Muita gente pegou diploma. Muita gente com vontade de estudar. (Agricultora de Serra Queimada, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em Cachoeiras de Macacu, 9 de fevereiro de 2017.)

Esta crítica às ações apresentados pela ONG Viva Rio também aparece na fala de Wellington Lyra<sup>17</sup> no V Encontro de Comunidades do Mosaico Central Fluminense<sup>18</sup>. Nesta oportunidade, a Viva Rio apresentou o vídeo produzido por alunos da rede pública de ensino no âmbito do seu projeto de educação ambiental na região. Ao observar o conteúdo apresentado, Wellington se posiciona de forma contrária as ações elaboradas, ao oferecer um olhar de arte educador para o trabalho realizado, o toma como exemplo de uma série de estratégias que acontecem associadas à questão da barragem, apresentando um vídeo como se a comunidade fosse conivente com o projeto que irá inundar suas terras. Como exposto na fala de Wellington Lyra<sup>19</sup>:

Acho lastimável e de uma crueldade muito refinada a aplicação deste tipo de metodologia cultural e artística que sensibiliza o ser humano, ainda mais as crianças. O que fica parecendo quando um vídeo desses é exibido em qualquer espaço? Em um espaço aqui de intelectuais, e aí eu pego carona num rapaz da associação de moradores, um intelectual, inclusive as pessoas de comunidade são intelectuais, são pessoas que se dispuseram a pensar a região que estão aqui presentes. Eu acho uma crueldade refinada a gente exibir um vídeo desses, no sentido de a gente tentar ludibriar o nosso público, parecendo que a sociedade de Cachoeiras de Macacu é conivente com esse tipo de situação. Acho igualmente vergonhoso a presença da CEDAE aqui, nada contra a figura do companheiro aqui presente, mas eu acho de uma vergonha extrema, porque a barragem do Guapiaçu, esse lençol d'água que está aqui é quase do tamanho do município de Niterói. Isso é uma aberração desse governo, acho vergonhoso esse jogo de empurra: - ah, a Viva Rio não pode responder porque isso é do meio ambiente, que é o Carlos Minc, e aí o Minc dizia que não podia responder porque isso era do outro. Isso é tudo planejamento do governo do estado. Ele usa essas estratégias, inclusive de

<sup>17</sup> Wellington Lyra, o Jesus de Cachoeiras de Macacu, foi assessor da cultura no município e o último coordenador da agenda 21, participou de algumas reuniões do Viva Rio. Sua atuação histórica em Cachoeiras de Macacu, vai das artes à política, com projetos e ações que envolviam toda a comunidade. Sua trajetória foi tão intensa quanto curta, antes dos 33 anos partiu em um acidente de carro com sua companheira Aline Germano, turismóloga, fotógrafa e ambientalista. Juntos atuaram na produção cultural, em busca da ocupação do espaço público, deixando lembranças e sementes que germinam por toda a cidade ("Wellington Lyra - O que te dá asas". Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kRISHYvFq3M>>. Acesso em 26 de maio de 2017).

<sup>18</sup> O V Encontro de Comunidades do Mosaico Central Fluminense reuniu moradores, movimentos sociais, organizações não governamentais e poder público, com a presença de unidades de conservação e secretarias de ambiente, além de professores e estudantes universitários para discutir arranjos produtivos locais, educação ambiental no campo e conflitos fundiários. Encontro onde estive presente na organização participativa junto com Wellington Lyra, Aline Germano e Euzimar Gomes representando o Parque Estadual dos Três Picos.

<sup>19</sup> "Barragem do Guapiaçu, Viva Rio e CEDAE - V Encontro de Comunidades Mosaico Central Fluminense 2014". <<https://www.youtube.com/watch?v=Alswk4JpXmE>>. Acesso em 23 de maio de 2017.

contratação de empresas, a gente sabe que as empresas passam por disputa, licitação, mas elas entram porque tem um tipo de conivência. A gente sabe disso, a gente vive no Brasil a gente sabe como isso funciona. É vergonhoso esse jogo de empurra porque ninguém quer assumir o filho feio, que é essa barragem que é vergonhosa. Então eu queria deixar a minha nota de repúdio e acho que o Mosaico Central Fluminense e o V Encontro deveriam escrever uma nota de repúdio ao processo da barragem, mesmo que a barragem saia de boa maneira, mas que o processo foi vergonhoso. É uma nota de repúdio à CEDAE e ao Governo do Estado por essa condução vergonhosa que eu acho que é a maior cagada do governo do estado do Rio de Janeiro, equiparável a Belo Monte na região Amazônica. A gente grita tanto contra Belo Monte: - ah, vai destruir populações indígenas, num sei o que, uma coisa que alegam de distância. Aqui no Rio de Janeiro, isso aqui debaixo do nosso nariz, parece que a gente tá achando normal porque é da casa, né? Vamos ajeitar num sei o quê, de jeitinho carioca, mas isso aqui foi, é a maior aberração do governo do Estado do Rio de Janeiro.”

O histórico dos programas e projetos de educação ambiental no âmbito do licenciamento ambiental são uma potencia para compreensão das contradições vivenciadas no conflito pela água a partir de uma visão da educação ambiental. Destaco que a comunidade é fonte de dados e de informações importante para a compreensão do processo, não só por sua experiência dentro dele, mas também por sua visão crítica das ações que chegam até eles. Neste PEA, caracterizou-se um processo de mediação entre a empresa apontada para construção da barragem e a comunidade local. Com uma visão de sensibilização ambiental, os resultados expostos através do conteúdo disponibilizado *online* pela Viva Rio apontou um processo de desmobilização social, desconsiderando a resistência local. Uma perspectiva da educação ambiental conservadora, nesta dissertação considerando também a existência de uma educação ambiental de mercado, é observada a partir de tais dados. Considero aqui que o projeto não deve ser levado em conta como um todo inserido em uma estrutura rígida e determinista. É possível que trabalhos de educação pontuais tenham provocado reflexões e transformações a partir do PEA, o que é inclusive o esperado dentro da educação ambiental. Mas tais casos isolados não podem ser tomados como regra e não recebem destaque aqui devido ao recorte que tem o intento de demonstrar de forma abrangente como o capital atua em parceria com o Estado e a forma com que, instrumentalizando a educação ambiental, as comunidades são atingidas.

No subcomitê leste atua uma representante da sociedade civil que é do território do Vale do Guapiaçu, a Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA). Tal instituição atua na preservação ambiental e na pesquisa científica no âmbito local, nacional e internacional.

A REGUA é uma Associação Civil sem fins lucrativos, com sede no Guapiaçu, cujos membros têm como missão a conservação da alta bacia hidrográfica do rio Guapiaçu, através de programas de proteção, pesquisa, recuperação de áreas degradadas e educação ambiental. A REGUA atualmente está administrando uma área total de 5.000 hectares e emprega 22 funcionários, totalmente regularizados (REGUA, 2017).

Destaca-se o papel na conservação da natureza, através de projetos de reflorestamento e educação ambiental com diversas fontes de financiamentos. A concentração fundiária se amplia, desde a compra das terras em 1917, até o atual processo de ocupação dos herdeiros ingleses que atuam na conservação da Mata Atlântica, que teve uma ampliação na sua extensão na década de 80. Em 1996, surge a ideia de se criar uma reserva ambiental, que é criada com recursos advindos da Inglaterra em 2001. Atualmente, as terras compradas no território fazem fronteira ou estão dentro do Parque Estadual dos Três Picos e se relacionam então com a gestão ambiental pública. A relação das comunidades locais com a REGUA passa pela visão de conservação da natureza e desenvolvimento sustentável adotada pelos gestores. As questões sociais aparecem na relação com a compra de terras e ampliação dos limites da propriedade, na relação de trabalho que as comunidades locais têm com a instituição, tanto com reflorestamento, quanto com serviços gerais, agricultura, turismo e educação ambiental. A população observa atentamente quais os interesses da REGUA com o território, com certa insegurança sobre as atividades da reserva. Como principais focos, alguns moradores apontam o domínio da reserva, com relação às plantas medicinais, minerais e, em especial, a água. As comunidades também apresentam preocupações com a compra de terras e com o impedimento ao acesso à área e aos recursos naturais (SLOVAK, 2017).

A REGUA é criada expondo como objetivo a recuperação da natureza, do qual percebo o formato de ambientalismo do culto à vida silvestre. Como pode ser observado no seu enfoque nas pesquisas científicas, em que espécies da fauna e da flora são exaustivamente estudados por investigadores nacionais e internacionais. Promovem a reintrodução de espécies como o caso do Mutum do Sudeste e do atual projeto de reintrodução da anta, que atravessam a REGUA como campo de pesquisas e como instituição.

Esta ONG e RPPN é atuante e participante no meio socioambiental de Cachoeiras de Macacu, sendo responsável pela criação da primeira Agenda 21 do município em parceria com a prefeitura em 2003, além de ter apoiado a instituição

da da Agenda 21 COMPERJ, que começou sua mobilização em 2007 com apoio da Petrobras. A REGUA participa dos conselhos municipais em diversas áreas e atua em outros espaços participativos, como o subcomitê aqui referenciado. Vale destacar que seu posicionamento quanto às propostas alternativas de barragens apresentadas, identifica-se inicialmente como neutro (SANTIAGO, 2017).

Com relação ao trabalho realizado pela ONG no território do Vale do Guapiaçu, foi elaborado recentemente um produto de educação ambiental pelo projeto Guapiaçu Grande Vida, financiado pelo Programa Petrobrás Ambiental. O projeto realizou um planejamento participativo na bacia do rio Guapiaçu “Pensando e planejando a bacia – este é o nosso desafio para uma cidadania ativa, coletiva e planetária”.

Sintetiza o conhecimento compartilhado com 530 lideranças comunitárias durante 18 reuniões, que duraram um total de 72h destinadas ao plano estratégico ambiental participativo nas 18 comunidades da sub-bacia do rio Guapiaçu. Este produto deverá auxiliar no empoderamento dos atores sociais no planejamento de suas comunidades e seu território (REGUA, 2017, p.3)

A análise do produto da REGUA demonstra que 8 comunidades, das 18 que participaram, indicam a barragem como uma ameaça. Identificando como ameaça uma situação externa que coloca a comunidade diante de dificuldades para alcance dos objetivos ou a perda da renda. Neste sentido a missão descrita por 7 destas comunidades (VECCHI, ILHA VECCHI, QUIZANGA, SERRA QUEIMADA, SEBASTIANA, BOA SORTE E ANIL) afirma que a região tem uma riqueza natural, com terra forte e produtiva, de povo unido e persistente que vive do trabalho na agricultura. Como visão para os próximos 15 anos, estas comunidades apresentam uma mirada para o reconhecimento da região como comunidade preservada, que vive da agricultura e pecuária sustentável com bairros providos dos serviços públicos básicos e áreas produtoras de água, reflorestadas e livres de barragem, mais um momento da dissertação onde podemos observar uma perspectiva do “Ecologismo dos Pobres” (ALIER, 2007) que emerge do território a partir do posicionamento dos agricultores.

