



Foto: Reuters/João Castellano

GLEICE MÁIRA FERNANDES ALVES

SILÊNCIOS ELOQUENTES QUE SE TRANSFORMAM EM  
PRÁTICAS DE AUSÊNCIAS – GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE  
UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMÉRICA LATINA

Rio de Janeiro

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(UNIRIO)

GLEICE MÁIRA FERNANDES ALVES

**SILÊNCIOS ELOQUENTES QUE SE TRANSFORMAM EM PRÁTICAS DE  
AUSÊNCIAS – GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE**

**UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMÉRICA LATINA**

Rio de Janeiro  
2017

GLEICE MÁIRA FERNANDES ALVES

**Silêncios eloquentes que se transformam em práticas de ausências –**

**Gênero, raça e sexualidade**

**Um estudo da Educação Ambiental na América Latina**

Dissertação apresentada em junho de 2017  
como exigência para obtenção do grau de  
Mestre em Educação no Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Estado  
do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientador: Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira

Rio de Janeiro, 2017

A474

Alves, Gleice Máira Fernandes  
Silêncios eloquentes que se transformam em  
páticas de ausências - gênero, raça e  
sexualidade - Um estudo da educação ambiental  
na América Latina /Gleice Máira Fernandes  
Alves. -- Rio de Janeiro, 2017.  
158 f

Orientador: Celso Sanchez.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2017.

1. América Latina. 2. Educação Ambiental  
Crítica. 3. Política de Educação Ambiental.  
4. Sexo, Raça e Gênero. I. Sanchez, Celso,  
orient. II. Título.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira – Orientador

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Miranda

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof. Dr. Mauro Guimarães

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup> Mestre Danieli Balbi

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Prof. Dr. Leonardo de Castro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof. Dr. Daniel Fonseca

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a Educação Ambiental na América Latina e Caribe por meio do conteúdo das constituições e políticas públicas específicas considerando os territórios e seus conflitos socioambientais. O argumento de investigação se baseia sob a luz do referencial crítico da Educação Ambiental. Dessa forma a pesquisa pretende apontar identidades e distanciamentos da Educação Ambiental na América Latina e Caribe para enfrentar a crise socioambiental, estabelecendo uma referência para a Educação Ambiental desde el Sur. Entendendo que as políticas públicas são processos sociais resultantes de demandas e conflitos, consideramos necessário, para o caso da América Latina, trazer o aporte da Colonialidade para as políticas públicas, ressaltando as relações entre os conflitos socioambientais e as heranças coloniais estabelecidas a partir dos processos de colonização e discutindo tais questões sob a ótica da Educação Ambiental Crítica. Nesse ponto a pesquisa apresenta reflexões sobre os conflitos socioambientais chamando a atenção para grupos que foram invisibilizados no decorrer do processo de colonização, tendo sido apagados e colocados em situação de vulnerabilidade ambiental. Dados estatísticos relacionados a mortes de mulheres, negros e LGBTs são trazidos à pesquisa como um desafio para a Educação Ambiental Crítica, buscando uma ressignificação dos conflitos socioambientais e do conceito de Meio Ambiente. Com base na técnica de Análise de conteúdo foram selecionados 73 documentos para análise, incluindo Constituições, Políticas de Meio Ambiente e Políticas de Educação Ambiental referentes a 42 países da América Latina e Caribe. Dos 42 países da América Latina e Caribe, apenas 14 possuem leis específicas, políticas, planos ou estratégias de Educação Ambiental, sendo que 08 apresentaram indicadores de Educação Ambiental Crítica. A pesquisa revelou que mesmo os países que possuem uma política de educação ambiental com um viés crítico não consideravam os atores excluídos da sociedade, não apontando para questões sociais como racismo, homofobia e identidades e desigualdades de gênero. Apenas dois países apontam para as questões de gênero. Dessa forma a metodologia usada permitiu que a pesquisa apontasse um resultado não somente pelo que se encontrava explícito, mas também pelo que se mostrou ausente, revelando silêncios eloquentes que se transformam em práticas de ausências.

**Palavras-Chave:** América Latina, Educação Ambiental Crítica, Política de Educação Ambiental, Sexo, Raça e Gênero.

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyse Environmental Education in Latin America and the Caribbean using the subject matter of specific constitutions and public policies that deals with territory and their socio-environmental conflicts. The investigation is based on the critical reference of Environmental Education. Thus, the reserach intends to indicate proximities and distances of Environmental Education in Latin America and the Caribbean to face socio-environmental crisis, establishing a reference for Environmental Education from the South. Considering that public policies are social processes that resulted from demands and conflicts, we consider necessary, in the case of Latin America, to bring discussions of Coloniality to public policies, emphasizing the relations between the socio-environmental conflicts and the colonial inheritances established from the colonization processes, and discussing such issues from a Critical Environmental Education perspective. At this point the research presents thoughts on the social-environmental conflicts, calling attention to groups that were made invisible during the colonization process and that have been erased and placed in a situation of environmental vulnerability. Statistical data related to the deaths of women, black and LGBT people are displayed as a challenge for Critical Environmental Education, in an attempt to resignify the socio-environmental conflicts and the concept of Environment. Based on the technique of Content Analysis, 73 documents were selected for analysis, including Constitutions, Environmental Policies and Environmental Education Policies from 42 countries in Latin America and the Caribbean. Of the 42 countries of Latin America and the Caribbean, only 14 have specific laws, policies, plans or strategies of Environmental Education, wherein 8 presented indicators of Critical Environmental Education. The research revealed that even countries that have a policy of environmental education with a critical bias did not consider actors excluded from society, as they did not point to social issues such as racism, homophobia, and gender identities and inequalities. Only two countries address gender issues. Thus, the methodology used made possible to point out an outcome not only for what was explicit, but also for what was absent, revealing eloquent silences that become absence practices.

**Keywords: Latin America, Critical Environmental Education, Environmental Education Policy, Gender, Race and Gender.**



## **Dedicatória**

Dedico esta pesquisa a todos  
àqueles que tiveram e têm a coragem,  
a rebeldia e a bravura de lutar por  
uma América Latina livre, justa,  
plural e igualitária.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu mestre Prabhat Ranjan Sarkar, meu querido Baba, pois sem ele não passaria pela segunda questão da prova escrita, acreditem!

Agradeço ao Prof. Celso Sánchez pelo acolhimento, pela oportunidade e por reforçar a cada dia que uma Universidade se constrói pela pluralidade. Você estará sempre presente nesse caminho que, sem você, talvez não tivesse tido a oportunidade de iniciar... Gratidão, meu amigo!

Ao Prof. Mauro Guimarães pela grande referência que é na minha vida acadêmica, pela atenção tão dedicada que teve comigo ao longo desta trajetória de educadora ambiental, desde minha atuação nas redes de educação ambiental até minha entrada no universo acadêmico. Eternamente grata pelo carinho e confiança de sempre.

Aos demais professores da banca, Leonardo Castro, Daniel Fonseca e Claudia Miranda, pelas importantes orientações e críticas feitas na qualificação e nas conversas pelas ruas do Catete e pelos corredores da Unirio. Vocês me inspiram!

À Daniela Balbi, pelo exemplo de mulher, pelo exemplo de luta e pelo grande ensinamento sobre re-existência. Sua luta e seus ensinamentos me resignificaram como ser.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS/UFRRJ que me acolheu no início dessa caminhada, me fortalecendo e me fazendo acreditar que esse caminho seria possível.

Ao Grupo de Estudos de Educação Ambiental Desde El Sur – GEASUR, agradeço pela parceria, pela troca de saberes, pela amizade. Cada um de vocês estão aqui representados, sejam pelas críticas construtivas, pelo olhar de acolhimento, pelas palavras de incentivo e pelos exemplos de vida. Vocês são a prova de que o aprendizado se constrói entre livros, teorias e amor. “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”, Paulo Freire. Esse é o grupo da justiça social, e eu me resignifiquei como educadora através do convívio com vocês. Dentro desse intenso grupo um agradecimento especial a Anne Kassiadou pela grande presença desde o momento de seleção para o mestrado até a revisão final da dissertação; aos amigos/irmãos Sônia Oliveira e Daniel Renaud, que estiveram presentes em todos os

momentos, das leituras complexas ao aprendizado espontâneo. Sem vocês três eu não estaria aqui. E à Carolina Alves pela contribuição e socorro no momento do sufoco.

À Viviany Belebony por ter permitido o uso de sua imagem que brilhantemente ilustra esse trabalho, a você toda minha admiração.

Aos amigos Carla Tavares, William Picollo, Lia e Denise Spiller que estiveram presentes segurando a onda na fase difícil.

À minha família que soube entender as infinitas ausências.

Aos meus sobrinhos Pedro Galdino, Maria Luiza e Isabela, e à minha filha Mylena Alves por serem a fonte de inspiração por essa luta de igualdade racial. Luto para que vocês tenham o direito a uma sociedade igualitária, onde a cor de suas peles seja mais uma cor de pele e não a cor de pele que os humilhem e os desclassifiquem.

À minha esposa Érika Bazilio por ser a grande fonte de energia e a grande sustentação. Agradeço as trocas no café da manhã, as contribuições e a paciência. Você me fortalece para que continuemos na luta por um amor que todos possam ouvir o nome.

## Pequena América

Quando vejo a forma  
da América no mapa,  
amor, é a ti que eu vejo:  
as alturas do cobre em tua cabeça,  
os teus peitos, trigo e neve,  
a tua cintura delgada,  
velozes rios que palpitam, doces  
colinas e prados  
e no frio do sul teus pés completam  
a sua geografia de ouro duplicado.

Amor, se te toco,  
minhas mãos não percorrem  
apenas as tuas delícias,  
mas ramos e terras, frutos e água,  
a primavera que eu amo,  
a lua do deserto, o peito das pombas selvagens,  
a suavidade das pedras polidas  
pelas águas do mar ou dos rios  
e a vermelha espessura  
dos matagais onde  
a sede e a fome espreitam.  
E assim a minha extensa pátria me recebe,  
pequena América, em teu corpo.

Mais ainda: quando te vejo reclinada,  
em tua pele eu vejo, em tua cor de aveia,  
a nacionalidade do meu carinho.  
Porque dos teus ombros  
fita-me, inundado de escuro suor,  
o cortador de cana  
de Cuba abrasadora,  
e através da tua garganta pescadores que tiritam  
nas úmidas casas do litoral  
cantam-me o seu segredo.  
E assim ao longo do teu corpo,  
pequena América adorada,  
as terras e os povos  
interrompem meus beijos  
e a tua beleza, então,  
não só ateia o fogo  
que entre nós arde sem cessar,  
mas com teu amor me está chamando  
e através da tua vida me oferece a vida que me falta  
e ao sabor do teu amor junta-se o barro,  
o beijo da terra que me aguarda.

Pablo Neruda, in "Os Versos do Capitão"

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**APA** – Área de Proteção Ambiental

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BM** – Banco Mundial

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

**CLACSO** – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais

**DEDS** – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

**EA** – Educação Ambiental

**EAC** – Educação Ambiental Crítica

**EPEA** – Encontro e Pesquisa em Educação Ambiental

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**GEASUR** – Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur

**GEMA** – Grupo de Educação Para o Meio Ambiente

**MA** – Meio Ambiente

**OCD** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNUD** – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

**Redalyc** – Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

**SINAC** – Sistema Nacional de Área de Conservacion

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES, TABELA e ANEXOS

<b>Figura 1.</b> Mapa Cristão do T/O.....	31
<b>Figura 2.</b> Mapa de conflitos América Latina e Caribe .....	44
<b>Figura 3.</b> Mapa das mortes de pessoas trançêneras no mundo.....	46
<b>Figura 4.</b> Infográfico do Relatório TMM Trans Day 2016 .....	47
<b>Figura 5.</b> Tabela comparativa de mortes entre brancos e negros no Brasil.....	50
<b>Figura 6.</b> Caracterização das Políticas de EA na América Latina e Caribe .....	76
<b>Figura 7.</b> Referência de utilização dos índices .....	82
<b>Figura 8.</b> Ilustração de Theodor de Bry (1528-1598).....	116
<b>Tabela 1</b> Quadro de pesquisa bibliográfica .....	23
<b>Tabela 2</b> Relação de mortes de mulheres nos países da AL e Caribe.....	49
<b>Tabela 3</b> Análise das Constituições Federais que citam EA.....	72
<b>Tabela 4</b> Indicadores de Política Ambiental Internacional (elaboração própria com base em Gand e D'Elia, 2008) .....	73
<b>Tabela 5</b> Identidade e distanciamento da Educação Ambiental na América Latina.....	82
<b>Tabela 6</b> Análise das Leis, Políticas, Planos e Estratégias de Educação Ambiental dos Países da América Latina e Caribe .....	85
<b>Tabela 7</b> Quadro geral dos Países que apresentam indicadores de Educação Ambiental Crítica .....	106
<b>Anexo 1</b> Quadro Geral das Constituições e Políticas de EA dos países da América Latina e Caribe .....	138
<b>Anexo 2</b> Conteúdo das Políticas de Meio Ambiente que cita EA .....	146

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	14
<b>Trajetória pessoal e o encantamento pela América Latina</b> .....	17
<b>Objetivo da Pesquisa</b> .....	20
<b>Caminhos teórico-metodológicos</b> .....	22
<b>Organização de estudo</b> .....	23
<b>Capítulo I – De Abya Yala a América Latina - A História do Silêncio</b> .....	28
1.1 – Caminhos Descruzados – Modernidade e Colonialidade.....	33
1.2 – Ideais de Liberdade – Pensamento Decolonial .....	38
1.3 – Território da América Latina – Um recorte para os conflitos socioambientais.....	43
<b>Capítulo II – Quadro teórico da Educação Ambiental desde el Sur</b> .....	53
2.1 – Caminhos Conceituais da Educação Ambiental .....	53
2.2 – Educação Ambiental 40 anos após Dibilisi – Uma educação para o desenvolvimento sustentável .....	56
2.3 – Educação Ambiental <i>Desde el Sur</i> – Educação Ambiental Crítica como aporte da Ecologia Política .....	60
2.4 – Gênero, Raça e Sexualidade, o que isso tem a ver com Educação Ambiental?.....	62
<b>Capítulo III – Análise Documental das Legislações</b> .....	65
3.1 – Metodologia – Análise do Conteúdo – Bardin .....	65
3.1.1 – Pré-Análise .....	65
3.1.1.1- Definição de Índice .....	68
3.2 – Exploração do Material .....	69
3.3 – Tratamento do Resultado .....	70
3.3.1 - Análise das Constituições da América Latina e Caribe .....	70
3.3.1.2 – <i>Buen Vivir</i> .....	73
3.3.2 – Análise das Leis, Políticas e Planos de Educação Ambiental da América Latina e Caribe .....	76
3.4 – Conceito de Lei e Política Pública .....	77
3.5 – Identidades e Distanciamentos da Educação Ambiental na América Latina – O que nos dizem os conteúdos das leis .....	79
<b>Capítulo IV – “O amor que não ousa dizer seu nome” – Nos caminhos da Antropologia</b> .....	108
4.1 – Presença da homossexualidade na África pré-colonial .....	120
<b>Capítulo V– Considerações Finais</b> .....	126
<b>Bibliografia</b> .....	131
<b>Anexos</b> .....	138

## Introdução

“Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. (...) Se a minha vida não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade.”

(Freire, 2000)

Quando esta dissertação começou a ser escrita, o Brasil assistia a um dos espetáculos mais deploráveis de sua história. Mais um golpe de Estado.<sup>1</sup>

O que se passou no Brasil de 2016 e o quadro político de 2017 não diferem muito do que acontece na maioria dos países vizinhos. Ao analisar a história política desses países, é possível constatar uma ação em comum: a desestabilização e consequente derrubada de governos democráticos.

A história da colonização da América Latina é marcada pela exploração da natureza e de seres humanos. Ao contrário do que ocorreu nos EUA, que serviu de palco para uma colônia de Povoamento, o território latino-americano foi condenado a ser uma colônia de exploração, cujo objetivo seria única e exclusivamente o de servir de fonte de riquezas e matérias-primas para o enriquecimento das metrópoles. De um modo geral a ideia de democracia nesta região é algo recente e que se mantém sob constantes ameaças.

---

<sup>1</sup>O plenário do Senado aprovou no dia 31/08/2016, por 61 votos favoráveis e 20 contrários, o impeachment de Dilma Rousseff. A presidente afastada foi condenada sob a acusação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal – as chamadas "pedaladas fiscais" no Plano Safra e os decretos que geraram gastos sem autorização do Congresso Nacional, mas não foi punida com a inabilitação para funções públicas. O que houve foi um golpe, onde inúmeros deputados corruptos votaram pelo fim do mandato de uma presidente honesta e exibiram, de forma escancarada, que havia outros interesses por trás da retirada da presidenta. A condenação de Dilma se deu após seis dias de julgamento no Senado. Até o impeachment, houve sete votações no Congresso.

"Nesse dia de glória para o povo brasileiro tem um nome que entrará para a história nessa data, pela forma como conduziu os trabalhos nessa casa. Parabéns, presidente Eduardo Cunha. Perderam em 1964. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim." Bolsonaro, 2016

O trecho acima reproduz a justificativa de voto do deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ), no plenário da Câmara dos Deputados, em 17 de abril de 2016, a favor do impeachment da presidente Dilma Rousseff.



Não faltam exemplos catalogados e contados nos livros de História. O site Carta Maior, por exemplo, traz a história dos sete governos derrubados pelos EUA. (2013)<sup>2</sup>

*Guatemala, 1954* – O presidente guatemalteco Jacobo Árbenz tentou realizar uma série de reformas agrárias que ameaçavam as posses da empresa norte-americana United Fruit Company. A Guatemala era conhecida pejorativamente como a República das Bananas. O golpe tirou Árbenz do poder, que passou a ser ocupado por uma sucessão de juntas militares. Detalhes do envolvimento da CIA, que incluíam a formação de tropas rebeldes e paramilitares enquanto a marinha dos EUA bloqueava a costa guatemalteca, vieram à luz em 1999.

*República Dominicana, 1961* – Com a influência dos Estados Unidos, Rafael Trujillo tomou o controle do país em 1930 e o dirigiu até seu assassinato em 1961. Trujillo acumulou fortuna às custas do povo enquanto agia com repressão sobre a oposição. Quatro anos pós o assassinato do ditador, que contou com o apoio da CIA, os Estados Unidos invadiram a República Dominicana. A intervenção terminou apenas em 1966.

*Brasil, 1964* – Temendo que o presidente João Goulart transformasse "o Brasil na China de 1960" – palavras do embaixador norte-americano Lincoln Gordon –, os EUA apoiaram o golpe militar liderado por Humberto Castello Branco, chefe do Estado-Maior. Nos dias anteriores ao golpe, a CIA encorajou manifestações contra o governo, assim como proveu combustível e armas. Os militares brasileiros se mantiveram no poder até 1985.

*Chile, 1973* – Os Estados Unidos nunca quiseram que Salvador Allende, o primeiro chefe de estado socialista marxista eleito democraticamente na América, assumisse seu posto. Para derrubar o governo adotaram a estratégia de sufocar a economia chilena até pôr fim à via socialista. A CIA conduziu a campanha de apoio ao regime de Augusto Pinochet, mesmo com o conhecimento dos abusos contra os direitos humanos, incluindo o assassinato de dissidentes políticos.

---

<sup>2</sup><http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Os-sete-governos-derrubados-pelos-EUA/6/28262>  
Acessado 24 de maio de 2016.

Na história mais recente, os casos mais emblemáticos estão acontecendo neste momento (2016-2017) em El Salvador, Equador, Bolívia, Argentina, Venezuela, Peru e Brasil. O modus operandi é sempre o mesmo. Promoção de campanhas de difamação, desinformação e medo, além de denúncias de supostos atos de corrupção. O linguista norte-americano, Noam Chomsky<sup>3</sup>, professor emérito do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), disse em entrevista ao [democracynow.org](http://democracynow.org) que o Brasil experimenta “uma espécie de golpe brando”.

O cientista político americano, Gene Sharp<sup>4</sup>, autor do livro “Da Ditadura à Democracia”, diz que o golpe brando tem quatro fases definidas: aquecimento das ruas, fratura institucional, deslegitimação e desestabilização. Normalmente, ele é executado como a única maneira de um grupo chegar ao poder, devido à ausência de apoio popular nas eleições.

Enquanto a direita no Brasil, depois de perder quatro eleições seguidas, vê assim uma sobrevida; a esquerda, que tradicionalmente sempre levou muito mais gente às ruas, está se reorganizando e iniciando um movimento de resistência, fazendo política fora da organização formal. Escolas foram ocupadas em todo o país por seus maiores interessados, os estudantes; centros de cultura estão sendo tomados por artistas no lugar de burocratas.

Movimentos que relembram as ocupações e as lutas dos que participaram do massacre de Tlatelolco, no México, em 1968; ou o caso mais recente do desaparecimento dos 43 estudantes no estado de Guerrero, no mesmo país; ou em nações um pouco mais distantes, a Primavera Árabe em 2011 e a tomada da Praça Maidan pela população da Ucrânia, em 2014.

Esta pesquisa não poderia ser construída desconsiderando esses fatos, que nos inspiram e pulsam nas veias latinas, trazendo para a discussão suas lutas de resistência e sua terra, uma vez que se pretende fazer uma análise da Educação Ambiental da América Latina e Caribe através da interface entre as políticas, as práticas e o território.

---

<sup>3</sup><[http://www.democracynow.org/2016/5/17/noam\\_chomsky\\_brazils\\_president\\_dilma\\_rousseff](http://www.democracynow.org/2016/5/17/noam_chomsky_brazils_president_dilma_rousseff) > acessado em 26 de maio de 2016.

<sup>4</sup>< <http://www.redebrasilatual.com.br/mundo/2015/08/governos-da-america-latina-vivem-serie-tentativas-golpe-397.html>> acessado 24 de maio de 2016

## Trajetória pessoal e o encantamento pela América Latina

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação” (BOFF, 1997)

Poderia dizer que minha inserção no campo da educação com uma visão crítica teve início em 1990 quando, aos 23 anos, assumi a função de coordenar a implantação de uma Oficina Cultural no Bairro de Itaquera, região periférica da cidade de São Paulo, apontada nas pesquisas como a de menor opção de atividades culturais e maior índice de criminalidade. Minha primeira ação, contrariando todos os demais envolvidos no processo, foi chamar a comunidade para que numa roda de conversa pudéssemos decidir juntos – o Estado, enquanto instituição mantenedora da Oficina Cultural; e a comunidade, enquanto atores sociais e principais envolvidos –, que atividades seriam desenvolvidas. O resultado, como não poderia deixar de ser, foi um espaço cultural dinâmico e totalmente integrado e ocupado pela comunidade. Nessa ocasião, ganhei de presente de um jornalista, que havia feito uma matéria sobre o excelente desempenho da oficina, o livro *Como Trabalhar com o Povo* de Paulo Freire, na época Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, por quem imediatamente me apaixonei e comecei a seguir em palestras e leituras.

Na verdade, as leituras de Paulo Freire e dos demais teóricos da Educação Ambiental Crítica me fazem reportar há antes de 1990, mais precisamente no ano de 1972, quando aos 5 anos de idade, manifestei uma profunda *indignação* por Papai Noel, ao descobrir que algumas crianças não haviam ganho presente de Natal. “Como Papai Noel pôde se esquecer delas?”, eu indagava incessantemente. Minha indignação era tanta, que minha avó, para pôr fim àquele sentimento, resolveu contar que Papai Noel não existia, e que eram os pais das crianças que compravam os presentes. De nada adiantou. Eu continuei a questioná-la então sobre por que alguns pais compravam presentes e outros não. “Porque alguns pais possuem dinheiro e outros não”, respondeu minha avó. Na cabeça de uma criança de 5 anos era difícil entender porque “uns possuem dinheiro e outros não”, mas eu já sabia que não gostava daquilo, e mais difícil ainda foi entender dois anos depois porque haviam crianças morando embaixo da ponte que ligava o Estado do Rio de Janeiro à Cidade de Além Paraíba (MG), onde eu morava. Minha avó tentava

explicar o que nem mesmo ela entendia: por que algumas famílias tinham casas e outras não. “Como assim não tem casa?”, eu perguntava. “Todos têm que ter casa”. E mais uma vez a indignação tomou conta de meu sentimento, e me impulsionou em um movimento de retirar aquela família da rua. Com a ajuda de meus avós – o pai, a mãe e as cinco crianças foram alocadas numa casa em uma chácara –, onde por anos o casal trabalhou como caseiros.

Enquanto seguia na minha construção de concepção de mundo, aumentavam os “por quês?”, aos quais minha avó buscava pacientemente pôr fim. Mas o que ela desconhecia era que naquele instante, por conta daquela *indignação* e da busca por transformação, tinha início a minha própria história de vida. E foi esse olhar para o mundo que me rodeava, com a capacidade de comparar e decidir mudar, que encontrei similaridade com o pensamento de Paulo Freire. “A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental”. (Freire, 2000).

Nos anos seguintes, ainda criança e adolescente, sempre estive envolvida em ações sociais... Adulta, iniciei uma trajetória de militância atuando com famílias em situação de risco, crianças em situação de rua e moradores de áreas vulneráveis. Passei a atuar em ONGs e a ocupar os espaços de gestão compartilhada.

Em 1992, a convite de Paulo Freire, o Projeto Circo Escola da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, que trabalhava com crianças em situação de rua e moradoras de comunidades de risco, onde eu atuava como arte-educadora, participou do evento de abertura da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92. Estar na “Eco-92” trouxe um novo impulso para minha atuação enquanto educadora. Nos anos seguintes atuei no Instituto 5 Elementos trabalhando com Educação Ambiental em escolas públicas da Cidade de São Paulo. Em 1997, juntamente com outros educadores, formei o Grupo de Educação para o Meio Ambiente – GEMA, que se configurou como uma organização não governamental sem fins lucrativos (ONG), e atuei com outras instituições, como Instituto Ecoar para a Cidadania, Instituto Supereco e Gaia Social.

Como educadora ambiental do GEMA, participei do fomento de importantes espaços públicos de gestão como o Comitê de Bacia Hidrográfica Lagos São João (RJ) em 2005, e do Comitê de Bacia Hidrográfica Baixo Paraíba do Sul (RJ) em 2008, e do Conselho de Meio Ambiente de Casimiro de Abreu (RJ), onde assumi a vice-presidência tendo participado também do Conselho da Criança e do Adolescente de Casimiro de

Abreu (RJ), do Conselho da APA Lagos São João e Conselho do Parque Estadual da Costa do Sol. Ainda no GEMA coordenei por 4 anos a Câmara Técnica de Educadores Ambientais do Comitê de Bacia Lagos São João e participei do fomento da Rede de Educadores Ambientais Lagos São João – REAJO, onde tive o prazer de conhecer o educador Mauro Guimarães, que tanto admiro e por quem me identifiquei e me reconheci como uma educadora ambiental crítica ao ler seu livro *A dimensão Ambiental na Educação*. Enquanto integrante da REAJO e do GEMA, desenvolvi diversos projetos envolvendo as comunidades tradicionais da Região dos Lagos e participei de diversos eventos da Educação Ambiental onde destaco o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, 2004, o V Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental, 2006, a 1ª Conferência Infanto Juvenil de Meio Ambiente de Araruama, 2007, o II Seminário de Educação Ambiental de Silva Jardim em 2008, o II Encontro Nacional de Redes da Malha da Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2008, o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, 2009 e o VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, 2012.

Com o Instituto Ecoar para a Cidadania tive a oportunidade de coordenar a primeira fase do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC) da Petrobrás, relacionado com as condicionantes do IBAMA no Licenciamento Ambiental. À frente desse projeto, pude por dois anos realizar, de forma participativa, um diagnóstico de toda a Região dos Lagos e Norte Fluminense, trabalhando diretamente com as escolas, movimentos sociais e comunidades tradicionais. O resultado desse trabalho foi amplamente utilizado dentro das ações dos comitês de Bacia Hidrográficas e da REAJO no sentido de fortalecer os atingidos pela exploração do petróleo.

Com as instituições Gaia Social e Instituto Supereco, percorri o Brasil atuando em projetos socioambientais. Conheci o sertão, a floresta amazônica e o cerrado. Em cada pedaço de terra percorrido encontrava um universo de saberes. Aprendi com as crianças das favelas de São Paulo, com os índios no Acre, com os agricultores do Noroeste de Minas, com os quilombolas do Espírito Santo, com os pescadores do Norte Fluminense e com os caiçaras do Litoral Norte de São Paulo. Entre a realização de oficinas para professores, construção de novas metodologias, escritas de livros didáticos e “causos, muitos causos”, fui me formando e me fortalecendo.

Minha breve atuação acadêmica se deu inicialmente em 2004 após muitas tentativas de cursar uma faculdade – todas interrompidas por falta de recursos financeiros – consegui cursar a primeira turma de Pedagogia na modalidade EAD da Universidade Cândido Mendes. Uma vez graduada em Pedagogia, cursei também na modalidade EAD

duas Pós-Graduações, uma em Arteterapia na Educação e a segunda em Educação Ambiental. Em 2013, atuei como Professora Conteudista construindo a disciplina Mobilização Social no Curso de Pós-Graduação (EAD) em Educação Ambiental do SENAC (SP), seguindo com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS/UFRRJ e, posteriormente, no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental desde el Sur – GEASUR/UNIRIO.

Foi participando do GEASUR, cuja linha de pesquisa é voltada para Decolonialidade, Interculturalidade e Ecologia de Saberes nas perspectivas da educação ambiental no contexto latino-americano, e mergulhando nas leituras propostas pelo grupo, voltadas para a Educação Ambiental Crítica a partir das práticas do SUL, que me encontrei com a América Latina e me percebi latina, vivendo o que denomino de “encantamento epistemológico”.

Aprovada no concurso de Mestrado em 2015, decidi juntamente com o professor e orientador Celso Sanches que minha pesquisa deveria me propiciar um estudo mais profundo da Educação Ambiental na América Latina, trazendo um olhar para um território que se constituiu historicamente colonizado, palco de inúmeros conflitos, resistências, lutas e vitórias.

A escolha deste objeto de pesquisa foi sendo definida dentro dos encontros do grupo e se consolidando com a minha inquietação e indignação diante as descobertas de uma América Latina que até então para mim se tornara silenciosa.

E hoje eu afirmo que a assinatura desta pesquisa pertence a uma mulher cisgênera, homossexual, casada há seis anos com seu único amor, e que se tornou mãe, através de um processo de adoção, de uma criança negra. É desse lugar que escrevi cada linha que compõe este texto que lhe convido a percorrer, mas sem antes lhe alertar que ler esta dissertação exige um desaprender constante, essa leitura exigirá uma descolonização de sua mente, será preciso se desnudar, seja da história tradicional que conheceu nos anos escolares, seja do que entende por Educação Ambiental, seja do que aprendeu como definição do que é ser homem ou mulher, ou sobre o pertencer à determinada raça. Esta leitura lhe exigirá um outro modo de ver o mundo.

### **Objetivo da pesquisa e questões de estudo**

Como objetivo geral, a pesquisa se propôs analisar a educação ambiental na América Latina e Caribe por meio do conteúdo das Constituições e políticas específicas considerando os conflitos socioambientais dos territórios.

Os objetivos específicos são:

- Elencar as políticas de Educação Ambiental da AL e Caribe;
- Realizar análise de conteúdo frente à luz do referencial crítico de Educação Ambiental;
- Fazer um recorte dos conflitos socioambientais relacionados da América Latina e Caribe,
- Apontar identidades e distanciamentos da Educação Ambiental na América Latina e Caribe para enfrentamentos da crise socioambiental, estabelecendo referências para uma Educação Ambiental Desde el sur.

Como questão de estudo foi feita a indagação – As políticas constituídas na América Latina estão dialogando com as demandas dos territórios?

Considerando que o conceito de território é permeado por disputa, partimos da definição de território dada por Milton Santos (2001, p. 96) “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.”

É importante ressaltar que não é parte deste trabalho verificar se as políticas são colocadas em prática de forma efetiva, ficando restrito à análise do conteúdo dos documentos e a relação que esses estabelecem com o território, por entender que a Educação Ambiental Crítica precisa estar atenta a isso.

A pesquisa teve como embasamento:

I – Os índices definidos a partir de teóricos da Educação Ambiental Crítica e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>5</sup>;

---

<sup>5</sup> Documento que constitui marco referencial da Educação Ambiental. Tornou-se a Carta de Princípios da Rede Brasileira de Educação Ambiental, e das demais redes de EA a ela entrelaçadas. O Tratado foi ratificado dentro do Fórum Global das Organizações Não Governamentais que foi realizado, simultaneamente à reunião de chefes de Estado ocorrida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de Janeiro, em 1992, contando com a participação de 15.000 profissionais atuantes na temática ambiental. Nesse evento foram ratificados 32 tratados, dentre eles o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Fonte: < <http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>> acessado em 29 de abril de 2017.