Além disso, o produto lembra a importância de preparar a comunidade para um planejamento e construção de uma sociedade democrática colocando a educação como instrumento para o protagonismo dos indivíduos. Há valorização da

participação das organizações da sociedade nos espaços democráticos, como os conselhos municipais e o subcomitê leste da Baía de Guanabara, destacando esta indicação por ser uma atuação constante da REGUA. Assim sendo, como esta educação ambiental produzida em um território em conflito dialoga com a população e promove seu protagonismo?

O Projeto de Reflorestamento relacionado ao Crédito de Carbono (REGUA, 2017) tem como base e referência tal planejamento estratégico comunitário, como aparece diversas vezes no escopo do projeto, ao se propor a:

Estabelecer um programa de educação ambiental e mobilização social na região para discussão e disseminação de informação sobre corredores, alternativas econômicas para produtores rurais atingidos pela barragem na parte alta da sub-bacia do rio Guapiaçu e desenvolvimento rural sustentável da região (REGUA, 2017).

De forma inicial, com relação a outras ações de educação ambiental, apresento alguns detalhes do projeto proposto pela instituição. Nesta descrição a seguir, a barragem não aparece enquanto disputa, desconsidera-se que a mesma é parte de um conflito socioambiental. A barragem é apresentada enquanto parte de um projeto de desenvolvimento que será implementado na região, legitimando no âmbito da educação ambiental a sua realização.

Ações de educação ambiental e mobilização social acompanharão todo o processo, por meio de conversas, palestras, atividades lúdicas e material informativo para a população local, em escolas, associações e eventos, tanto nos realizados pelo projeto quanto na Semana do Meio Ambiente do município quanto na Semana das Águas de Macacu, eventos já existentes, e outros que a Reserva Ecológica de Guapiaçu esteja presente. O projeto será permeado por encontros. Na busca pelo contato de todo o município com as ações realizadas pelo projeto será criado um espaço de comunicação volante denominado “A Bacia vai até você!”. Uma tenda com banners, folhetim, adesivos, mapas e todo material gráfico produzido para viabilizar a compreensão dos temas ambientais. Além deste material básico será construída uma maquete da alta bacia hidrográfica para ser utilizada como ferramenta de comunicação mostrando como funcionará a barragem e os benefícios da cobertura florestal na proteção dos solos contra processo erosivos (REGUA, 2017).

Quando os relatórios e projetos elaborados pela REGUA incluem a barragem como um dado que está posto, como seria então a relação desta instituição com as oito comunidades atingidas que são contra a barragem? Essas comunidades muitas das vezes são o foco dos programas de educação ambiental e são elas que serão removidas no caso da construção do empreendimento, seus saberes e suas propostas são então invisibilizadas. Os dados do planejamento estratégico da bacia

fazem parte do relatório que serve como base para aprovação do projeto de educação ambiental Guapiaçu Grande Vida e do projeto de Reflorestamento, como um pré-requisito obrigatório para o financiamento e para a venda de créditos de carbono. Tais dados coletados são considerados como uma consulta às comunidades e ao seu posicionamento de acordo com a realização dos projetos propostos pela reserva<sup>20</sup>. Aqui estas relações são abordadas inicialmente a fim de caracterizar o contexto no qual o planejamento participativo realizado se encontra.

Tal educação ambiental proposta pelo Guapiaçu Grande Vida é demarcada a partir dos interesses identificados e dos questionamentos aqui delineados, visando compreender quais projetos e programas de educação ambiental caminham junto à proposta de construção de pequenas barragens.

Os estudos produzidos no âmbito da produção científica da REGUA são importantes fontes de informação sobre a biodiversidade local, relevantes, inclusive, para contestar os relatórios de impacto ambiental produzidos pelo licenciamento, podendo ser utilizados como ferramenta de luta na defesa do território. O planejamento estratégico produzido pelo projeto de educação ambiental se apresenta como fonte de informação dos posicionamentos dos agricultores e agricultoras do território diante do conflito pela água. Seus dados podem legitimar atuação da organização tanto para a realização de projetos ambientais com captação de recursos internacionais, privados ou estatais, quanto para o posicionamento político da REGUA nos espaços de participação, como subcomitê de bacias, fato que ainda não foi observado.

Nos projetos de educação ambiental propostos aqui analisados, a ONG se posiciona de forma neutra, uma perspectiva da que se aproxima da educação ambiental de mercado e do ambientalismo da ecoeficiência. Ao desconsiderar os movimentos sociais como potência de articulação para a resistência frente a um projeto altamente impactante, apontam para caminhos de compensação ambiental, sem problematizar uma perspectiva crítica da educação ambiental que consideraria o conflito pela água como parte de um modelo de produção moderno-colonial que se reproduz com base em contradições distributivas onde uma parcela do território

---

<sup>20</sup> Elencando-se para um estudo futuro a necessidade de se analisar a relação de projetos socioambientais com a produção de relatórios sobre o posicionamento das comunidades no âmbito da produção de pareceres que necessitam de dados locais para sua validação.

recebe o bônus e outra o ônus dos grandes empreendimentos, como no caso do projeto de Barragem, seja ele grande ou pequeno. Sendo assim, a educação ambiental pode perder sua potência transformadora da realidade e legítimos processos de apropriação por despossessão, como trabalhado anteriormente nesta dissertação.

## 5 [FOTO]ESCREVIVÊNCIA: OLHARES OUTROS PARA UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA

A proposta de educação ambiental que emerge do conflito pela água aponta possibilidades outras de pensar abordagens rumo ao sul global. Integrando conceitos, metodologias e dados ambientais, sociais, econômicos e políticos esta dissertação busca uma fora outra de observar, analisar e expor tal conteúdo, qualificando a luta dos oprimidos pelo viés da educação ambiental de base comunitária numa perspectiva latinoamericana.

Assim sendo, este capítulo apresenta as [foto]escrevivências enquanto resultado do processo pedagógico vivido por mim como autora, retratando o conhecimento gerado pela investigação com pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores, agricultoras e agricultores e militantes. Narrativas visuais das territorialidades pela voz dos saberes gerados no ventre da re-existência na mobilização socioambiental exibem a expropriação voraz produzida pela gana de desenvolvimento a qualquer custo

### 5.1 UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA INTEGRADA AO SABER POPULAR E À VOZ DAS MULHERES

Na perspectiva adotada por essa pesquisa é necessária uma reflexão sobre as bases epistemológicas da educação ambiental (ESCHENHAGEN, 2003) que orientam os programas e práticas pedagógicas que se estabelecem em conflitos socioambientais. A fim de produzir uma crítica à educação ambiental de mercado esse estudo pretende fomentar os questionamentos: quem produz a educação ambiental? Onde estão as raízes dos saberes ali compartilhados? A quem ela se destina? E para que tais práticas chegam ao território? Como se configura uma Educação Ambiental de base comunitária que atue a partir da racionalidade do saber popular?

Como observamos na reflexão sobre educação na America Latina e no território rural de Freire e Borda a valorização do saber camponês é potencia para



uma educação ambiental. Ao considerar as territorialidades no conflito pela água e possibilitar a participação social, busca-se a intervenção na realidade de forma democrática e que atenda as demandas comunitárias. Tudo isso para fazer oposição ao modo de funcionamento do sistema-mundo moderno colonial que traz junto de si um conhecimento hegemônico. A seguinte [foto]escrivência foi feita em diálogo com agricultores que debatiam a incoerência da construção de um projeto onde seu saber não foi considerado, apontando para projetos futuros de barragem que também não reconhecem seus conhecimentos e alagam seus ideais.



Essa ponte é barragem, vai dar certo não.

ou

Agricultor diz que não, engenheiro diz que sim

O agricultor

Manda o recado

Isso é ponte pra comer dinheiro

Era simples

Põe a ponte

Liga as comunidades

Sai a produção de alimento

Ponte simples

Dez metros não têm

Nem é pra trem

Secretaria do município delibera: Vai fazer a ponte

Põe os tubos embaixo

Padrão de ponte

Ponte daquelas

Duas pernas de gigante

Cravadas no Rio

Forte ponte

Conta lá

O povo vai gostar!

Agricultor avisa: Isso é barragem

Não é ponte

Vai botá os tubão

Vai segurar a água

Com a primeira chuvada

O Rio vira adolescente forte e voraz

Vai devorar os pernã

Bota isso não!

Recado dado

Não recebido

Mas de novo?

Tubulão

Vai dar certo não

Agricultora vai ao conselho avisar

Espaço de participação

Tem voz  
Ocupa  
Tem que ir lá informar  
Os engenheiros não conhece o lugar  
Tem morador que conhece  
A gente avisa  
Barragem não vai funcionar  
Tubulão vai barrar a água  
E a ponte o Rio vai levar  
Vou falar no conselho lá  
A responsabilidade dele será

O saber do agricultor  
A máquina passa por cima  
Instala os tubulão!  
Ponte nova prontinha  
Belezura de construção  
"Secretaria de obras constrói ponte para o povo de Serra Queimada"

Vem a primeira chuva forte e decreta  
"Ponte destruída!"  
Assim, sem segunda chance

O saber-fazer camponês  
Balança a cabeça ao ver os tubulão deitado no rio  
Sem ponte fica

Outra ponte faz  
Ponte livre  
Sem perna  
Pro rio passar por baixo  
De madeira  
De um lado pro outro

Quando foram botar os tubos avisaram :  
Vai fazer barragem, vai dar errado.  
Quando chega o projeto para construir a barragem do Guapiaçu,  
agricultor avisa:  
"Vai dar errado, de novo"  
E quem disse que engenheiro e conselho escuta o saber da terra?





Para além de responder questões, este trabalho se propõe a refletir sobre os projetos de desenvolvimento e as práticas ambientalistas no âmbito da educação. Ao observar as interrelações de projetos de desenvolvimento em toda a América Latina é possível perceber um plano integrado que caminha para a ampliação da exploração da natureza, apropriação dos territórios, despossessão e invisibilização da territorialidade de homens e mulheres que vivem em contato com a terra. No conflito pela água aqui apresentado, caminham junto dos projetos de construção de barragens as propostas de Educação Ambiental que promovem o encobrimento do outro.

Ao analisar tais propostas observamos que as ONG's que atuam na região organizam processos participativos, tal qual um mapeamento, mas não se propõem à transformação de tal realidade. Além de não se posicionarem contra a barragem, nem em suas práticas e projetos, nem nos espaços públicos de participação. A práxis transformadora da realidade que se origina da educação ambiental crítica e participação social não se efetiva como objetivo direto dos programas de educação ambiental realizados no Vale do Guapiaçu. Ao identificar o posicionamento de diversas comunidades contra a barragem seria possível colaborar com a mobilização e processo de resistência no território. Mas os programas apontam interesses e objetivos diferentes dos agricultores e das agricultoras com quem dialoguei no presente trabalho. Assim como não mobilizam, as organizações não reconhecem o movimento social que resiste no território, a presença do MAB não é considerada nos programas de Educação Ambiental, assim como o conflito pela água.

A Educação Ambiental ali produzida possui elementos e características de uma Educação Ambiental de Mercado. Para ampliar a compreensão do problema seria necessário investigar a origem dos financiamentos dos programas de Educação Ambiental, apontados de forma inicial aqui. Identifico uma forte relação com o ambientalismo da Ecoeficiência com a produção de *zonas de sacrifício*. Destaco que os projetos da REGUA seguem no território e se encaminham para a formação de novas ações relacionadas à água, e a obrigatoriedade de atividades de Educação Ambiental para a realização de projeto de reflorestamento relacionado à venda de crédito de carbono.

Os elementos e características dos projetos de Educação Ambiental aqui descritos tem como base os relatos e informações trocadas com os agricultores e agricultoras em nossas vivências no campo. Dados que emergiram do território e moldaram esta pesquisa. Descrevendo também as formas de opressão que afetam a reprodução da vida e o modo de trabalho dos sujeitos. Para materializar as impressões retrato a seguinte [foto]escrivência que traz as sensações e características da territorialidade ali presente de forma subjetiva entre palavras faladas, ouvidas e escritas.





Enquanto ela descansa sua cabeça na parede amarela  
ao nos educar sobre política  
e dissertar sobre a reivindicação de direitos básicos do cidadão,  
o trabalho fica por conta dos mais de dois mil passarinhos  
dançarinos, cinza com peito dourado, que voam baixo ao fazer a  
colheita de um pé de milho pro outro, serpenteiam sem terror pelo  
ar quenteumido.



No fim de tarde do campo silencioso, que luta para não ser alagado, os montes, como homens, batalham unidos num único maciço cor de asfalto de rua.

Neblina densa como fumaça lacrimogênea brota da floresta e lembra o palco de manifestações que integram urbano e rural. Esses daqui, camponeses, batalham em amplas frentes.





A resistência feminina não cala sobre ser atingida, identidade construída com voz firme e alta como a banda da cidade ao anunciar sua chegada, só que esta agricultora canta para os rios. Canta com sorriso, narrando o projeto de barragem que oprime e persegue, que matou Maria Moura de depressão.







As mulheres daqui se tornaram pontes integrando saberes e tecendo a vida com retalhos coloridos vão da roça para o gabinete do prefeito, da CPI da crise hídrica para a casa da vizinha tomar o café da tarde e convocar a reunião do movimento.







A educação parece agricultura, onde o camponês prepara a terra, dia a dia, tarde a tarde, chuva a chuva. Onde se planta trabalho não se colhe violência, e o estado isso não vê ao tomar o direito de quem não tem muito, rouba direito de quem não tem saco de leite para beber e quem tem torneira de ouro não é confiscado. Covardia alguém ter torneira de ouro, enquanto agricultoras lutam para não ter suas terras alagadas. Covardia de Barragem imposta, impostora com promessas falsas. Bate de frente com a luta do povo, que sabe que água não se nega a ninguém.



Na [foto]escrivivência anterior emerge a luta das mulheres no campo, a resistência feminina me encontra e eu a descubro, me formo e reconfiguro em diálogo com elas que re-existem na busca da manutenção dos seus direitos, na crítica aguda aos projetos que intentam intervir em suas vidas. Mulheres mobilizam-se nos espaços participativos, como CPI da crise hídrica, gabinete do prefeito e reunião do MAB, além do café na casa da vizinha, compreendendo diferentes instâncias de mobilização e de possibilidades de articulação para atuação política e social. Apontado os impactos socioambientais que às atingem enquanto mulheres no conflito da Barragem do Guapiçu, levando à morte de uma companheira e ao desgaste das relações ali tecidas no dia a dia de perseguição de seus direitos e da força que busca expropriar seus principais recursos naturais: terra e água. Exibem em seus discursos a luta de classes e a necessidade de educação dos pobres, não uma educação alienada, mas sim integrada ao trabalho no campo. As estruturas do conflito ficam expostas quando relatam a imposição de construção de uma barragem, com apoio do estado e dos empreendedores, sem a consulta do povo que no território vive, pelo contrário, manipulando as informações para que o projeto seja aprovado e não haja resistência.

O encontro com mulheres fortes e participativas no movimento social ocorreu também em El Peñol, além da própria Maestra Lola do Cauca, o que me permitiu uma escuta atenta às mulheres do campo do Vale do Guapiaçu. Onde a resistência se reconfigura sob novas estratégias, que aparecem nas [foto]escrivivências aqui apresentadas, tanto as colombianas quanto as macacuanas, com base no cuidado, na relação, na valorização da memória e no posicionamento das mulheres enquanto sujeitos históricos. Essas características estão intrinsecamente relacionadas com a educação proposta, que busca a transformação social a partir de um reconhecimento do indivíduo enquanto oprimido e na luta reconhece o sistema dominante e formula estratégias outras para existir. Este trabalho aponta que o posicionamento político das mulheres é uma potência no fortalecimento de comunidades imersas em conflitos e suas práticas estão integradas à uma educação ambiental de base comunitária. Com relação ao seu papel de mulher na mobilização social, uma delas me diz:

Que as mulheres TÊM que também partir pra luta que as mulheres hoje têm força, tem poder, né, (...), que não tem necessidade das mulheres hoje ficar

em casa pros marido ir pra luta. Muitas vezes o marido tem seu compromisso na roça e às vezes as mulheres até ajuda mas as mulheres têm MAIS condição de tá ali na luta do que o marido, né, e a gente tenta trabalhar isso, até pros maridos aceitarem. (...). O homem que não escuta a mulher, não sabe o que tem. Ele trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, trabalha... mas não sabe o que tem. (Agricultora de Serra Queimada, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em Cachoeiras de Macacu, 9 de fevereiro de 2017.)

As impressões da agricultora demonstram como sua vivência pessoal foi transformada em algo político através da luta. As organizações comunitárias através da participação podem se transformar em veículos que facilitam o processo de empoderamento, que varia de acordo com cada mulher e suas mudanças interiores. Mas que nesse contexto de submissão múltipla pela qual passam as mulheres dos setores populares, a participação comunitária pode se transformar em um caminho coletivo que as afasta do isolamento e conquistando outros níveis de consciência, liberdade e autonomia (PEREYRA, 2013).

Esta agricultora é uma das principais lideranças do MAB na região, com seu histórico de luta e uma formação e sensibilidade únicas, a primeira mulher a se engajar na luta de Serra Queimada, com histórico forte de resistência na região e de re-existência ao se formar sujeito histórico. Ao reconhecer que a luta pelos seus direitos é parte de sua vida, de sua relação com o território e com a possibilidade de reproduzir seu modo de vida. Pergunto a ela o que se aprende como atingida na luta com os movimentos sociais. E a resposta é a seguinte:

Olha, hoje o MAB tem a ciranda, né, que é pra gente trabalhar com as crianças menores. Tem dos jovens, tem feito trabalho com os jovens pra poder incentivar eles, né, a lutar pelos seus pedaços, pra lutar pela sua terra, pelos seus direitos, conscientizar do direito do ser humano, porque..é... a barragem, ela passa por cima de mais de vinte direitos do ser humano, pra ser construída uma barragem... é.. Então a gente tenta conscientizar, né, pras pessoas pelo menos saber do que se trata e saber como lutar, porque senão você acha que você tá errado. Você não vai defender alguma coisa se você acha que você tá errado. Vem o estado e diz "Você está errado. Isso aqui a gente faz o que quer" e você pensa assim "Ah, eu não posso fazer nada Eu tô errado". Mas quando você sabe que é direito seu, que a lei, né, te ampara, que não pode passar pelos seus direito. Aí você começa a saber o direito do outro começa onde que acaba o seu. Aí você tem voz, você tem garra pra gritar. Porque ninguém grita se não tem direito, ninguém vai pra rua ficar berrando lá. Quando a gente vê pessoas, lá, gritando, fazendo protesto é que algum direito tá sendo passado por cima, porque senão, eles não tava. Se você tá errado você não grita "Eu tô certo", é muito difícil. Pra você gritar com convicção, você tem que tá certo, alguma coisa tá acontecendo. Então a gente tenta passar isso aí, também pra mostrar pra eles que a gente tá lutando pela causa justa, né, que são os pais, né. A gente não tá lutado porque a gente acha bonito, fazer algazarra... é... ir pra rua protestar. A gente não tá lutando por isso, a gente

tá lutando porque é necessário. Aí a gente tenta... é... mostrar esse lado da necessidade da luta que todas as coisas que foi conseguida, né... é... no mundo todo, foi através de um mártir, né? De uma pessoa que lutou, que botou a cara na reta e que pagou, muitas vezes, pagou o preço alto, que nós sabemos pela história, né, que a gente vive, pagou caro... MAS, né... nos final das conta as lutas as conquistas que a gente tem hoje... foi devido a essas pessoas, né? Essas pessoas SURPREENDENTE que... né? Teve coragem de dizer "não", né, aos poderosos. Então é isso aí e eu acho que... eu acho que... do/se todo mundo, se todo... as pessoas do mundo tomasse essa consciência... a gente melhorava as coisa. Não tem todo/como todo mundo gritar numa voz só, tem mais pobre do que rico. Então a gente tem que ganhar, porque se tem mais pobre nossa força tem que ganhar a... a do rico. (...) Eu acho que é isso daí que a gente tem que ir por esse lado. Se a gente conseguir, né, conscientizar o MUNDO, né, se todo mundo se UNIR por uma causa só... cara, não tem quem vai vencer os pobres. ((risadas)) (Agricultora de Serra Queimada, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em Cachoeiras de Macacu, 9 de fevereiro de 2017.)

Nesta entrevista a agricultora nos narrou sua história, no sofá de sua casa, no coração do Vale do Guapiaçu ela trouxe a tona memórias que descrevo na [foto]escrivência a seguir. Emerge aqui não só a sua história, mas de todo o território, de sua família e a educação nos conflitos se escancara enquanto a mulher na luta e se forma enquanto sujeito atuante na realidade.

Apresenta uma educação que parte da necessidade, passa por uma conscientização sobre os direitos e provoca a produção de conhecimento a partir da luta. Em busca de justiça socioambiental os saberes se fundamentam na prática, como narrado pela agricultora ao dizer não para os poderosos e concluir que os pobres unidos podem conquistar seus direitos. Esta educação que emerge da luta no conflito pela água no Guapiaçu é a mesma relatada no caso colombiano de El Peñol.