II – Os conflitos Socioambientais da América Latina e Caribe e políticas de Educação Ambiental;

### **Caminhos teóricos e metodológicos**

Definido o objetivo da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico do tema – Políticas de Educação Ambiental na América Latina, buscando por publicações de artigos científicos no campo da educação ambiental. Para constituir esse quadro bibliográfico buscaram-se concomitante ao tema central, os temas – Educação ambiental na América Latina e Conflitos Socioambientais na América Latina.

A pesquisa foi realizada nas plataformas CAPES, SciELO e Sistema de Información Científica Redalyci, em setembro de 2015. A *tabela 1* apresenta o resultado desse levantamento, onde foram encontrados 77 (setenta e sete) artigos, sendo que apenas três artigos com a temática de “Políticas de Educação Ambiental na América Latina”.

Dos três artigos encontrados, La Política Ambiental en América Latina y el Caribe – Grand, M. (2008) – México faz uma análise das políticas ambientais internacionais que foram ratificadas pelos países da América Latina; o artigo História Ambiente e Política – El camino de la historia ambiental em AL. Gallini, S.- (2009) Colombia faz uma leitura sobre o caminhar deste campo na região e individualiza três artigos que têm caracterizado a literatura publicada na América Latina: as teorias e os métodos da história ambiental latinoamericana, a leitura cultural da história ambiental, e o estudo das inter-relações entre expansão territorial, bens de exportação e novos conhecimentos entre 1870 e 1930; e o terceiro artigo Educação Ambiental como política Pública, Sorrentino, 2005, Brasil faz uma análise da Política de Educação Ambiental apenas do Brasil. Não tendo sido encontrado nenhum artigo analisando especificamente os conteúdos das Constituições e as Políticas Nacionais de Educação Ambiental na América Latina como se propõe essa pesquisa.



Plataforma	Educação Ambiental na América Latina	Políticas de Educação Ambiental na América Latina	Conflitos Socioambientais na América Latina
CAPES	03	0	36
SciELO	07	0	16
Redalyci	10	03	02
Total	20	03	54

**Tabela 1 – Quadro de pesquisa bibliográfica**

O próximo passo foi definir a metodologia para análise dos documentos e o referencial teórico que permitisse um aporte para a elaboração da pesquisa e escrita dessa dissertação.

Nesse sentido, escolheu-se a Metodologia da Análise de Conteúdo da francesa Laurence Bardin, por ser um método de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade. (BARDIN, 2011)

### **Organização de Estudo**

No **primeiro capítulo** faço uma breve leitura da América Latina, passando pela colonização, ideias de liberdade e situação socioambiental. De Abya Yala à América dos tempo de hoje, a história vai sendo revelada através das Veias Abertas da América Latina, de Galeano, passando pela concepção de Modernidade de Enrique Dussel, além dos conceitos de Colonialidade e Decolonialidade defendidos por Quijano e Mignolo.

No primeiro capítulo apresento um recorte mais específico dos conflitos socioambientais da América Latina e Caribe, considerando não apenas as situações já definidas como conflitos socioambientais (conflito por terra, água, mineração, turismo hidrelétrica),<sup>6</sup> mas também apresentando dados de conflitos pela vida, com outros envolvendo o assassinato de negros, mulheres e transgêneros, por serem grupos mais vulneráveis não apenas às situações de violência, mas também ao abandono e submissão

<sup>6</sup> Apontados no mapa de conflitos da Fiocruz disponível em <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/> Acessado em 26 de março de 2017

a situações de degradação ambiental. Como grupos mais vulneráveis, são vítimas de um sistema que é resultado de uma história de colonização.

Resultado da exploração e resistências, o território da América Latina segue como palco para uma série de conflitos. Conflitos por terras, por mineração, pela biodiversidade, pela água, por justiça, por igualdade, por diversidade, pelo direito de expressão, pelo direito ao seu próprio corpo, pelo direito à vida. Conflitos que surgem de nossa herança colonial. Conflito pela negação da negação. Da negação a negação tem surgido da sua face positiva, diversas propostas de reinvenção da existência social, de se estar no mundo, reinvenção do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia, reinvenção do seu próprio corpo (NETO, 2005).

Ao definirmos o recorte do território, optamos por trazer dados que revelassem silêncios eloquentes. Ao mergulharmos no processo histórico colonial que resultou no que hoje conhecemos como América Latina, e nos casos de violência que deparamos diariamente através das mídias alternativas – já que as mídias tidas como convencionais silenciam esses dados –, constatamos que o território da América Latina e Caribe esconde conflitos socioambientais que a Educação Ambiental Crítica precisa revelar. Dessa forma, apresento neste primeiro capítulo dados relacionados a questões de gênero, sexo e raça, por considerar que uma sociedade só passa por transformações se considerar a sua pluralidade.

Os dados foram retirados dos relatórios PNUD 2014 – Informe sobre Desarrollo Humano, dados estatísticos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Front Line Defenders e ONG Global Witness, relatório anual sobre o assassinato de homossexuais no Brasil, divulgado em janeiro de 2017, ONG Transgender Europe, Mapa de Violência 2015 - Homicídio de Mulheres no Brasil publicado pela FLACSO Brasil e Mapa de Violência 2016 - Homicídios por armas de fogo no Brasil.

No **segundo capítulo** apresento o quadro teórico da Educação Ambiental *Desde el Sur*, fazendo um breve relato do percurso da Educação Ambiental para que o leitor, que não é familiarizado com o campo, possa compreender o desenvolver desta pesquisa, que tem como objetivo trazer para reflexão um olhar sobre a EA, buscando libertá-la de conceitos essencialistas dos quais geralmente é objeto, e levando-a para um lugar de posicionamento social e produto histórico.

Cabe destacar que no decorrer da construção da pesquisa, surgiram alguns questionamentos acerca da relação estabelecida entre Educação Ambiental e as temáticas:

gênero, identidade de gênero, orientação sexual<sup>7</sup> e raça. Assim, espera-se que no final deste capítulo estas questões estejam melhor esclarecidas.

No **terceiro capítulo** apresento a metodologia utilizada para a análise das políticas. Organizei a pesquisa em três polos cronológicos a saber: Pró-análise, exploração do material e tratamento do material (BARDIN, 2011).

A proposta que embasou esta pesquisa era analisar a educação ambiental na América Latina e Caribe por meio do conteúdo das Políticas Públicas específicas e as relações que esses estabelecem com o território. Após o levantamento da política e a constatação de que apenas 6 países da América Latina e Caribe possuíam legislação específica para Educação Ambiental, decidi recorrer também à análise das leis de Meio Ambiente, por ser um campo correlato à EA, e à análise do conteúdo das Constituições, por entender serem as constituições a legislação máxima de um país, ampliando assim o corpus da pesquisa, que passou a contar com 73 documentos (Constituições, Políticas de Meio Ambiente e Políticas de Educação Ambiental), referentes a 32 países da América Latina e Caribe, buscando saber se essas políticas traziam capítulos específicos à EA ou se citavam o termo “educação ambiental” dentro de outros capítulos ou artigos. Ao decidir fazer uma pesquisa sobre a Educação Ambiental na América Latina, a partir do conteúdo da legislação específica, se fez necessário buscar um entendimento, mesmo que breve, sobre legislação, mais especificamente sobre leis e políticas públicas que compreendem os planos e estratégias, buscando entender o quanto são importantes dentro de um processo social. Por fim, nesse capítulo apresento identidades e distanciamentos da Educação Ambiental na América Latina a partir dos conteúdos das legislações.

No **quarto capítulo** trago uma referência ao “O Amor que não ousa dizer seu nome”, célebre frase de Oscar Wilde. Nesse último capítulo, retorno à matriz colonial de Mignolo, onde a colonialidade do poder está cortada por controles específicos como

---

<sup>7</sup> O sexo biológico de um ser humano é definido pela combinação dos seus cromossomos com a sua genitália. Em um primeiro momento, isso infere se a pessoa nasceu macho, fêmea ou intersexual. O gênero é tido como categorias que são historicamente, socialmente e culturalmente construídos, e são assumidos individualmente através de papéis, gostos, costumes, comportamentos e representações. Judith Butler, pensadora sobre o assunto, ressalta que o gênero precisa ser assumido pela pessoa, mas isso não acontece num processo de escolha, e sim de construção e de disputas de poder, porque, afinal, o sistema de gêneros é hierárquico e conta com relações de poder.

As identidades de gênero abrangem a complexidade humana e, como Butler propõe, devem fugir do binarismo “homem” e “mulher”. Existem pessoas com mais de um gênero, as transgêneros, que no decorrer de suas vidas se identificam com um gênero que não é definido pelo seu sexo. A orientação sexual, e não opção sexual, diz respeito à inclinação da pessoa no sentido afetivo, amoroso e sexual. As pessoas que se relacionam afetivamente com indivíduos do mesmo sexo são chamados de Homossexuais. (BUTLER, 2016)

controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Nesse último capítulo me dedicarei a colonialidade do ser, por, assim como Mignolo, acreditar que o eurocentrismo controla não somente a economia e a autoridade política, mas também o gênero e a sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial dos grandes proprietários de terras, dos burgueses e da normatividade sexual.

Percebi que era necessário entender a origem dos conflitos socioambientais apresentados no primeiro capítulo, fazendo um recorte para as questões de orientação sexual, gênero, identidade de gênero e raça, por serem a meu ver conflitos inerentes a colonialidade, buscando sua estrutura básica. Como éramos antes do encontro com o colonizador? Como nos relacionávamos com nosso corpo, com nosso sexo, com nosso gênero? Em que momento da história fomos silenciados, fomos redesenhados?

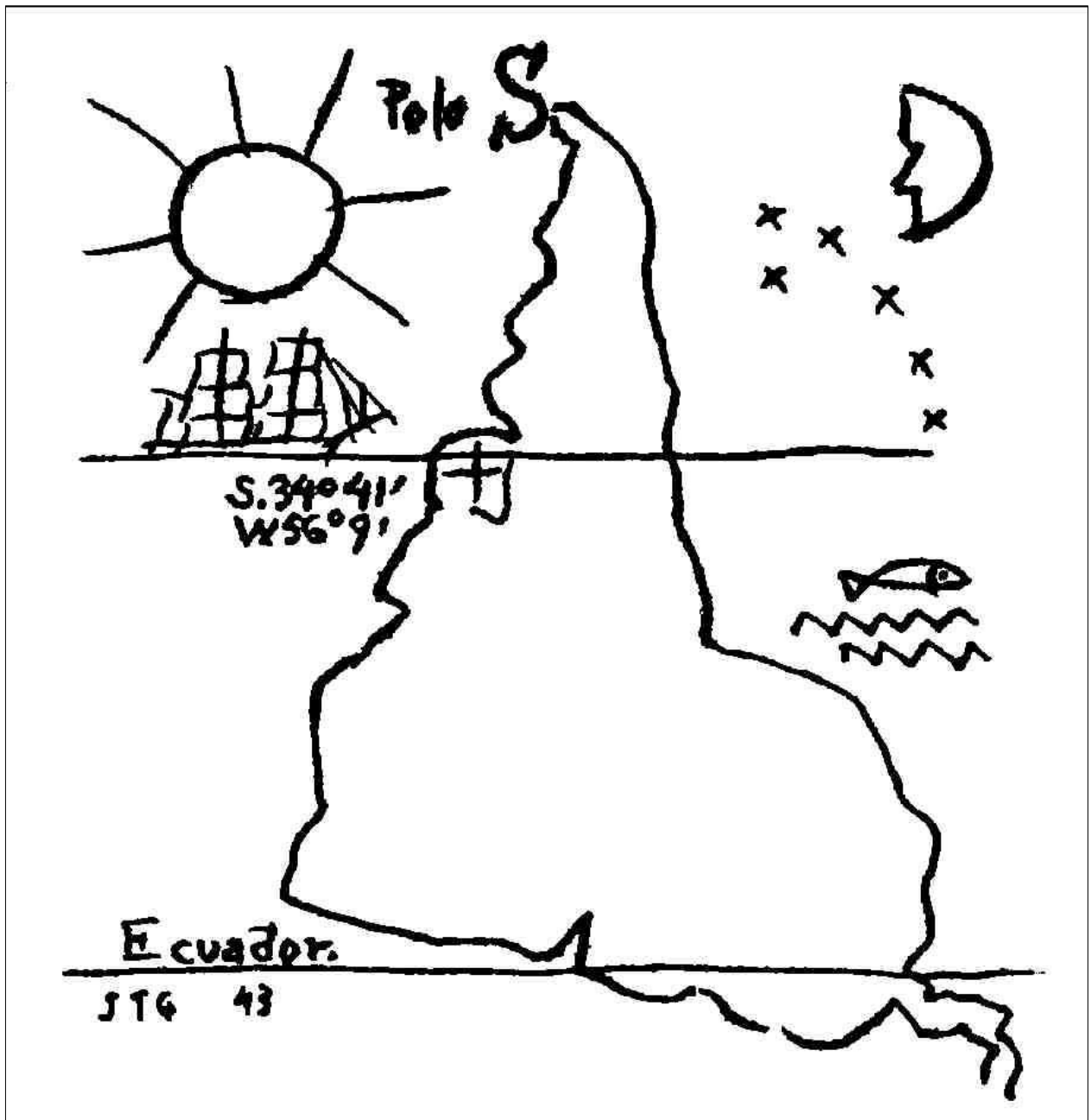


Figura 1 América Invertida de Joaquim Torres Garcia<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Tinta sobre papel. Montevideo, 1943. Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/8514686773862633/>> Acessado em 28 de abril de 2017.

## CAPÍTULO I – ENTRE ABYA YALA E AMÉRICA LATINA - A HISTÓRIA DO SILÊNCIO

“Da língua Maia aprenderam que não há hierarquia que separe o sujeito do objeto, porque eu bebo a água que me bebe e sou olhado por tudo o que olho. E aprenderam a saudar assim:

— Eu sou outro você

— Você é outro eu.” (GALEANO, 2012, p.15)

Os livros de História e as páginas de internet nos informam que o dia 03 de agosto de 1492 marcou o início do descobrimento da América por Cristóvão Colombo, um genovês de 41 anos, que nessa data partiu da cidade *de Paolos de la Frontera*, província de *Hwelve*, na Andaluzia-Espanha, com três navios e 90 tripulantes. Pelo que consta, nos livros didáticos, Colombo pretendia chegar à China e ao Japão ou seria na Índia? (MEDEIROS, 2012)

O certo é que a primeira visita documentada dos europeus ao continente Americano teria ocorrido no dia 12 de outubro de 1492, quando Cristóvão Colombo, desembarcou na pequena ilha chamada *Guanahani*, que tempo depois recebeu o nome de San Salvador. Os livros retratam essa descoberta como o maior e mais importante evento desta era das ditas Grandes Navegações na Era dos Descobrimentos. Já o educador Paulo Freire, quando indagado sobre o V Centenário do Descobrimento da América escreveu

“(…) minha primeira afirmação é a de que o passado não se muda. Compreende, recusa-se, aceita-se, mas não se muda. (...) Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o de recusa.” (FREIRE, 2000, p.34)

Nesse texto Paulo Freire denunciava a invasão e espoliação a que foram submetidos as terras e os povos que aqui viviam por essa época. O poder esmagador do colonizador nas terras que hoje conhecemos por América<sup>9</sup> foi avassalador. Rios, vales, montanhas, lagos, mulheres e homens, foram explorados nesse processo de espoliação, onde as riquezas saqueadas serviram de base para financiar o desenvolvimento da Revolução Industrial que, por sua vez, contribuiu para o estabelecimento do Capitalismo,

---

<sup>9</sup> Não deixando de considerar a diferença entre as Américas do Norte e as Américas Del Sur – O processo de colonização nestes espaços foi diferente! Nos EUA foi implantada uma Colônia de Povoamento, ao contrário das Américas Espanhola e Portuguesa que deram origem a colônias de Exploração, que visavam extrair as riquezas da colônia para enriquecer à metrópole.

a partir da superação do período Feudal. Galeano (GALEANO, 2010) nos defronta com essa espoliação e expropriação que muito foi silenciada nos livros de História e nos apresenta essa ausência, a história do oprimido, do explorado, o silêncio eloquente como grito dos perdedores. Galeano abre o livro “Veias Abertas da América Latina”, que consideramos ser um de seus principais trabalhos, julgando-o semelhante a um romance, onde é narrada a saga de uma terra e seu povo, afirmando que “a divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder” (GALEANO, 2010, p.8). Para Galeano, o que hoje chamamos de América Latina “se especializou em perder”, desde os tempos de sua conquista pelos europeus que cortaram-lhe a carne deixando aberta as veias. A derrota da América Latina sempre esteve antecedendo a vitória alheia, sua riqueza deu vitória aos outros e gerou grandes pobreza para os povos latinos. Dessas terras que hoje chamam de América Latina retiraram os minerais, as madeiras, exploraram seus solos na plantação de café, açúcar, algodão, cacau e banana, invadiram as matas em busca da borracha, perfuraram a terra na exploração de petróleo, violaram suas mulheres, exterminaram sua gente (GALEANO, 2010) e trocaram seu nome.

*Tawantinsuyu, Pindorama, Anauhuac, Abya Yala*, esses foram alguns dos nomes dados a essas terras pelos diferentes povos originários que habitavam o continente. Sim, esse continente era habitado por povos de diversas etnias, julgados pelos invasores como inferiores, tendo sido racializados pela tradição colonial. Foi o encontro colonial que classificou o outro pela cor de pele, tipo de cabelo. Antes da chegada de Colombo havia nesse território segundo o que nos é apresentado no livro de Porto-Gonçalves, uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se reconheciam como “*maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaraoni, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante*, entre tantas nacionalidades e tantos povos originários” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26). Foi do encontro com o colonizador que toda essa riqueza foi reduzida a uma única palavra: índio. De acordo com o dicionário de etimologia, a palavra *indian*, ou ‘índio’, na Europa da Idade Média, aplicava-se não apenas aos habitantes da região hoje conhecida como Índia, mas também a todas as regiões mais distantes do desconhecido Extremo Oriente; e quando Cristóvão Colombo alcançou as terras da América, acreditando ter descoberto o caminho para as Índias, chamou os nativos ali encontrados de índios (Dicionário Etimológico, 2017). Aqui encontramos similaridade com Porto-Gonçalves ao considerar que a “expressão *indígena* é, nesse

sentido, uma das maiores violências simbólicas cometidas contra os povos originários de *Abya Yala*” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

O termo *Abya Yala* significa Terra Madura, Terra Viva ou Terra em Florescimento, na língua do povo *Kuna*, originário de Serra Nevada, no norte da Colômbia. O nome América foi utilizado pela primeira vez em 1507 por Martin Wakdseemuller, e se consagra no final do século XVIII e início do século XIX adotado pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus no seio do movimento pela independência. (PORTO-GONÇALVES, 2009)

Segundo Mignolo, antes de 1492 somente três continentes constituíam o mundo para a cosmologia cristã: Ásia, África e Europa. Essa visão tripartida do mundo se configurava no mapa cristão do “T” em “O” que tinha como base os três filhos de Noé<sup>10</sup>. A Ásia era representada por “Sem”, a África por “Cam” e a Europa por “Jafé”.

Foi por influência de Santo Agostinho que se estabeleceu essa relação entre os filhos de Noé e cada um dos três continentes até então conhecidos pela cosmologia cristã. Essa narrativa bíblica de repovoamento da terra após o dilúvio, pelos filhos de Noé e seus descendentes, traz um sentido de superioridade e inferioridade na classificação dos povos de acordo com os continentes. Essa divisão servirá de base para a elaboração dos mapas-múndi dos próximos séculos<sup>11</sup>. E é nessa configuração de hierarquização dos continentes que, segundo Mignolo, a América será anexada como o quarto elemento da cosmologia cristã tripartida. E assim surge a América Latina oriunda de uma visão de mundo específica de uma cosmologia cristã. (MIGNOLO, 2003; 2007)

---

<sup>10</sup> Gênesis 9:20-27 - Noé, que era agricultor, foi o primeiro a plantar uma vinha. Bebeu do vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez do pai e foi contar aos dois irmãos que estavam do lado de fora. Mas Sem e Jafé pegaram a capa, levantaram-na sobre os ombros e, andando de costas para não verem a nudez do pai, cobriram-no.

Quando Noé acordou do efeito do vinho e descobriu o que seu filho caçula lhe havia feito, disse: "Maldito seja Canaã! Escravo de escravos será para os seus irmãos". 26 Disse ainda: "Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem! E seja Canaã seu escravo. Amplie Deus o território de Jafé; habite ele nas tendas de Sem, e seja Canaã seu escravo".

<sup>11</sup> A projeção mais utilizada atualmente, de Mercator, reflete os interesses dos navegadores europeus da Era das Navegações e, por conta disso, posiciona a Europa o centro do mundo, além de distorcer as proporções dos territórios, onde as regiões acima do Equador são expandidas e as regiões abaixo desta linha tornam-se reduzidas. Pensando na superação da problemática gerada pela projeção de Mercator surge a projeção de Peters, que reduz as discrepâncias entre as distorções das áreas ao Norte ou ao Sul do Equador, além disso, também é possível encontrar a projeção invertida de Peters, que propõe alterar a orientação do mapa, alterando a posição do Norte e do Sul, invertendo a imagem e posicionando o hemisfério Sul na parte de cima como uma ação simbólica de valorização e reconhecimento dos países do Sul Global (que em sua grande maioria têm em comum um histórico de colonização).





Figura 1. Mapa Cristão do T/O

A América Latina tinha tudo para ser muito rica, uma Terra em Florescimento como era reconhecida pelo povo Kuna, que sucumbiu à cobiça Europeia, que chegou em busca de ouro, pedras preciosas e outros tesouros da terra. Nas palavras de Galeano, “fomos mutilados” (GALEANO, 2010, p.9). Do descobrimento aos dias atuais, as riquezas destas terras vêm sendo saqueadas e transferidas para grandes centros do poder. Nós, os habitantes destas terras presenciamos, impotentes, nossos tesouros sendo roubados e levados do Sul para serem acumulados no Norte, seja na Europa ou nos EUA. Nossas terras foram exauridas assim como exauridos ficaram nossos homens. Das terras levaram a seiva; de nossos homens, os pulmões, de nossas mulheres, filhos e sonhos. “Mas sempre havia novas terras para explorar e mais trabalhadores para exterminar” (GALEANO, 2010, p.137)

Do modo de produção à estrutura de classes, os territórios da América Latina e do Caribe foram submetidos aos interesses e demandas das metrópoles. As decisões e os rumos destas terras foram definidas de modo a facilitar sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo.

No início da década de 50, a América Latina abastecia 4/5 do café que se consumia no mundo. A vocação natural da região é ser vista como um “celeiro do mundo”, abastecendo as necessidades alimentares do restante do globo às custas da exaustão do solo e de grandes impactos à biodiversidade. As riquezas e, em especial, o ouro e as pedras preciosas, extraídas da América Latina durante o período da colonização, permitiram o financiamento da revolução industrial na Inglaterra, o enriquecimento dos então recém-nascidos estados das nações europeias, bem como a superação do período feudal. A história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento

do capitalismo mundial. Por sermos ricos nos tornamos pobres e nossa pobreza nutriu a riqueza alheia.

“Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta-cabeça da grimpada de esplendores dos metais preciosos no fundo buraco dos socavões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da floresta amazônica da borracha, o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou certos povoados petrolíferos do lago Maracaibo têm dolorosas razões para acreditar na mortalidade das fortunas que a natureza dá e o imperialismo toma.” (GALEANO, 2010, p.9)

Até meados do século XIX o nível de vida dos países ricos do mundo excedia em 50% o nível dos países pobres. O horror da violência expôs o horror do sistema econômico, que se manteve por séculos. Segundo relatório econômico de 2015 do OECD<sup>12</sup>, a renda doméstica, média líquida, dos EUA (ajustada per capita) é de US\$ 41.071, superior à média da OCDE, que é de US\$ 29.016 por ano. Em países como Brasil, México e Chile a renda média doméstica é inferior aos US\$ 29.016. (OECD - *Better Life*, 2015).

A extração de matérias-primas em países da América Latina saltou de 2.400 milhões de toneladas em 1970 para cerca de 8.300 milhões de toneladas em 2009. Esse *boom* é particularmente significativo para minérios metálicos (GALEANO, 2010).

Porém, segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2016), a América Latina é considerada a região mais desigual do planeta. A pobreza afeta, principalmente, mulheres, crianças, afrodescendentes e povos indígenas. Em 2013, 10% das pessoas empregadas viviam em situação de indigência e 44% dos trabalhadores urbanos empregados no setor informal. Proporcionalmente, a quantidade de trabalhadores que vivem na informalidade é maior entre negros se comparada com brancos, e entre mulheres se comparada com os homens. E os dados seguem apontando que 7,5 milhões de crianças menores de cinco anos sofrem de desnutrição crônica, com 196 mil mortes de crianças menores de cinco anos registradas em 2013. Uma criança morre a cada três minutos em algum lugar da América Latina e Caribe segundo o relatório. Dessas crianças, 60% morrem antes de completarem um ano de causas como pneumonia e diarreia; e 50% antes dos 28 dias de vida.

Esses dados não circulam nos jornais, reafirmando a teoria de Galeano que são secretas as matanças da miséria na América Latina. A cada ano, segundo o autor, silenciosamente, sem estrépito algum, explodem três bombas de Hiroshima no território

---

<sup>12</sup> International organisation helping governments tackle the economic, social and governance challenges of a globalised economy. EUA

latino. O império “incapaz de multiplicar os pães, faz o possível para suprimir os comensais” (GALEANO, 2010, p.12). Um muro de La Paz traz grafitada a mensagem: “Combata a pobreza, mate um mendigo” (IBIDI).

A função dos países ricos continua sendo justificar a desigual distribuição de renda entre países e classes sociais, apontando os pobres como os grandes responsáveis por essa desigualdade, ao afirmar que a pobreza, assim como a grande crise ambiental que nos assola, está relacionada aos filhos que não são evitados.<sup>13</sup> Não iremos nos aprofundar nessa reflexão, mas não podemos encerrar a abertura deste capítulo sem antes mencionar dados do OECD que informam que o número de habitantes na América Latina em 2015 era de 635 milhões. Em contrapartida, nesse mesmo ano, a Europa contava com 743,1 milhões de pessoas, e, em 2014, só os EUA possuíam 318,9 milhões de habitantes. Segundo Ronaldo Gusmão, os EUA emitem 36% das emissões de gases de efeito estufa e consomem 25% da energia mundial. Todo o planeta possui 850 milhões de carro. Desse total, 231 milhões são norte-americanos. Os países desenvolvidos possuem apenas um quinto da população mundial, porém, consomem 80% de todos os recursos naturais consumidos. Para os quatro quintos da população restante no mundo, sobram apenas 20% de recursos (GUSMÃO, 2016).

### 1.1 - Caminhos Descruzados – Modernidade/colonialidade

A escrita sobre a América Latina e Caribe pode ser feita por diversos recortes, como já é possível encontrar em diferentes trabalhos publicados, nos quais são apresentadas discussões sobre movimentos sociais, lutas de resistências e processos político-governamentais, ora conservadores ora transformadores. Neste texto buscamos trazer uma reflexão sobre o processo que resultou no que hoje chamamos de América Latina, explicitando o que se encontra silenciado nos livros de História e questionando o convencional, deixando claro o território de onde partimos e qual a perspectiva teórica traremos para a pesquisa.

---

<sup>13</sup> “Os Limites para o Crescimento Humano”, do Clube de Roma, rebate o conceito de Pegada Ecológica defendido pela ONU. Se de um lado o Clube de Roma entende que existe um limite populacional que o planeta seria capaz de suportar, por outro lado, o conceito de Pegada Ecológica traz embutida a ideia de que determinados estilos de vida são mais prejudiciais ao planeta, e a manutenção desses estilos poderiam gerar um colapso planetário.

Dessa forma, temos o objetivo de trazer nas próximas linhas a discussão sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade, e seus fundamentos epistemológicos como forma de contextualizar o processo pelo qual se construiu o que hoje conhecemos por América Latina. Não é nosso propósito nos aprofundarmos num entendimento mais amplo, mas tão só nos apropriarmos de seus conceitos para uma maior compreensão do território, seus conflitos e suas lutas, que constitui a base para este trabalho.

O processo de colonização das Américas promoveu grandes impactos sobre a natureza e sobre as culturas pré-existentes nesta região. Impôs um novo padrão de vida, baseado na acumulação e exploração indiscriminada de seres humanos e dos recursos naturais. A forma de viver na América era determinada pelos padrões do colonizador. Da economia à maneira de se relacionar com a natureza, passando pelo conhecimento e a percepção de si mesmo, tudo era determinado, imposto pelo colonizador. O colonialismo tem como definição a ocupação e anexação legal de um território e seus habitantes por uma potência imperial estrangeira. (CONCEITO, 2017).

Colonialismo para Quijano designa uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle de uma população é exercido por outra de diferente identidade e cuja sede central está em outro território. É uma relação de dominação intensa sobre os povos conquistados como vimos no início deste capítulo, que se tornou um marco a partir do qual se movem as demais relações sociais. (COLARRES NETO, 2005)

Mesmo após a independência dos países da América Latina, esse domínio se manteve, como um tipo de herança cultural. O termo colonialidade refere-se à lógica cultural do colonialismo que se mantém e até mesmo se multiplica inclusive após o fim do colonialismo. Oficialmente, o colonialismo na América Latina teve fim no século XIX, mas a colonialidade se mantém até os dias atuais. Os estudos de decolonialidade surgem para tentar responder questões relacionadas com a herança colonial resultante dos processos de colonização. De modo geral, esses estudos de decolonialidade denunciam uma condição de subalternidade de determinados seguimentos em detrimento da valorização dos padrões impostos pelas elites. A importância do conceito de decolonialidade diz respeito à ideia de uma ação de resistência contra a colonialidade, a busca por uma alternativa que considere tal herança maldita do colonialismo como base para pautar discussões que por muito tempo foram silenciadas. E é desse lugar que embasamos esta pesquisa. Os autores do grupo Modernidade-Colonialidade<sup>14</sup> costumam

---

<sup>14</sup> O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo estruturado gradativamente através de seminários, discussões acadêmicas e publicações. Um encontro realizado no ano de 1998, apoiado pela CLACSO,

discuti-la a partir de quatro concepções: colonialidade do ser, colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade da mãe natureza (cosmogônica).

Em sua tese de doutorado, João Collares apresenta uma leitura da modernidade para Mignolo onde a modernidade é colocada como uma hidra de três cabeças que simbolizam cada qual: 1- A retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso. 2 - A colonialidade que é um padrão de poder que se manteve o mesmo após o fim da situação colonial e que trouxe consequências como o racismo, desigualdade, a fome e o machismo e, por fim, a decolonialidade que é uma energia de descontentamento de desconfiança mobilizada por aqueles que reagem à violência imperial (COLLARES NETO, 2005).

Segundo Ballestrin, colonialidade do poder é um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989, que exprime uma constatação simples de que as relações de colonialidade nos campos do poder econômico e político, estabelecidas no colonialismo, não se findaram com o fim deste. A colonialidade do poder está associada à ideia de uma hierarquia racializada, onde os brancos assumem os papéis da elite (os que mandam), enquanto as demais etnias tendem a ocupar postos mais baixos (os que obedecem) (BALLESTRIN, 2013).