DEIXA EU TE CONTAR MINHA HISTÓRIA

SE UNE  
E LUTA  
O DIREITO É TEU  
A DOR DA PERDA NÃO VALE  
A SAMARCO  
A JUSTIÇA, NINGUÉM REVERTE  
NINGUÉM INDENIZADO  
A INJUSTIÇA AMBIENTAL  
ALI SE ESCANCARA  
ESCANDALIZA  
REVOLTA

REVOLTA  
REVOLTA  
REVOLTA

TIRA MINHA AUTORIDADE  
FICO FIRME NA LUTA  
A ESPERANÇA SUSTENTA  
SE DEBATENDO COM O MEDO

O AFETO É  
REVOLUCIONÁRIO  
SE AMANHÃ OU DEPOIS SAI A BARRAGEM  
MINHA CONSCIÊNCIA COM ELA SAI TRANQUILA  
PORQUE EU LUTEI  
NÃO ME CALEI  
NÃO CONSENTI

NA QUIZANGA  
TERRITÓRIO COM NOME EM LÍNGUA AFRICANA

NASCI  
BATIZEI NO RIO  
CASEI NA IGREJA  
ALI  
ONDE TUDO VAI SER ALAGADO  
A ESCOLA QUE ESTUDEI VAI SER ALAGADA  
MINHA VIDA  
MINHAS LEMBRANÇAS  
VÃO SER ALAGADAS

MINHA VIDA É TIRAR MERCADORIA DA TERRA E LEVAR PRA CIDADE  
MINHA HISTÓRIA É DE LUTA  
É SOZINHA NESSA TERRA  
NA ROÇA NO INTERIOR ME CRIO  
ALI POSSO ENSINAR QUEM EU SOU PRO MEU FILHO  
O QUE SEI E APRENDI É O QUE POSSO ENSINAR PRA ELE  
NA CIDADE VOU ENSINAR PRA ELE O QUÊ?  
ELE JÁ TEM A TERRA NO SANGUE

A ROÇA COMEÇA A CRESCER DE DENTRO DELE  
O DESEJO DE CULTIVAR TÁ NO CORAÇÃO DELE  
SAIR DAQUI É DESPLANTAR SONHO  
A CIDADE ENGOLE MENINOS  
E NÃO VAI DEIXAR DE SABOREAR O MEU  
DESSA TERRA NASCEU TAMBÉM MINHA NETA  
E ELA NÃO ESTÁ A VENDA



Nesta [foto]escrivência a história da agricultora militante do MAB se entrelaça com a vida de muitas outras mulheres do território retratando suas territorialidades trazendo a tona elementos pedagógicos únicos. Esta é também a história de mulheres negras, dialoga com as escrituras de Conceição Evaristo, com a narrativa poética em evento político realizada pela Maestra Lola na Colômbia. São mulheres demarcando seu posicionamento, descrevendo suas histórias e formando outras mulheres no processo de luta em meio aos conflitos socioambientais. Representa-se o “contar sua história” uma estratégia de re-existência uma prática de base comunitária que dialoga com a pedagogia do oprimido e com o ecologismo dos pobres. A narrativa visual se posiciona contra o invisibilizar o outro, característico das relações colonizador/colonizado formadas no sistema moderno colonial.

A [foto]escrivência aqui apresentada é parte dos resultados do campo e da análise desta pesquisa, ela se configura enquanto metodologia participativa caracterizada de acordo com Borda (1980) ao retornar para o campo antes mesmo da conclusão do trabalho. A agricultora recebeu a narrativa visual, se viu ali nas minhas palavras e imagens e se apropriou delas. Em meio a pesquisa, recebi o retorno, a mulher sobre a qual escrevi me conta que eu li a alma dela e a partir daquele momento se utiliza de minhas palavras para descrever sua trajetória. Esta escrita que aqui compartilho foi lida em reunião pública com professores, agricultores e servidores públicos de Cachoeiras de Macacu. A metodologia da [foto]escrivência se confirma aqui enquanto prática dialógica e metodologia participativa para a Educação Ambiental de Base Comunitária.

## 5.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE EMERGE DO TERRITÓRIO: O SISTEMA DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA COMUNITÁRIO

Através de reuniões, observação e coleta de dados de como eles se sentem em sua identidade de atingidos, o MAB (2015) apresenta em seu dossiê o impacto sobre o território. Um deles é a desvalorização dos investimentos públicos já realizados, pois a moradia da maioria da população que vive no Vale é produto da luta pela terra, através dos assentamentos do Incra e Banco da Terra. Foram anos

de luta por investimentos públicos em pontes, estradas, escolas, rede elétrica (Luz para Todos), crédito (Pronaf), apoio a comercialização (PNAE e PAA). Estes são apenas um dos impactos citados no relatório, além dos já descritos ao longo deste texto, como: Inundação de terras e de áreas coletivas, destruição do mercado de consumidores e fornecedores, fechamento de estruturas de serviço público, perda de empregos e impactos imateriais causados pela destruição da memória local e da história de luta, que não podem ser valorados economicamente e são territorialidades trazidas na presente dissertação na forma de [foto]escrivências para corroborar os dados elencados.

O dossiê (MAB, 2015) traz uma série de propostas para enfrentar a crise hídrica, feitas pela comunidade atingida. A proposta em diálogo com o movimento é por uma segurança hídrica verdadeira e com justiça social, manifestando seu interesse na promoção da quantidade e da qualidade da água do rio Guapiaçu. Esta proposta ainda não produziu uma resposta da parte do Governo do Estado. Elenco a seguir os pontos que merecem destaque por sua relevância no contexto do “estresse” hídrico, como discurso inicialmente aqui problematizado.

Alternativas com sustentabilidade ambiental: A recuperação da produção de água-doce da bacia por ser feita com obras e projetos de recarga artificial de vazão. A ideia é que a floresta é uma grande represa de água. As ações incluem reflorestamento (principalmente das áreas de pastagem); educação ambiental; saneamento básico; investimento em agroecologia e agroindústria; medição frequente dos dados hidrográficos; obras de contenção de erosão. O desafio é recuperar a vazão do rio Guapiaçu para algo próximo aos 12 m<sup>3</sup>/s, que tinha na década de 1980. Todas essas ações já foram apresentadas ao governo do estado em assembleia realizada com o Secretário André Corrêa.

(...)

Cancelamento imediato do projeto de barragem do Rio Guapiaçu: não é possível admitir que um processo com tantas irregularidades e insuficiências possa ser levado a diante. Para que o tema da crise hídrica seja tratado com seriedade, é fundamental o cancelamento do projeto de barragem para o rio Guapiaçu.

Criação de uma Política Estadual de Direitos para populações atingidas por barragens e em especial, a apresentação da política de tratamento para cada uma das famílias atingidas pela barragem do Guapiaçu. (MAB, 2015. p.31-32)

A proposta popular dos atingidos está relacionada, em alguns pontos, com o projeto do Adacto Ottoni, pesquisador da UERJ, que apresenta o reflorestamento da mata ciliar como uma solução sustentável para o aumento da produção de água para abastecimento público. O projeto apresentado ao estado busca alternativas que

sejam ecologicamente viáveis e socialmente desejáveis, sem a construção de barragens. Esta última proposta é apresentada para compreender a perspectiva de sustentabilidade adotada, observando atentamente se ela está ligada à corrente ambientalista aqui tratada como ecoeficiente, que prega o desenvolvimento sustentável. Identificando até que ponto esta dialoga com a ecologia dos pobres, assim como com as comunidades de atingidas e suas propostas.

Podemos observar o posicionamento contra qualquer barragem na fala de agricultora, filha e mãe de agricultores, com pai militante nos movimentos sociais nos conflitos de terra de São José da Boa Morte, liderança do MAB em Serra Queimada.

Uma floresta é uma barragem submersa, né? As pessoas, têm muitas pessoas, que às vezes, ela não acredita. Mas é uma barragem submersa, porque a floresta faz uma esponja, aí ela guarda água. Então a gente vai ter uma barragem, mas vai ter uma barragem submersa. Com os agricultores trabalhando, né, e com a área preservada, com a área de APP reflorestada. A gente precisa de condição, de ajuda pra isso... Não é simplesmente um agricultor tirar da cabeça e começar construir sozinho. Aí, isso aí... o estado tem dinheiro pra isso. (Agricultora de Serra Queimada, em entrevista a Bárbara Pelacani e Bernardo Xavier, em Cachoeiras de Macacu, 9 de fevereiro de 2017.)

Esta sensibilidade ambiental e profundo conhecimento da natureza descrito na fala da liderança apresenta a base da proposta contra qualquer barragem: o reflorestamento das matas ciliares e a recuperação da bacia hidrográfica. Nesta perspectiva o enfrentamento realizado pelo “Ecologismo dos pobres” não se restringe à resistência, mas também propõe alternativas. Sendo estas analisadas aqui como parte de uma educação ambiental que emerge da luta no conflito pela água, em oposição à educação ambiental que chega junto com os projetos de barragem, grandes ou alternativas, que tem o empreendimento como premissa ou compensação por sua implementação.

O Vale do Guapiaçu é um território que apresenta uma história de luta pela terra, pela água e pela vida, que se repete em ciclos, desde a resistência no período da ditadura empresarial-militar até os dias de hoje na mobilização contra a Barragem. As disputas que ali se produzem geram conhecimentos outros, posicionados a partir de bases racionais que emergem da territorialidade de agricultores e agricultoras em defesa da água. Para além de serem apenas contra algo, eles tem sua proposta de alternativa a barragem. Esta proposta está

atravessada sua mobilização social, do conhecimento do saber-fazer, da práxis, o que identifico aqui como uma Educação Ambiental de Base Comunitária.

O trabalho do camponês em contato direto com a terra, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo (MARX, 1983), neste sentido produz o conhecimento do agricultor e da agricultora para o território. Tal conhecimento se organiza de forma propositiva ao apresentar alternativas à construção de qualquer barragem. A mobilização dos agricultores e sua força de resistência não aparecem nos relatórios de impactos que os tratam quase como parte da natureza que será atingida, como destaca Carlos Vainer, ao abordar tais estudos de impacto ambiental produzidos no âmbito do Licenciamento onde “as populações não podem ser pensadas como agentes sociais coletivos, reivindicantes, politicamente operantes” (VAINER, 2004. p.2). Ainda segundo o autor, nos EIA/RIMAs as populações são, de fato, naturalizadas, reificadas, DESTITUÍDAS DE SUBJETIVIDADE e por conseguinte, impossibilitadas de serem constituídas como sujeitos, não podendo ser pensadas como agentes sociais coletivos, reivindicantes e politicamente operantes. (VAINER, 2004)

Estas populações produzem também seus saberes que estão em disputa dentro do campo da educação ambiental, que vão trazer críticas ao modelo de desenvolvimento e re-existir dentro ele, em busca da transformação social e a formação de agentes sociais coletivos que participam e lutam.