#### Para Quijano

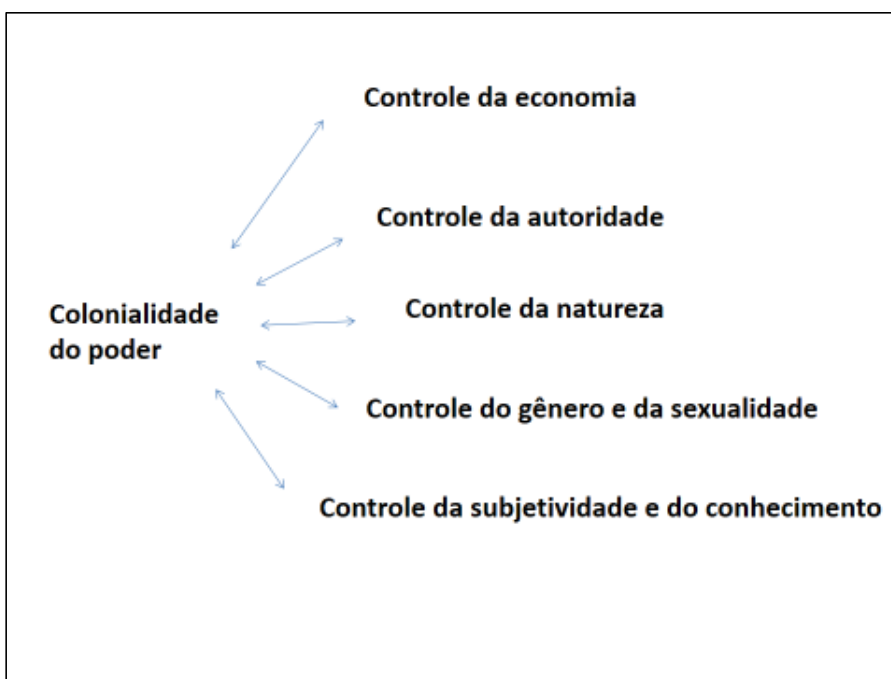
“La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después se identificarán como Europa, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder.” (QUIJANO, 2007, p.93)

---

reuniu os teóricos Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Em 2000 o grupo lançou o que foi considerado uma das publicações mais importantes do grupo *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Outros encontros ocorreram e novos teóricos de diferentes áreas se juntaram ao grupo que compartilhou conceitos próprios que ajudou na renovação das ciências sociais da América Latina no século XXI. (BALLESTRIN, 2013)

Quijano aponta que a conquista das sociedades e das culturas dos povos que viviam no continente americano deu início a uma “ordem mundial” que resultou, após quinhentos anos, na formação de um poder global que se impõe sobre todo o planeta. O colonialismo se torna passado e surge o imperialismo como uma associação de interesses sociais e políticos entre os grupos dominantes, que envolvem classes sociais e etnias de países desigualmente colocados em uma posição de poder. (QUIJANO, 1992, 2003)

Para Mignolo, a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados sendo atravessada por diversas atividades e controles específicos como a colonialidade do saber, do ser, do ver, do ouvir, do pensar e do fazer entre outros”. Esse “controle” representa a forma de manutenção de uma estrutura colonial. (MIGNOLO, 2010, p.12)



**Figura 3** Matriz colonial de poder por Mignolo

Retornaremos a essa matriz nos próximos capítulos deste trabalho para embasar as discussões da Educação Ambiental Crítica e as análises das políticas de Educação Ambiental correlacionadas ao território.

O que Mignolo nos mostra com essa matriz é que a colonialidade do poder se sustenta em três pilares: a epistemologia (conhecimento), a hermenêutica (entender e compreender) e a *aesthesis* (sentir). Dessa forma o controle da economia e a autoridade

dependem da base onde se estrutura o conhecer, o compreender e o sentir. (MIGNOLO, 2010)

Quando as terras de Abya Ayala foram conquistadas, os povos que aqui estavam foram dominados, massacrados, negados enquanto ser, julgados como seres sem almas. Pois “ser” é uma condição pertencente aos europeus e seus descendentes crioulos. Para Quijano (2007) foi através da evangelização dos séculos XV e XVI que os nativos e escravos foram obrigados a aprender a desprezar suas próprias formas de conhecimento para adotar os saberes impostos pelo colonizador. No capítulo IV voltaremos a essa questão da evangelização nas terras de Abya Yala.

A América Latina se tornou uma construção do olhar, da percepção e dos desejos do dominador. Em suas terras foi imposto um saber estrangeiro como sendo a única forma válida de Saber. Encontramos similaridade com Mignolo que define o eurocentrismo não em termos geográficos e sim em termos epistêmicos e históricos: controle do conhecimento e da subjetividade. (MIGNOLO, 2009, p.257). Para o autor o eurocentrismo controla não somente a economia e a autoridade política, mas também os corpos, determinando padrões de gênero e sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial. Dessa forma o eurocentrismo controla em definitivo a subjetividade. (MIGNOLO, 2009). Todo conhecimento que não tenha surgido e não atenda as imposições das regras universais desse saber hegemônico é visto como pré-científico. O escritor Gabriel García Márquez nos fala: “A interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários.” (Márquez, 2011, p. 26 apud Colares 2015).

Para Dussel,

“Se se entende que a ‘Modernidade’ da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua ‘centralidade’ na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua ‘periferia’, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade abstrata, com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2005, p. 28).

A Modernidade, segundo Dussel, como novo paradigma de vida cotidiana, como entendimento da história, surge no final do século XV com a “conquista do Atlântico” sendo uma “justificativa de uma práxis irracional de violência” (DUSSEL, 2005, p. 29). Segundo ele, a Modernidade se desenvolve correlacionada à posição eurocêntrica onde a civilização moderna se descreve como mais desenvolvida e superior. Essa superioridade

obriga a desenvolver os mais primitivos, como “exigência moral”. Quando os bárbaros se opõem a esse processo civilizador imposto, a violência, mesmo que em último caso, é exercida para que não haja empecilhos a essa modernização. Essa dominação produz vítimas, porém essa violência é interpretada como inevitável e com um sentido quase “ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera)” (DUSSEL, 2005, p. 29). Para o moderno, o bárbaro contrai uma culpa ao se opor ao processo civilizador, o que coloca a modernidade num lugar de inocência e emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas. O caráter civilizatório da Modernidade possibilita uma interpretação de que é inevitável o sofrimento ou sacrifício dos “povos atrasados (imaturo), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera” (DUSSEL, 2005, p. 29). Apenas quando se compreende esse processo civilizatório e toda violência e negação do outro que ele carrega, se é possível se libertar dessas amarras. Uma vez libertos se é possível descobrir a dignidade do outro, o lugar do outro, “da outra cultura, do outro sexo e gênero” (DUSSEL, 2005, p. 29).

## 1.2 – Ideais de Liberdade – Pensamento Decolonial

“Luchar por un mundo donde otros mundos sean posibles” (GROSFOGUEL, 2008)<sup>15</sup>

“Somos o produto de quinhentos anos de luta” Rigoberta Menchú (MIGNOLO, 2005)

Nas palavras de Mignolo, “*El pensamiento decolonial es una opción (decolonial) de coexistência (ética, política, epistémica). No de coexistencia pacífica sino de conflicto y de reclamo al derecho de re-existencia*” (MIGNOLO, 2009)<sup>16</sup>.

Compartilhamos com João Colares da Mota Neto” (2015) a importância de deixar claro que a teoria decolonial não existe como se tratando de um bloco monolítico de pensamento ou de uma corrente homogênea de intelectuais. Quando aqui trazemos a

---

<sup>15</sup> “Lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis.” (GROSFOGUEL, 2008)

<sup>16</sup> “O pensamento colonial é uma opção de Coexistência (decolonial) (ética, política, epistémica). Não coexistência pacífica, mas de conflito e reivindicação o direito de re-existência” (MIGNOLO, 2009)



concepção de pensamento decolonial de Mignolo, o fazemos no sentido de evidenciar que decolonialidade expressa um conjunto de práticas epistêmicas que existem dentro e fora da academia, movidas por intelectuais ou por movimentos sociais. (NETO, 2015)

Ressaltamos assim, que não usaremos o conceito decolonial como referência apenas às ideias dos que criaram o termo. Como nos coloca Collares Neto, “mais importante que o nome é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente” (NETO, 2015, p. 18)

O “Novo Mundo” não se calou diante das espoliações causadas pelos exploradores. São cinco séculos de exploração, abusos, torturas e sofrimentos. Contudo a esperança na reconquista da liberdade e da dignidade estimularia numerosas sublevações que tiveram início com os povos de Abya Ayala e seguem até os dias atuais com as revoluções, militâncias e movimentos de reexistência. E, como disse Rigob Menchuerta, são 500 anos de luta.

Não pretendemos nos estender e muito menos aprofundar na história das revoluções da América Latina, por não ser esse nosso objeto de pesquisa, e sim evidenciar alguns fatos e algumas pessoas dentre as muitas que tiveram fundamental importância nos movimentos de reexistências contra a exploração a que fomos submetidos, por entender que essa atitude na busca de transformação estabelece total sinergia com o propósito da educação ambiental crítica, este sim, objeto desta pesquisa. Recorreremos novamente a Galeano que “Em Veias Abertas da América Latina” nos apresenta uma seleção e interpretação de fatos que entendemos como essenciais para a compreensão da luta e da decolonialidade latino-americana. Como alguns exemplos de lutas revolucionárias na América Latina é possível citar:

Em 1781, o cacique mestiço descendente direto dos imperadores incas, Túpac Amaru, sitiou Cuzco, liderando o movimento messiânico e revolucionário de grande relevância. A grande rebelião explodiu na província de Tinta.

“Montado em seu cavalo branco, Túpac Amaru entrou na praça de Tungasuca e, ao som de lutas e tambores, anunciou que condenara à forca o corregedor real Antônio Juan de Arriaga, e determinou a proibição da mina de Potosí província de Tinta se despovoava por causa do serviço obrigatório nos socavões da prata na montanha rica. Poucos dias depois, Túpac Amaru expediu nova proclamação, decretando a liberdade dos escravos. Aboliu todos os impostos e o “repartimiento” da mão de obra indígena em todas as suas formas. Os indígenas aderiram aos milhares às forças do “pai de todos os pobres e de todos os miseráveis e desvalidos”. À frente de seus guerreiros, o caudilho arremeteu contra Cuzco. (...) Sucederam-se vitórias e derrotas: por fim, traído e aprisionado por um de seus chefes, Túpac Amaru foi entregue, acorrentado, aos realistas. Em seu calabouço entrou o visitador Areche para exigir, em troca

de promessas, os nomes dos cúmplices da rebelião. Túpac Amaru lhe respondeu com desprezo: ‘Aqui não há mais cúmplices além de mim e de ti; tu, como opressor, e eu como libertador, merecemos a morte’<sup>17</sup>. Túpac foi submetido a torturas, juntamente com sua esposa, seus filhos e principais seguidores na praça de Wacaypata, em Cuzco. Cortaram lhe a língua. Amarraram seus braços e pernas a quatro cavalos, para esquarterá-lo, mas o corpo não se dividiu. Foi decapitado ao pé da forca. Sua cabeça foi enviada para Tinta. Um dos braços foi para Tungasuca e outro para Carabaya. Mandaram uma perna para Santa Rosa e a outra para Livitaca. Queimaram-lhe o torso e lançaram as cinzas no rio Watanay. Recomendou-se que fosse extinta toda a sua descendência até o quartograu.” (GALEANO, 2010, p. 56)

Outros heróis que cujos nomes devem ser sempre lembrados em nossa história foram os mexicanos Hidalgo e Morelos.

“Miguel Hidalgo, que até os 50 anos tinha sido um pacato cura rural, um belo dia bateu os sinos da igreja de Dolores, concitando os índios a lutar por sua libertação: ‘Querem se empenhar no esforço de retomar dos odiados espanhóis as terras que, há 300 anos, foram roubadas de seus antepassados?’<sup>18</sup> Levantou o estandarte da virgem índia de Guadalupe e, antes de seis semanas, 80 mil homens o seguiam, armados de facões, lanças, bodoques, arcos e flechas. O cura revolucionário pôs fim aos tributos e repartiu as terras de Guadalajara; decretou a liberdade dos escravos; à frente de suas forças arremeteu contra a cidade do México. Ao cabo de uma derrota militar, foi executado. (GALEANO, 2010, p. 57)

Seguiu a esses revolucionários, o sacerdote José María Morelos:

“Devem ser considerados inimigos todos os ricos, nobres e altos funcionários<sup>19</sup> (...). Seu movimento – insurgência indígena e revolução social – chegou a dominar grande extensão do território do México, até que Morelos também foi derrotado e fuzilado. A independência do México, seis anos depois, mostrou-se um negócio perfeitamente hispânico, entre europeus e gente nascida na América (...), uma luta política dentro da mesma classe reinante” (GALEANO, 2010, p. 57).

Muitas lutas se seguiram, alguns se tornaram heróis reconhecidos pela História, outros anônimos cuja vida e luta foram silenciadas. Nessa reexistência temos Zumbi dos Palmares (1655-1695), líder escravo alagoano símbolo da resistência negra contra a escravidão. Tiradentes (1746-1792), líder da Inconfidência Mineira morreu lutando pela independência do Brasil.

Simon Bolívar (1783-1830). Conhecido como *El Gran Libertador*, Bolívar foi o primeiro líder a defender e buscar uma unidade latino-americana. Libertou a Venezuela em 1809. Sonhando com um continente livre formou novos exércitos, aliando-se a militares que se encontravam em movimentos de libertação em outras colônias, como o

---

<sup>17</sup> VALCARCEL, Daniel. La rebelion de Tupac Amaru. México, 1947.

<sup>18</sup> DONGHI, Tulio Halperin. Historia contemporánea de América Latina. Madrid, 1969.

<sup>19</sup> GRUENING, Ernest. Mexico and his heritage. New York, 1928.

uruguaio José Artigas e o argentino José de San Martín. Os três generais proclamaram a independência dos territórios com populares recrutados como soldados.

Augusto César Sandino (1893-1934), ex-cortador de cana e mecânico, trabalhou nas minas de prata onde pôde conhecer a realidade da população mais pobre de Nicarágua, além de perceber a dominação que os EUA possuíam sobre seu país através de governos e empresas tampões. Em 1926, ele iniciou um movimento guerrilheiro na região mineradora, ao norte do país. Várias derrotas se sucederam até que os guerrilheiros conseguiram se recuperar e vencer as forças militares. (LEITE, 2011)

Ernesto "Che" Guevara (1928-1967), foi um político, jornalista, escritor e médico argentino. Guevara foi um dos ideólogos e comandantes que lideraram a Revolução Cubana (1953-1959) que levou a um novo regime político em Cuba. Convencido da necessidade de estender a luta armada no Terceiro Mundo, Che Guevara impulsionou a instalação de grupos guerrilheiros em vários países da América Latina.

Emiliano Zapata, líder da revolução do começo do século que ecoa no México até hoje. A Revolução Mexicana promoveu uma alteração substancial na sociedade mexicana, ao estimular a reforma agrária e a distribuição de terras para os camponeses.

Fidel Castro liderou o processo revolucionário descrito até hoje como a mais radical mudança política no cenário latino-americano. A Revolução Cubana, que fez com que Cuba se tornasse a partir de 1959, o primeiro país socialista do mundo ocidental e o único em que tal regime sobreviveu, quebrando a hegemonia norte-americana no continente (BELATTO, 2004).

Em 22 de agosto de 1791, os escravos de Saint-Domingue no Haiti erguem-se em revolta e a colônia francesa mergulha numa guerra civil. Em poucas semanas, o número de escravos que se juntou à revolta ascendia já a aproximadamente 100 mil e em dois meses, com a escalada da violência, já tinham morto 2 mil colonos e destruído 180 plantações de açúcar e centenas de café. Em meio a muitos conflitos em 1 de Janeiro de 1804, Dessalines, o novo líder sob a Constituição ditatorial de 1801, declarou o Haiti uma república livre. O Haiti foi então a primeira nação independente da América Latina, a primeira nação independente pós-colonial do mundo a ser liderada por um negro e a única nação cuja independência foi obtida como parte de uma rebelião de escravos bem-sucedida.

O mesmo sonho de Simon Bolívar, quando, há quase dois séculos, iniciou os movimentos de libertação que resultaram nos atuais países que compõem a América Latina, hoje impulsiona homens e mulheres que lutam para que seus sonhos, ideais e suas

terras sejam respeitados. As revoluções Mexicana, Boliviana e Cubana marcaram o rumo de nossa história. Porém os movimentos de resistências de seus povos se renovam em diferentes lutas, principalmente no México e Bolívia.

Muitos são os nomes que poderiam entrar nesse capítulo, como dos líderes ambientalistas e ativistas pelos direitos humanos que morreram na luta por preservação e justiça ambiental. Não poderíamos fechar esse capítulo sem antes prestar uma homenagem, mesmo que pequena, àqueles que viveram o sonho e a prática da decolonialidade: Chico Mendes, Dorothy Stang, Berta Cárceres, O guarani-kaiowás Simeão Villalva, Antônio Isidoro Baldenegro, Lesbia Yaneth, o agente indígena de saúde Adenilson da Silva Nascimento, o agente indígena de saneamento Eusébio Ka'apor, da aldeia Xiborendá, Gilmar Alves da Silva liderança do povo Tumbalalá, Adenilson da Silva Nascimento, Paulo Justino Pereira, José Antônio Dória dos Santos, Altamiro Lopes Ferreira, Leidiane Drosdroski Machado, Daniel Vilanova Dias, Fábio Carlos da Silva Teixeira, Semião Vilhalva, Raimundo dos Santos Rodrigues, Maria das Dores dos Santos Salvador, Francimar de Souza, Terezinha Nunes Meciano, Anderson Mateus André dos Santos, Antônio de Cipriano, Antônio Isídio Pereira da Silva, Raimundo Pires Ferreira, Zilquenia Machado Queiroz, Daliameali Enawenê-nawê, Osvaldo Rodrigues Costa, José Osvaldo Rodrigues de Sousa, Washington Miranda Muniz, Lidiane Souza soares, Wesley Washington Sousa Barros, Samylla Letícia Souza Muniz, João Miranda, Hercules Santos de Souza, Edinaldo Alves Moreira, Jesus Mar Batista Farias, Cosmo Pereira de Castro, José Nunes da Cruz, Claudio Bezerra da Costa, Wislen Gonçalves Barbosa, Delson Mota, Lucas da Costa Silva, Unnamed Landless Worker, Unnamed Landless Worker, Odilon Barbosa do Nascimento, Jander Borges Farias, Clovis de Souza Palma, João Pereira Sobrinho, Dagner Lemes Pereira, Daniel Aciari, “ceará”, José Bezerra dos Santos, João Fernandes da Silva, Unnamed Rural Worker, José Aldenício da Silva, Seang Narong, Sap Yous, Luis Peralta Cuéllar, Jaminton Andres Avila, Héctor William Cabrera Suárez, Luis de Jesús Rodríguez, Adenis Jiménez Gutiérrez, Fernando Salazar Calvo, Gerardo Velasco Escue, Emiliano Silva Oteca, Fideron Guillermo Pavi Ramos, Heriberto Narváez Hoyos, Daniel Abril Fuentes, Luis Francisco Hernandez Gonzalez, Alfonso González Quintero, Ernesto Guzmán, Ernesto Pejendino Pejendino, Gilmer Genaro García Ramírez, Hernán Torres Cabrera, Herlen de Jesús Barriosnuevo Posso, Wallis Del Carmen Barriosnuevo Posso, Gustavo Bañol ... (GLOBAL WITNESS, 2016)

### 1.3 – Território da América Latina – Um breve recorte para os conflitos socioambientais

Neste subcapítulo apresentaremos breve olhar para do território da América Latina, por entendermos que a análise do conteúdo das políticas públicas de Educação Ambiental precisa ser *suleada*<sup>20</sup> pelo território, estabelecendo uma relação direta com os conflitos socioambientais.

O território da América Latina, palco de exploração e resistência continua sendo lugar de conflitos. Conflitos por terras, por mineração, pela biodiversidade, pela água, por justiça, por igualdade, por diversidade, pelo direito de expressão, pelo direito ao seu próprio corpo; pelo direito à vida. Conflitos que surgem de nossa herança colonial. Conflito pela negação da negação. E da negação a negação, surgem diversas propostas de reinvenção da existência social, de se estar no mundo, reinvenção do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia, reinvenção do seu próprio corpo (NETO, 2005).

Ao mergulharmos no processo histórico colonial que resultou no que hoje conhecemos como América Latina, e nos casos de violência que deparamos diariamente através das mídias alternativas –já que as mídias “tidas como convencionais” silenciam esses dados –, constatamos que o território da América Latina e Caribe esconde conflitos sociais que a Educação Ambiental Crítica precisa revelar. Pensando com Loureiro e Layrargues

“Nos três movimentos – educação ambiental crítica, justiça ambiental e ecologia política – ocorre um processo argumentativo contínuo de ressignificação ideológica da questão ambiental, agindo como contraponto das interpretações hegemônicas do senso comum acerca do fenômeno socioambiental. Todos possuem elementos em comum que conformam o amálgama mediante o qual se pode efetuar a crítica e operar politicamente a favor da transformação social” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013).

Miranda complementa apontando que essa reflexão pode ser analisada como um “fenômeno já que age como um contraponto das interpretações hegemônicas do senso comum sobre fenômeno socioambiental.” (MIRANDA, 2015)

---

<sup>20</sup> *Surleada* é o termo utilizado como resistência à hegemonia do norte.

Dessa forma, apresentaremos aqui dados que não aparecem nos mapas destinados a conflitos socioambientais (fig. 4). Buscando ampliar essa arena de conflitos socioambientais, incluímos dados relacionados a questões de gênero, sexo e raça, por considerar que uma sociedade só passa por transformações se considerar a sua pluralidade e por reconhecer a total desumanização desses segmentos por parte da nossa sociedade.

Abaixo apresentamos o Mapa de conflitos América Latina, organizado pela EJ Atlas, que disponibiliza um atlas de justiça ambiental, onde documenta e cataloga o conflito social em torno de questões ambientais. (Mapa Mundial - Conflitos, 2016)

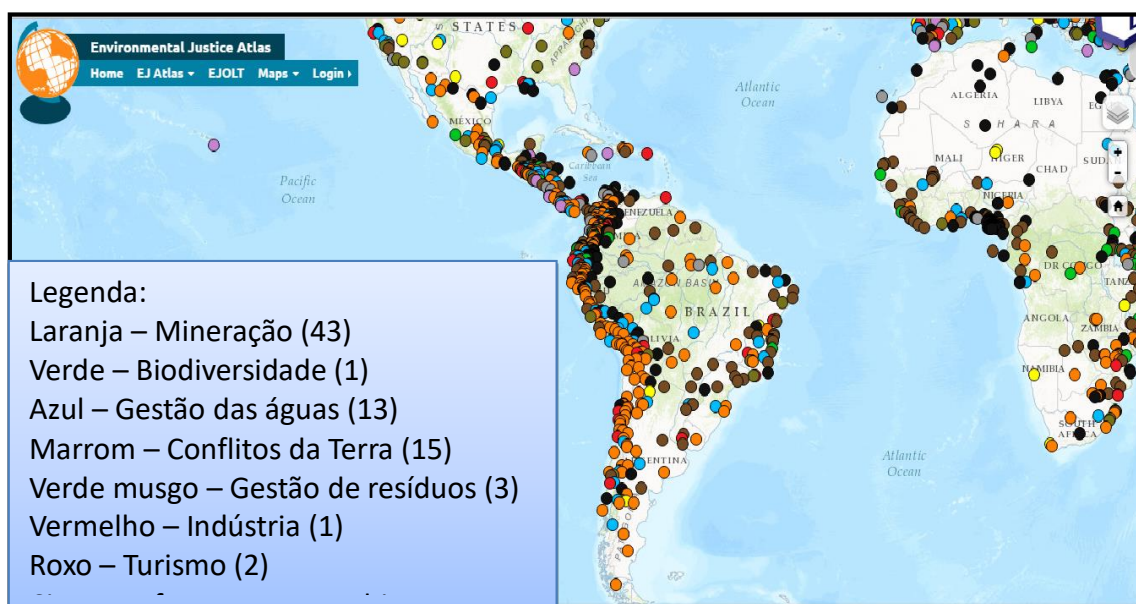


Figura 2 – Mapa de conflitos América Latina e Caribe<sup>21</sup>

Os dados referentes ao território latino-americano e caribenho revelam alguns desdobramento dessa colonização, tais como grandes conflitos gerados por mineração, posse de terra e recursos naturais. Os dados são alarmantes: existem hoje 595 conflitos catalogados na América Latina e Caribe, segundo a plataforma ejatlas de justiça ambiental.

Como já apresentado neste capítulo, segundo a Comissão Econômica para América Latina - CEPAL (2015), a AL se constitui como a região mais desigual do planeta e, segundo a ONG *Global Witness*, o continente que mais mata ativistas

<sup>21</sup>Mapa de conflitos América Latina e Caribe Site ejatlas <<https://ejatlas.org/>> Acessado em 14 de janeiro de 2017

ambientais. Em 2014, foram registradas 116 mortes de ativistas ambientais em 16 países, sendo que 90 dessas mortes aconteceram na América Latina.

Brasil continua a liderar o ranking mundial de violência ambiental impune com 25% das mortes, seguido por Colômbia, Filipinas e Honduras em uma lista de 17 países. América Latina registrou 90 assassinatos. Honduras, o país mais violento no mundo, segundo a ONU, mantém sua posição pelo quinto ano consecutivo, como o lugar com mais assassinatos de ativistas per capita. As mortes se dão pela luta de preservação das terras; a situação é complicada em pequenas comunidades e povos indígenas que lutam pelo título de suas terras, 40% das vítimas são indígenas. Em 2015, a *Global Witness* documentou um total de 185 assassinatos em 16 países, sendo que 67 das vítimas pertenciam à comunidades indígenas. Os índices mais altos pertencem a Brasil (50) e Filipinas (33). Depois do Brasil e Filipinas, os países mais afetados foram Colômbia (26), Peru (12), Nicarágua (12) e República Democrática del Congo (11). A maioria das mortes de ativistas é arquivada sem que os culpados sejam identificados e ou punidos (GLOBAL WITNESS, 2016).

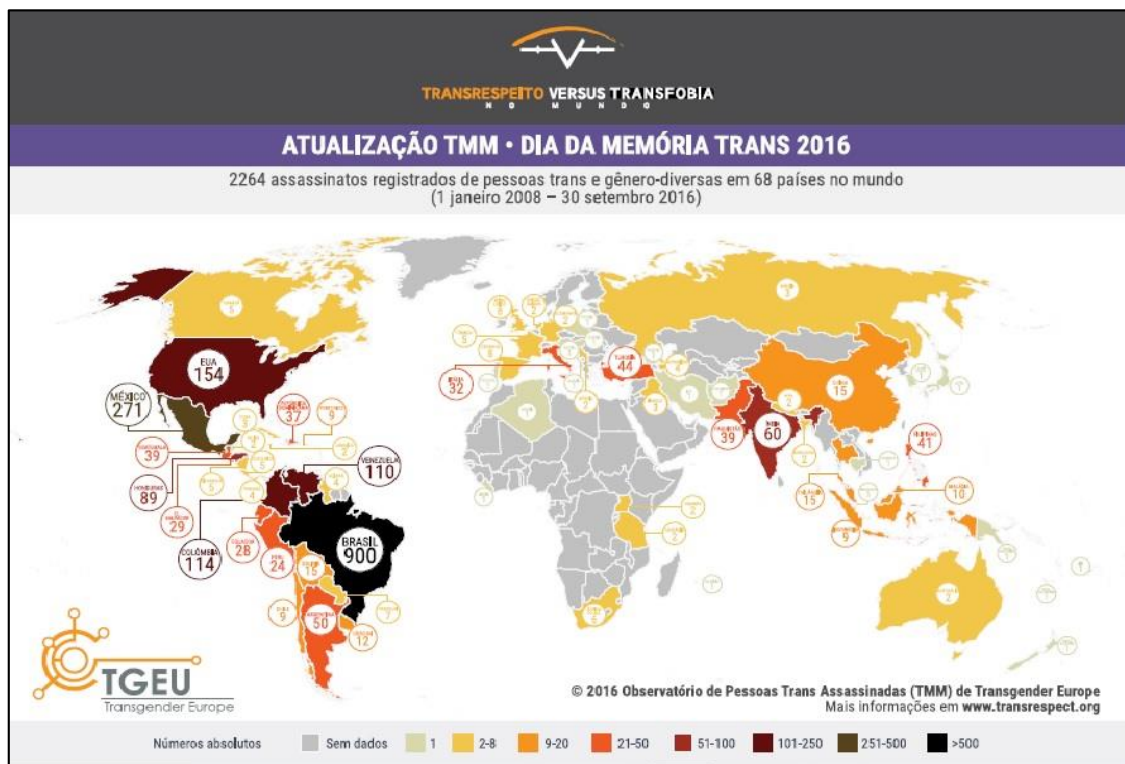
Ao levantarmos a identidade dos ativistas envolvidos nos conflitos de mineração e conflitos pelo uso da terra, nos deparamos com um número significativo de mulheres mortas nesses conflitos, bem como significativo também são os números de jovens negros mortos por armas de fogo, e como expressivos são os números de mulheres mortas não por estarem envolvidas em conflitos de terra, mas pelo simples fato de serem mulheres. Ao mergulharmos no território da América Latina, nos deparamos com dados que vão além desses conflitos por terras ou mineração. Deparamos-nos com dados que revelam mortes de pessoas pelo simples fato de ser quem são. Morrem por serem mulheres, morrem por serem gays, lésbicas e transgêneros.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Uma breve explicação referente a essas terminologias: LGBT é o acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. No cerne das teorias feministas e da teoria Queer, atualmente, o gênero é tido como categorias que são historicamente, socialmente e culturalmente construídos, e são assumidos individualmente através de papéis, gostos, costumes, comportamentos e representações. Judith Butler, pensadora sobre o assunto, ressalta que o gênero precisa ser assumido pela pessoa, mas isso não acontece num processo de escolha. As identidades de gênero abrangem a complexidade humana e, como Butler propõe, devem fugir do binarismo “homem” e “mulher”. Existem pessoas com mais de um gênero, as transgêneros. São pessoas que não se identificam com o sexo biológico adquirido ao nascer. Já orientação sexual, e não opção sexual, diz respeito à inclinação da pessoa no sentido afetivo, amoroso e sexual. Homossexuais: é a atração afetiva e sexual por pessoas do mesmo gênero/sexo. As lésbicas, nesse contexto, são mulheres que gostam de mulheres, e os gays são homens que gostam de homens, também sendo o termo usado para mulheres. Heterossexuais: é a atração afetiva e sexual por pessoas do gênero/sexo oposto. Bissexuais: seria a atração afetiva e sexual por qualquer pessoa do binarismo de gênero: “homens” ou “mulheres”.

O relatório anual sobre o assassinato de homossexuais no Brasil, divulgado em janeiro de 2017, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB)<sup>23</sup> – indica que 343 gays foram mortos em 2016 em todo o país. Desse total de vítimas, o GGB diz que 50% são gays, 42% trans (travestis e transexuais), 03% lésbicas e 01% bissexuais. A causa mortis das vítimas revela traços de ódio intenso e é o maior número registrado nos últimos anos. Nos últimos quatro anos foram mortos 1.620 LGBTs, segundo dados do grupo 01 LGTB é morto de forma cruel a cada 25 horas. Matam-se mais homossexuais aqui no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. Somente em 17% desses homicídios ocorridos em 2016 o criminoso foi identificado (60 de 343), e menos de 10% das ocorrências redundou em abertura de processo e punição dos assassinos. A impunidade estimula novos ataques. (MOTT, MICHELES e, 2016)

O alto índice de violência levou o Brasil à liderança do ranking mundial de assassinatos de pessoas transexuais em 2016. Das 295 mortes de transexuais registradas até setembro de 2016 em 33 países, mais de 200 ocorreram no Brasil, de acordo com dados divulgados em novembro pela ONG Transgender Europe. O México, os Estados Unidos, a Colômbia e a Venezuela seguem o Brasil em números absolutos do ranking de mortes de transexuais.



**Figura 3** Mapa das mortes de pessoas transgêneras no mundo

<sup>23</sup> Mais antiga entidade do gênero do Brasil



As figuras 3 e 4 apresentam os dados do relatório europeu que mostra o resultado de uma pesquisa realizada entre janeiro de 2008 a setembro de 2016, onde foram registradas 2264 mortes de transexuais e transgêneros em 68 países. Nos oito anos da pesquisa, o Brasil contabilizou 900 do total dos casos, o maior número absoluto da lista. Em todas as seis regiões do mundo, os números absolutos mais altos foram encontrados em países com fortes movimentos e organizações trans ou LGBTs que realizam algum tipo de monitoramento profissional: Brasil (900), México (271), Colômbia (114), Venezuela (110) e Honduras (89) na América Central e do Sul; os EUA (154) na América do Norte; Turquia (44) e Itália (32) na Europa; e na Índia (60), Filipinas (41) e Paquistão (39) na Ásia. Enquanto o Brasil, o México e os EUA têm os números absolutos mais altos, os números relativos mostram resultados ainda mais preocupantes para alguns países com tamanhos de população menores. Honduras, por exemplo, tem uma taxa de 10,77 homicídios trans e por pessoas de gênero por milhão de habitantes. Para Belize a taxa é de 6.02, enquanto para o Brasil a taxa é de 4.49, para o México a taxa é de 2.21, e para os EUA a taxa é de 0.48. É importante notar que esses casos são apenas aqueles que poderiam ser encontrados através da pesquisa na Internet e por meio da cooperação com organizações locais de transporte e ativistas. Na maioria dos países, não são produzidos sistematicamente dados sobre pessoas assassinadas trans e é impossível estimar o número de casos não declarados (Atualização do TMM Trans Day of Remembrance 2016, 2016).

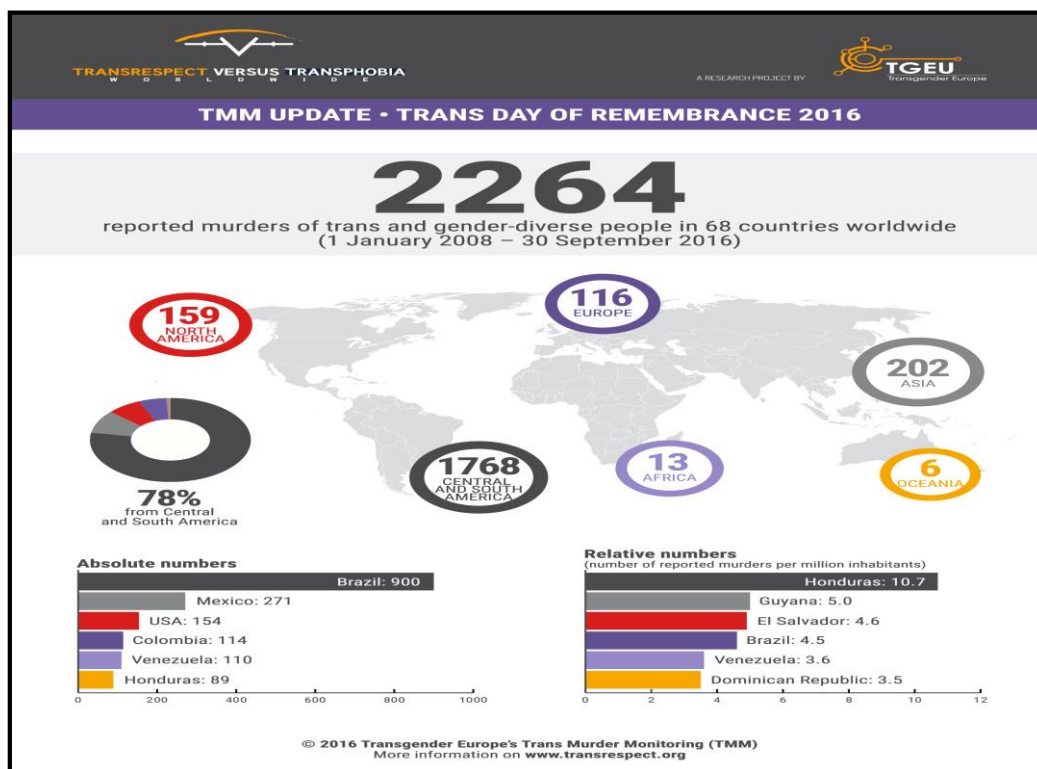


Figura 4. Infográfico do Relatório TMM Trans Day 2016

E os números seguem revelando mortes apagadas. Segundo o Mapa de Violência 2015- Homicídio de Mulheres no Brasil publicado pela FLACSO Brasil, dos 4.762 homicídios de mulheres registrados em 2013 pelo Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM), 2.394, isto é, 50,3% do total nesse ano, foram perpetrados por um familiar da vítima. Isso representa perto de sete feminicídios diários cujo autor foi um familiar. O que nos faz refletir que o modelo familiar que nos foi imposto pela Igreja Católica, durante o processo de colonização, é o que mais mata mulheres hoje no Brasil. 1.583 dessas mulheres foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro, o que representa 33,2% do total de homicídios femininos nesse ano, nesse caso, as mortes diárias foram quatro. Com sua taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, o Brasil, num grupo de 83 países com dados homogêneos, fornecidos pela Organização Mundial da Saúde, ocupa uma pouco recomendável 5ª posição, evidenciando que os índices locais excedem, em muito, os encontrados na maior parte dos países do mundo. El Salvador encabeça a lista, seguido por Colômbia e Guatemala e a Federação Russa com 5.3 demonstram taxas superiores às do Brasil. (WAISELFISZ, 2015).

A tabela abaixo evidencia o feminicídio nos demais países da América Latina, que se encontram entre os 83 países do mundo que mais matam mulheres.

<b>País</b>	<b>Ano da coleta dos dados</b>	<b>Taxa por 100 mil</b>	<b>Colocação na lista de 83 Países</b>
<b>El Salvador</b>	2012	8,9	1º
<b>Colômbia</b>	2011	6,3	2º
<b>Guatemala</b>	2012	6,2	3º
<b>Brasil</b>	2013	4,8	5º
<b>México</b>	2012	4,4	6º
<b>Suriname</b>	2012	3,3	8º
<b>Porto Rico</b>	2010	2,9	10º
<b>Cuba</b>	2012	2,5	14º
<b>Uruguai</b>	2010	2,0	20º
<b>Paraguai</b>	2012	1,8	21º
<b>Costa Rica</b>	2012	1,8	22º
<b>Aruba</b>	2012	1,8	23º
<b>Rep. Dominicana</b>	2011	1,6	25º

<b>Nicarágua</b>	2012	1,4	27°
<b>Argentina</b>	2012	1,4	28°
<b>Chile</b>	2012	1,0	31°
<b>Peru</b>	2012	1,0	32°
<b>Barbados</b>	2011	0,7	46°

**Tabela 2 Relação de mortes de mulheres nos países da AL e Caribe<sup>24</sup>**

O relatório da Comisión Económica para América Latina y el Caribe 2014 – CEPAL – revela que em 2015 foram 27 mulheres mortas no Caribe (ENRIQUEZ e PAUTASSI, 2016).

A conquista de Abya Ayala gerou um processo de escravidão. A conquista dessas terras exigia muito trabalho e braços fortes. Exterminados os índios – Darcy Ribeiro acreditava que mais da metade dos nativos que aqui viviam foi exterminada logo no primeiro contato com os brancos europeus (GALEANO, 2010) –, foi necessário sequestrar e trazer para cá os negros do continente africano, que foram explorados e tratados como animais. O fim do cativo não alterou a condição socioeconômica dos negros. Perseguidos e anulados pelo racismo, com raras exceções, os afrodescendentes latino-americanos permanecem confinados nos níveis mais baixos da escala social. Estamos no século XXI e eles ainda lutam para conquistar seus direitos de cidadãos plenos e sua identidade. Nessa luta desigual, os dados revelam números absurdos.

---

<sup>24</sup> Elaboração própria com base nos dados do Mapa da Violência 2015 – Homicídio de Mulheres no Brasil.

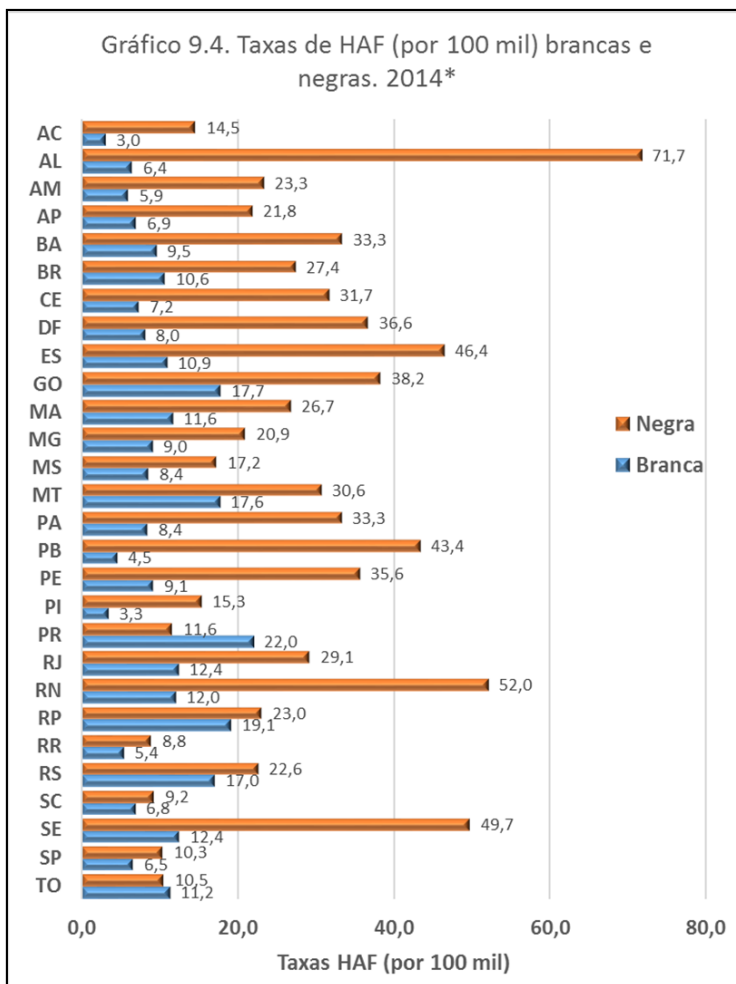


Figura 5. Dados comparativos de mortes entre brancos e negros no Brasil<sup>25</sup>

O número de negros que foram assassinados no país que, em 2003, era de 71,7% (morrem, proporcionalmente, 71,7% mais negros que brancos), pula para 158,9%, em 2014 (Fig.5). Dos 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal, apenas em um deles morrem mais brancos do que negros, e a diferença não chega a 1%.

Dados de violência contra negros são raros nos países da América Latina. “A Argentina é um país que luta muito pelos seus desaparecidos, mas os primeiros desaparecidos somos nós”, desabafa Laura Omega, negra, 43 anos, cantora de jazz e militante independente da causa afro (MORAES, 2015).

A população afrodescendente é vítima de um processo de ocultamento que persiste por séculos de forma cruel. "As guerras e as epidemias não dão conta de explicar esse fenômeno, por isso falamos de 'desaparecimento artificial', que está relacionado com a omissão deliberada da presença negra nos livros, nos meios de comunicação e na educação", argumenta Miriam Victoria Gomes, 53 anos, professora de Literatura Latino-

<sup>25</sup> Fonte: Mapa de Violência 2016 - Homicídios por armas de fogo no Brasil.

americana, especializada em Literatura dos Países Africanos de Língua Portuguesa, e declarada, em 2012, Personalidade Destacada da Cidade de Buenos Aires no âmbito dos direitos humanos por sua longa luta contra o racismo. "Creio que a tentativa de ocultar os negros da história argentina se explica por uma mentalidade racista, colonial, capitalista e patriarcal", reforça. (MORAES, 2015)

Na Colômbia o racismo está implícito nas relações diárias entre as pessoas, segundo Andrea Ramírez Pisco, Diretora do *Observatório de Cultura Ciudadana de Corpovisionarios*. Frases como "trabalho como preto para viver como o branco" ou "eu não sou racista, eu só não gosto de preto" são ouvidas todos os dias sem que as pessoas percebam que com esses argumentos estão contribuindo para a construção de representações desiguais, uma injustiça social que tem sido implantada em cidadania através da linguagem e outra visão terrivelmente preconceituosa (PISCO, 2015).

Em defesa das mulheres, dos LGBTQs, negros e ambientalistas, estão os ativistas por direitos humanos, que passam de heróis a vítimas como mostram os dados divulgados pela instituição *Front Line Defenders*, onde mais de 1000 defensores dos direitos humanos foram assassinados, assediados e vítimas de campanhas difamatórias. Segundo a organização, 282 defensores de Direitos Humanos foram mortos em 25 países, sendo que 217 dessas mortes ocorreram na América Latina, onde Colômbia e Brasil, com 85 e 58 mortes, respectivamente, lideram o ranking. Os pesquisadores constataram que, na grande maioria dos casos, os assassinatos foram precedidos por avisos, ameaças de morte e intimidação que, quando relatados à polícia, eram rotineiramente ignorados. Além dos assassinatos, mais de metade dos casos relatados pela *Front Line Defenders*, em 2016, diziam respeito à criminalização, uma tática que a organização chama de "a primeira escolha dos governos para silenciar os defensores e dissuadir os outros". "Lamentamos sua perda e celebramos suas vidas e realizações. Cada defensor dos direitos humanos morto é um ultraje. A escala dos assassinatos no Brasil, na Colômbia, na Guatemala, em Honduras, no México e nas Filipinas é uma acusação sangrenta dos governos envolvidos. Exige uma resposta urgente e sistemática", afirmou o diretor da *Front Line Defenders*, Andrew Anderson, em release destinado à imprensa<sup>26</sup> (FRONT LINE DEFENDERES, 2016).

---

<sup>26</sup> Disponível <https://www.frontlinedefenders.org/en/resource-publication/annual-report-human-rights-defenders-risk-2016> acessado 24 de janeiro de 2017.





Greve Geral – 28 de abril de 2017



Chico Mendes



Berta Cáceres



Che Guevara



Maria das Dores dos Santos



Emilsen Manyoma

## **Capítulo II – QUADRO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE EL SUR**

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação do percurso da Educação Ambiental para que você, leitor, que não é familiarizado com o campo, possa compreender o desenvolver desta pesquisa, que tem como objetivo trazer para reflexão um olhar sobre a EA, buscando libertá-la de conceitos essencialistas dos quais geralmente é objeto, e levando-a para um lugar de posicionamento social e produto histórico.

Cabe destacar que no decorrer da construção da pesquisa, surgiram alguns questionamentos a cerca da relação estabelecida entre Educação Ambiental e as temáticas: gênero, identidade de gênero, orientação sexual e raça. Assim, espera-se que no final deste capítulo estas questões estejam melhor esclarecidas.

### **2.1- Caminhos conceituais da Educação Ambiental**

Há 5 milhões de anos surgiram os primeiros seres humanos, habitando um planeta desconhecido, onde a natureza poderosa mais afetava do que era afetada por estes seres, como afirma Meadows em seu livro “Conceitos para fazer Educação Ambiental”, escrito em 1942. Para a pesquisadora, desde que o homem começou a interagir com o mundo e a transmitir esse ensinamento aos filhos, a educação ambiental passou a ser praticada (MEADOWS, 1997).

Esse pensamento do homem conectado com a natureza se torna o berço das discussões sobre EA. Para a educadora Isabel Carvalho, a EA surge como parte do movimento ecológico, herdeira de um debate que coloca no centro das discussões a preocupação com a natureza e a busca de sua preservação. Em um segundo momento, a transforma em uma proposta educativa se aproximando de outros campos teóricos e envolvendo diversos saberes (CARVALHO, 2012).

Os que atuam no campo da educação ambiental constataam a grande diversidade sob o guarda-chuva desta denominação, e por se tratar de um campo em disputas, a Educação Ambiental apresenta diversas vertentes.

Um olhar mais focado – seja por parte daqueles que estão no campo há tempos, ou dos recém chegados ou dos que estão de passagem pela área – observará as inúmeras possibilidades que abrem para esse debate (CARVALHO, 2004).

Layrargues e Lima classificaram a educação ambiental em três macro-tendências distintas, que seriam as macro-tendências conservacionista, pragmática e crítica (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Essas classificações vão ao encontro da proposta de Martinez-Alier que classifica o movimento ambientalista respectivamente como “Culto ao Silvestre”, “Evangelho da ecoeficiência” e “Ecologismo dos pobres” (ALIER, 2014).

Para Guimarães, estão presentes na sociedade diversas concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes projetos e concepções de EA, que podem ser delineados em duas grandes correntes: conservadora e crítica, onde cada uma comporta uma grande diversidade de vertente (GUIMARÃES, 2000).

Recorreremos à Tozoni-Reis que, em uma palestra para educadores ambientais,<sup>27</sup> apresentou uma sistematização do que diversos educadores e pesquisadores entendem ser as vertentes da EA. Tendo como partida a concepção de que a EA não é única e que envolve diversos campos dos saberes, tendo surgido ligada ao campo da biologia, integrada aos movimentos ecológicos, como colocado por Carvalho.

Tozoni classifica a Educação Ambiental em:

- Disciplinatória / Moralista
- Ingênua / Mobilista
- Ativista / Imediatista
- Conteudista / Racionalista
- Crítica / Transformadora

Durante a palestra, Tozoni dissertou sobre cada uma dessas concepções:

- **Disciplinatória / Moralista** - Os envolvidos nessa concepção tratam as questões ambientais de forma autoritária, impondo uma mudança de comportamento sem propor uma reflexão. Essa vertente, aponta o que não deve ser feito em relação às questões ambientais, tendo como centro das ações a preservação da natureza. Tozoni nos chama a atenção para o fato de a Educação ser um processo de sedução

---

<sup>27</sup> Palestra realizada em Brasília disponível no <https://www.youtube.com/watch?v=xeJvx1tjy6s>



e conquista para que possa provocar uma real mudança de comportamento. Nos alinhamos com Tozoni no entendimento de que a educação não é moralista e sim uma ferramenta que se propõe uma outra relação com o ambiente, onde o sujeito tenha participação e liberdade no processo de construção desse meio ambiente.

- **Ingênua / Mobilista** – Para Tozoni, essa vertente trabalha com conceitos abstratos e exagerados em sentimentalismos, utilizando termos como “a natureza é bela, por isso, precisamos preservá-la”. Os educadores que atuam nessa linha acreditam que, se cada pessoa fizer sua parte, as questões socioambientais serão resolvidas. Novamente nos alinhamos à Tozoni, quando a mesma alerta para o fato de as mudanças necessárias para se resolver as questões ambientais exigirem muito mais do que posturas individuais, uma vez que vivemos em sociedade e as questões que estão sendo postas serem questões sociais ligadas ao modelo de desenvolvimento que impera no mundo, um modelo capitalista de produção, causador de grande impacto ambiental. É com esse modelo que estamos lidando enquanto educadores ambientais, e não será de forma ingênua, com mudanças individuais de comportamentos que alcançaremos resultados concretos e eficientes. Essa linha é muito usada na EA informal, sendo divulgada pela mídia o que a torna parte do senso comum de EA.
- **Ativista / Imediatista** – Esta linha atua diretamente contra os efeitos sem propor uma reflexão das causas. É a ação pela ação. Está diretamente ligada a preservação de espécies naturais.
- **Conteudista / Racionalista** – Nesta linha, a EA é vinculada às áreas de ecologia e biologia. Os projetos envolvem unicamente profissionais dessas áreas e acreditam na transmissão do conhecimento para a preservação. Para Tozoni, e mais uma vez partilhamos de sua ideia, a transmissão de conhecimento é uma ação dentro do contexto, mas não se esgota nele, uma vez que a EA é mais do que uma transmissão de conhecimentos científico e ecológico, envolve conhecimentos político-sociais que fazem parte das relações estabelecidas entre sociedade e ambiente. Essa vertente está muito presente na educação ambiental formal onde os projetos de EA estão vinculados aos estudos de ciências com criação de hortas.

- **Crítica / Transformadora** - Para os educadores que atuam nessa linha, só o conhecimento não basta, é preciso tomar decisões na busca de uma transformação social. E para isso se faz necessário entender que toda ação educativa ambiental depende da compreensão de vários fatores das relações da sociedade com o ambiente. Aqui não mais se considera a relação indivíduo e natureza, mas sociedade e natureza, fazendo parte de um único ambiente. Para atuar com essa EA se faz necessário múltiplos saberes, com conhecimentos técnicos, históricos onde se investiga as causas e formas de relações estabelecidas entre sociedade e natureza que permeia questões políticas, sociais, naturais, biológicas, físicas. Para Tozoni e para nós, se não existir uma visão histórica não há perspectiva educacional. Se não entendermos que historicamente estamos construindo essa relação predatória, não teremos mudanças.

Os argumentos de investigação dessa pesquisa se baseiam nessa ótica da educação ambiental crítica. Buscamos por transformação social, buscamos por revelar vozes apagadas historicamente, buscamos por grupos desfavorecidos e invisibilizados.

## **2.2 - Educação Ambiental 40 anos após Tibilisi – Educação para o Desenvolvimento Sustentável;**

Uma vez conhecida as vertentes da EA, se faz necessário conhecer o processo político percorrido por ela. Se em 1942 Meadows apresentava uma definição de Educação Ambiental um tanto ingênua, foi somente em 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, que se utilizou pela primeira vez a expressão “Educação Ambiental”, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. Em 1968, a UNESCO realizou um estudo sobre o meio ambiente e a escola, reunindo setenta e nove de seus países-membros. Neste estudo foi concluído que a Educação Ambiental não deveria constituir-se de uma disciplina específica no currículo das escolas, tendo em vista sua complexidade e interdisciplinaridade.

A institucionalização da Educação Ambiental ocorreu, portanto, na década seguinte, em 1972, com a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Humano em Estocolmo, que reuniu 113 países. O evento realizado entre 5 e 16 de junho

foi de grande relevância e a data de 5 de junho tornou-se o Dia Mundial do Meio Ambiente.

Nessa mesma década, em 1977, ocorreu a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tibilisi, município da Geórgia (ex-União Soviética), resultado de uma parceria entre a UNESCO e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Foi deste encontro que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as recomendações para Educação Ambiental adotadas em todo mundo, entre elas:

“Observando que o conceito de meio ambiente abarca uma série de elementos naturais, criados pelo homem, e sociais, da existência humana, e que os elementos sociais constituem um conjunto de valores culturais, morais e individuais, assim como de relações interpessoais na esfera do trabalho e das atividades de tempo livre.” (Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos países membros, 1977, p. 2).

Em 1992, acontece no Rio de Janeiro a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, RIO-92, que contou com representantes de 182 países e 103 chefes de Estado e reuniu 10.000 Organizações Não Governamentais. Esse debate sobre o desenvolvimento que acontece em um país da América Latina se dá numa data emblemática – 1992 nos reporta a 1492. E assim como coloca Gonçalves, 1992 atualiza os 500 anos de constituição do mundo moderno-colonial e reúne os chefes de Estado de todo o mundo para debater o futuro da humanidade ameaçado pelos riscos trazidos à Terra pela forma de reprodução desse mesmo mundo moderno-colonial imposta por seu pólo hegemônico (GONÇALVES, 2002). Como produto desta conferência, foram assinados cinco documentos: Tratado de Educação Ambiental, a Carta da Terra – que não chegou a ser finalizada no evento, mas nele foi estruturada para ser finalizada anos depois –, Convenção das mudanças climáticas, Convenção da biodiversidade, Declaração da Floresta e a Agenda 21, Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente.

Entre 2007 e 2009 são realizados, dentre outros, a IV Conferência Mundial de Educação Ambiental para um Futuro Sustentável, em Ahmedabad, na Índia, organizada pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), onde a delegação brasileira defende a promoção de uma 2ª Jornada Internacional do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental no Rio de Janeiro e o VI Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental na Argentina.

Em 2012, com a realização da Rio+20, a cidade do Rio de Janeiro novamente recebeu educadores e políticos de todo o mundo para discutir os avanços e retrocessos após a RIO-92.

Esse breve histórico registra a trajetória da educação ambiental e, por estarmos no ano de 2017, nos coloca no marco de 40 anos após a Conferência de Tbilisi, o que nos permite refletir sobre a história formal da educação ambiental por meio das ramificações da ONU e suas iniciativas. Vale ressaltar que os eventos promovidos pela UNESCO resultaram em conceitos sobre o que se entendia por EA. Para Lucie Sauvé, que assina o prefácio do livro sobre Educação Ambiental de Edgar Gaudiano, a preocupação pelas questões ambientais já vinha sendo vinculada a “uma nova ordem econômica mundial” que visava um crescimento econômico, reconhecendo a necessidade de evitar o esgotamento dos recursos naturais, vistos como matéria-prima para a produção. “Mas aquilo que caracteriza a viragem actual da proposta educativa da UNESCO, é a deslocação progressiva de uma centralidade no meio ambiente para uma nova centralização explícita na economia, por meio da noção de desenvolvimento sustentável como mostram as cimeiras do Rio de Janeiro e Joanesburgo” (SAUVÉ, 2005)

Sauvé crítica esse enquadramento, proposto pela ONU, nas questões econômicas, acreditando ter a EA como objetivo a reconstrução da nossa relação com o mundo, sem transmitir uma visão particular do mundo voltado para a economia. Para ela a EA é de natureza fundamental para a realização de um projeto pessoal e social de construção do indivíduo e reconstrução do mundo, não se tratando de um instrumento a serviço de um programa político universal que corresponde a uma visão predeterminada de mundo. Sauvé nos chama a atenção para a “visão redutora que nos impõe o conceito de desenvolvimento sustentável limitando a relação com o meio ambiente à dupla gestor/recurso” e ilustra sua crítica com um trecho da declaração de Joanesburgo:

“Colaboremos para nos ajudarmos uns aos outros a termos acesso a recursos financeiros, a beneficiarmos da abertura dos mercados, promovermos a criação da capacidade, utilizarmos a tecnologia moderna para conseguirmos o desenvolvimento e assegurarmos a fomentação da transferência da tecnologia, o melhoramento dos recursos humanos, a educação e a capacitação para erradicarmos para sempre o subdesenvolvimento” (ONU, 2002 apud Gaudiano 2005, p.11).

Para melhor entendermos essa relação da ONU com a EA e sua proposta para uma Educação Ambiental voltada para o desenvolvimento sustentável, recorreremos a Uchoa

que, em sua dissertação, debruça-se sobre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), preconizada pela UNESCO, e nos apresenta significativos marcos referenciais desse processo protagonizado pela ONU e países colaboradores (UCHOA, 2016).

O objetivo da UNESCO foi criar um plano internacional que buscava levar para os países membros, uma proposta de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS) num período de 10 anos, entre os anos de 2005 a 2014, com a proposta de pensar uma estratégia para incluir a temática da sustentabilidade em projetos de educação. Uchoa buscou responder a questões que de imediato emergem quando se trata de desenvolvimento sustentável. Qual desenvolvimento sustentável? O que a UNESCO entende por sustentabilidade? Para responder a essas questões apresenta uma contextualização histórica da ONU especificamente sua relação com organismos internacionais, dos quais emergem seus principais objetivos.

“Tanto o FMI, como o BM e o BID (assim como a WIPO – Organização Internacional da Propriedade Intelectual e o FIDA – Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola, entre outros); são organizações ligadas à ONU. O Direito Internacional chama estas organizações de organismos especializados (ou entidades especializadas) das Nações Unidas” (UCHOA, 2016, p. 30)

Segundo a pesquisadora, a análise do documento embasado na contextualização histórica da criação da ONU e de seus braços, revela um discurso excludente, muitas vezes camuflado em conceitos genéricos, que afirma ser a pobreza um obstáculo ao alcance do desenvolvimento sustentável sugerindo sua erradicação. A pesquisadora aponta que questões de privatização dos recursos naturais são claramente representados no documento através da palavra “controle” aos recursos naturais, revelando um sistema econômico excludente, onde o setor privado ao executar as condições de seu “mercado verde”, legitima as injustiças sociais e acrescenta “no entanto, lido sob os olhos da Unesco, este desenvolvimento sustentável, tomado como algo positivo e benéfico para a humanidade, está majoritariamente nas mãos daqueles que detêm este suposto controle dos recursos naturais”. (UCHOA, 2016, p. 95)

Fica evidente que os conceitos que foram emergindo nesses 40 anos após a Conferência de Tbilise, principalmente o da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, são resultados da atuação da ONU e seus organismos, cujo interesse estão a serviço do capital internacional. Essa influência aparecerá claramente no próximo capítulo, onde analisaremos as políticas para educação ambiental. Para Loureiro é impossível construir uma sustentabilidade, como prega a ONU, de se ter uma vida digna

no presente sem comprometer as sociedades futuras, dentro ou a partir de uma sociedade desigual, onde o modo de produção não é compatível com o ciclo ecológico. (LOUREIRO, 2012)

### **2.3 – Educação Ambiental *Desde el Sur* – A educação ambiental Crítica como aporte da Ecologia Política**

“A educação é indiscutivelmente um componente indispensável de qualquer movimento emancipatório” (LOUREIRO, 2012, p. 13)

Contrapondo-se à influência da ONU, a Educação Ambiental Crítica busca o fortalecimento dos atores sociais, onde a educação não se resume a uma mera transmissão de conhecimento como propõe o capítulo 36 da Agenda 21, documento construído durante a Rio 92 (UNESCO, 1997), mas se caracteriza como uma ação política para a transformação da condição de vida, uma formação humana contínua que prepara o indivíduo para o enfrentamento das condições de vida, sendo portanto uma educação política que exige educadores posicionados politicamente. A educação ambiental crítica exige uma compreensão do que é determinante numa sociedade, exige uma apreensão das forças hegemônicas. Não se faz um debate sobre gênero, raça, sexualidade e povos tradicionais ignorando que toda essa diversidade se constituiu numa sociedade desigual e, no caso da América Latina e Caribe, resultado de um colonialismo histórico como mostrado no primeiro capítulo. Toda essa diversidade está posta numa condição desigual. Olhar para essas relações como sendo algo possível de mudanças, agir em sociedade para transformar a própria sociedade, transformando o conjunto das relações para que se faça possível redefinir nossa própria condição de natureza é o elemento central da Educação Ambiental desde el sur sustentado pela teoria crítica<sup>28</sup> que tem como algumas de suas principais características, segundo Loureiro, “a crítica aos usos ideológicos da ciência e tecnologia na reprodução da sociedade, a argumentação em favor da racionalidade emancipatória da liberdade” (LOUREIRO, 2005, p. 325). Para o autor, romper com as características conservadoras e adotar um posicionamento de questionamento que busque

---

<sup>28</sup> A expressão “Teoria Crítica”, como define Loureiro, “está vinculada às reflexões e formulações produzidas pelo Instituto de Pesquisa Social, conhecido internacionalmente como Escola de Frankfurt em função de sua localização geográfica inicial na Alemanha.” (LOUREIRO, 2005)

a construção de conhecimentos que possam servir para a emancipação e para a transformação social é a finalidade “primeira e última” da Teoria Crítica.

No que se refere à relação entre Teoria Crítica e a Educação Ambiental, Loureiro cita algumas premissas da primeira, amplamente incorporada pela segunda. A crítica à sociedade e à ciência, usado como princípio metodológico, a junção entre teoria e prática, “o conhecimento ‘do que é’ (teoria) e a ação em busca do ‘que queremos que seja’ estão unidas e é através dessa indissociação que tomamos consciência de nós mesmos e do outro no mundo” (LOUREIRO, 2005, p. 327). Duas dessas premissas são por nós aqui destacadas por considerarmos a base e o “sul” dessa pesquisa: uma que aponta a ciência crítica como revolucionária, visando superar a dicotomia sujeito-objeto e a mercantilização da vida. Essas são vistas como características inerentes ao metabolismo da sociedade capitalista, levando o ser humano a um estado de alienação diante de si mesmo e da espécie humana.

Nessa corrente de pensamento, chegamos à Ecologia Política que, na definição de Loureiro, se refere ao estudo de diferentes agentes sociais que ocupam diferentes e desiguais níveis de poder, e diversos interesses demandam durante a sua existência recursos naturais em um determinado contexto ecológico, gerando uma disputa e um compartilhamento (LOUREIRO, 2012). De acordo com Loureiro, o movimento da ecologia política surge na Europa feito por pessoas consideradas de esquerda, que explicitaram uma grande contradição, de que só era possível sustentar certo padrão de vida para alguns em detrimento do péssimo padrão de vida para outros e com base na exploração abusiva da natureza. A constatação era de que, dentro de uma sociedade capitalista urbana e industrial, a sustentabilidade da riqueza traz a sustentabilidade da pobreza. Fato que para nós da América Latina está implícito em nossa história de espoliação. Loureiro alerta que já se passaram mais de 50 anos desde essas primeiras reflexões e o padrão de desigualdade entre países e classes obteve significadas alterações e enfatiza que a situação se agrava diante do fato de dentro do Conselho da ONU estarem os cinco maiores países produtores de armas (LOUREIRO, 2012). Renovamos nossa concordância com Loureiro na afirmação de que a situação é catastrófica, onde numa sociedade capitalista cujo sistema de produção e consumo ultrapassam e muito a capacidade de recomposição da natureza, principalmente os materiais primários indispensáveis para o desenvolvimento como solo, água, minérios. E cabe aqui deixar claro que essa exploração não é homogênea, já que ação predatória não é ação humana e sim ação resultante de modos de vida específicos característicos de certas relações sociais

de uma sociedade capitalista. Na ecologia política não se fala da existência de populações sem considerar um território estabelecido. E é esse olhar para o território que destacamos. Segundo Montañó, a questão de classe é fundante do capitalismo e fundamental para qualquer processo de ruptura e superação dentro de uma sociedade. Contudo, a violência contra a mulher, a dominação de gênero e a dominação étnica, assim como os preconceitos relativos à sexualidade ou qualquer outra manifestação na vida não são menos importantes para quem as vivenciam, qualificando a própria classe e conformam as relações sociais (Montañó e Duriguetto, 2011 apud LOUREIRO, 2012).