No caminho da resistência e mobilização social reúne informações e se mune de documentos para fundamentar e ampliar a caracterização do conflito, o MAB cria o dossiê para tratar das proposições dos atingidos. Este momento da compreensão da luta é parte de uma educação que emerge do conflito. Os agricultores e as agricultoras organizados para a luta se formam sujeitos ao se educar, se posicionam frente ao possível inundamento de suas terras e perda dos seus direitos. A proposta de uma alternativa à grande barragem aparece em tal estudo na luta pela segurança hídrica com justiça social (MAB, 2015). Esta proposta pode ser vista como uma prática pedagógica do movimento social de articulação e difusão de conhecimento, visando a reflexão crítica e o enfrentamento no conflito pela água no território.

O conflito se apresenta então como formativos e pedagógicos (ALIER, 2007) e sua análise permite a caracterização e configuração das lutas que educam. A

resistência se converte em fonte de conhecimento, na ação e atuação dos sujeitos que analisam os dados científicos e o traduzem para uma linguagem acessível aos agricultores e agricultoras e ao movimento. A conexão entre os saberes locais e os pesquisadores potencializa a militância e mobilização através da formação e da aquisição de ferramentas práticas para a luta.

Complementado este percurso, ao caminhar na educação ambiental que emerge das lutas pelo território, nos encontramos com a educação ambiental de base comunitária. Esta se revela aqui enquanto prática coletiva na gestão do recurso hídrico no território: o sistema de abastecimento comunitário. Tal sistema foi identificado coletivamente nos campos de trabalho realizados no Vale do Guapiaçu. Apresento aqui a caracterização/defesa do sistema de gestão comunitária das águas, como a materialidade do processo de ocupação espaço-temporal camponês,

ao defenderem seu território contra a construção da Barragem os camponeses do Guapiaçu demonstram uma profunda racionalidade/sensibilidade ambiental aliada à produção das suas condições de *re-existência*, que são materializadas *desde abajo* y por *la vida*, como nos ensina o pensamento crítico latinoamericano.(PELACANI, et. al, 2017. p. 1)

As condições de re-existência do sistema de abastecimento comunitário como parte do que se aprende na luta. Na produção do conhecimento do saber-fazer comunitário, identificamos os mestres da água, três mestres da água, senhores agricultores que criaram o sistema de encanamentos que leva água desde a nascente na floresta até as casa da comunidade, eles também realizam a gestão do sistema (PELACANI, et. al, 2017).

A organização e gestão das redes comunitárias de água de Serra Queimada e Ilha Vecchi remetem a autoridades campesinas que foram se legitimando pelos saberes e fazeres ligados aos sistemas e aos conflitos, os mestres da água identificados acima. Autoridade não no sentido do indivíduo ou entidade que detém o poder de ordenar em uma organização hierárquica, mas no sentido de ser responsável pela autoria, ser autor. Identificamos um recorte de gênero nessas autoridades. Por um lado, os homens conhecem todo(a) trajeto(ria) das tubulações, as suas vulnerabilidades e potencialidades – e conhecem porque se dedicaram a construí-los, a observar os fluxos dos rios, a adentrar as florestas onde são captadas as águas e a testar novos métodos e caminhos impostos pelos desafios de aprimorar a rede (SANTIAGO, 2017. p.142)

O sistema de abastecimento comunitário do Vale do Guapiaçu retrata os saberes de agricultores e agricultoras, expõe as relações socioambientais que se estabelecem no e com o território, promove processos participativos e pedagógicos,



retratam a ocupação recente do território, além das dificuldades e contradições da própria comunidade na luta pela terra e pela água, “*ao transformarem às redes, transformam a si mesmos e se desenvolvem em compasso com as florestas*” (SANTIAGO, 2017 p. 139).

Na [foto]escrivência a seguir o saber popular é narrado a partir das trilhas percorridas ao longo do sistema de abastecimento comunitário. Um conhecimento que não está registrado em livros e artigos, emerge aqui enquanto processo de re-existência dos agricultores e agricultoras que a partir de uma base comunitária desenham sua educação ambiental, a educação ambiental que emerge do território em conflito pela água.

Barragem não produz água  
ou  
Uma barragem não vale uma vida



Teu capital

Nem paga uma árvore medicinal que chora a cura das inflamações  
humanas;

Não cala o que abre os caminhos e vence demandas;





Não cabe no sorriso que brota do bebê ao ver o quadro do seu pai  
ambientalista;

Não segura o grito que não se pode dar ao colher a aipim de agosto;



Não compra passos diversos compartilhados em trilhas de re-existência;  
Não apaga o compromisso com a beleza da vida;





Não afoga histórias de luta dos mestres da água que ali traçaram  
raízes;  
Não paga o saber do sistema de água construído com os próprios  
sábados;



Não compensa criança que se sabe ser natureza tanto quanto o macaco ou o rato do bambu;

Não se substitui por propostas pequenas que ainda assim alagam a alegria do agricultor que sabe colher quiabo com universitários.







Então, mermão

Me nego

Me nego a construir barragens

Me nego a impor muros

Me nego a derrubar pontes

Rio flui

Travar seu curso d'água

É bloqueio criativo









Rio escreve  
História que agricultor sabe ler  
Ensina em troca de ser

Não desenho com lápis,  
Desejo de palavra.  
Olhar que substitui a fala.  
Palma a palma,  
Mapeio o terreno de todo mundo.  
Passa pela boca que é memória.  
Serra queimada,  
Donde vermelho barro brota água,  
Água Boa, agora sem projeto.







A resistência e o trabalho se dão por necessidade  
Só se mercantiliza o que é escasso  
Tudo aqui abunda

Dura navalha,  
Fala de quem não compartilha o saber,  
Ensimesmando conhecimento.







Saber chegar  
Saber fazer  
Aprendo com a vida ensinando  
Cá embaixo  
Do chão fértil  
O ciclo brota  
E se renova  
Reexisto  
Em outros formatos  
Enquanto vibro a energia do Guapiaçu

Mesmo diante dos prognósticos de modernização das teorias sociais e das políticas estatais, os processos comunitários não desapareceram (JIMENEZ, 2017), eles seguem sendo produzidos *desde nosotrxs* como podemos observar na [foto]escrivência anterior que narra a ida ao campo do Vale do Guapiaçu e o encontro com o sistema de abastecimento comunitário. Tais processos não estão necessariamente numa luta frontal com as lógicas do mercado, mas sua forma de se organizar, ser, fazer, comer, habitar e trabalhar deslocam a lógica de produção de valor capitalistas e geram horizontes de sentidos de algo comum para a reprodução da vida que não pode ser reduzida a tais lógicas, pelo menos não completamente. Carregando em si a potencia do conhecimento dos que trabalham em contato direto com a água, criando redes e tecendo saberes (JIMENEZ, 2017).

Um dos elementos fundamentais dos processos de comunalização da água é o trabalho comunal ou coletivo, que, baseado na autogestão, na autoconstrução e na auto-regulação, definem-se os ritmos da vida gerados em comum em espaços de deliberação, socialização e tomada de decisão em assembleias. O trabalho comunal, entendido como apoio mútuo e transformação, seria uma das principais tecnologias sociais para a educação comum da vida, que, articulada a diversos processos de autonomia, dá sentido a estar em conjunto. Os processos hidro-comunitários são multidimensionais. No entanto, queremos pensar em três dimensões que nos parecem nodais para os tecidos do comum: o político, o simbólico e o sociometabólico (JIMENEZ, 2017, P.9).<sup>21</sup>

No caso do Vale do Guapiaçu, em 1997 os agricultores e as agricultoras, representados pela associação de produtores rurais, a APROVECCHI, se organizaram para solicitar apoio à prefeitura para a construção de um sistema de captação e distribuição da água. O poder público, em parceria com o Governo Federal, impulsiona o Projeto “Água Boa – Sistema Ilha Vecchi”, financiado pela poder público que cedeu material e contratou pessoal e, a APROVECCHI foi a responsável executiva do projeto. Essa rede de abastecimento passa por duas ampliações ao longo dos últimos anos com o assentamento rural que chega ao Vale do Guapiaçu, o assentamento de 15 famílias na Ilha Vecchi II em 2000 e, com o

---

<sup>21</sup> “Uno de los elementos fundamentales de los procesos comunalización hídrica es el trabajo comunal o colectivo, que a partir de la autogestión, autoconstrucción y autorregulación se definen los ritmos de la vida generada en común en espacios de deliberación, socialización y toma de decisiones assemblearias. El trabajo comunal, entendido como apoyo mutuo y transformación, sería una de las principales tecnologías sociales para la crianza común de la vida, que articulada a procesos de autonomía diversos, le da sentido al estar juntos. Los procesos hidrocomunitarios son multidimensionales. Sin embargo, queremos pensar tres dimensiones que nos parecen nodales para los tejidos de lo común: lo político, lo simbólico y lo sociometabólico (JIMENEZ, 2017, p.9).”

assentamento de 142 famílias em Serra Queimada, em 2001, vê sua demanda ampliar. A gestão comunitária da água atualmente engloba três redes de abastecimento que atendem cerca de 100 famílias (SANTIAGO, 2017).

Os/as agricultores/as estimam que a rede da APROVECCHI é utilizada por cerca de 60 (sessenta) domicílios – sendo 30 (trinta) da Ilha Vecchi, 29 (vinte e nove) de Serra Queimada e 1 (um) do Vecchi. Na última contagem oficial da associação, foram levantados 57 (cinquenta e sete) usuários. Sobre a rede do Casarão de Serra Queimada, a estimativa é de que 30 (trinta) domicílios a utilizem, enquanto 10 (dez) famílias usufruem da rede do Chiqueirão, ainda que ela permaneça como propriedade da família do antigo proprietário. (SANTIGO, 2017. p. 142).

A necessidade de ampliação da rede é uma demanda da comunidade, onde os três mestres da água comprometidos com o cuidado e distribuição hídrica ponderam, assim como Porto-Gonçalves (2004) que “Água não se nega a ninguém” e precisam de mais tubos e gente para atender as novas famílias que chegam ao território. A limitação do número de usuários não é uma possibilidade para eles, que não trabalham com a ideia de escassez. Os mestres reconhecem seus saberes e querem compartilhar o conhecimento com os mais jovens, em momento algum os agricultores se posicionam como oprimidos ou sujeitos em busca de autonomia. O exemplo aqui é de um saber libertário daquele que se reconhece como sujeito de direito, a partir de raízes históricas, de conhecimento do território e expressão de sua territorialidade. Conhecimentos tais que estão desenhados nas beiras dos rios, junto aos canos que transportam água desde a fonte pura, preservada pelos mesmos agricultores e agricultoras do Vale, até a casa das famílias que ali chegam.