Loreiro nos esclarece que classe é

“Estrutura e processo, conjunto de práticas culturais, econômicas e políticas dotadas de historicidade. Não pode ser reduzida ao vínculo primário com as relações de produção. Evidentemente, com isso, estamos afirmando a impossibilidade concreta de se ignorar o que funda o capitalismo em suas múltiplas determinações, afetando diretamente aquilo que na história antecede a ele (tais como os denominados temas culturais da diversidade, que ganham ‘cores’ próprias na sociedade contemporânea” (LOUREIRO, 2012, p. 51).

#### **2.4 – Gênero, Raça e sexualidade – O que isso tem a ver com Educação Ambiental?**

Aqui relembremos o capítulo 1 dessa dissertação, que narra a história predatória de uma sociedade sobre a outra. As relações estabelecidas acontecem de algum lugar e é esse olhar que nós, educadores ambientais, que seguimos a linha da EA Crítica precisamos trazer. Olhar para o território da América Latina e Caribe entendendo que o território, como coloca Santos, se apresenta como uma arena de movimentos cada vez mais numerosos.

“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... Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda.” (SANTOS, 2001, p. 97).



É esse território latino, onde vivem brancos, negros, homossexuais, heterossexuais, mulheres e homens cisgêneros, mulheres e homens transgêneros, mulheres e homens bissexuais, mulheres e homens binários ou andróginos, que estamos trazendo para esta pesquisa. Um território plural com relações sociais plurais. Quando falamos de conflitos socioambientais estamos falando não somente dos conflitos estabelecidos através da relação exploratória dos recursos naturais, como os conflitos por água ou por terra, estamos falando de um conflito por território como identidade. A luta é pela preservação dos recursos naturais e também pela preservação das vidas, pela transformação social no sentido de se transformar uma sociedade homogênea numa sociedade plural.

É importante deixar estabelecido de que educação ambiental estamos falando, em qual vertente estamos atuando. Estamos falando de relações sociais em sociedades desiguais, e nesse contexto emergirão conflitos e são com esses conflitos que teremos que atuar. É entendendo que a educação é uma forma de libertar o sujeito da submissão humana que atuamos com a Educação Ambiental Crítica e é posicionando essa educação no território da América Latina que atuamos com a Educação Ambiental Desde el Sur. É desse lugar que estamos falando e não do território europeu ou americano. Se muda o território, muda também a percepção do olhar. Estamos no lugar onde morre uma transsexual a cada 22 horas, onde morrem 04 mulheres por dia, onde 70% das mortes por armas de fogo são de negros. E se atuamos num campo de estudo de uma Educação Ambiental Crítica que busca transformação social, indo além, porém sem desconsiderar a relação indivíduo e natureza, incluímos nessa sociedade atores que historicamente foram excluídos e invisibilizados. Incluímos os negros, as mulheres, os gays, as lésbicas, os transgêneros, e reconhecemos a presença e a cultura dos povos nativos.

Para Carvalho, a visão socioambiental não exclui a base natural da natureza, mas reconhece seus limites presos às questões física e biológica. Trata-se de considerar que, para entender a problemática ambiental, é necessária uma visão mais complexa de meio ambiente, onde a natureza integra uma rede de relações que envolve além dos recursos naturais, questões sociais e culturais (CARVALHO, 2012).

Ao olharmos para a Educação Ambiental Crítica em nosso território, entenderemos que sim, gênero, raça e sexualidade são inerentes a ela. É necessário este recorte diante do fato de serem grupos mais vulneráveis não apenas às situações de violência, mas também ao abandono e submissão às situações de degradação ambiental. Como grupos mais vulneráveis, são vítimas de um sistema que é resultado de uma história

de colonização. As pautas dos movimentos negros, feministas e LGBTs precisam ser considerados nas pautas ambientalistas. Não estamos falando somente de questões ecológicas ou relações individuais, mas de relações sociais. Estamos falando de silenciamentos históricos e de uma busca por justiça e transformação social.

Enquanto educadores ambientais críticos nos colocamos num lugar de desafios e provocações que nos obrigue a pensar o quão colonial tem sido nossa atuação e mais ainda como coloca Miranda(2015), o quão colonial tem sido pensar a nós mesmos, a partir da história das tão conhecidas conquistas europeias. Enquanto educadores ambientais, seguimos por caminhos que nos levam a despir de nosso conhecimentos, mergulhando numa nova forma de apreender o mundo.

Nesse sentido, nos alinhamos a Miranda

“Des-aprender e re-aprender, nesse processo, significará estar em espaços de recomposição da pertença dos sujeitos e grupos em desvantagem ecológica, com especial atenção para as juventudes empobrecidas, em situação de risco também ecológico. Estamos, assim, comprometidas/os com as questões de um universo repleto de demandas que vão para além da dimensão pedagógica. Atravessamos agendas e compartilhamos outras tantas práticas mais plurais perseguindo esses mínimos da justiça concebendo uma formação emancipatória que possa apostar em processos de politização para dar sentido às abordagens que incorporem práticas de denúncia de violação do direito ambiental” (MIRANDA, 2015, p. 234).

Nesse processo, somos levados a olhar para os povos nativos e suas diversas etnias, para os negros, para os homossexuais e para as mulheres e homens indagando sobre quais seriam suas estratégias de luta pela vida para existir/resistir na América Latina. Cabe a nós educadores ambientais críticos buscar pedagogias alternativas para uma efetiva transformação social, onde se possa construir um novo padrão de redistribuição iguatitária baseado no princípio do reconhecimento das diferenças.

## Capítulo III – ANÁLISE DOCUMENTAL DAS LEGISLAÇÕES

### 3.1 – Metodologia – Análise do Conteúdo – Bardin

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e considerando o que nos coloca Minayo

“A metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. No entanto, nada substitui a criatividade do pesquisador”. (MINAYO, 2010 apud GAUDÊNCIO, 2013)<sup>29</sup>

o desenvolvimento dessa pesquisa se deu de forma dinâmica, em que se estabeleceu uma estreita relação entre a prática da pesquisa, as teorias concebidas, a maneira como são percebidas as proposições e a concepção dos conceitos. Ocorrendo um grande interesse pelo processo e não somente pelo resultado. A relação estabelecida entre pesquisadora e objeto de pesquisa percorreu um caminho sinuoso onde as linhas, em alguns momentos, se juntavam se tornando uma só, sendo a pesquisadora atravessada pela pesquisa e, em outros momentos, se afastavam propondo um distanciamento necessário para uma análise. Segundo (MINAYO, 2010 apud GAUDÊNCIO, 2013) “a pesquisa qualitativa é muito mais que uma técnica”. Responde a questões muito particulares, se ocupando das Ciências Sociais, numa grande interação com a realidade de forma que não deveria ser quantificado.

Para realizar a análise dos conteúdos das políticas de Educação Ambiental da América Latina e Caribe foi adotada a metodologia de Análise de Conteúdo, e aqui reforço o objeto dessa pesquisa que consiste na análise do conteúdo textual das pesquisas e não de sua aplicabilidade—organizando a pesquisa em três pólos cronológicos a saber: **Pré-análise, exploração do material e tratamento do material** (BARDIN, 2011).

#### 3.1.1 – Pré-Análise

Para Bardin, a pesquisa passa por uma pré-análise que se constitui em leituras flutuantes, onde pouco a pouco, vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses que emergem e das teorias que são projetadas. A pré-análise é a organização do material,

---

<sup>29</sup> Resenha do livro MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Disponível em: <https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>. Acesso 25 de maio de 2015

que envolve a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação da hipótese e dos objetivos e a definição dos indicadores que fundamentem a interpretação final. A organização proposta nessa fase, segundo Bardin, não necessariamente se faz por atividades estruturadas, ocorrendo atividades “abertas”, se opondo à exploração sistemática dos documentos. Nessa fase, ocorre a **leitura flutuante** que consiste em estabelecer contato com os documentos – que podem ser escritos ou não –, deixando-se invadir por impressões. Dessa forma o primeiro contato com a América Latina e seu território se deu através de vídeo-documentários disponíveis na página virtual da CLACSO<sup>30</sup>, seguindo por leituras de artigos, legislações e livros que apresentassem a história, o território, a arte e o desenvolvimento social da América Latina e Caribe.

A segunda fase da pré-análise consiste na **escolha dos documentos**. Iniciou-se portanto a busca pelas documentações objeto de análise desta pesquisa: políticas de educação ambiental de todos os 42 países da América Latina e Caribe. Com o universo demarcado, ou seja, o gênero do documento que se pretende analisar, se faz necessário proceder-se à constituição de um corpus. Bardin, esclarece que o corpus é o conjunto de documentos que deverão passar pela análise. A sua constituição implica muitas vezes escolhas, seleções e regras.

Nessa fase, a técnica proposta por Bardin apresenta a regra da exaustividade, onde

“Uma vez definido o campo do corpus (entrevistas de um inquérito, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse).” (BARDIN, 2011, p. 126).

Nessa etapa, esta pesquisa contou com a busca das legislações específicas em EA de todos os 32 países da América Latina e Caribe, tendo sido encontrada grande dificuldade na localização dos documentos referentes aos países do Caribe e América do Norte.

O primeiro questionamento que embasou esta pesquisa era analisar a educação ambiental na América Latina e Caribe por meio do conteúdo das Políticas Públicas específicas e as relações que estabelecem com o território. Após o levantamento da política e a constatação de que apenas 6 países da América Latina e Caribe possuíam legislação específica para Educação Ambiental, decidiu-se recorrer também à análise das leis de Meio Ambiente, por ser um campo correlato à EA, e à análise do conteúdo das

---

<sup>30</sup><http://www.clacso.org.ar/>

Constituições, por entendermos ser as constituições a legislação máxima de um país, ampliando assim o corpus da pesquisa, que passou a contar com 73 documentos (Constituições, Políticas de Meio Ambiente e Políticas de Educação Ambiental)<sup>31</sup>, referentes a 32 países da América Latina e Caribe, buscando saber se essas políticas traziam capítulos específicos à EA ou se citavam o termo “educação ambiental” dentro de outros capítulos ou artigos.

“A Constituição do Estado, considerada sua lei fundamental, seria então, a organização dos seus elementos essenciais, um sistema de normas jurídicas, escritas ou costumeiras, que regula a forma do Estado(...). Em síntese, a Constituição é o conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do Estado” (SILVA, 2005, p. 38).

Outra regra seguida foi a regra de pertinência onde os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, correspondendo ao objetivo da análise, no nosso caso, da Educação Ambiental. Sendo assim, foram selecionados, além das constituições, por serem a lei máxima, como já esclarecido, documentos específicos de EA e Meio Ambiente.

A fase seguinte foi a **definição da hipótese e do objetivo** da pesquisa que se constitui a partir das leituras flutuantes e, na sequência, a definição dos índices e a sistematização dos indicadores.

Segundo Bardin (2011) “se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes”.

Os índices aqui apresentados foram construídos a partir de reflexões sobre a Educação Ambiental realizadas dentro do grupo de pesquisa GEASUR, considerando os Princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e os apontamentos da Educação Ambiental Crítica baseada nos autores que atuam nesse campo e estudados dentro do grupo. Foram selecionados três teóricos entre todos os que “caminham” por esse viés, por serem atuantes e consagrados no campo da EAC. São eles: Carlos Frederico Loureiro (2002, 2011), Mauro Guimarães (2000, 2011) e Edgard Gaudiano (2006).

---

<sup>31</sup> Todos os documentos encontram-se disponíveis na página do grupo de pesquisa GEASUR <https://geasur.wordpress.com/author/geasur/>

### 3.1.1.1 – Definição dos Índices

- 1- Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade. (Princípio 2 – Tratado, 1992);
- 2- Educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social. (Princípio 4 – Tratado, 1992);
- 3- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contextos social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira. (Princípio 7 – Tratado, 1992);
- 4- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992);
- 5- Educação Ambiental deve ser “capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade” (Guimarães, 2011);
- 6- “Educação Ambiental propicia uma participação política no sentido de transformação social”. (Guimarães, 2000);
- 7- “Uma educação que se pretenda crítica está atrelada aos interesses das classes populares e dos oprimidos” (Guimarães, 2000);
- 8- A educação ambiental propicia um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2011);
- 9- “O processo educativo ambiental numa visão emancipatória, busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de ‘sociedade sustentáveis’ e novos modos de se viver na natureza. (Loureiro, 2006);
- 10- “A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.” (Loureiro, 2002);
- 11- “A educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou para mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. A educação ‘ambiental’

não só poderia como deveria ser praticada com compromisso ‘social’, pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no País e no mundo.” (Gaudiano, 2006).

### 3.2 – Exploração do Material

Após a definição dos índices, a pesquisa seguiu dois caminhos: o primeiro foi identificar quais países possuíam uma legislação específica de Educação Ambiental; o segundo foi buscar nos países que não possuíam uma legislação específica em EA, políticas outras que apresentassem propostas de EA – aqui apareceram os planos e as estratégias e, na ausência desses, a legislação de meio ambiente e, por fim, a decisão de incluir as Constituições de todos os países.

Uma vez agrupados esses documentos (no primeiro grupo, as políticas específicas em EA que são as leis, planos e estratégias de EA e, no segundo grupo, as legislações de Meio Ambiente e Constituições), realizou-se uma busca em todos os documentos do segundo grupo, utilizando um software da Microsoft que nos permitisse encontrar o termo: *Educación Ambiental* nas leis de meio ambiente e *Educación Ambiental* e *Medio Ambiente* nas Constituições.

Essa técnica é apontada por Bardin como uma forma de facilitar a busca, sendo necessária uma segunda etapa de análise mais minuciosa. “Atualmente, quem o desejar, pode explorar, num computador pessoal, as possibilidades dos programas de tratamento de texto. Cortar textos de frases, procurar palavras e contabilizar sua frequência” (BARDIN, 2011, p. 177). Após a identificação desses dois termos dentro do material a ser trabalhado, realizou-se a análise detalhada dos artigos e capítulos onde os termos foram identificados pelo programa, buscando indicadores que pudessem inferir sobre a relação do conteúdo analisado e a educação ambiental crítica. Ressaltamos que as legislações específicas de EA, assim como os planos e estratégias, tiveram todo seu conteúdo analisado com base nos indicadores definidos, por serem documentos de maior relevância dentro do objeto proposto.

### 3.3 – Tratamento dos Resultados

“Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagem), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2011, p. 131).

#### 3.3.1- Análise das Constituições da América Latina e Caribe

Nenhum país da América Latina apresenta em sua Constituição um artigo ou capítulo específico de Educação Ambiental. Apenas três países, **Argentina, Brasil e Venezuela** citam a educação ambiental em capítulos destinados ao Meio Ambiente, não tendo sido encontrado índices de Educação Ambiental Crítica nessas citações. A Constituição da Argentina (1994) cita a EA como algo a ser provido pelas autoridades; a Constituição do Brasil (1988), impõe ao poder público a promoção da Educação Ambiental para assegurar o direito de um meio ambiente ecologicamente equilibrado; a da Venezuela (1999, atualizada em 2009) coloca a Educação Ambiental como sendo obrigatória nos níveis e modalidades do sistema educativo.

Outros 15 países, sendo sete da América do Sul, quatro da América Central, um da América do Norte e três do Caribe apresentam capítulos específicos sobre o Meio Ambiente sem fazer nenhuma menção à Educação Ambiental.

Vale ressaltar que, com exceção da Constituição do Haiti, que data de 1987, essas Constituições foram criadas ou revisadas dentro do período de 1992 a 2015, durante o ano e após o Fórum Global das Organizações Não Governamentais, simultaneamente à reunião de chefes de Estado, ocorrida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de Janeiro, em 1992. A tabela a seguir mostra os artigos onde a EA é citada.



<b>Constituição</b>				
<b>Países</b>	Ano	Cap. / artigo que cita Educação Ambiental	Índice	Indicador
<b>AMÉRICA DO SUL</b>				
<b>Argentina</b>	1994	Capítulo Segundo - Nuevos derechos y garantías Art. 41 - Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información <b>y educación ambientales</b> . Corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección, y a las provincias, las necesarias para complementarlas, sin que aquéllas alteren las jurisdicciones locales. Se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual o potencialmente peligrosos y de los radiactivos (Constitución de la Nación Argentina, 1994)		Não Encontrado
<b>Brasil</b>	1988	<b>Art. 225 Meio Ambiente</b> – Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:	xxxx	Não Encontrado

		<b>VI – promover a educação ambiental</b> em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2012)		
<b>Venezuela</b>	1999	<b>Capítulo VI De los Derechos Culturales y Educativos</b> <b>Artículo 107</b> - La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano. (Constitución de la República Boliviana de Venezuela, 1999)	xxxx	Não Encontrado

**Tabela 2 Análise das Constituições Federais que citam EA**

Analisando os dados apresentados por Mariana Grand e Vanessa D'Elia no artigo intitulado La Política Ambiental En América Latina y El Caribe (México, 2008), onde foram avaliados os determinantes para que países da América Latina adotassem políticas ambientais ativas, tomando como referência os indicadores de política ambiental internacional referido ao tema de preservação ambiental, constatou-se que todos os países que apresentaram em suas constituições capítulos ou artigos relacionados ao Meio Ambiente, ratificaram cerca de 81,81% das políticas internacionais<sup>32</sup>selecionadas pelas pesquisadoras, como apresentado na *tabela 3*. É relevante destacar que os principais tratados ambientais internacionais, apontados na pesquisa e ratificados para cada um dos países “incluem questões de biodiversidade, mudanças climáticas, espécies em extinção, preservação da camada de ozônio, oceanos, entre outras questões relacionadas à biodiversidade”. (Grand e D’Elia, 2008, P. 114). As constituições revelam a preocupação com as questões ambientais com foco nos recursos naturais e deslocadas das questões sociais, refletindo claramente a preocupação da ONU, uma vez que os tratados surgiram dos eventos organizados por essa instituição ou seus braços como PNUMA e UNESCO.

<sup>32</sup>Convención de biodiversidade, Protocolo de Bioseguridad, Convención sobre Cambio Climático, Protocolo de Kyoto, Convención sobre Desertificación, Convención de Comercio Internacional de Especies em Peligro, Protocolo de Montreal, Convención de Brasilea, Ley de Los Mares, Convención sobre los Humedales e Convención de Pueblos Indigenas. (Grand e D’Elia, 2008)

	<i>Países</i>	<i>Nº de Documento Ratificado</i>
América do Sul	Argentina	10
	Bolívia	11
	Brasil	10
	Chile	9
	Colômbia	9
	Equador	10
	Paraguay	10
	Perú	9
	Uruguay	9
	Venezuela	9
América Central	El Salvador	8
	Guatemala	10
	Nicarágua	10
América do Norte	Panamá	10
	México	11
Caribe	Cuba	10
	Haiti	5
	República Dominicana	7

**Tabela 3 Indicadores de Política Ambiental Internacional** (elaboração própria com base em Gand e D'Elia, 2008)

### 3.3.1.2 – Buen Vivir

“Para que nunca más seamos excluidos” Evo Morales

Não poderíamos seguir com esta escrita sem dedicarmos algumas linhas à análise, mesmo que sem nos aprofundarmos, das Constituições do Equador e da Bolívia, que apesar de não destinarem capítulo específico para a Educação Ambiental, cujo termo nem mesmo aparece relacionado em outros capítulos, apresentam um conteúdo amplamente voltado para a transformação e justiça social.

A Constituição da Bolívia, que teve seu polêmico conteúdo aprovado num referendo realizado em janeiro de 2009, destina mais de 80 dos 411 artigos às questões indígenas do país (Bolívia, 2009).

Pelo texto, os 36 “povos originários” (aqueles que viviam na Bolívia antes da chegada dos europeus) passam a ter participação ampla e efetiva em todos os níveis do

poder estatal e na economia, e seus idiomas passam a ser considerados oficiais juntamente com o Castelhanao.

Em seu artigo 9, a Constituição diz ser função essencial do Estado constituir uma sociedade justa e harmoniosa, baseada na descolonização, sem discriminação, sem exploração, com plena justiça social, consolidando as identidades plurinacionais. Destacamos esse capítulo pela explícita relação que apresenta com a educação ambiental desde el sur, buscando uma transformação social e uma validação das diversidades e pluralidades. Esse artigo se contrapõe à visão de mundo que, como aponta Walsh, há muito vem se organizando em torno dos princípios do capitalismo ocidental. Sendo o desenvolvimento um termo com peso do ponto de vista histórico, onde a colonialidade, tida como uma fonte global de poder que classificou hierarquicamente populações de acordo com o modo de vida e conhecimento europeu. Segundo Walsh, a ideia de desenvolvimento em si é um conceito e palavra que não existe nas cosmovisões e línguas das comunidades indígenas (WALSH, 2010).

Para Guimarães, nosso atual modelo de sociedade urbano-industrial se desenvolveu nos últimos séculos através de um processo de conquistas tecnológicas que acarretaram uma postura antropocêntrica que nos causou um

“Grande sentimento de distanciamento em relação à natureza. Para esse modelo societal, o meio ambiente e o ser humano são concebidos de modo dicotômico. Historicamente, o ser humano inserido nesse modelo societário sente-se separado, não integrado ao ambiente natural. Percebe esse ambiente como suporte para o seu desenvolvimento a partir de uma visão servil, utilitarista e consumista, de dominação totalitária da natureza, potencializando uma desnaturalização da humanidade. Rompe assim as relações de equilíbrio entre seres humanos em sociedade e o meio ambiente. Esse distanciamento entre seres humanos e natureza produz a degradação de ambos” (GUIMARÃES, 2000, p. 25)

Nessa linha de descolonização, o documento prevê uma cota para parlamentares oriundos de povos indígenas, que também passarão a ter propriedade exclusiva sobre os recursos florestais e direitos sobre a terra e os recursos hídricos de suas comunidades. Um ponto por nós considerado de suma importância aponta que os recursos naturais passam a ser "propriedade" dos bolivianos e não mais do Estado, como era apontada na Constituição anterior. Segundo o artigo 349 do projeto, “caberá ao Estado administrar (os recursos naturais) em função do interesse público”.

Já a Constituição do Equador, que foi aprovada em um referendo popular em setembro de 2008, estabelece em seu preâmbulo a decisão de construir uma nova forma

de coexistência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza, para atingir um “buen vivir”. (Ecuador, 2008)

Para Walsh essa nova Constituição tem um significado histórico num país que constrói o seu modelo de desenvolvimento olhando para o Norte. Essa nova Constituição Equatoriana é resultado de um movimento social, político e epistemológico dos povos nativos nas últimas duas décadas (WALSH, 2010).

Esse novo modelo se constrói sobre a relação triangular entre os direitos da natureza, buen vivir e o que se conhece como regime de desenvolvimento. O art 71 traz “La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos<sup>33</sup>” (Ecuador, 2008).

À natureza é reconhecida seu direito. A constituição destaca, segundo Walsh, o “significado social, econômico e epistemológico de buen vivir e a relação integral que ele constrói entre seres, saberes e natureza” (WALSH, 2010, p. 5)

O “Vivir Bien” é uma proposta, que o governo da Bolívia, com apoio dos movimentos sociais e povos nativos, trouxe para o enfrentamento aos problemas socioambientais, buscando fortemente o resgate e reconhecimento das tradições andinas originárias. O “Vivir Bien” é o termo traduzido para o idioma espanhol que representa o significado da palavra em língua aymara “suma qamaña”. (TONSO e CAMARGO, 2013).

Mamani esclarece que

“Na cosmovisão dos povos originários a vida está vinculada a relações de harmonia e equilíbrio e, nesse sentido, no idioma aymara “qamaña” designa aquele que sabe viver (“saber vivir”). Portanto, “suma qamaña” é traduzido como “vivir bien” considerando que “suma” significa plenitude, sublime, magnífico, e por sua vez, “qamaña” significa viver, conviver, estar sendo. Embora Mamani aponte a insuficiência explicativa do termo “vivir bien”, atribui à palavra (em espanhol) “vida en plenitud” a que mais se aproxima do sentido atribuído pela tradição indígena andina” (MAMANI apud TONSO e CAMARGO, 2013, p.12).

No caso do Equador, a Constituição traz o princípio do “Sumak Kawsay”, o qual tem o mesmo significado que o “Suma Qamaña”, porém pertence à cultura quéchua e se traduz para o espanhol como “Buen Vivir” (TONSO e CAMARGO, 2013)

---

<sup>33</sup> “A natureza o Pacha Mama, onde a vida existe e se reproduz, tem o direito a ter sua existência integralmente respeitada, assim como o cuidado e regeneração de seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos”. Tradução livre.

Ambas constituições apresentam em seus artigos uma intensa resignificação da sociedade e seu modo de vida, propondo um alinhamento do homem com a natureza com base no resgate dos ensinamentos e culturas dos povos originários, reestruturando as relações sociais e a concepção de desenvolvimento.

### 3.3.2 – Análise das Leis, Políticas e Planos de Educação Ambiental da América Latina e Caribe.

Seguindo o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), foi criada a *tabela 06* (da página 85 a 105) onde se buscou analisar o conteúdo dos documentos. Vale ressaltar que nos países onde não havia leis específicas de EA já decretadas, foram escolhidos para análise os planos e estratégias em EA.

A *figura 6* apresenta o panorama das regiões da América Latina e Caribe com relação à estrutura política da Educação Ambiental. Apenas 06 países, três na América do Sul e três na América Central possuem leis específicas de EA. Na América do Sul, a maioria dos países apenas cita a Educação Ambiental em suas políticas de Meio Ambiente, enquanto no Caribe, dos 21 países, apenas 2 possuem Planos de Educação Ambiental e 01 apresenta Lei de Meio Ambiente.

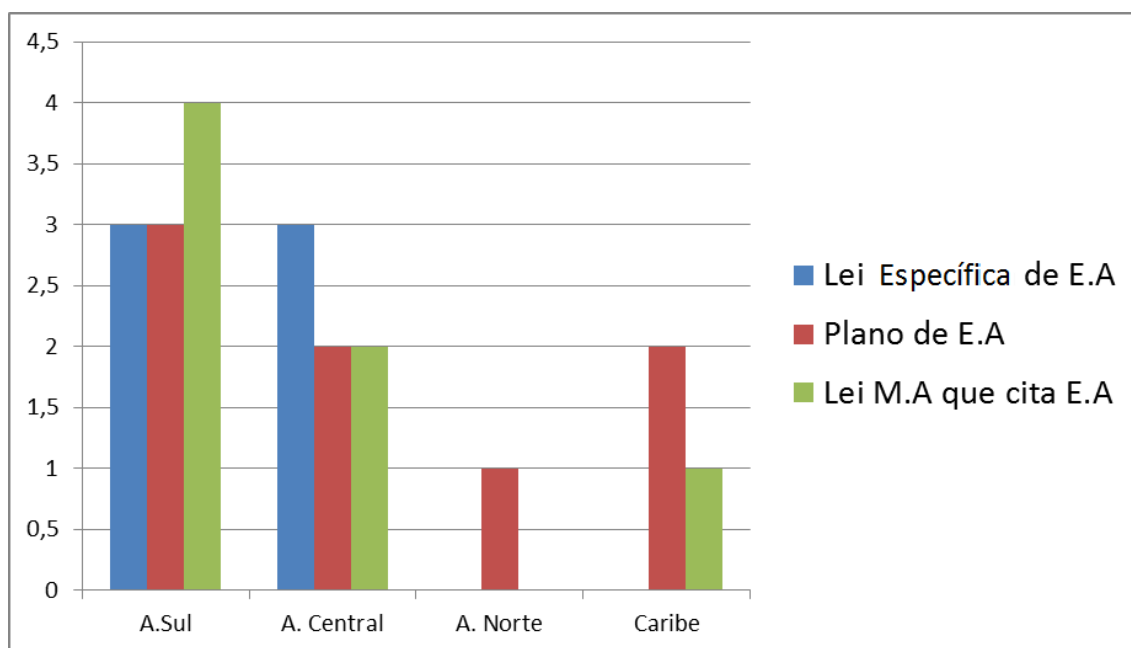


Figura 6 Caracterização das Políticas de EA na América Latina e Caribe

### 3.4. – Conceito de Leis e Políticas Públicas

Ao decidirmos fazer uma pesquisa sobre a Educação Ambiental na América Latina, a partir do conteúdo das legislações específicas, se fez necessário buscar um entendimento, mesmo que breve, sobre legislação, mais especificamente sobre leis e políticas públicas que compreendem os planos e estratégias, buscando entender o quanto são importantes dentro de um processo social.

Para Sorrentino, “política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum” (TRAJBER, MENDONÇA, *et al.*, 2005, p. 289).

Para ele, as políticas públicas se originam das demandas oriundas das diversas esferas, municipais, estaduais, nacionais e internacionais e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos. São nesses sistemas que afloram as questões que afetam a sociedade, onde se constrói um espaço para discussões e de onde surgem as correntes de opiniões (Sorrentino, 2010).

Para Medeiros, a literatura ainda não apresenta um consenso sobre o conceito ou definição de Políticas Públicas, por este ser ainda um campo recente da ciência política. Em geral, entende-se Políticas Públicas como instrumento ou conjunto de ação dos Governos (SOUZA, 2006 apud MEDEIROS, 2013), uma ação elaborada no sentido de enfrentar um problema público (SECCHI, 2012 apud MEDEIROS 2013) ou um “[...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p. 731 apud MEDEIROS 2013).

Uma questão que gostaríamos de destacar é que, ainda segundo Medeiros, se faz necessário considerar que uma política pública possa ser elaborada tanto pelo Estado como por instituições privadas, desde que se refiram à “coisa pública”, ou seja, as políticas públicas vão além das políticas governamentais.

“É preciso pensar as políticas públicas a partir de parcerias público-privadas e até mesmo com redes de organizações internacionais e transnacionais, que possam cooperar com governos e organizações não governamentais para tentar resolver problemas globais” (MEDEIROS, 2013, p. 3).

Política Pública, vista como um campo de conhecimento científico, é entendida como a análise dessas ações governamentais (e não governamentais). A formulação de

políticas públicas constitui programas e ações, metas e objetivos, e estratégias de ação que devem produzir resultados ou mudanças no mundo real (MEDEIROS, 2013)

De acordo com Lowi “as políticas públicas determinam a política. Elas estruturam o sistema político, definem espaços e atores, e delimitam os desafios que os governos e as sociedades enfrentam” (apud RODRIGUES, 2011, p. 46).

As políticas podem ser instituídas por uma lei ou decreto, como é o caso da polêmica Política Nacional de Educação, mas não necessariamente isso ocorre. Muitas vezes as políticas públicas surgem para pôr em prática uma lei, como é o caso da Lei 11.705/2008, mais conhecida como “Lei Seca”, que alterou o Código de Trânsito Brasileiro e veio acompanhada de um plano de ação. Em Honduras, temos o caso do decreto 158/2009, que propunha a formação de um Conselho Nacional de EA, sendo função desse a elaboração de um Plano Nacional de EA (HONDURAS, 2009).

Porém, as políticas que não estão asseguradas por uma lei – como é o caso dos planos e estratégias aqui analisados –, ficam vulneráveis, dependendo do interesse dos gestores e governantes do momento e da mobilização social. Ou seja, um plano ou uma estratégia que não esteja instituída por uma lei, precisa estar vinculada aos movimentos sociais e à sociedade de forma ampla, para que não seja engavetada diante de uma mudança de governo.

“A eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão – o que, por sua vez, implica não apenas a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política” (RODRIGUES, 2011, p. 24 apud MEDEIROS).

Com relação às leis, traremos uma citação de um jurista que nos fornece informações claras do conceito e papel de lei.

“A primeira e imediata constatação que se faz ao estudar o conceito de lei é que ele não existe na lei, ou seja, não existe um conceito legal de lei, diferentemente de algumas categorias jurídicas importantes que têm conceito estabelecido por lei.

As normas jurídicas são criadas por um veículo normativo a que denominamos lei, expressas em palavras, adequadamente ordenadas, que assumem a forma de artigo, parágrafo, item ou inciso, genericamente chamados de dispositivos, formando um conjunto harmônico, que contém comandos e prevêem sanções para quem as descumprir. São sempre instrumentos de que alguém, com alguma parcela de poder, se utiliza para fazer valer sua autoridade e assim atingir algum objetivo geral ou específico.