O abastecimento comunitário traz o cuidado da comunidade com a vida. O camponês é aquele que sabe tratar da água, e isto está presente em sua história de vida, por conhecer a água de berço. Eles defendem o que foi criado porque tem “história, marreta e trabalho”. As lideranças tratam a reunião como um momento de instrumentalizar e motivar o povo a se unir e cuidar da questão da água. Define-se coletivamente a busca pela construção de um cronograma para planejamento das ações em busca de um sistema de distribuição de água que seja igualitário, democrático e coletivo. (PELACANI, et. al. 2017, p. 14).

O reconhecimento do fazer comunitário frente a um projeto de barragem, como processo de *re-existência* e aprendizado em um contexto de conflito pela água, representa a territorialidade de agricultores e agricultoras do Vale do Guapiáçu. O sistema de abastecimento comunitário se configura como uma potência concreta em total diálogo com o Ecologismo dos Pobres, no que diz respeito à água,

à terra e à vida. Onde os saberes dos mestres da água praticam conhecimentos de auto-gestão, uma educação ambiental de base comunitária que emerge do território. Em diálogo com uma perspectiva latinoamericana da educação que pensa nesta enquanto processo histórico, comunitário e real, ao educar o sujeito social que emerge da práxis libertadora.

## [IN]CONCLUSÕES DO CAMINHO PERCORRIDO

A educação ambiental aqui proposta não pretende que as comunidades vivam melhor, mas para que elas vivam bem. O conceito de “melhor” está relacionado ao progresso e aos projetos modernos coloniais de desenvolvimento - como se estes fossem iguais para todos ignorando a existência de zonas de sacrifício Sou bióloga e parto da vida, do respeito à sua diversidade, e da luta para que a dominação e expropriação deixem de ser modelo. Percebo que a Educação Ambiental Crítica pode atuar com um trabalho que não se proponha a apagar conflitos. Trato aqui da água como território e, neste sentido, sua apropriação material diz respeito à manutenção da propriedade privada, ao controle da natureza e a despossessão de territórios. Os saberes dos camponeses estão em contraste com os conhecimentos estratégicos produzidos por processos pedagógicos hegemônicos. Articulá-los é essencial para uma crítica ao sistema-mundo moderno colonial e às estruturas que operam limitando a vida.

A realização desse trabalho possibilitou entrar em contato com a realidade dos agricultores e agricultoras familiares do Vale de Guapiaçu. Lá compreendi que o processo de me tornar educadora ambiental, seria pautado pela formação acadêmica de um mestrado, mas complementado com o encontro e o descobrimento do outro. Re-conhecer pessoas no campo, não só entrevistá-las, estar com elas, munir-me delas, vestir-se com suas miradas, enquanto um *quefazer* fundamental apontado por Paulo Freire no compromisso daqueles que atuam na educação com camponeses para a transformação social. Um sujeito não é mais o mesmo quando se entrelaça nos processos coletivos e fortalece relações sociais concretas. Não se pode mais ser a mesma pessoa depois de várias inundações, de ver e sofrer a revolta e indignação, de me diluir nas pessoas e transcrever suas narrativas em nossas vidas. Minha percepção de mundo cambia. Observo que essa não é a minha dor, nem pode ser, mas a experimento do lugar da empatia: construímos juntos a re-existência e compartilhamos a luta em militância. As provocações deste trabalho partem da reflexão dos caminhos percorridos na produção do conhecimento acadêmico a partir do registro do vivenciado no território. Ao final, descrevo a situação experienciada e apresento a visão de uma estudante moradora de periferia urbana na formação acadêmica - produzo um texto que não é

neutro e me posiciono como mulher, branca, latinoamericana, *desde el sul, desde abajo* e na luta junto aos oprimidos. Diante dessas transformações e possibilidades outras, me baseio na busca por *ser mais* de Paulo Freire, e desvendo ontologias de ser humano, compartilhando a caminhada com o outro e não para o outro. Seja no fazer teórico, metodológico ou nas reflexões epistemológicas, o percurso gerou uma troca constante, revelando a dimensão coletiva dessa pesquisa. A criação da [foto]escrivência se inicia com a libertação da minha escrita positivista e das amarras da pesquisa quantitativa, que logo se conforma em escrita acadêmica - conquistada a partir do fundamental exercício de sair e voltar, de me mover da teoria para a prática, do subjetivo para o concreto, do eu para o outro. Uma metodologia de análise, tanto quanto um registro documental, parte de um Inventário da Mortalidade, dito por Sontag (2004), da memória que pode ser alagada, é re-tratada nas [foto]escrivências, criando narrativas outras, como proposto por Adichie (2009) e Ripper (2016). Uma possibilidade inovadora de atuação na Educação Ambiental, não por ser inédita, já que muitos trabalhos se utilizam de imagens para ilustrar seus textos e tantos outros pesquisadores se apropriaram da escrita livre, mas pela união de tais elementos da fotografia e da literatura. Reconheço a [foto]escrivência enquanto processo de autonomia, no encontro da autoria e da criatividade na formação de uma pesquisadora que atua na realidade em diálogo com o outro. Emergem daí outros saberes, descrições de territorialidades que não aparecem nos relatórios de impactos ambientais, vivências de sujeitos coletivos que foram encobertos que não podem ser quantificadas. Possibilita assim a integração do saber acadêmico com o saber popular, e pode ser realizada em outras pesquisas acadêmicas como metodologia de uma Educação Ambiental de Base Comunitária.

As [foto]escrivências apontam com palavras e imagens para um Sul metodológico. Essa metodologia participativa produz narrativas visuais desde onde pisam os pés; desde os muros que nos limitam; desde a força do trabalho disruptivas; desde os quartos de empregadas; desde as mãos na terra; desde o conhecimento exposto em forma de poesia; desde as palavras firmes, às vezes gritadas - outras sufocada; desde as plateias de teatro revolucionário, salas de cinema sociambiental, de reuniões comunitárias, de lançamento de livros, bancas de mestrado - não importam os aplausos quando nos viramos do avesso. Estamos expostos, mesmo que não sejamos vistos, descrevendo o vivido como nos propôs

Conceição Evaristo ou como poetizou Maestra Lola. O registro visceral do percurso, as [foto]escrivências, deixam pedaços pelo caminho e tecem bandeiras pelo corpo presente.

Para todo esse processo, foi fundamental conhecer a *maestra* Lola, que orienta poeticamente o meu olhar para o território. Igualmente, me encontrar com as escrituras da professora Conceição Evaristo e mergulhar na luta de Lena contribuíram para minhas escolhas metodológicas. Estas mulheres fortes entram em diálogo e tem suas histórias entrelaçadas nas [foto]escrivências aqui expostas. Ao descrever tais trajetórias com poesia e fotografia, sou atuante e objeto da minha própria observação, ao mesmo tempo em que vejo de perto grupos sociais que se integram: mulheres, jovens, negras, por vezes empobrecidas, em condições vulneráveis e em luta por seus direitos. Este trabalho aponta que o posicionamento político das mulheres é uma potencia no fortalecimento de comunidades imersas em conflitos socioambientais.

Com auxílio de todo esse escopo teórico e vivencial, posso entender que, ao descrever territorialidades das vítimas da modernidade, como trata Dussel (2000), estamos nos posicionando, problematizando as estruturas dominantes e colonizadoras a partir de nossas vivências e territórios. Processos que buscam inviabilizar a relação dos agricultores com a terra, enquanto arsenal de estratégias e ferramentas coloniais dos projetos de desenvolvimento. Para ir além, os oprimidos buscam se educar na luta e ter a autonomia como resposta para o que está posto como aparece nas críticas feitas por Césaire (2006), Memmi (1969) e Fanon (2008) ao sistema colonial, apontando para uma libertação do colonizado, uma racionalidade outra que pode inspirar a Educação Ambiental. Neste sentido, o paralelo aqui traçado com a Colômbia me permite ver nossas heranças coloniais, ainda que tendo passado por tempos e processos distintos, a luta dos oprimidos nos unifica.

Ao reler os livros de Educação Ambiental Crítica, das lutas latinoamericanas e da Ecologia Política, reencontro teorias e posso reconhecer os processos pedagógicos na luta pela água no Vale do Guapiaçu. Tais conflitos permitem que os sujeitos observem o contexto socioambiental, econômico e político no qual se encontram, para, a partir daí, decifrar o sistema-mundo moderno colonial e buscar



conhecimentos – que servirão de informação e os capacitação para os processos de resistência. O encontro com os movimentos sociais é essencial por trazer a materialidade desta pesquisa, por trazerem a tona e enfrentarem a incongruidade do sistema capitalista diante dos conflitos socioambientais, como demarca Loureiro (2012). A atuação do MAB no território colabora na compreensão das lutas que educam, tanto pela elaboração de discursos, exposição de dados que fortalecem a resistência, quanto no apoio a mobilização, alinhados ao referencial teórico de Arroyo (2003). Destaco que quanto mais ampla a escuta do movimento para com a base, mais fortalecido este se conforma, aumentando sua capacidade de mobilização. Já que a atuação dos agricultores e agricultoras se dá por necessidade básica de condições de sobrevivência, como os próprios destacaram ao longo do trabalho.

Neste sentido, os pesquisadores tem um papel importante ao apresentar o conhecimento acadêmico e oferecer munição para a luta - o que me faz pensar no papel da universidade pública na produção do saber. A potência, ao integrar os saberes, vai além da capacitação: é um processo pedagógico transformador de mão dupla e retroalimentação entre o campo e a academia, entre o agricultor e a educadora, entre a militante e o doutor. Desta dinâmica nutritiva, nasce uma educação ambiental de base comunitária, constituída de um processo formativo que se dá no campo, a partir da vivência no conflito em busca da re-existência. Para acompanhá-la, a observação participante mapeia conhecimentos posicionados, que não são neutros e nem assépticos. Reconhece-se que os movimentos sociais apresentam demandas para a Universidade: troca de informações, abertura de canais de comunicação, processos de mobilização e integração para fortalecimento mútuo.

A pesquisa em educação ambiental, na perspectiva crítica, cria intervenções sociais organizadas com a clareza política que se constrói no coletivo. O sujeito se forma ao compreender sua realidade, perceber-se ativo e participante na estrutura que se impõe e sobre a qual opera. Ao informar-se, encontra-se. A luta é o espelho para identificar o seu território ambiental, social e político, sem perder de vista o econômico e o cultural - desta maneira, sua territorialidade se exhibe. A práxis aparece como prática e reflexão no ventre da re-existência do conflito, que transborda do centro de formação para a atuação. Agricultores e agricultoras

atingidos e atingidas por barragens buscam outra prática e, ao vivenciar o conflito, encontram ainda novas motivações para a luta.