O legislador se vale da lei para, através dela, atribuir efeitos jurídicos aos atos e fatos da vida em sociedade, visando primordialmente à promoção da paz entre os seres humanos. Por isso, em geral, as leis têm a finalidade de proteger alguns valores que o legislador considera socialmente relevantes, tais como a vida, a honra, a liberdade, a justiça, a segurança, a igualdade, a integridade



física e moral, o trabalho, o bem estar e outros dessa natureza (SCHMIEGUEL, 2010, p. 3).

Como podemos constatar as leis nos fornecem uma maior segurança, uma vez que as políticas públicas são suscetíveis a mudança se não tiverem sido instituídas por lei. Dessa forma essa pesquisa priorizou a análise da lei nos países onde as políticas públicas voltadas para a EA já haviam sido instituídas.

### **3.5 Identidades e distanciamentos da Educação Ambiental na América Latina - o que nos dizem os conteúdos das leis**

Ao iniciarmos as análises dos documentos, tendo como base os índices de Educação Ambiental Crítica previamente definidos e os dados resultantes do mapeamento dos conflitos socioambientais apresentados no capítulo 1 desta dissertação, nos deparamos com a ausência das questões relacionadas a sexo, raça e gênero nos documentos das políticas e numa reflexão mais detalhada nos próprios índices definidos. Bardin considera que a metodologia de análise de conteúdo propicia espaço para descobertas inesperadas:

“O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (...) Os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise dispostas em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.” (BARDIN, 2011, p. 131,132).

Optamos por não desdobrar a pesquisa em uma nova análise com a temática da Educação Ambiental e questões de Raça, Sexo e Gênero, por se tratar de uma dissertação com seu limite de tempo definido, o que não comportaria uma nova pesquisa. Porém sugerimos que essa temática seja investigada por outros pesquisadores do campo da EA.

Em uma pesquisa realizada em dois eventos voltados para Educação e Educação Ambiental - ANPED e EPEA, nos quais se buscou por trabalhos que apresentassem as temáticas Sexo, Gênero e Raça voltadas para EA, o resultado mostrou que não foram apresentados nesses eventos trabalhos com essa temática.

Foram analisadas as reuniões da Anped no período de 2003 a 2015 (reuniões de 26 a 37). Buscou-se por trabalhos nos GT21 – Relações Étnico-raciais, GT22 – Educação Ambiental e GT23 – Gênero e sexualidade. Foram encontrados apenas dois trabalhos – GT21 na reunião 34 - **Identidade, Territorialidade e Educação na Comunidade**

**Quilombola de Conceição das Crioulas** - Givânia Maria da Silva – UnB - Esse trabalho não faz menção à EA, trazendo a temática de território. O outro trabalho encontrado foi na reunião 26 no GT 22 - **Educação, Cultura e meio ambiente: uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. Rosa Helena Dias da Silva - UFAM (CNPq).

Com relação ao EPEA, foram analisados os títulos e palavras-chave dos 108 trabalhos apresentados no encontro de 2015, não tendo sido encontrado nenhum trabalho com a temática de gênero e apenas 08 com a temática étnico-racial.

Sendo assim, trouxemos para a pesquisa essa reflexão, por ser parte integrante do mapeamento e recorte socioambiental definido por nós, considerando o território da América Latina como uma construção histórica de exploração e silenciamentos, como já apresentado no capítulo 1.

Os índices definidos trazem a EA como um campo capaz de propor a transformação social num movimento coletivo, buscando sociedades mais justas e igualitárias. O Tratado de Educação Ambiental fala em um processo educativo transformador que contribua para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas. Apresenta uma educação ambiental que estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade, colocando a EA como um ato político.

E ainda diz que

“A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe(...) Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos” (BRASIL, 1992, p. 2)

Vale destacar que o texto abre reconhecendo “Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação” (BRASIL, 1992).

Acreditamos estar diante de um momento de reflexão e debate para que a EA se aproxime de forma mais significativa das questões raciais, de gênero e de sexo, que de maneira tímida já vêm aparecendo em alguns debates e escritos. Uma vez que acreditamos não ser possível a construção de sociedades sustentáveis num território da América Latina e em nenhum outro, quando se morre uma criança a cada três minutos, um transexual a cada 22 horas ou quatro mulheres a cada dia. Se a EA que está posta no tratado e nos

teóricos aqui apresentados é uma educação política, precisa propor a diversidade e enfatizar a atuação apresentada no tratado: “Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos” (Brasil, 1992).

Ao analisarmos os documentos, foi possível constatar que dos quatorze países que apresentam uma lei ou plano de educação ambiental, doze tiveram seus documentos construídos dentro da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) - (2005-2014)<sup>34</sup>: Costa Rica (2005), Colômbia (2012), Peru (2012), Uruguai (2014), Venezuela (2012), El Salvador (2006), Guatemala (2010),<sup>35</sup> Honduras (2009), México (2006), Cuba (2010), República Dominicana (2004) e Equador (2014). Desses, apenas Uruguai, Venezuela e Cuba não apresentam em seus documentos uma relação entre a Educação Ambiental e o desenvolvimento sustentável, proposta da ONU para essa década, como apresentamos no cap.2.

Panamá teve sua lei aprovada em 1992, sendo o primeiro país a institucionalizar a EA com um texto que traz como palavras-chave “recursos naturales, conservación, educación”, refletindo uma educação ambiental conservadora voltada apenas para a preservação ambiental. Seguido pelo Brasil (1999), que traz uma Lei específica que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Como pode ser visto na tabela 6, página 85, desta dissertação, a lei apresenta em seu conteúdo indicadores que apontam para uma Educação Ambiental Crítica, atendendo a três dos índices usados como referência. Além disso apresenta como princípio básico da EA o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

A análise dos conteúdos dos documentos apontaram para uma relação entre os países Colômbia, México, Peru e Honduras, que mesmo apresentando alguns indicadores de uma EAC trazem uma forte relação com o conceito de Desenvolvimento Sustentável. Já os países República Dominicana, El Salvador e Guatemala apresentam em seus conteúdos uma estreita relação com o desenvolvimento sustentável, não trazendo indicadores de uma EAC.

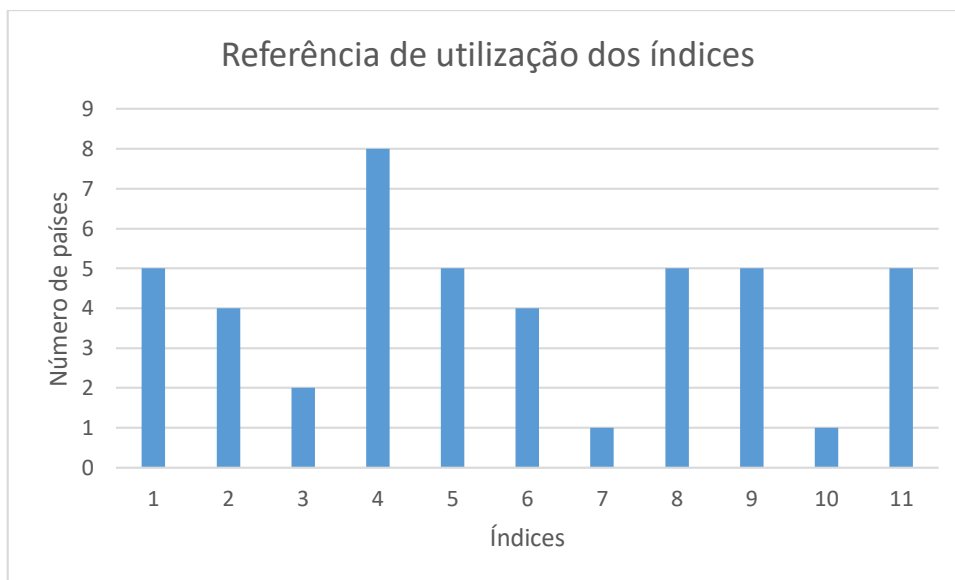
---

<sup>34</sup> “O objetivo da UNESCO foi criar um plano internacional que buscava levar para os países membros uma proposta de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS) num período de 10 anos, entre os anos de 2005 a 2014, com a proposta de pensar uma estratégia para incluir a temática da sustentabilidade em projetos de educação” (UCHOA, 2016).

<sup>35</sup> A Lei de Guatemala foi criada em 1996, porém sofreu alteração com um decreto em 2010.

Quando se buscou pelo conceito de “justiça social”, Colômbia, Uruguai, Venezuela e México se aproximam ao trazer esse propósito nas legislações. Já os termos “pluralismo e diversidade” aproximam Uruguai, Venezuela, Cuba, México e Brasil.

Ao olharmos para os índices aqui elaborados, e as vezes em que foram identificados nos conteúdos, temos a seguinte configuração:



**Figura 7** Referência de utilização dos índices

Índice 1	Índices 2 e 6	Índice 3	Índice 4	Índices 5, 9 e 11	Índice 7	Índice 8	Índice 10
<b>Pensamento Crítico</b>	<b>Ato Político</b>	<b>Contexto Social e Histórico</b>	<b>História Índigena e Cultura Local</b>	<b>Processo de Transformação Social</b>	<b>Atrelado ao interesse de classes populares e dos oprimidos</b>	<b>Movimento Coletivo Conjunto</b>	<b>Práxis Educativa</b>
Brasil	Colômbia	Uruguai	Brasil	Peru	Venezuela	Peru	Uruguai
Colômbia	Uruguai	Cuba	Peru	Uruguai		Uruguai	
Uruguai	Venezuela		Uruguai	Venezuela		Venezuela	
Venezuela	Cuba		Venezuela	México		Honduras	
Cuba			Costa Rica	Cuba		Cuba	
			México				
			Cuba				

**Tabela 4** Identidade e distanciamento da Educação Ambiental na América Latina

De acordo com a figura 7 e tabela 4, o índice de número 4<sup>36</sup> - Princípio 9 do Tratado de EA - que se refere à recuperação, ao reconhecimento e ao respeito às histórias indígenas e culturas locais foi o mais identificado, tendo sido relacionado em 8 países, sendo eles: Brasil, Peru, Uruguai, Venezuela, Equador, México e Cuba.

A segunda maior frequência foi dos índices 1,5, 8, 9 e 11, referindo-se ao pensamento crítico e inovador como base da EA, promovendo a transformação e a construção da sociedade. Países como Brasil, Colômbia, Uruguai, Venezuela, Equador, Cuba, México, Peru e Honduras trazem esses índices nos conteúdos de seus documentos.

O índice 7, que atrela a EAC aos interesses das classes populares e dos oprimidos, e 10 que coloca a EA como uma práxis educativa e social, foram contemplados nos conteúdos de apenas dois países: Venezuela e Uruguai.

Outros pontos importantes:

Venezuela, Peru e Cuba apresentam em suas políticas de EA propostas que contemplam a igualdade de gênero. A Venezuela traz claramente a igualdade de gênero como forma de justiça social. Seu plano teve como base as orientações de sua Constituição, que é apresentada como meta à justiça social como base para o desenvolvimento social.

Peru apresenta uma proposta de igualdade de gênero voltada para o manejo dos recursos naturais, trazendo uma preocupação com a cultura dos povos. Porém, apresenta uma proposta de EA voltada para desenvolvimento sustentável.

“Ley General de Educación: establece, sucesivamente, como uno de los principios de la educación “La conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida” y que “un fin de la educación es contribuir a la formación de una sociedad que supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país” (Peru,2012. P 5).

O plano de EA do Uruguai atende no seu conteúdo a 9 dos 10 índices, reconhece ser ambíguo o sentido conferido aos discursos sobre desenvolvimento sustentável e ao termo ambiente. Faz uma crítica ao paradigma global de desenvolvimento e antes, civilizatório da natureza a serviço do homem. Valoriza a dignidade e a identidade individual e coletiva. Propõe um diálogo de saberes envolvendo os saberes acadêmicos e populares, e é o único país que propõe na sua política a EA como práxis para ação reflexiva.

---

<sup>36</sup> Os índices podem ser revisitados na página 68

Ao cruzarmos a análise dos conteúdos dos documentos com os conflitos socioambientais existentes nos territórios constatamos que a EA vista como um processo de transformação social e pensamento crítico aparece no conteúdo dos documentos referentes aos países Brasil, Colômbia, Venezuela e México. Ao olharmos para os dados dos território verificamos ser o Brasil, a Colômbia, o México e a Venezuela os países que mais matam Transgêneros no mundo. Sendo a Colômbia e o Brasil os países da AL que mais matam mulheres.

Brasil traz no conteúdo de sua política uma preocupação com as história Índigena e cultural local e é apontado no relatório como o país que mais mata ativistas ambientais, sendo que 40% dessas mortes são de indígenas.

O conteúdo da política de Honduras aponta para a importância de um movimento coletivo conjunto, sendo que Honduras é apontado como o país mais violento do mundo. Uruguai é o único país onde conteúdo do documento analisado está em sinergia com os dados do território.

Países	Política Nacional de Educação Ambiental		
	Específica de EA	Índice	Indicadores
AMÉRICA DO SUL (13)			
<b>Brasil</b>	Lei 9.795/1999 – Lei de Educação Ambiental. (Planalto do Governo, 1999)	4- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992); 1 - Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade. (Princípio 2 – Tratado, 1992);	Art. 4o - São princípios básicos da educação ambiental: VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. Art. 5o - São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais;

**Tabela 5 Análise das Leis, Políticas, Planos e Estratégias de Educação Ambiental dos Países da América Latina e Caribe**

			<p>III - o estímulo e o fortalecimiento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;</p> <p>IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparable do exercício da cidadania;</p>
<b>Colômbia</b>	<p>Ley 1549 - "por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. (Presidencia Colômbia, 2012)</p>	<p>1-Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade. (Princípio 2 – Tratado, 1992);</p> <p>6-“Educação Ambiental propicia uma participação política no sentido de transformação social”. (Guimarães, 2000);</p> <p>2-Educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social. (Princípio 4 – Tratado, 1992);</p>	<p>Artículo 1°. Definición de la Educación Ambiental. Para efectos de la presente ley, la educación ambiental debe ser entendida, como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del</p>



			propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas.
<b>Equador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano Nacional Educación Ambiental (MINISTÉRIO DE MEIO AMBIENTE, 2004)</li> </ul>		NÃO APRESENTA
<b>Peru</b>	Ley 17 - Política Nacional de Educación Ambiental - (REPÚBLICA DEL PERU, 2012)	<p>4- A educação ambiental deve recuperar reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992);</p> <p>8-A educação ambiental propicia um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2011);</p>	<p>Objetivos Específicos: Asegurar la interculturalidad y la inclusión social en los procesos y recursos de la educación, comunicación e interpretación ambiental.</p> <p>LINEAMIENTOS DE POLÍTICA: Constituir comités ambientales como forma básica de organización de las instituciones para los fines de la educación ambiental</p>

		<p>9- “O processo educativo Ambiental numa visão emancipatória, busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de ‘sociedade sustentáveis’ e novos modos de se viver na natureza. (Loureiro, 2011);</p> <p>5- Educação Ambiental deve ser “capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade” (Guimarães, 2011);</p> <p>11- “A educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou para mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. A educação ‘ambiental’ não só poderia como deveria ser praticada com compromisso ‘social’, pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no País e no mundo.” (Gaudiano, 2006)</p>	<p>Articular las acciones de educación ambiental de las instituciones educativas, el hogar y la comunidad local.</p> <p>4.4. Interculturalidad e Inclusión: Fomentar la recuperación, puesta en valor y difusión de las lenguas y los saberes ambientales ancestrales, así como de las buenas prácticas ambientales de la población.</p> <p>4.6. Participación y Ciudadanía Ambiental:</p>
<b>Uruguai</b>	Plano Nacional de Educação Ambiental (REDE NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 2014)	3- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contexto	Es ambiguo el sentido conferido en el discurso corriente al concepto de “desarrollo sustentable” o “sostenible” así como a los

		<p>social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira. (Princípio 7 – Tratado, 1992);</p> <p>9- “O processo educativo ambiental numa visão emancipatória, busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de ‘sociedade sustentáveis’ e novos modos de se viver na natureza. (Loureiro, 2011);</p> <p>10- “A educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.” (Loureiro, 2002);</p> <p>11- “A educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou para mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. A educação ‘ambiental’ não só poderia como deveria ser</p>	<p>términos ambiente, desarrollo e incluso a “el hombre”.</p> <p>Entre los problemas ambientales reconocibles en nuestro país se cuentan: perjuicios y riesgos para la salud humana y animal, pérdida de diversidad biológica, degradación de ecosistemas nativos, contaminación atmosférica, de aguas y suelos, erosión, eventos climáticos extremos y otros fenómenos de orden biofísico, como también de desarticulación social, marginalidad, inequidad, desarraigo, problemas y conflictos de uso del suelo y urbanización, concentración y extranjerización de la tierra y otros desequilibrios socioterritoriales<sup>3</sup>. Más allá de sus manifestaciones locales, estos problemas están asociados al paradigma global de desarrollo y, antes, civilizatorio de “la naturaleza al servicio del hombre” que aparece profundamente cuestionado por la crisis contemporánea:</p>
--	--	--	---

		<p>praticada com compromisso 'social', pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no País e no mundo." (Gaudiano, 2006).</p> <p>1- Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade. (Princípio 2 – Tratado, 1992);</p> <p>2- Educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social. (Princípio 4 – Tratado, 1992);</p> <p>4- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992);</p> <p>5- Educação Ambiental deve ser "capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol</p>	<p>"La crisis ambiental es antes que nada una crisis social y ética, provocada por el modelo de desarrollo productivo-tecnológico hegemónico, que se basa en una lógica mercantilista que aliena al ser humano de la naturaleza y desarrolla relaciones sociales asimétricas caracterizadas por una creciente inequidad, que causa conflictividades en el territorio, que promueve conductas y actitudes donde se privilegia la posesión de bienes materiales y el individualismo sobre el bien común." (declaración final do 3º encontro Nacional de EA).</p> <p>Uno es realizar un análisis crítico permanente de las ideas y prácticas sociales y sus consecuencias socioambientales, pero el desafío mayor consiste en problematizar el propio conocimiento, su organización y sus modos de producción.</p> <p>La EA es una herramienta pedagógica, ética y política orientada a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que posibiliten</p>
--	--	---	--

		<p>da superação da crise ambiental da atualidade” (Guimarães, 2011);</p> <p>6- “Educação Ambiental propicia uma participação política no sentido de transformação social”. (Guimarães, 2000);</p> <p>8- A educação ambiental propicia um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2011);</p>	<p>transitar hacia un desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida basados en la equidad y la justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultural. La EA impulsa la construcción de un saber ambiental que rescate, construya y proponga modos apropiados de relación entre la sociedad y la naturaleza contextualizados en cada territorio desde una perspectiva que va desde lo local hasta lo global en uno y otro sentido. La EA propende a la participación ciudadana activa, responsable y consciente en la toma de decisiones y la gestión de su ambiente valorizando la dignidad y la identidad individual y colectiva. La EA integra una conjugación de saberes, conocimientos y destrezas diversas, académicas y populares.</p> <p>Los Principios generales comprenden:</p> <p>Diálogo de saberes: valorar, reunir y resignificar los saberes acumulados y continuamente generados, científicos y cotidianos, académicos y populares, cultivando el encuentro y el diálogo</p>
--	--	---	--

			<p>entre distintos lenguajes, lógicas, visiones y experiencias.</p> <p>Praxis: educación para y en la acción reflexiva.</p> <p>Los principios, que se agregan ordenados por categorías, comprenden:</p> <p>Principios éticos, justicia ambiental, equidad, inclusión.</p> <p>Proveer un instrumento a una educación ambiental orientada a:</p> <p>la sustentabilidad de la vida basada en valores universales éticos de responsabilidad, equidad y solidaridad entre las personas y las sociedades humanas y para con todos los seres vivos dentro del debido respeto a la libertad de conciencia y la diversidad cultural.</p> <p>Jerarquizar la EA en las agendas de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, públicas, privadas y/o mixtas y de la ciudadanía en su conjunto.</p>
--	--	--	--

<p><b>Venezuela</b></p>	<p>Política de Educación Ambiental y participación (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2012)</p>	<p>9- “O processo educativo Ambiental com sua visão emancipatória, busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de ‘sociedade sustentáveis’ e novos modos de se viver na natureza. (Loureiro, 2011);</p> <p>4- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992);</p> <p>8- A educação ambiental propicia um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2011).</p> <p>7- “Uma educação que se pretenda crítica está atrelada aos interesses das classes populares e dos oprimidos” (Guimarães, 2000).</p> <p>1- Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a</p>	<p>Principios fundamentales:</p> <p><u>Democracia Participativa y Protagónica</u>: es la forma de ejercer el Poder Popular mediante la democracia directa, expresada en el ejercicio pleno, permanente y sostenido para la toma de decisiones dentro de los espacios comunales de autogobierno del Estado Socialista Bolivariano.</p> <p><u>Equidad de Género</u>: es una forma de justicia que busca la igualdad, aceptando y asumiendo la diversidad de género, promoviendo la inclusión social y la erradicación de todas las desigualdades.</p> <p><u>Educación Popular Ambiental</u>: son los procesos que contribuyen a la formación crítica de seres sociales, en cuyas prácticas se asume el aprendizaje, a partir de una metodología pedagógica para la acción social protagónica y la construcción colectiva del conocimiento para el diálogo de saberes, dirigidas a promover la</p>
-------------------------	---	--	---

		<p>transformação e a construção da sociedade. (Princípio 2 – Tratado, 1992).</p> <p>2- Educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social. (Princípio 4 – Tratado, 1992).</p> <p>5- Educação Ambiental deve ser “capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade” (Guimarães, 2011).</p> <p>11- “A educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou para mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. A educação ‘ambiental’ não só poderia como deveria ser praticada com compromisso ‘social’, pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no País e no mundo.” (Gaudiano, 2006).</p> <p>6- “Educação Ambiental propicia uma participação política no sentido de transformação social”. (Guimarães, 2000).</p>	<p>transformación de la sociedad para su participación en la gestión del ambiente.</p> <p><u>Pedagogía Popular</u>: dirigida a promover la transformación de la sociedad a partir de la liberación de las capacidades humanas, el desarrollo de metodologías pedagógicas para la acción social participativa y protagónica, así como a la construcción colectiva del conocimiento y el diálogo de saberes.</p> <p><u>Metodologías y estrategias educativas transformadoras</u>: aplicación de metodologías desde la perspectiva participativa, con una visión amplia y como una práctica de reflexión social crítica (investigación-acción transformadora, transdisciplinariedad, constructivismo, diálogo de saberes, diagnóstico y planificación participativa, análisis de contextos, entre otras).</p>
--	--	--	--



<b>AMÉRICA CENTRAL (07)</b>	Política Específica de EA	Índices	Indicadores
<b>Costa Rica</b>	Estratégia Nacional de Educação y Extension Ambiental del SINAC 2005 – 2010 (MINISTERIO DE AMBIENTE Y ENERGÍA, 2005).	4 - A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992);	Se sugiere también que el nuevo plan de acción considere las particularidades del trabajo de educación ambiental que se desarrolla con diversos grupos humanos, que por sus características culturales o sociales, requieren un tipo de educación ambiental particular. Entre esos grupos se pueden mencionar, entre otros, los indígenas, los grupos afrocaribeños, los inmigrantes, las personas con necesidades especiales y los turistas de otros países.
<b>El Salvador</b>	Política Nacional de EA (MINISTÉRIO DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES, 2006)		Não identificado
<b>Guatemala</b>	1996 – Ley de Fomento de EA 2003 – Política Nacional de EA 2010 – Decreto38 – Ley de Educación Ambiental		Não identificado

	(MINISTÉRIO DE AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES Y MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, 2003)		
<b>Honduras</b>	Decreto 158/2009 – Ley Especial de Educación y Comunicación Ambiental (DIARIO OFICIAL DE LA REPUBLICA DE HONDURAS, 2009)	8- A educação ambiental propicia um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2011);	Art. 2.2 – Involucrar los diferentes actores de la sociedad, individuales, comunitarios, empresariales, gubernamentales y privados em organización, coordinación, evaluación, supervision y el desarrollo de la educación y comunicación ambiental de nivel nacional.
<b>Panamá</b>	Ley Nº 10/1992 - POR LA CUAL SE ADOPTA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO UNA ESTRATEGIA NACIONAL PARA CONSERVAR Y DESARROLLAR LOS RECURSOS NATURALES Y PRESERVAR EL AMBIENTE. (REPÚBLICA DE PANAMÁ, 1992)		Não identificado

AMÉRICA DO NORTE (1)	Política Específica em EA	Índices	Indicadores
<b>México</b>	Estratégia de Educación Ambiental para La Sustentabilidad 2006-2014. (SECRETARÍA DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES, 2006)	<p>9- “O processo educativo Ambiental numa visão emancipatória, busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de ‘sociedade sustentáveis’ e novos modos de se viver na natureza. (Loureiro, 2011);</p> <p>4- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992).</p> <p>11- “A educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou para mudar a realidade, reproduzir ou transformar a</p>	<p>- Generales de la educación ambiental en el país: Propuestas políticas y económicas débiles, lo cual ha impedido la incorporación de criterios de sustentabilidad para lograr la transformación del modelo de desarrollo predominante.</p> <p>- Existe una estrategia nacional con impactos sociales y ambientales que favorecen un cambio cultural impulsado por una sociedad activa que diseña y ejecuta programas y proyectos consolidados, fundamentados en una institucionalidad fuerte, en una ciudadanía crítica y participativa, en la incorporación de la educación ambiental para la sustentabilidad en todos los niveles educativos, en una amplia y sólida oferta de formación de educadores y de promotores, así como en la investigación y divulgación científica y la revaloración de los saberes tradicionales.</p>

		<p>sociedade. A educação 'ambiental' não só poderia como deveria ser praticada com compromisso 'social', pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no País e no mundo." (Gaudiano, 2006).</p> <p>5- Educação Ambiental deve ser "capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade" (Guimarães, 2011).</p>	<p>Misión</p> <p>Establecer políticas públicas en materia de educación ambiental para la sustentabilidad, tanto en el plano nacional como local, que favorezcan la construcción de una cultura ambiental, el incremento en la calidadde vida de la población, el fortalecimiento de la ciudadanía y de las múltiples identidades culturales del país, y la protección de los ecosistemasy su biodiversidad.</p> <p>Línea de acción 6. Vinculación intersectorial e interinstitucional.</p> <p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equidad y solidaridad (justicia social y económica, corresponsabilidad, compromiso con los pobres).</li> <li>• Respeto a la diversidad humana (tolerancia a las diferencias, colaboración, observancia de los derechos humanos).</li> </ul>
--	--	---	--

			Generar mecanismos de vinculación con programas y proyectos de derechos humanos, género, cultura para la paz, transparencia y acceso a la información, multiculturalidad, y reducción de la pobreza.
<b>CARIBE (21)</b>	Política Específica em EA	Índices	Indicadores
<b>Cuba</b>	2010 - Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2010-2015. (MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE, 2010)	1 - Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade. (Princípio 2 – Tratado, 1992). 3- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira. (Princípio 7 – Tratado, 1992).	Princípios:  La interdisciplinariedad en la Educación Ambiental contribuye a la cultura integral y a la formación de una concepción general del Medio Ambiente, al desarrollar un pensamiento humanista, ambientalista y científico; permite adaptarse a los cambios de contexto y abordar problemas de interés ambiental desde la óptica de varias disciplinas y posibilita asumir actitudes críticas y responsables ante las políticas sociales y ambientales;

		<p>8- A educação ambiental propicia um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2011).</p> <p>9- “O processo educativo Ambiental numa visão emancipatória, busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de ‘sociedade sustentáveis’ e novos modos de se viver na natureza.” (Loureiro, 2011).</p> <p>4- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (Princípio 9 – Tratado, 1992).</p> <p>2- Educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social. (Princípio 4 – Tratado, 1992).</p>	<p>Enfoque ecosistémico: El enfoque por ecosistemas se basa en la aplicación de metodologías científicas adecuadas, centradas en los niveles de organización biológica, que comprenden la estructura esencial, procesos, funciones e interacciones entre organismos y su entorno. En el enfoque por ecosistemas se reconoce que los seres humanos, con su diversidad cultural, son un componente integral de muchos ecosistemas. Este enfoque constituye un marco para el análisis amplio, porque bajo estas consideraciones concurren las dimensiones social, económica y ambiental que facilitan una mayor aproximación a lo real concreto y contemporáneo que está ocurriendo en el ecosistema, así como también la proyección de acciones futuras, necesarias, para encauzar su sostenibilidad.</p>
--	--	--	---

		<p>6- “Educação Ambiental propicia uma participação política no sentido de transformação social”. (Guimarães, 2000).</p> <p>5- Educação Ambiental deve ser “capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade” (Guimarães, 2011).</p> <p>11- “A educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou para mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. A educação ‘ambiental’ não só poderia como deveria ser praticada com compromisso ‘social’, pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no País e no mundo.” (Gaudiano, 2006).</p>	<p>Carácter participativo: La participación es el paso de las personas a un rol de sujetos y no simples objetos de prácticas externas, lo que determina su participación activa en la concepción y conducción de procesos, a partir de experiencias colectivas y solidarias que alimenten estas prácticas y e influyen directamente en la toma de decisiones. En la Educación Ambiental, la participación significa la creación o adopción de nuevas metodologías, estilos y técnicas dirigidas a tener en cuenta los criterios, intereses y saberes de todos los involucrados;</p> <p>6. Perspectiva de género: La Estrategia Nacional de Educación Ambiental debe estar orientada al fomento de una cultura ambiental humana sustentable que reconozca en sus acciones la diversidad socio-natural, que contextualice los valores y las tradiciones para un cambio de actitudes y modos de vivir. Dicha perspectiva ha de tener en cuenta el enfoque de género, en el</p>
--	--	--	---

			<p>que se aborda el análisis de las relaciones de género para basar en él la toma de decisiones y acciones para el desarrollo. Es una forma de observar la realidad considerando las variables sexo y género y sus manifestaciones en un contexto socioeconómico, geográfico, cultural, étnico e histórico determinado. Permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>Género: El género hace referencia no sólo al género masculino y femenino y a los roles, responsabilidades y oportunidades asignados al hecho de ser hombre o mujer, sino también a las relaciones que entre ellos se establecen, incluyendo a la clase social, la raza, el nivel de pobreza, los grupos étnicos y la edad. La educación ambiental con perspectiva de género debe estar orientada al fomento de una cultura ambiental humana sustentable que reconozca en sus acciones la diversidad socio-natural, que</p>
--	--	--	--



			<p>contextualice los valores y las tradiciones para un cambio de actitudes y modos de vivir.</p> <p>Desarrollo local: El desarrollo local promueve el desarrollo sostenible desde la perspectiva de la comunidad, cualquiera que sea el espacio geográfico de que se trate, el barrio, el caserío, el consejo popular o el municipio y que tienen un significado para el grupo que los habita, cargados de sentido porque por él transitaron generaciones que fueron dejando sus huellas, los frutos de su trabajo, pero también los efectos de su acción de transformación de la naturaleza. Son espacios penetrados por las formas de vida de los hombres y mujeres que los habitan, por sus costumbres, sus valores y sus creencias. Plantea el progreso sostenible utilizando sobre todo los recursos propios, empleando la iniciativa y la creatividad como palancas para mejorar las condiciones existentes tanto económicas, sociales como ambientales,</p>
--	--	--	--

			<p>despertando en los pobladores la capacidad para resolver sus propios problemas a través de la cooperación entre los diversos actores que forman dicha sociedad local.</p> <p>Temas priorizados:</p> <p>10. Derecho y participación ciudadana: La elevación de la cultura jurídica de la población es una condición indispensable para el ejercicio del derecho a un medio ambiente sano por las personas naturales y jurídicas, que promueva junto al acceso a la información pertinente, la participación de la ciudadanía en los procesos de gestión ambiental local y toma de decisiones, que contribuya a evitar, y llegado el caso, a solucionar de conflictos ambientales, así como el fomento de una actuación responsable de todos los actores sociales;</p> <p>Indicadores: Formar una masa crítica de especialistas de Educación Ambiental en todos los territorios</p>
--	--	--	--

<b>República Dominicana</b>	Estratégia de EA para Desarrollo Sustentable (MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES, 2004)		Documento não localizado.
-----------------------------	--	--	---------------------------

Dos 42 países da América Latina e Caribe apenas 14 possuem leis, políticas, planos ou estratégias de Educação Ambiental, sendo que 06 países possuem uma legislação específica para EA e 8 apresentam planos e estratégias. Ao fazer a análise do conteúdo desses documentos constatou-se que apenas 09 apresentaram indicadores de Educação Ambiental Crítica como mostra a tabela 7.


<b>Continente e número de países pesquisados.</b>	<b>América do Sul 13 países</b>	<b>América do Norte 01 país</b>	<b>América Central 07 países</b>	<b>Caribe 21 países</b>
<b>Leis</b>	Brasil Colômbia Peru		Guatemala Honduras Panamá	
<b>Políticas, Planos e Estratégias Analisados.</b>	Equador Uruguai Venezuela	México	Costa Rica El Salvador	Cuba <sup>37</sup> República Dominicana
<b>Apresentam indicadores de Educação Ambiental Crítica</b>	Brasil Colômbia Peru Uruguai Venezuela	México	Honduras Costa Rica	Cuba

**Tabela 6 - Quadro geral dos Países que apresentam indicadores de Educação Ambiental Crítica**

<sup>37</sup> Documento não analisado em função da dificuldade de acesso.

## Mal Necessário

Ney Matogrosso



Sou um homem, sou um bicho, sou uma mulher  
Sou a mesa e as cadeiras desse cabaré  
Sou o seu amor profundo, sou o seu lugar no mundo  
Sou a febre que lhe queima mas você não deixa  
Sou a sua voz que grita mas você não aceita  
O ouvido que lhe escuta quando as vozes se ocultam  
Nos bares, nas camas, nos lares, na lama.  
Sou o novo, sou o antigo, sou o que não tem tempo  
O que sempre esteve vivo, mas nem sempre atento  
O que nunca lhe fez falta, o que lhe atormenta e mata  
Sou o certo, sou o errado, sou o que divide  
O que não tem duas partes, na verdade existe  
Oferece a outra face, mas não esquece o que lhe fazem  
Nos bares, na lama, nos lares, na cama.  
Sou o novo, sou o antigo, sou o que não tem tempo  
O que sempre esteve vivo  
Sou o certo, sou o errado, sou o que divide  
O que não tem duas partes, na verdade existe  
E não esquece o que lhe fazem  
Nos bares, na lama, nos lares, na cama  
Na cama, na cama, na cama

## CAPÍTULO IV – O Amor que não ousa dizer seu nome<sup>38</sup> - Nos caminhos da Antropologia

“Os dois amores

Jovem encantador,  
Dize-me: por que, triste e suspirante, erras  
Nestes reinos aprazíveis? Peço-te, dize-me:  
Qual o teu verdadeiro nome? “Meu nome é o Amor.”  
Então, o primeiro virou-se para mim,  
E gritou-me: “Ele mente, porque o nome dele é a Vergonha.  
Eu é quem sou o Amor, e costumava estar aqui  
Sozinho, neste belo jardim, até que ele chegou  
Como um intruso durante a noite.  
Sou eu o verdadeiro Amor, que anima de uma chama mútua  
Os corações dos rapazes e das moças.  
Então, suspirando, o outro disse: “Segue tua fantasia,  
Porque eu, eu sou o ‘Amor que não ousa dizer seu nome’” (Oscar Wilde)

Neste último capítulo, retorno à matriz colonial de Mignolo, apresentada na figura 3, página 36, desta dissertação, onde a colonialidade do poder está cortada por controles específicos como controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Relembrando que a colonialidade, como já apresentanda no capítulo 1, se reproduz em três proporções, que são: a do poder, do saber e do ser.

Neste último capítulo me dedicarei à colonialidade do ser. Por, assim como Mignolo, acreditar que o eurocentrismo controla não somente a economia e a autoridade política, mas também o gênero e a sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial, dos grandes proprietários de terras, dos burgueses e da normatividade sexual. Dessa forma o eurocentrismo controla em definitivo a subjetividade. (MIGNOLO, 2009)

---

<sup>38</sup> Há exatamente 114 anos, um jovem e celebrado escritor saía da cadeia para morrer pouco tempo depois e ser enterrado como indigente. Foi em 19 de maio de 1897 que o irlandês Oscar Wilde conseguiu finalmente sua liberdade depois de ser condenado por “indécência grave”. “Indécência grave” era um eufemismo jurídico para aquilo que Wilde definia como “o amor que não ousa dizer seu nome”, reconhecido hoje pelo termo “homossexualidade”.

Apesar de ser casado e ter filhos, o autor de *O Retrato de Dorian Gray* não escondia de si próprio – e nem de sua esposa – sua predileção por homens. Apesar disso, quando o escândalo de sua vida sexual veio à tona, denunciado pelo pai de um lorde com quem tivera um caso amoroso, a primeira estratégia de Wilde foi negar publicamente ser homossexual.

No entanto, quando o processo já tinha avançado ao ponto de ser inegável o caso entre os amantes, o escritor fez talvez a saída do armário mais triunfal da história da literatura: assume sua homossexualidade em juízo e a defende como um ato de amor, e não como um crime. É por isso que, por muitos ativistas, Wilde é considerado a personalidade de uma identidade gay moderna.

Fonte: <http://www.letrasecia.com.br/blog/blog/2011/05/19/o-amor-que-nao-ousa-dizer-seu-nome/>

E foi buscando entender como se deu esse controle e como esse eurocentrismo forjou a nós latinos, que me remeti a uma nova investigação agora pelo campo da antropologia. Percebi que era necessário entender a origem dos conflitos sociais apresentados no primeiro capítulo, fazendo um recorte para as questões de sexo, gênero e raça, por serem a meu ver conflitos inerentes à colonialidade, buscando sua estrutura básica. Como viviam os que aqui se encontravam anterior ao encontro com o colonizador? Como nos relacionávamos com nosso corpo, nosso sexo, nosso gênero? Em que momento da história fomos silenciados, fomos redesenhados?

Percorri livros, artigos e assisti a vídeo-documentários. Inspirei-me nas palavras de Galeano que, em uma entrevista fornecida a Ataulfo Tobar em 1988<sup>39</sup>, traz a importância de buscarmos por histórias que não se encontram nos livros escolares. Histórias silenciadas, por apresentar mulheres como protagonistas de grandes revoluções, combatentes de exércitos europeus, exércitos de generais homens, brancos e machistas. Não, essa derrota não poderia ficar registrada em livros. São vozes secretas, que não se encontram na história oficial que, segundo Galeano, é uma história de machos brancos, contada para machos brancos, com o objetivo de perpetuar essa condição de soberania. É uma história de brancos, ricos, completamente racista, que colocou a mulher num papel decorativo, que apagou a cultura africana, os negros com sua arte, sua própria maneira de sonhar e amar.

Porém, essas mulheres se mantiveram vivas através dos mitos<sup>40</sup> que, para Galeano, são expressões que a história encontra para se revelar apesar do seu silêncio obrigatório. E cabe a nós reivindicar que a história reconheça essas mulheres como heroínas, como é o caso de Nanny, na Jamaica. Nanny foi chefe dos escravos Cimarrones, no século XVIII. Uma mistura de mito e realidade revela a história de uma mulher que, juntamente com suas guerreiras, se lançava nua no centro da batalha e vencida os soldados ingleses que, maravilhados com a beleza dos corpos nus, esqueciam as técnicas da guerra. Ao lado de Zumbi, Lélia Gonçalves<sup>41</sup> também ressaltava a figura de Nanny, heroína do povo

---

<sup>39</sup> Documentário: Identidade da América Latina. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IA80TYNdAN4&t=96s>

<sup>40</sup> Documentário Mito – disponível - <https://www.youtube.com/watch?v=0tbRxWJ8BCo>

<sup>41</sup> Lélia Gonçalves foi uma intelectual, política, professora e antropóloga brasileira. Filha de um ferroviário negro e de uma empregada doméstica indígena, era a penúltima de 18 irmãos. Graduiu-se em História e Filosofia, e trabalhou como professora da rede pública de ensino. Fez o mestrado em comunicação social e o doutorado em antropologia política. Começou então a se dedicar a pesquisas sobre relações de gênero e etnia. Foi professora de Cultura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde chefiou o departamento de Sociologia e Política.

jamaicano, ela é reverenciada por comunidades rurais no leste da Jamaica que poderiam ser caracterizadas como remanescentes de antigos quilombos/maroon societies. (BARROS, 1999).

Nanny não consta nos livros, como também não consta que em 1599, na costa colombiana, 100 pessoas do povo Tairona se rebelaram não somente contra o pagamento de tributos e o trabalho forçado, mas também em defesa de suas tradições sexuais, que eram tradições de liberdade. Para os povos Tairona, o que hoje chamamos de homossexualidade e transgêneros, era um movimento de liberdade.

O que foi silenciado e apagado para que hoje a Colômbia esteja entre os quatro países da América Latina que mais matam transexuais, como apontado no capítulo 1?

E foi nessa busca pelo que foi apagado e silenciado que me deparei com os trabalhos de Estevão Fernandes, doutor em estudos comparados sobre “As Américas”, pela Universidade de Brasília e do professor Luis Mott<sup>42</sup>, antropólogo, historiador e pesquisador, e um dos mais conhecidos ativistas brasileiros em favor dos direitos civis LGBT, que tem realizado diversas pesquisas relacionadas com a homossexualidade e gênero na América Latina.

Nascemos pessoas e a sociedade nos faz homens e mulheres. A sexualidade é uma construção histórica, com três complexas matrizes sexuais: o modelo sexual hegemônico dos donos do poder, representado pela moral judaico-cristã fortemente marcada pela sexofobia, e os modelos periféricos indígena e africano, dominados por multifacetada pluralidade cultural e grande permissividade relacional (MOTT, 1994).

O que veremos aqui é um breve resumo da construção histórica da sexualidade latina, que se forma a partir do colonialismo, onde o machismo ibérico assumi o “Novo Mundo” a partir das condições de espoliação e escravidão imposta aos índios e posteriormente aos negros trazidos da África.

---

Como professora de Ensino Médio no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (UEG, atual UERJ), nos difíceis anos finais da década de 1960, fez de suas aulas de Filosofia espaço de resistência e crítica político-social, marcando definitivamente o pensamento e a ação de seus alunos. Ajudou a fundar instituições como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Sua militância em defesa da mulher negra levou-a ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), no qual atuou de 1985 a 1989.

<sup>42</sup>Luiz Roberto de Barros Mott, mais conhecido como Luiz Mott, nasceu em São Paulo, em 1946, mas é filho de família do interior mineiro. Estudou em Seminário Dominicano de Juiz de Fora. Formou-se em Ciências Sociais pela USP. Possui mestrado em Etnologia em Sorbonne e doutorado em Antropologia, pela Unicamp, atualmente é professor titular aposentado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia, UFBA e é professor e orientador do programa de pós graduação em História da Universidade Federal da Bahia, UFBA.



Os estudos sobre as práticas homossexuais do Novo Mundo, a partir da chegada dos conquistadores europeus, segundo Mott, contou com três fontes: esculturas e cerâmicas representando cenas homoeróticas; mitos conservados na memória oral dos nativos e registrados nos manuscritos tradicionais; relatos dos primeiros cronistas que entraram em contato com os ameríndios e, finalmente, estátuas e gravuras alusivas ao homoerotismo (MOTT, 1994).

Outra fonte encontrada durante minha pesquisa foi o arquivo da Inquisição, através do estudo de Ligia Bellini<sup>43</sup>, uma orientanda de Mott que analisou oito casos da Inquisição para entender como essa instituição tratou as mulheres acusadas de sodomia.

Não poderia deixar de ressaltar o importante trabalho do pesquisador James Green, que traçou a trajetória da produção acadêmica sobre a história da homossexualidade no Brasil, e em seu artigo *Homossexualidades e a História*: recuperando e entendendo o passado, nos revela claramente o silenciamento que nos é imposto através do colonialismo. Green aponta alguns historiadores que muito colaboraram para esse resgate. Além de Mott e Bellini citados acima, esse pesquisador também cita o historiador Ronaldo Vainfas<sup>44</sup>, que contextualizou os casos de perseguição de sodomitas em um amplo estudos sobre transgressões e comportamentos sexuais na colônia, entre os séculos XVI e XVIII (GREEN, 2012).

Apresentarei aqui uma pequena parte dessas pesquisas, cujos textos nos revelam a sexualidade dos povos nativos de Abya Ayala, que foram, através da colonização, transformando-se em corpos perseguidos, mutilados, escravizados e envergonhados da América Latina.

Fernandes, com base em suas pesquisas, coloca que a heterossexualidade compulsória chegava às aldeias não apenas por meio de castigos físicos, forma utilizada nas missões jesuíticas, mas também por meio de políticas de casamentos interétnicos, imposições de padrões morais, de códigos de vestimentas, cortes de cabelo, gestão da reprodução física, divisão de trabalho, projetos de racialização, educação, rituais cívicos e por fim a civilização e nacionalização. O próprio termo homossexualidade é por ele

---

<sup>43</sup> Livro: *A coisa obscura – Mulher, sodomia e inquisição no Brasil Colonial*. Ed. Brasiliense

<sup>44</sup> Professor titular de História Moderna na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde ingressou em 1978. Obteve o mestrado na mesma universidade e o doutorado na Universidade de São Paulo em 1988. Especialista em história colonial ibero-americana, ministrou vários cursos e conferências e participou de inúmeros congressos no Brasil e no exterior. Entre seus livros, destacam-se *Ideologia e Escravidão*, *Trópico dos Pecados* e *A Heresia dos Índios*. É supervisor técnico dos livros de Eduardo Bueno, da Coleção Terra Brasilis. Coordenou o *Dicionário do Brasil Colonial*. Fonte: <http://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=00507> acessado em 25 de março de 2017.

utilizado para de uma forma genérica se referir às diversas práticas não heterossexuais encontradas em diferentes etnias pelo Brasil, Já que, nos documentos analisados oriundos de cronistas, missionários, viajantes, e as fontes históricas e antropológicas, os termos que aparecem são: sodomia, pecado nefando, pederastia (FERNANDES, 2015).

Fernandes utiliza o termo “colonização das sexualidades indígenas” (FERNANDES, 2015, p. 16) para expor todo o processo pelo qual foram submetidos os nativos de Abya Ayala, e vai além afirmando que o “índio homossexual” surge no campo das relações de subordinação, colonização, proletarização, cientificização e/ou racialização dos desejos, sexualidades e vontades dos povos indígenas. Por ser a percepção dessas práticas algo desviante da norma – bem como a imposição da norma em si, seja ela mesma um fruto da imposição colonial (FERNANDES, 2015).

Da mesma forma que o índio surge do encontro do colonizador, como já visto no capítulo 1, a prática homossexual surge do julgamento desse mesmo colonizador. Dessa forma, as várias referências sobre práticas homossexuais em aldeias nativas no Brasil desde o século XVI nos permitem perceber o quão normais tais condutas eram entre alguns povos e o quanto incomodavam os colonizadores. Vejamos alguns textos oriundos dos tempos coloniais apresentado por Mott:

“1549: O Padre Manoel da Nóbrega relata que ‘os índios do Brasil cometem pecados que clamam aos céus e andam os filhos dos cristãos pelo sertão perdidos entre os gentios, e sendo cristãos vivem em seus bestiais costumes’

1551: O jesuíta Pero Correia escreve de São Vicente (SP): ‘O pecado contra a natureza, que dizem ser lá em África muito comum, o mesmo é nesta terra do Brasil, de maneira que há cá muitas mulheres que assim nas armas como em todas as outras coisas, seguem ofício de homens e tem outras mulheres com que são casadas. A maior injúria que lhes podem fazer é chamá-las mulheres.’

1557: O calvinista Jean de Lery refere-se à presença de índios ‘tibira” entre os Tupinambá, ‘praticantes do pecado nefando de sodomia’

1621: no Vocabulário da Língua Brasileira, dos Jesuítas, aparece pela primeira vez referência a ‘çacoaimbeguira: “entre os Tupinambá, mulher macho que se casa com outras mulheres’ (MOTT, 2006).

Outro texto que considero importante apresentar é oriundo do trabalho de Márcia Armandino (apud Fernandes 2016) que compreende no relato de Pero de Magalhães Gândavo

(1576): [Gândavo] citou o caso de algumas índias que decidiram não ter relações sexuais com homens. Isso seria, na visão do religioso, uma boa decisão, pois estaria de acordo com a ideia cristã de castidade. O grande problema era que essas índias apenas não aceitavam ter relações com homens, ainda que fossem mortas. A escolha e interesse delas eram por mulheres. Elas se dedicavam às tarefas masculinas, ‘como se não fossem fêmeas’. Continuava o padre afirmando que elas cortavam os cabelos da mesma maneira que os

machos, iam às guerras com seus arcos e flechas e caçavam sempre na companhia deles. Para completar, cada uma tinha uma mulher que a servia e com quem dizia ser casada. Concluía o padre que ‘assim se comunicam e conversam como marido e mulher’. (ARMANDINO apud FERNANDES 2016)

A literatura quinhentista e seiscentista nos apresenta vários relatos comprovando a liberdade de corpos entre os nativos e comprovando o quanto cruel foi o domínio desses corpos. Autores como Gaspar de Carvajal (1540), Padre Manuel da Nóbrega (1549), Padre Pero Correia (1551), Jean de Léry (1557), Pero Magalhães Gândavo (1576) e Gabriel Soares de Sousa (1587) fazem todos referência à homossexualidade dos povos nativos, especialmente entre os Tupinambás (FERNANDES, 2015).

Eu encontro similaridade com Mott quando ao entendimento de se fazer necessário resgatar a história e a antropologia da homossexualidade na América Latina com o objetivo de quebrar o tabu e o silêncio que cercam o amor existente entre pessoas do mesmo sexo.

“Conforme relata Gonzalo Fernandez de Oviedo, em sua História General y Natural de las Indias, (1535) o gosto pelo vício nefando se espalhava não só por toda área circum-caribe, mas também ao longo da Tierra Firme, atual costa da Venezuela e Colômbia, ‘onde muitos índios e índias eram sodomitas.’ Observou escandalizado que ‘em algumas partes destas Indias, traziam como jóia a um homem por sobre o outro, naquele diabólico e nefando ato de Sodoma, feitos de ouro. Eu vi uma destas jóias do diabo que pesava vinte pesos de ouro, muito bem lavrado, que se tomou no Porto de Santa Marta na costa de Tierra Firme, no ano de 1514... Assim, quem taos jóias valoriza e compõe sua pessoa, certamente usará de tal maldade na terra onde trazem tais erros, ou se deve teer por coisa usada, ordinária e comum (Oviedo, apud Mott 1994, P. 2)

Outro relato provém dos escritos de Francisco Lopez de Gomara (1552), que refere-se à presença de ídolos homossexuais entre os nativos mexicanos de Sant Anton: “Acharam entre umas árvores um idolozinho de ouro e muitos de barro, dois homens cavalgando um sobre o outro à moda de Sodoma” (GOMARA apud Raquena, 1945, p.4)

Outra comprovação foi encontrada por ocasião da descoberta da Península de Yucatan, quando os espanhóis encontraram uma escultura que demonstrava que os Maias prestavam culto ao amor unissexual: “*Tenian muchos idolos de barro, unos como con caras de demonios y otros como de mujeres y otros de malas figuras, de manera que al parecer, estaban haciendo sodomias los unos indios com los otros*” (Castilho apud RAQUENA, 1945, p 5)

Segundo Mott, também na América do Sul, na região dos Andes, foram encontradas provas arqueológicas confirmando a prática do homoerotismo antes da chegada dos europeus. Há notícia de que os espanhóis teriam igualmente encontrado e

derretido no Peru estátuas em ouro representando cópula anal entre dois homens (GUERRA 1971 apu MOTT 1994)

“Preservaram-se contudo até nossos dias diversas peças de cerâmica, reservatórios de água ou moringas, onde exímios artistas pré-incasos esculpiram na argila, cenas explícitas de homoerotismo. Na célebre coleção de cerâmica erótica Mochica coletada pela Família Larco, com data anterior a 1.000 A.D., 3% das peças retratam realisticamente cenas de penetração ‘per annum’” (RAQUENA, 1945, p. 5 apud MOTT 1994, p. 2).

Além dos ídolos mexicanos e das cerâmicas peruanas, outra importante fonte pré-colombiana para se conhecer a prática da homossexualidade no Novo Mundo, segundo MOTT, é a coleção dos célebres Códices Maias – como El Chilán Balam, El Popol Buj (Livro del Consejo), e as Profecias Maias – obras pictográfico-hieroglíficas que tratam da história mitológica e costumes desta civilização. Através destes manuscritos, notadamente do Códice Vaticano nº3738, constata-se que no panteão asteca, ocupava lugar proeminente a deusa Xochiquetzal, divindade hermafrodita, protetora do amor e da sexualidade não procriativa, a qual, quando representada como homem, tornava-se o deus Xochipilli, padroeiro da sexualidade masculina, controlador das doenças sexualmente transmissíveis.

Quanto aos astecas, Mott revela haver clara contradição entre os primeiros observadores. Díaz del Castillo aponta-os como grandes amantes do homoerotismo, enquanto o franciscano Frei Bernardino de Sahagun exime-os desta abominação, ambos concordando, entretanto, quanto à afeminação e travestismo como elementos estruturais da prática homossexual masculina: “Eram todos los demás dellos sométicos, en especial los que viviam en las costas y tierra caliente, en tanta manera que andaban vestidos en hábito de mujeres, muchachos a ganar en el diabolico y abominable vicio” (CASTILHO apud MOTT 1994). O citado missionário franciscano assim descreve os costumes destes nativos na sua História General de las cosas de Nueva España: “O somético paciente é abominável, nefando e detestável, digno de desprezo e do riso das gentes; o fedor e fealdade de seu pecado nefando não se pode sofrer, pelo nojo que causa aos homens. Em tudo se mostra mulheril e efeminado, no andar ou falar, e por tudo isso merece ser queimado” (CASTILHO apud MOTT 1994).

“Inúmeros são os relatos de cronistas, viajantes e missionários descrevendo a presença de índios homossexuais e travestis entre as tribos e nações da atual América do Norte, onde os famosos berdaches chegaram a ser retratados em pitorescas gravuras do século XVII. Praticada pelos maias, astecas e caribes, a homossexualidade também teve muitos adeptos em diferentes civilizações dos antigos imperios andinos da Colômbia ao Chile, incluindo os Chavin,

Tiahuanaco, Nazca, Chimu, notadamente os Incas e Chibchas” (MOTT, 1994)

Seguindo com os estudos de MOTT, também entre os nativos do Brasil e das partes mais meridionais da América do Sul surgem evidências de que as relações homossexuais eram socialmente aceitáveis antes da chegada dos conquistadores portugueses.

“Entre os Tupinambá, que ocupavam a maior parte da costa brasileira, os índios gays eram chamados de tibira, e as lésbicas de çacoaimbeguira. Eis como são descritos no Tratado Descritivo do Brasil em 1587: ‘Não contentes em andarem tão encarniçados na luxúria naturalmente cometida, são muito afeiçoadas ao pecado nefando, entre os quais se não tem por afronta. E o que se serve de macho se tem por valente e contam esta bestalidade por proeza. E nas suas aldeias pelo sertão há alguns que têm tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas’<sup>45</sup>. Eis como outro cronista, Gandavo, já em 1576 descrevia a conduta das mulheres-machos: ‘Algumas índias há que não conhecem homem algum de nenhuma qualidade, nem o consentirão ainda que por isso as matem. Estas deixam todo o exercício de mulheres e imitam os homens e seguem seus ofícios como se não fossem fêmeas. Trazem os cabelos cortados da mesma maneira que os machos e vão à guerra com seus arcos e flechas e à caça, perseverando sempre na companhia dos homens. E cada uma tem mulher que a serve, com quem diz que é casada. E assim se comunicam e conversam como marido e mulher’<sup>46</sup>. Provavelmente foram estas índias ultra masculinizadas, as çacoaimbeguira que ao serem vistas lutando contra os espanhóis no Rio Marañon, foram confundidas com as legendárias Amazonas, mito que propagou-se por todo o continente americano, muito embora carecendo de qualquer evidência confiável quanto à sua veracidade.

Entre os nativos Guaicuru, pertencentes à grande nação Guarani, residentes nas margens do Rio Paraguai, ainda nos finais do Século XVIII, eram encontrados índios homossexuais que além de travestirem-se, eram totalmente identificados com o estilo de vida do sexo oposto: ‘Entre os Guaicurus e Xamicos, há alguns homens a que estimam e são estimados, a que chamam cudinhos, os quais lhes servem como mulheres, principalmente em suas longas digressões. Estes cudinhos ou nefandos demônios, vestem-se e se enfeitam como mulheres, falam como elas, fazem só os mesmos trabalhos que elas fazem, trazem latas, urinam agaxados, têm marido que zelam muito e têm constantemente nos braços, prezam muito que os homens os namorem e uma vez cada mês, afetam o ridículo fingimento de se suporem menstruadas, não comendo como as mulheres naquela crise, nem peixe nem carne, mas sim de algum fruto e palmito, indo todos os dias, como elas praticam, ao rio, com uma cuia para se lavarem’<sup>47</sup> (MOTT, 1994)<sup>48</sup>

<sup>45</sup> SOUSA, G. Tratado Descritivo do Brasil em 1587. S.Paulo. Companhia Editora Nacional, 1971, p.308-334

<sup>46</sup> GÂNDAVO, P. História da Província Santa Cruz. Tratado da Terra do Brasil. (1576) S.Paulo, Editora Obelisco, 1964, p.56-91.

<sup>47</sup> Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo 13, 1850, p.3589; Tomo I 1839, p. 32-33.

<sup>48</sup> Mott (1994) nos apresenta ainda, “com base nos principais estudos sobre homossexualidade na América Latina e Caribe, assim como em monografias antropológicas e históricas consagradas à diferentes culturas desta região, enumero a seguir a lista das etnias indígenas, do passado e do presente, sobre as quais há evidência arqueológica, histórica, etnográfica ou linguística, comprobatória da prática do homossexualismo.

– México: Albardas, Cipacingo, Itza, Jaguaces, Panuco, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tachus, Tlasca, Yucatecas, Maias e Astecas.

– Panamá: Dairen, Panamá.

O primeiro genocídio que se tem registro na história ocorreu em 1513, praticado por Vasco Balboa que, ao encontrar no interior do Panamá numeroso grupo de nativos “homossexuais”, prendeu quarenta deles e os ofereceu aos cães ferozes, que os devoraram. (MOTT, 1994). Essa cena foi imortalizada na gravura da época, aqui mostrada na figura 8.



Figura 8 Ilustração de Theodor de Bry (1528-1598).

- Colombia: Bogotá, Cayos, Chinatos, Chitarero, Guaira, Gauticos, Laches, Lile, Kagaba, Kogi, Mosca, Matilones, Urabaes, Zamba.
- Peru: Camana, Cañares, Carauli, Chibchas, Chinchas, Chincamas, Conchuco, Guanuco, Huayllas, Manta, Peru, Picta, Quellaca, Tarama, Tumbamba e os nativos de Puerto Viejo, Isla de Plata, Isla de Puna, Santa Helena, San Miguel, Serranos.
- Venezuela: Achaguas, Bobure, Capechos, Caribana, Caribes, Chiricoa, Ciparicote, Coquibacoa, Salivas, Timotes, Warao, Ypuies, Itatos.
- Bolívia: Chiguano, Wachipaeri.
- Chile: Araucanos, Mapuche, Pataões.
- Brasil: Boróro, Tupinambá, Guatos, Panaré, Wai-Wai, Xavante, Trumai, Tubira, Guaicuru, Xamico, Kainagaig, Nambiquara, Tenetehara, Yanomani, Mehinaku, Camaurá. **Fonte utilizada por Mott:** Foster, S. W. “A bibliography on Homosexuality among Latin-American Indians”, Cabirion N° 12 pring/Summer 1985, p. 17-19; Mott, Luiz. “Homosexuality in Brasil: Bibliography”, in Male Homosexuality in Central and South America op.cit. 1987, p. 41-54; Raquena, A. op.cit. 1945, p. 24-27.

O relato seguinte foi encontrado nos trabalhos de Fernandes (2016) e Mott (1994), e narra a primeira execução por homossexualismo no Brasil. Trata-se do caso do índio Tibira do Maranhão. O relato é do padre capuchinho francês Yves D'Evreux, intitulado Viagem ao Norte do Brasil (1613 – 1614) (*Voyage au nord du Brésil fait en 1613 et 1614*). No capítulo XXV de seu texto (*“Dos caracteres incompatíveis entre os selvagens”*) escreve o padre que

“Ha em Juniparan, na Ilha, um hermaphrodita, no exterior mais homem do que mulher, porque tem a face e voz de mulher, cabelos finos, flexíveis e compridos, e comtudo casou-se e teve filhos, mas tem um genio tão fórte que vive porque receiam os selvagens da aldeia trocar palavras com elle. (D'EVREUX, 1874, p. 90 apu (FERNANDES, 2015)

Segundo Fernandes, esse indígena viria a ser protagonista do episódio descrito no capítulo V de D'Evreux (*“De um Indio, condenado á morte, que pedio baptismo antes de morrer”*).

“Neste capítulo (D'Evreux, 1874, pp. 230-234) escreve o capuchinho que ‘um pobre índio, bruto, mais cavallo do que homem’ teria fugido para o mato, por haver ouvido que os franceses ‘o procuravam e aos seus semelhantes para mata-los e purificar a terra de suas maldades’ através da ‘santidade do Evangelho, da candura, da pureza e da claresa da Religião Catholica Apostolica Romana’. Foi apanhado, amarrado e trazido ao Forte de São Luís, onde ‘deitaram-lhe ferros aos pés’ e vigiado, até que chegassem os ‘principais’ de outras aldeias para assistir seu processo. Após ser condenado pediu para ser batizado, ocasião na qual um dos ‘principais’, chamado Karuatapiran (*“Cardo vermelho”*) teria lhe proferido as seguintes palavras: Morres por teus crimes, aprovamos tua morte e eu mesmo quero pôr fogo na peça para que saibam e vejam os francezes, que odiamos tuas maldades [...]: quando Tupan mandar alguém tomar teu corpo, si quiseres ter no Ceo os cabellos compridos e o corpo de mulher antes do que o de um homem, pede a Tupan, que te dê o corpo de mulher e ressuscitarás mulher, e lá no Ceo ficarás ao lado das mulheres e não dos homens (D'EVREUX, 1847, p. 232)

Ao fim, levaram o condenado junto da peça montada na muralha do Forte de S. Luiz, junto ao mar, amarraram-no pela cintura á bocca da peça e o Cardo vermelho lançou fogo á escorva, em presença de todos os Principaes, dos selvagens e dos francezes, e immediatamente a bala dividio o corpo em duas porções, caindo uma ao pé da muralha, e outra no mar, onde nunca mais foi encontrada (idem, p. 233)

Em seguida, escreve D'Evreux que, ao arrepender-se de seus pecados e ser batizado o indígena havia dado uma *“bella ocasião d’admirar e de adorar os juízos de Deos”* (loc. cit.). (FERNANDES, 2015, p. 26)

E muitos outros relatos que confirmam a existência de relacionamento homossexuais entre os povos nativos da América Latina são apresentados por Mott, Fernandes e outros historiadores. Os relatos vão do século XVI aos dias atuais como nos mostra Fernandes com o texto extraído da *Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil*, que traz o artigo *“História dos índios cavaleiros, ou nação guaicuru, escrita no real presídio de Coimbra por Francisco Rodrigues do Prado - Traslada de um*

*manuscripto oferecido ao Instituto pelo socio - correspondente José Manoel do Rosário*”, originalmente escrito em 1795:

“Entre os Guaycurús ha homens que affectam todos os modos das mulheres; vestem-se como ellas, occupam-se em fiar, tecer, fazer panellas & etc. A estes chamam Cudinas, nome que dão a todo o animal castrado; e verdadeiramente elles são as meretrizes desta nação, que faz uso do peccado amaldiçoado por São Paulo, e outros que impedem a propagação humana. [...] Os Guayacurús chegavam-se aos nossos, e pondo-lhes as mãos nos hombros como por amizade os sacudiam, e conforme a sustancia que encontravam, assim ficavam junto a elles aquelles que julgavam necessarios para matar. Tantas demonstraões não despertavam nos portuguezes a lembrança das grandes perdas que os bárbaros lhes tinham feito. O interesse de comprarem as bagatellas que os gentios traziam lhes entorpeceu o entendimento: se não foi a divina providência, que nelles quis castigar os peccados que foram a causa de subverter-se Sodoma e Gomorra. (ROSARIO, 1839, pp. 32-33; 49)

Outra descrição publicada no século XIX é a registrada por Couto de Magalhães quanto à existência, entre os Chambioá, de um grupo de homens dedicados a servir sexualmente a outros: Tomemos agora um outro typo mais severo ainda que o Guató, e na bacia do Amazonas, o Chambioá. Os Chambioás com os Carajas, Curajahis e Javaés, formam uma só nação, com sessenta ou oitenta aldeias espalhadas á margem do rio Araguaia, desde o furo Bananal até as Intaipabas (itaypabe, agua que corre sobre pedregal), o que mede uma extensão de 120 a 125 léguas, e com uma população de cerca de sete a oito mil individuos. Entre esses indios ha dois factos minimamente curiosos nas instituições que regulam as relações do homem com a mulher. O primeiro d’estes é o haver nas aldeias homens destinados a serem viri viduarum. Esses individuos não têm outro mister; são sustentados pela tribu, e não se entregam, como os outros, aos exercícios das longas viagens e peregrinações, que todos fazem annualmente, embora revesando-se. Esta singular casta, sustentada pelos outros, despertou-me a curiosidade; e tendo eu pela primeira vez notado o facto em uma aldeia, cujo capitão era homem muito intelligente, de nome Coinamá, tive occasião de notar-lhe que me não parecia justo, que a aldeia carregasse com o sustento d’esses homens. Elle retorquiu-me que a paz de que gozavam as familias, e que não gosariam a não serem aquelles individuos ou antes essa instituição, compensava de muito o trabalho que pesava sobre os outros sustental-os [o segundo facto curioso ao qual se refere o autor é, supostamente, os Chambioás queimarem as mulheres adúlteras]. (MAGALHÃES, 1876, pp. 115-116 apud FERNADES, 2015, p. 33)

O trabalho de Fernandes apresenta uma linha histórica de registros sobre a homossexualidade presente nos povos nativos que vai de escritos do século XVI até os dias atuais. Registros que apontam que o preconceito que começa a surgir dentro das aldeias é recente. Para Torrão Filho, entre os Tupinambás homossexuais, apenas eram alvo de discriminação quando não desempenhariam as obrigações masculinas de caçar e guerrear, mas nunca por suas preferências sexuais:

Havia mesmo homens passivos que mantinham cabanas próprias para receberem seus parceiros e muitos possuíam “tenda pública”, recebendo outros homens como se fossem prostitutas. Aquelles que eram ativos chegavam a vangloriar-se destas relações, considerando-as sinal de valor e valentia, embora o termo tivira ou tibira fosse, por vezes, utilizado como ofensa. Entre as mulheres, algumas adotavam os



penteados e as atividades masculinas, indo com eles à guerra e à caça, além de casarem-se com outras mulheres, adquirindo toda espécie de parentesco adotivo e obrigações assumidas pelos homens em seus casamentos; eram as chamadas çacoaimbeguira. (TORRÃO FILHO, 2000, p. 222 aput FERNANDES 1994, p. 39)

Entre os trabalhos e pesquisas relacionados aos dias atuais, apresentados por Fernandes, um artigo escrito por Rosa (2013), na Revista *Cadernos Pagu* (Unicamp), me chamou a atenção, e foi escolhido por mim para fechar esses relatos. O artigo de Rosa traz a história de um relacionamento homossexual entre duas primas Tikuna, destacando o caráter duplamente “indesejado” da união entre ambas: um casamento entre pessoas do mesmo sexo, bem como entre parentes próximas.