Os ciclos de aprendizagem no conflito socioambiental são parte essencial dos mesmo, como ensina o GEASur. Aprendemos com as memórias das lutas de Juan Carlos de El Peñol; com a prática de Lena e do Seu Levi no Vale do Guapiaçu; fundamentados por um educação como a da maestra Lola, que valoriza os saberes do território, os saberes que se produzem com os rios, com as plantas sagradas e com os mais velhos. Saberes ancestrais, integrais e não-disciplinarizados, como descreve Memmi (1969). São conhecimentos valorizados na criação e manutenção do sistema de abastecimento comunitário que possui seus três mestres do saber-fazer. Ao fazer emergir saberes da terra, antes conhecimentos encobertos, em processos de licenciamento ambiental, proponho as [foto]escrevivências traçadas aqui em diálogo com a Educação Ambiental de Base Comunitária. Nomeio as trilhas na floresta, as margens dos rios, a varanda de casa, a festa de comemoração, o curso de extensão, a associação de agricultores, o campo com pesquisadores, a reunião comunitária ou a audiência pública como espaços educativos.

A organização comunitária é parte da territorialidade marcada pelo prática dos saberes populares na América Latina, destaque realizado por Jimenez (2017) e é uma potência para a Educação Ambiental Crítica – principalmente quando considerando a produção de um conhecimento que questiona a realidade e se posiciona. Por isso, a importância de preparar junto com a comunidade um planejamento e construção de uma sociedade democrática, para a qual a educação provoca o protagonismo dos indivíduos. Deve-se preconizar uma intervenção social nos territórios, no respeito aos direitos humanos. Com a valorização da participação das organizações da sociedade, em especial os movimentos sociais, nos espaços participativos democráticos para os processos formativos, pedagógicos e transformadores no lugar de tentar legitimar interesses hegemônicos por representatividade esvaziada.

Os projetos de barragem que se sobrepõem no território do Vale do Guapiaçu tratam de outras territorialidades, que não campesinas, em disputa. Tais propostas partem de um grande projeto de desenvolvimento relacionado à indústria do petróleo e aos interesses internacionais, que se inserem no contexto de conflitos brasileiros

como observados nos relatórios da CTP (2006-2016). Se desenrola uma proposta de pequenas barragens a partir de um espaço criado para ser participativo – sub-comitê de bacias - mas que, por sua representatividade, alcança somente os sujeitos que se posicionam independente da luta dos atingidos - conhecem e desconsideram suas bases para a criação de programas reais de gestão do território. E outra proposta de construção de uma grande barragem que se posiciona enquanto uma ação para compensar a comunidade, vulnerabilizada por um empreendimento poluidor, mas traz impactos incalculáveis, como posicionado nos relatórios da AGB (2011) e MAB (2017).

Os projetos de educação ambiental, aqui estudados, estão alinhados a um ambientalismo do *culto ao silvestre* e do *evangelho da ecoeficiência* de acordo com as definições propostas por Alier (2007), com características de uma Educação Ambiental Conservadora como descreve Layrargues (2004) por não ter como objetivo a transformação da realidade. Existe uma preocupação social das ONG's no contato e mapeamento das comunidades, o que não se reflete nos seus objetivos e posicionamentos políticos. Da forma como os projetos de Educação Ambiental estão propostos e divulgados, podem servir para legitimar os processos de apropriação e dominação do território. É mister rastrear de onde partem os financiamentos em estudos futuros, além de observar as raízes da relação dos projetos de desenvolvimento com as ações de educação ambiental de mercado, como observado nos projetos descritos, com práticas de uma educação bancária e hegemônica, nos conceitos de Freire (1981) e Neves (2005). Ao desconsiderar os movimentos sociais como potência de articulação para a resistência frente a um projeto altamente impactante, tais projetos apontam para caminhos de compensação ambiental, sem problematizar uma perspectiva crítica da educação ambiental que consideraria o conflito pela água como parte de um modelo de produção moderno-colonial - que segue se reproduzindo com base em contradições distributivas: uma parcela do território recebe o bônus e outra o ônus dos grandes empreendimentos. Este é o caso do projeto de Barragem, seja ela grande ou pequena.

No sentido oposto a este, germina-se uma proposta que se configura a partir de sujeitos contextualizados com as lutas pela terra e pela água - em diálogo com os movimentos sociais. Agricultores e agricultoras familiares do Vale do Guapiaçu buscam uma proposta de comunidade preservada, com agricultura e pecuária

sustentável, serviços públicos básicos e áreas reflorestadas e livres de barragem, mais um momento da dissertação onde podemos observar o posicionamento de um “Ecologismo dos Pobres”. Em busca de justiça ambiental na reprodução do seu modo de vida produzem uma educação ambiental de base comunitária. Do processo pedagógico do conflito socioambiental, emerge um sistema de auto-gestão, comunitário e participativo. O sistema de abastecimento comunitário retrata a territorialidade dos sujeitos. Disserto acerca da gestão comum da água dos camponeses, enquanto construímos juntos o palco de exibição de contrastes das racionalidades em disputa na luta contra a barragem que não produz água, contra a barragem que não vale uma vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHINTE, , 2016. **Pedagogia de La Corriedez**. Editora Save the children. v. 1. 170 p.

Acuerdo de Paz, 2016. **Principios de la Paz**. Disponível em <<http://www.acuerdodepaz.gov.co/15-principios-de-paz>>. Acesso em 1 de novembro de 2016.

ACSELRAD. H.; MELLO, C.C. do A.; & BEZERRA, G. das N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, H. & B. NEVES, J. **Os descaminhos da associação entre o “Senhor Capital” e a “Senhora Terra”**. In: Conflitos no Campo – Brasil 2012: CPT Nacional – Brasil, 2017.

ADICHIE, C.N. i. **Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma única história**. (Arquivo de vídeo). 2009. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)>. Acesso em: 5 de maio de 2017.

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, **Relatório sobre a proposta de construção da Barragem no Rio Guapiaçu** – Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro. Rio, abril 2014.

Agenda 21 Cachoeiras de Macacu. **AGENDA 21 local**. São Paulo: Pancrom, 2011.

Agenda 21 Comperj. **Fonte de informação da Agenda 21 Comperj**. 2017. Disponível em <<http://www.iltc.br/noticias/304/Lancamento-do-Subcomite-da-Ba%C3%ADa-deGuanabara->> Acesso em 27 de maio de 2017.

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. In: Metodologia científica e educação. 2ª. ed. rev. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, p. 13-40.

ALIANZA JUSTICIA HÍDRICA, 2016. **Acumulación de agua, conflictos y estrategias de la sociedad civil**. Disponível em: < <http://justiciahidrica.org/key-concepts/?lang=en>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração**. Tradução de Maurício Waldman. São Paulo: Contexto, 2007.

ARAÚJO, C.F. **Conflitos ideológicos no texto da Lei 9.795/99: uma análise do discurso ideológico no texto da Lei de Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.

ARROYO, M. **Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, n.1, p. 85-94, jun, 2003.

Articulação de Agroecologia do Rio de Janeiro. **Audiência sobre Barragem no Guapiacu mostra mobilização e organização da população local**. Serra Queimada, Cachoeiras de Macacu, março de 2015. Disponível em <<http://acervo.racismoambiental.net.br/2015/03/14/audiencia-sobre-barragem-noguapiacu-mostra-mobilizacao-e-organizacao-da-populacao-local/>>. Acesso em 28 de maio de 2017.

BARBERO, J. M. **A Comunicação na Educação**. São Paulo, Editora Contexto, 145 pp. 2014.

BENSAID, D. . **Os despossuídos: Karl Marx, os ladrões de madeira e o direito dos pobres**. Apresentação In: Os Despossuídos, Marx, Karl. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, 152 pp

BORDA, O.F. **La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones**. In Lewin, K. La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos (pp. 65-84). Editorial Popular. 1980.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A Pesquisa Participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BORON, A. (Comp.) (2006): **Filosofia política moderna**. De Hobbes a Marx, Buenos Aires, Clacso.

BULLARD, R. **Unequal Protection**: Environmental Justice and Communities of Color. San Francisco: Sierra Club, 1994

CADORIN, V.F. **Barragem e reforma agrária de mercado**: o duplo impacto opressor sobre os camponeses de Serra Queimada – Cachoeiras de Macacu/RJ. 281f. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito) – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CAMARGO, D. R. **Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no vale do Jequitinhonha**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SLOVAK, P. **Local communities and private protected areas in the Atlantic Forest of Brazil: implications for sustainable development and nature conservation**. 2017. Thesis submitted for the PhD in Development Studies, University of Sussex, England, 2017.

CAPAI, H. **Fotografia, Educação e Cultura**: diálogos com os fenômenos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. ([http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6809\\_Humberto%20Capai%20-%20DISSERTA%C7%C3O.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6809_Humberto%20Capai%20-%20DISSERTA%C7%C3O.pdf))

CARDOSO, V.M. . **Páginas da História Macacuana**: de Santo Antônio de Sá a Cachoeiras de Macacu. Rio de Janeiro: Trielli Editorações, 1995.

CHEN, G. **Autorretrato**. In: Luna Córnea, 1993, N° 3, p.120, México, D.F., 1993.

CARVALHO, I. C.de M.C.; FARIAS, C.R.de O. **Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009** (ANPEd, ANPPAS e EPEA). Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

CÉSAIRE, A. 2006. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal.



COHIDRO. Consultoria Estudos e Projetos. **Elaboração de Licenciamento Ambiental e Estudos de Impacto Ambiental da Barragem no Rio Guapiaçu**, situado no Município de Cachoeiras de Macacu, RJ de setembro 2013.

COSME, C. **Crítica à transformação capitalista da água em mercadoria: águas para a vida, não para a morte**. In: *Conflitos no Campo – Brasil 2016: CPT Nacional – Brasil*, 2017.

COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. B. **Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: Questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético**. *Ciências & Educação*, Bauru, v. 21, n. 3, pp. 693-708, 2015.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil**. Todos os números entre 2007 e 2016. Goiânia/São Paulo: CPT-Loyola, 2007-2016.

CURADO, F.F. . **“Esverdeando” a reforma agrária: atores sociais e a sustentabilidade ambiental em assentamentos rurais no Estado de Goiás**. Tese de Doutorado. 2004, 237 p.

DURAN, O. **Hacia un buen vivir en los territorios: otras concepciones comunitárias**. 2013. In: *Actas del I Congreso de Educación Popular e Interculturalidad. El Tránsito de la Desideologización de los Pueblos hacia la Recuperación de Saberes Populares*. Cáceres, L y Rincón, C. Editores. Octubre de 2013.

DUSSEL, E. **2000 “Europa, modernidad y eurocentrismo”**. En Lander, Edgardo (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO).

MARIA DOLORES GRUESO, MAESTRA CORRIDA DEL CAUCA 2015. **El país** Disponível em <<http://www.elpais.com.co/elpais/cultura/noticias/maria-dolores-grueso-maestracorrída-cauca>>. Acesso em 1 de novembro de 2016.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

\_\_\_\_\_ **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Histórias de leves enganos e parecenças.** Rio de Janeiro: Malê, 2016.

\_\_\_\_\_. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza. 2016.

\_\_\_\_\_ **“Escrevivência” a escrita que nasce das vivências.** Conexão Literatura, nº24, 2017. P5-10. Disponível em <[http://www.fabricadeebooks.com.br/conexao\\_literatura24.pdf](http://www.fabricadeebooks.com.br/conexao_literatura24.pdf)> . Acesso em 2 de maio de 2017.

ESCHENHAGEN, M.L.D. (2003) **El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando.** En: Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental, Toluca-México.

FANON, F. 2008. **Pele negra, máscaras brancas.** Bahia: Editora Edufba.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido.** 9ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** 1ed. Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2010

\_\_\_\_\_. **Patatas Arriba. La escuela del mundo del revés.** Editorial Siglo XXI. México, 2009.

GARCÍA, C.I. **Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El oriente antioqueño:** de la Violencia de los cincuenta al Laboratorio de Paz, 2007. Controversia no. 189. Bogotá : IPC, FNC, CINEP, CR, ENS. diciembre 2007.

GONZÁLES-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. **Investigação em educação ambiental na América Latina:** mapeando tendências. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 191-211, dez. 2009.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica.** In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_ **Armadilha paradigmática na educação ambiental.**  
*In* LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade: um debate.** GEOgraphia, Ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007.

HERRERA, B. **Potencialidades e limites de conselhos de unidades de conservação:** considerações sobre a implantação do Comperj na região do Mosaico Central Fluminense. 292f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

IBGE, **Painel Histórico, Cachoeiras de Macacu.** Disponível em:  
<<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=330080>>. Acesso em: 06 julho de 2016

IPHOTO CHANNEL. **Diane Arbus – A fotógrafa da representatividade.** 2017. Disponível em <<http://iphotochannel.com.br/fotopedia/diane-arbus-a-fotografada-representatividade>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

JABER-SILVA, M.T. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso:** denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. São Carlos: 2012. 253f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCar.

\_\_\_\_\_ **Viagens ao mundo dos seringueiros pelo itinerário da Educação Ambiental.** Cuiabá: 2007, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT.

JIMENEZ, 2017 **LOS PROCESOS HIDROCOMUNITARIOS**, ecología política para la reproducción comunitaria de la vida

LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LAYRARGUES, P.P. . (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

\_\_\_\_\_. **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, v. 7, n. 14, agosto/dezembro, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil**. In: VI Encontro Pesquisa e Educação Ambiental – EPEA. Ribeirão Preto: EPEA, set. 2011.

\_\_\_\_\_. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2014.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Educação Ambiental**: um olhar sobre dissertações e teses. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 25-56, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. **Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1, p. 53-68, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trajétoria e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2ed. São Paulo: Cortez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental Transformadora**. In LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004.

LOUREIRO, C.F.B. ; LAYRARGUES, P.P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica**: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Revista Trab. educ. saúde vol.11 no.1 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2013.

MAB, Movimento dos atingidos por Barragens. **Dossiê: Impactos sociais da Barragem do Guapiçu.** Julho/2015. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/341711829/2015-MAB-Dossie-AtingidosGuapiacu>>.

Acesso em 28 de maio de 2017.

MALVEZZI, R. . **Quando a água é conflito.** In: Conflitos no Campo – Brasil 2007: CPT Nacional – Brasil, 2017.

MANZOCHI, L.H. **Educação ambiental formadora de cidadania:** as contribuições dos campos teórico-metodológicos de “conflito socioambiental” e “educação moral” para a formação continuada de professores. 2008. 318 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2008

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1983, vol. I, Tomo I.

MEMMI, A. . 1969. **Memmi Retrato del Colonizado.** Buenos Aires. Ediciones de la Flor.

MEMÓRIAS DAS LUTAS, 2017. **Memória das Lutas pela terra no Estado do Rio de Janeiro.** Disponível em <<https://memoriasdaslutas.wixsite.com/site/material>>. Acesso em outubro de 2017.

MUNIZ, T. S. A. ; PELACANI, , B.;SÁNCHEZ, C. **Abordagem crítica da Educação Ambiental e Patrimonial:** Conexões possíveis rumo ao Pensamento Pós-Colonial. In: Anais IX Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, 2017. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2017.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. 311p.

OLAYAR. C. **Nunca más contra nadie. Ciclos de violencia en la historia de San Carlos, un pueblo devastado por la guerra.** 2012. Cuervo Editores. Colombia.

Pacifista, 2015. **Lola la maestra corrida del Patía.** Disponível em <[http://www.vice.com/es\\_co/read/pacifista-lola-la-maestra-corrida-del-pata](http://www.vice.com/es_co/read/pacifista-lola-la-maestra-corrida-del-pata)>. Acesso

em 1 de novembro de 2016.

PELACANI, B.; SANTIAGO, B. X. DOS S.; COSTA, P. D'A.; MORAIS, H. B. **EL agua desde abajo y por la vida: ensaio sobre o território do Vale do Guapiaçu entre a gestão comunitária da água e a ameaça da barragem.** In: Anais VIII Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social / III Encontro Latino-Americano sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ. 2017

PELACANI, B.; OLIVEIRA, C. A.; AQUINO, M. G. C.; XIMENES, S. **Mapeamento da Educação Ambiental Crítica no Brasil: Os Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) de 2011 a 2015.** In: Anais 6<sup>o</sup> Red De Educación Ambiental (RENEA) Para el Desarrollo Humano Sustentable. Montevideo, Uruguay, 2016

PEREYRA, B. . **Género, pobreza y poder: la participación de las mujeres en el ámbito comunitario.** In: Pena, Nuria. Desarrollo y derechos de las mujeres : su participación y liderazgo en organizaciones comunitarias. Buenos Aires: Fundación Ciccus – 221. p 2013.

PORTO-GONÇALVES, C. V. **Água não se nega a ninguém.** In: ALAI, América Latina en Movimiento. 2004.

REGUA, Guapiaçu Grande Vida. **Documento de concepção do projeto de carbono.** 2016. Disponível em <[http://www.vcs.org/wpcontent/uploads/2016/06/CCB\\_PROJ\\_DESC\\_POR\\_C0052\\_28-April-2016.pdf](http://www.vcs.org/wpcontent/uploads/2016/06/CCB_PROJ_DESC_POR_C0052_28-April-2016.pdf)>. Acesso em: 28 de maio de 2017.

REVOLLO PARDO, Catalina. **Traduciendo los Testimonios de las Mujeres Víctimas del Desplazamiento en Colombia,** Rio de Janeiro, 2015. Tesis (Doctorado en Psicosociología de Comunidades y Ecología Social) – Instituto de Psicología, Universidad Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, A.M.M.; CADORIN, V.F. **A barragem do Guapiaçu em face da agricultura familiar no município de Cachoeiras de Macacu/RJ.** In: Anais Coninter, 4, 2015. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2015. p. 172-184.

ROMANOWSKI, J. P. ; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, A. da. **Pilares e silhuetas do texto negro de Conceição Evaristo.** Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Disponível em <<http://www.suplementopernambuco.com.br/artigos/1684-o-jogo-dos-opostos-e-ocorpo-negro-em-concei%C3%A7%C3%A3o-evaristo.html>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

SÁNCHEZ, M.A.T.. **Análisis de nuevas dinámicas territoriales por proyectos de infraestructura y su influencia en la generación de conflictos socio ambientales.** Caso de estudio: Hidroituango. (Tesis de maestría en Medio Ambiente y Desarrollo). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Minas Departamento de Geociencias y Medio Ambiente Medellín, Colombia. 2013.

SANTIAGO, B. **O direito encontrado no rio:** Governança da água e o conflito das barragens no Guapiaçu, Cachoeiras de Macacu. Dissertação (Mestrado em Direito). Pós Graduação em Direito Constitucional. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2017. No prelo.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 4ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SARRIA, J. A. V.; Pelacani, B.; Espinosa, G. M. F.; Renaud, D.; Pereira, C. S. **La Educación Ambiental Comunitaria: Reflexiones, Problemáticas Y Retos.** In: Livro do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur. *No prelo.* 2017.

SATO, Michele. **Educação ambiental.** São Carlos, RiMa, 2002.

SEAERJ. **Cenário das águas minerais no Estado do Rio de Janeiro.** Sociedade dos Engenheiros e Arquitetos do Estado do Rio de Janeiro e DRM-RJ, Serviço Geológico do Estado do Rio de Janeiro. Março/2015. Disponível em: <[http://www.seaerj.org.br/pdf/Hidrogeologia\\_SEAERJ\\_2015.pdf](http://www.seaerj.org.br/pdf/Hidrogeologia_SEAERJ_2015.pdf)> Acesso em: 28 de maio de 2017.



SILVA, M. das G. **Discurso educativo e a apropriação do meio ambiente na área de um grande projeto de investimento.** O caso da UHE Tucuruí/PA. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: IPPUR/ UFRJ, 2002.

SIKORA, D. **A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural,** 2008. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.50 (esp.), p. 61-80, maio 2013.

SONTAG, S. . **Sobre fotografia.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

RIPPER, J. **TEDx: A informação no processo de educação.** 2016. (Arquivo de vídeo). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=EEmylvpRJ4w>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

TELÓ, F.; BRAGA, R. **Conflitos e repressão no campo em Cachoeiras de Macacu.** In: Conflitos por terra e repressão no Estado do Rio de Janeiro (1946-1988). Rio de Janeiro: CPDA;UFRRJ, 2015, p.100.

UCHÔA, R. **A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO:** uma ótica sob a análise da Educação Ambiental Crítica. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016.

VAINER, C. B. **Águas para a vida, não para a morte:** notas para uma história do movimento de atingidos por barragens no Brasil. In: Henri Acelrad; Selene Herculano; José Augusto Pádua (Org.). Justiça Ambiental e Cidadania. 1 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Viva Rio. **Aberto o diálogo da Barragem em Cachoeiras.** 2017. Disponível em <<http://vivario.org.br/aberto-dialogo-para-barragem-em-cachoeiras/>>. Acesso em 21 de maio de 2017.

WALLERSTEIN, I. (2012). **A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber.** In: Vieira, P. A., Lima Vieira, R., & Filomeno, F. A. (org.). O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., pp.17-28.