“Uma das interlocutoras cita na aldeia práticas como “aconselhamentos levados à cabo pelo conselho de anciões das aldeias”, a presença de uma “polícia indígena que, entre outras atribuições, fiscaliza os namoros, prende se for necessário”, e de um pastor neopentecostal, cuja função seria “exercer os concertos, por meio dos sermões e da conversão, tornando o sujeito alguém de corpo limpo (p. 81, *itálicos no original*). É registrado ainda no texto de Rosa, a categoria “amor proibido”, sobre o qual explica uma de suas interlocutoras: Isso é quando a gente não pode estar junto com quem se gosta, porque é feio, atrapalha as relações dos nossos parentes; ou a comunidade não aceita. A (Fulana) tem a garota dela e pode estar na comunidade delas porque a família dela tem poder político, aí tudo fica diferente. (...) tem as igrejas agora que aceitam esses romances, esses amores proibidos, mas não acaba os julgamentos. (...) os jovens tem apanhado dos pais porque são gays; se matam, ficam tristes. (ROSA, 2013, p. 82)

A definição de amor proibido dada por uma das interlocutoras me remete ao poema de Oscar Wilde com o qual abri este capítulo. “Isso é quando a gente não pode estar junto de quem se gosta, porque é feio” ao que nos diz o poema “o nome dele é a Vergonha”. Um “feio” e uma “vergonha” a nós impostos por uma evangelização, por uma doutrinação pertencente a terras e crenças distantes.

Das explorações e massacres ocorridos nos séculos passados aos massacres e explorações ocorridos nos dias atuais. Encontra-se na Paraíba, segundo Fernandes, a maior parte da produção recente sobre homossexualidade entre índios do Nordeste. Refere-se o autor aos trabalhos de Guerra (2013), Nascimento (2014) e Tota (2012, 2013a, 2013b).

Verônica Alcântara Guerra apresentou trabalho na VI Reunião Equatorial de Antropologia/XIII Reunião dos Antropólogos do Norte e Nordeste (Fortaleza, 2013) intitulado “Despeitadas’: Travestis da aldeia indígena para o mundo”, cujo resumo informa:

“Esta comunicação pretende percorrer os caminhos e histórias de vida de duas travestis que nasceram em aldeias indígenas na região do Litoral Norte da Paraíba, enfatizando o processo de transformação de seus corpos mediante os trânsitos e deslocamentos realizados por elas. De um lado Karla, a primeira travesti da aldeia, garoto que se sentia atraído por homens e mulheres, saiu da aldeia para a cidade de Mamanguape onde descobriu o hormônio e o trabalho na prostituição, levando-a a trilhar vários caminhos entre cidades e capitais do Nordeste. Do outro lado, encontra-se Kelly, travesti que logo cedo conheceu as delícias e dores que morar e trabalhar como prostituta na Itália, onde fez aplicação de silicone nos braços para disfarçar os músculos e ficar mais feminina. Nesse aspecto o corpo parece ter uma dupla função, primeiro: encaixar ao personagem que elas desejam encenar na sociedade em que vivem, segundo: o corpo construído para consumo no mercado do sexo”. (GUERRA, 2013 apud FERNANDES, 1994, p. 47).

Fernandes coloca que o poder colonial se apossou dos corpos nativos, assim como Galeano nos coloca que a América Latina teve seu corpo mutilado, e as inúmeras mulheres ouvidas nos vários vídeo-documentários também relataram terem seus corpos mutilados, violados, usados não apenas por homens, mas por toda uma sociedade machista. Gabriela, uma estudante da Faculdade de Humanas da USP e mulher transgênera tem uma fala que ilustra muito bem essa reflexão: “Meu corpo inteiro é um símbolo de luta”, Gabriela Perini<sup>49</sup>. Uma luta para ter reconhecida a sua identidade de gênero. Uma luta para que a sociedade ouça e respeite a sua fala.

#### 4.1 - Presença da homossexualidade na África pré-colonial

A homossexualidade africana não é rara, nem acidental: é um elemento consistente e lógico das sociedades do sistema de crenças da África. (Steven O. Murray e Will Roscoe)<sup>50</sup>

Na escuridão da noite  
Meu corpo igual  
Fere perigos  
Adivinha recados  
Assovios e tantãs (...)<sup>51</sup>

Segundo Mott, o primeiro caso documentado de um africano praticante de relações homossexuais remete-nos a uma travesti prostituta presa pela Inquisição

---

<sup>49</sup> Vídeo disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=gs5Vsv4erI4>> Acessado em 25 de março de 2017.

<sup>50</sup> Murray e Roscoe, *Boy Wives*, p. xv. apud Mott 2006

<sup>51</sup> Poema retirado da organização CANDACE - Coletivo Nacional de Lésbicas Negras Feministas Autônomas <<http://fazendoestrelasteste.blogs.sapo.pt/2249.html>> acessado em 13 de dezembro de 2016.

Portuguesa em 1556. Seu nome era Antonio, um escravo negro nascido no Reino de Benin, detido em Lisboa, que se recusava ser chamado de homem.

“Quando o chamam de homem, não gosta disso. Comumente o chamam de Vitória e só queria que lhe chamassem de Vitória, e quem lhe chamava de negro, corria às pedradas’. Tinha figura imponente: ‘grande de corpo, mal assombrado, sem barba, muito preto’. As prostitutas de Ribeira, inconformadas com a disputa julgada por elas de desleal, o denunciaram. De dia, Antonio usava bizarra e ambígua indumentária: ‘Trazia um pano muito alvo na cabeça, com um chapéu em cima, e um açafate (cestinho de vime) em riba do chapéu, e um gibão branco atacado todo por diante, e um avental de burel cingido aberto à frente’. E perguntando superior da Companhia de Lisboa: ‘O pecado contra a natureza, que dizem ser lá em África muito comum, o mesmo é nesta terra do Brasil’ (apud Alfredo Gomes, Revista do Instituto Geográfico e Histórico de São Paulo, 48 (1953), p. 326).

Na rua quando indagado: ‘Por que chama os homens se és negro? Ele disse: Sou negra e não negro! E mostrava os peitos [...]’. Antes de mudar-se para Lisboa, a travesti Vitória residira em Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel, nos Açores: aí andava de jaquetão vermelho, calções e coifa na cabeça, e à noite, saía travestido de mulher. Consta que, quando foi capturado como escravo, ‘se fez de negra e por tal o deitaram com as negras e só depois que se viram as cartas que notou-se o erro [...]’. Ousada, Vitória não escondia suas preferências homoeróticas: uma vez, vendo-a certa pessoa com uma tigela de mel e uma pada de pão, disse: ‘olhai, meu marido dá-me isto e ele testemunha perguntou: quem é teu marido e o negro respondeu: homem branco, e disse: queres tu que seja eu teu marido? e o negro lhe respondeu; tu não tens... mostra, ora mostra, dizendo que mostrasse a sua natura, e disse mais, logo: tu ser mi marido, logo vou dar-te muita coisa [...]’. Presa na Ribeira, foi conduzida aos cárceres do Santo Ofício: como não falava suficientemente o português, foi necessário um intérprete africano para se fazer entender pelos reverendos inquisidores. Disse que ‘era mulher e tinha um buraco na ilha [sic]’. Intrigados, os padres do Santo Ofício perguntam-lhe: “O buraco que tem foi feito por ele, ou lhe fizeram por causa de alguma inferioridade, ou se nasceu com ele? Disse que nascera com os ditos buracos e que havia muitos na sua terra que tinham os mesmos buracos e nasceram com eles...” Os inquisidores não engoliram a balela, e ordenaram aos oficiais dos cárceres que vistoriassem o negro ‘para ver se era homem, ou mulher ou *mofrodito* (grifo nosso)’. Amarrado com as mãos nas costas, com as pernas abertas numa escada, para melhor ser examinado, concluíram assim seu laudo pericial: ‘Damos fé que o dito Antônio tem natura de homem, sem ter buraco algum nem modo algum de natura de mulher’. Foi condenado a degredo perpétuo nas galés del-rei, servindo como remeiro no Algarve (MOTT, 2005).

Ainda para o século XVI, segundo Mott, encontramos nos manuscritos da Inquisição Portuguesa referência a outro africano praticante da homossexualidade. Em 1591, quando da primeira Visitação do Santo Ofício à Bahia, Francisco Manicongo, sapateiro, escravo de Antonio Pires, morador abaixo da Misericórdia de Salvador foi denunciado por Matias Moreira, cristão-velho de Lisboa,

“[...] tem fama entre os negros desta cidade que é somítigo e depois de ouvir esta fama, viu ele com um pano cingido, assim como na sua terra do Congo trazem os somítigos. Mais disse que ele denunciante sabe que em Angola e Congo, nas quais terras tem andado muito tempo e tem muita experiência delas, é costume entre os negros gentios trazerem um pano cingido com as pontas por diante, que lhe fica fazendo uma abertura diante, os negros

somítigos que no pecado nefando servem de mulheres pacientes, aos quais chamam na língua de Angola e Congo quimbanda, que quer dizer somítigos pacientes” (Mott, 2006, p. 14).

E tendo o dito denunciante visto ao cativo Manicongo trazer a veste dos quimbandas,

“[...] logo o repreendeu também porque não trazia o vestido de homem que lhe dava seu senhor, dizendo-lhe que em ele não querer trazer o vestido de homem mostrava ser somítigo, pois também trazia o dito pano do dito modo. E depois o tornou ainda duas ou três vezes a ver nesta cidade com o dito pano cingido e o tornou a responder que não usava de tal, e já agora anda vestido de homem” (Mott, 2006, p. 14).

Já no século XVII, a existência de uma subcultura homoerótica no Reino de Angola é apresentada por dois autores italianos. O primeiro é o frade capuchinho Giovanni Antonio Cavazzi de Montecucolo (1621-1678), que viveu por 17 anos no continente negro, em seus dois volumes do livro *Istoricadescrizione dé tré regni, Congo, Matamba et Angola*, cobrindo o período de 1645-1670.

O segundo relato é do capitão Antônio de Oliveira Cadornega em sua antológica História geral das guerras angolanas (1681). Por ter vivido quarenta anos na África Portuguesa, seu testemunho tem boa credibilidade, além de ser menos moralista que seu conterrâneo capuchinho.

“Há entre o gentio de Angola muita sodomia, tendo uns com os outros suas imundícies e sujidades, vestindo como mulheres. Eles chamam pelo nome da terra: quimbandas, os quais, no distrito ou terras onde os há, têm comunicação uns com os outros. E alguns deles são finos feiticeiros para terem tudo mau e todo o mais gentio os respeita e os não ofendem em coisa alguma. E se sucede morrer algum daquela quadrilha, se congregamos mais a lhe vir dar sepultura, e outro nenhum lhe bole, nem chega a ele, salvo os daquela negra e suja profissão. Enquando o tiram de casa, para o enterrarem, não é pela porta principal, senão abrem porta por detrás da casa, por onde saem com ele fora, que como se serviu pela do quintal, querem que morto saia também por ela. Esta casta de gente é quem os amortalha e lhe dá sepultura. E não chega outro nenhum a ele como dissemos, que não seja de sua ralé. Andam sempre de barba raspada, que parecem capões, vestindo como mulheres” (MOTT, 2006, p. 17).

Segundo Mott, quando, a partir do século XV, os europeus chegaram ao continente negro, encontraram em diversas regiões muitos nativos amantes do mesmo sexo, seja praticando a homossexualidade institucionalmente definida a partir da idade “— em que homens mais velhos copulam com jovens, muito semelhante ao modelo grego

clássico dos e romenos e erastes, seja a prática do travestismo — em que homens assumem o papel de gênero feminino, semelhante aos clássicos berdaches do Novo Mundo” (MOTT, 2005, p. 17). Outro registro apontado pelo autor é a ocorrência do chamado “casamento entre mulheres”, documentado em mais de trinta etnias africanas, inclusive entre os bantos.

“Essa inegável presença da “homossexualidade nativa” teve novo incremento e diversificação/mestiçagem cultural com a chegada dos europeus, provindos de reinos onde a sodomia era crime equiparado ao regicídio e à traição nacional, considerada o “mais torpe, sujo e desonestopecado”, e os sodomitas passíveis de serem condenados à morte na fogueira.” (MOTT, 2005, p. 19)

A história revela ainda algumas informações mesmo que esparsas sobre a repressão ao homoerotismo na África Austral nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. Segundo Mott, no Zimbábue, na região de Mashonaland, quando se instituíram em 1892 as primeiras cortes coloniais, 1,5% dos casos julgados referiam-se a crimes envolvendo atos homoeróticos entre nativos, catalogados como “ofensas antinaturais” (unnatural offenses). “Surpreendentemente, não se registrou então nenhum caso de bestialismo, rapto, assalto indecente ou crimen injuria. Entre 1892-1923, os magistrados julgaram aproximadamente trezentos casos de crimes homossexuais, 90% dos casos envolvendo africanos. Destes, 19% provinham de diferentes etnias de Moçambique” (MOTT, 2005, p. 29).

Segundo dados da International Lesbian and Gay Association (ILGA), a prática da homossexualidade é ainda hoje considerada ilegal em 23 países africanos: Angola, Benin, Botsuana, Burundi, Camarões, Cabo Verde, Djibuti, Etiópia, Guiné-Bissau, Libéria, Malawi, Mali, Mauritânia, Maurício, Moçambique, Nigéria, Senegal, Sudão, Suazilândia, Togo, Uganda, Zâmbia, Zimbábue. Em três países ainda há pena de morte contraos homossexuais: Nigéria, Mauritânia e Sudão (NETO, 2005)

Ao entrar em contato com essa parte da história e com os diversos relatos de homens, mulheres e crianças transgêneras, reafirmo a importância da decolonialidade para que possamos nos libertar das amarras impostas pelo colonialismo, que não apenas mutilou as terras do continente Latino Americano, deixando expostas suas veias, como narra Galeano, mas que diariamente nos mutila deixando expostos o sangue que corre de nossos corpos. Morre uma pessoa por dia por viver “o amor que não ousa dizer o nome”, morre condenada por viver o que sempre se viveu por essas terras. Fomos diagnosticados doentes e doentes ainda são consideradas as pessoas transgêneras, quando doente foi o

processo de colonização que se impôs amparado por uma falsa moral católica-cristã. Os estudos do Antropólogo Luiz Mott descritos no artigo Igreja e Homossexualidade no Brasil (2006) revelam, de forma sistemática e tematizada, quase duas centenas de fatos e momentos, do século XVI à atualidade, que marcam a posição, primeiramente da Igreja Católica, em seguida das demais denominações religiosas, face à questão homossexual no Brasil. Para tanto, o pesquisador se baseou em variadas fontes de informação, resultado de três décadas de pesquisas etno-históricas sobre a homossexualidade no Brasil, incluindo manuscritos coletados em diversos arquivos, notadamente na Torre do Tombo de Lisboa, notícias divulgadas na mídia, livros e monografias.

“Não obstante os anátemas e a perseguição do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição contra ‘o abominável e nefando pecado e crime de sodomia’, também em Portugal e suas colônias, padres e frades constituíram 1/3 dos fanchonos e sodomitas denunciados, presos e sentenciados pelo ‘Monstrum Horribilem’, merecidamente chamado então de ‘vício dos clérigos’. Alguns destes religiosos revelando grande desenvoltura e persistência no ‘mau pecado’.

1630: Padre Amador Amado Antunes, Clérigo de Epístola, 25 anos, natural do Porto, morador na Bahia, era sodomita tão infamado que “em o vendo nas ruas de Salvador, muitos diziam: lá vai o somítigo e chegando um estranho na cidade logo lhe diziam que tivesse cuidado com o padre”. (MOTT, 2006)

O trabalho de Mott nos apresenta alguns dados cronológicos de envolvimento de padres com relações homoafetivas.

1987-1993: Vinte sete padres católicos morrem de Aids no Hospital das Clínicas de São Paulo;

1994: Padre João Batista Monteiro, 42 anos, do RS, assume sua homossexualidade na mídia;

2002: Numa relação de 96 notícias de denúncia de pedofilia divulgadas na mídia brasileira em 2002, doze eram envolvendo padres e frades. Nesse mesmo ano três padres homossexuais foram assassinados. Um deles era o Padre José de Souza Fernandes, 48, homossexual, professor da PUC/Minas, morto com dois tiros e cabeça esmagada por um garoto de programa, na estrada de Ibirité, MG.

2004: Padre Moacir Bernardino, 60 anos, é assassinado com dois tiros, seu corpo foi jogado numa avenida da Vila Mauá, Goiânia; meses antes fora preso por suspeita de ter assassinado outro sacerdote, por temer que o mesmo descobrisse seu envolvimento com um membro da paróquia.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup>Averigui todas essas mortes na mídia local e as informações conferem com o apresentado por Mott.

Mott chama a atenção para as mensagens agressivas que padres e pastores manifestam contra os homossexuais, que não apenas “fornece carga pesada” que acaba por justificar os ataques e até mesmo homicídios da população LGBT, como subsidia a homofobia de parlamentares cristãos que impedem a votação de projetos de ações voltados para a cidadania e igualdade de direitos dos homossexuais (MOTT, 2006).

Não se trata de buscar fatos e fazer acusações à igreja católica, mas chamar a atenção para um processo hegemônico, uma vez que o conceito de América surge a partir de uma visão de mundo provinciana e particular, própria de uma cosmologia cristã, como já vimos no cap.1. E foi essa cosmologia que nos impôs os padrões de família e casamento, definindo o papel da mulher dentro de uma sociedade construída por homens brancos. Esse modelo familiar deixou de fora a liberdade dos corpos, a liberdade de escolhas e a liberdade de identidade. Determina como família a união de homem e mulher, e é essa a composição familiar que mais mata as mulheres como já apresentado no capítulo 1.

Ao ler os relatórios sobre as mortes LGBT, principalmente as relacionadas às pessoas transgêneras, e ao assistir aos vídeos sobre elas, me percebi diante de uma constatação singular. Nossa sociedade, ao excluir essas pessoas, considerando-as inferiores, sem direito a andar pelas ruas durante o dia, sem direito a uma convivência social, sem direito à vida, repete o mesmo processo imposto aos nativos e posteriormente aos negros. Os europeus conquistaram, saqueram, exploraram as terras e as vidas de Abya Ayala. E nossa sociedade, debaixo de nossos olhos, conquista, explora e anula as vidas de homens, mulheres e crianças trans.

Comecei a escrever esta dissertação tendo a homossexualidade como uma questão pessoal, porém termino esta escrita tendo a homossexualidade como uma questão política. Meu papel como educadora ambiental é o de lutar para a transformação social onde as palavras da pequena Willa possam ser respeitadas: “Nós devemos apenas ter permissão para viver como nós somos, porque sabemos quem somos”, Willa, uma garotinha transgênera de 07 anos.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> O vídeo mais fofo e forte que assisti <https://estilo.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2015/10/27/menina-transgenero-grava-video-contando-como-foi-sua-transicao.htm> acessado em 25 de março de 2017. O ambulatório do hospital das clínicas de SP atende 100 crianças transgêneas.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não somos mais índios, africanos ou europeus e sim um novo gênero humano, próprio, característico, inovador, ética e culturalmente, a caminho de outras síntese políticas e sociais” Simón Bolívar

A partir desta pesquisa foi possível realizar um breve esboço da EA na América Latina e Caribe, revelando as disputas em relação aos contextos socioambientais e à fragilidade da EA. Essa tensão se revela na ausência de um capítulo específico tratando da EA nas constituições, bem como na ausência de legislações específicas de EA e dos silêncios dos invisibilizados, dos expostos, dos afetados.

Com exceção da Constituição do Haiti, que data de 1987, as Constituições dos países da AL e Caribe foram criadas ou revisadas dentro do período de 1992 a 2015, durante e após o Fórum Global das Organizações Não-Governamentais, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1992. Dos 42 países da América Latina e Caribe apenas 14 possuem leis ou políticas de Educação Ambiental, sendo que apenas 06 países possuem uma legislação específica para EA e 08 apresentam planos e estratégias que, por não terem sido embasados por lei, tornam-se vulneráveis às mudanças de governos.

Considerando as constituições como um documento base para gestão do país que serve de suporte para a criação de demais legislações, a ausência de um capítulo voltado para a EA revela um apagamento enquanto movimento instituído.

Ao fazer a análise do conteúdo dos documentos específicos de EA constatou-se que apenas 09 documentos apresentaram indicadores de Educação Ambiental Crítica. A EA entendida como um processo de transformação social e pensamento crítico aparece no conteúdo dos documentos referentes aos países Brasil, Colômbia, Venezuela e México. Ao olharmos para os dados dos territórios, verificamos que estes são os países onde mais matam transgêneros no mundo, sendo a Colômbia e o Brasil os países da AL que mais matam mulheres.

O Brasil traz no conteúdo de sua política uma preocupação com a história Indígena e cultura local, sendo apontado no relatório como o país que mais mata ativistas ambientais, sendo que 40% dessas mortes são de indígenas.

Honduras é apontado como o país mais violento do mundo. O conteúdo da política de Honduras ressalta a importância de um movimento coletivo conjunto, estimulando a população a se engajar na resolução dos problemas socioambientais da região.



Ao analisar os documentos, foi possível constatar que dos quatorze países que apresentam uma lei ou plano de educação ambiental, doze tiveram seus documentos construídos dentro da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) - (2005-2014): Costa Rica (2005), Colômbia (2012), Peru (2012), Uruguai (2014), Venezuela (2012), El Salvador (2006), Guatemala (2010), Honduras (2009), México (2006), Cuba (2010), República Dominicana (2004) e Equador (2014). Desses, apenas Uruguai, Venezuela e Cuba não apresentam em seus documentos uma relação entre a Educação Ambiental e o desenvolvimento sustentável, proposta da ONU para essa década, como apresentamos no cap.2.

O plano de EA do Uruguai traz uma crítica ao paradigma global de desenvolvimento, bem como questiona a concepção civilizatória da natureza a serviço do homem, valorizando a dignidade e a identidade individual e coletiva. Sugere uma aproximação entre povo e academia, sendo o único país que propõe uma práxis para a ação reflexiva. Uruguai não é citado nos relatórios de elevados número de mortes de mulheres, negros e LGBTs.

Ao constatar a EA silenciada do processo governamental, faz-se necessário pensar a dimensão política da EA como resistência, sem perder de vista os fatores históricos que efetivaram as formas de segregação do povo Latinoamericano. Dessa maneira, ao encararmos o território, busca-se suas populações vulneráveis, inter-relacionando a decolonialidade e a justiça ambiental.

Diante disso o trabalho aponta para a necessidade de nós educadores ambientais trazermos para o centro da arena, juntamente com os impactos antrópicos, a discussão de classes, os rostos e os corpos de homens e mulheres. Estamos apontando para a necessidade de ressignificar o que se entende por questões ambientais ou socioambientais, redefinindo suas diretrizes e passando a considerar os infanticídios, os feminicídios, os LGBTcídios e negricídios.

Estamos defendendo uma Educação Ambiental contextualizada na América Latina e Caribe. Uma EA que ouça o que está sendo “berrado” pelos esfarrapados do mundo. Uma EA que surge da ausência. É desse vazio que surge a Educação Ambiental desde el Sur. Não estamos falando de dar voz aos silenciados, porque voz eles sempre tiveram, estamos falando de dar ouvidos a quem tem o que dizer e mais ainda a quem não consegue dizer. O que trazemos nesta dissertação são os silêncios eloquentes, a reflexão da necessidade de ampliar o diálogo com novos sujeitos sociais. Esse lugar de fala não

pode se transformar em disputa de poder. E não se trata tampouco de falar pelo outro e sim, com o outro.

Layrargues aponta para a importância de se revisitar periodicamente o quadro conceitual classificador da EA, com o “intuito de revisá-lo em função de sua dinâmica que lhe é intrínseca, no contínuo processo de amadurecimento” (LAYRARGUES, 2012), uma vez que o campo da EA se encontra em constante transformação.

Ao considerarmos essas minorias, nós, educadores ambientais, estamos nos posicionando num movimento contra-hegemônico enquanto educadores populares, nos alinhando com o pensamento Freireano, com a teoria crítica, com a ecologia política. A educação ambiental crítica e/ou o que estamos entendendo por uma educação ambiental desde el Sur se constrói nas lutas das minorias, na ação coletiva, na participação, na emancipação, na justiça e na transformação social. Entendemos ainda que a Educação Ambiental Crítica, no território da América Latina e Caribe, deve levar em conta, não apenas a dimensão da luta de classes, mas também as consequências da colonialidade (BALLESTRIN, 2013), revelando que, neste território, as populações mais vulneráveis podem ser identificadas a partir de critérios de raça, gênero e sexualidade.

Sabemos que há leis sendo elaboradas especificamente para essas minorias, mas a EA, ao propor a transformação social, precisa reconhecer essas pessoas, pois não se faz transformação social sem o respeito à diversidade.

Esta pesquisa teve como objetivo fazer uma análise dos conteúdos das políticas de EA na América Latina e Caribe considerando os conflitos socioambientais do território. No percurso da pesquisa vimos que, além das políticas, existem os silêncios eloquentes que são os feminicídios, LGBTcídios e negricídios. As políticas de Educação Ambiental estão buscando se adequar às realidades do território e esse trabalho tem como objetivo apontar esse cenário com reivindicações possíveis.

Ao olharmos para o território, constatamos que emergem questões mais recentes e pertinentes que são as reivindicações ligadas aos direitos humanos de populações afetadas de formas significativas. Esse trabalho tem a pretensão de fazer uma proposta de que futuras legislações de Educação Ambiental também considerem essa população que são parte de um processo histórico do território da AL e C.

A partir do momento em que se percebe a existência de uma fala, de um segmento social, um sujeito social emergente em função de conflito e discussões do território, torna-se significativo ter uma escuta para esse sujeito ao pensar a Educação Ambiental. Visibilizar os invisíveis. Este trabalho se propõe a provocar essas reflexões.

Consolidar a noção de meio ambiente, amplificando-o para meio ambiente humano e social, em que o social inclua a leitura da diversidade. O que estamos radificando é que o meio ambiente seja também o ambiente das relações sociais. Propomos que a EAC amplifique o conceito de meio ambiente para além do espaço das plantas, para a perspectiva do território e também das relações sociais na perspectiva da diversidade e dos direitos humanos. É uma questão que envolve uma percepção ampliada do MA que inclui as relações humanas na perspectiva da diversidade.

Dessa forma a noção de MA na perspectiva decolonial se amplifica para a perspectiva do reconhecimento do ponto da escuta, do silêncio, e nesse processo percebemos que o MA está para além do definido pela ecologia, geografia ou pela própria antropologia, se trata de um MA social e culturalmente elaborado e construído. Nesse sentido a diversidade é um elemento constitutivo da percepção ampliada de MA.

Concluindo, uma visão de MA desde el Sur é esse MA ampliado, construído nas relações históricas, nas relações sociais, da perspectiva dos direitos humanos, onde as diversidades se apresentam como facetas importantes dessa construção, desse processo vivo contínuo que é fortemente assentado na perspectiva decolonial. O MA desde el Sur rompe com as segmentações, com a visão positivista, com o naturalismo da biologia, da geografia e ecologia; rompe com tudo isso numa perspectiva decolonial que vai entender uma leitura ampliada das relações humanas, da perspectiva da diversidade, das relações sociais, na linha dos direitos humanos.



Figura 9 Mapa invertido...

## Referências

ALGUMAS **Recomendações da Conferencia Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos países membros**. Tibilise: [s.n.]. 1977.

ALIER, J. M. **O Ecologismo dos Pobres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, v. 1, 2014.

ALVES, G. M. **Programa de Educação Ambiental**. Gaia Social. Campinas, p. 38. 2012.

ATUALIZAÇÃO do TMM Trans Day of Remembrance 2016. **Trans Respect Versus Transphobia World Wide**, 2016. Disponível em: <<http://transrespect.org/en/tmm-trans-day-remembrance-2016/>>. Acesso em: 23 janeiro 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, n. Maio-agosto, p. 89-117, agosto 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, L. Lembrando Lélia Gonzalves 1935-1934. **Afro-Asia**, Bahia, p. 0, 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=77002312>>. Acesso em: 19 março 2017.

BELATTO, L. F. B. **América Latina: 100 anos de opressão e utopia revolucionária**. **Klepsidra**. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra5/america.html>>. Acesso em: 21 janeiro 2017.

BOFF, L. **A Águia e a Galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOLÍVIA. **Contitución Política des estado Plurinacional de Bolívia - Ministério de La Presidencia**, 2009. Disponível em: <<http://www.presidencia.gob.bo/>>. Acesso em: 13 janeiro 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil(1988)**. 35. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação Câmara Federal, 2012. 454 p.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero - Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, I. Educação Ambiental Crítica. Nomes e endereços da educação. In: LAYRAUGUES, P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004. Cap. 1.

CARVALHO, I. D. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CEPAL. **Comisión Económica para América Latina y el Caribe**. Disponível em: <<http://www.cepal.org/es>>. Acesso em: 07 janeiro 2017.

CONCEITO. **Conceito**, 2017. Disponível em: <<http://conceitos.com/colonialismo/>>. Acesso em: 09 janeiro 2017.

CONSTITUCIÓN de la Nación Argentina. **Red Hemisférica de Intercambio de Información**, 1994. Disponível em: <[http://www.oas.org/juridico/MLA/sp/arg/sp\\_arg-int-text-const.html](http://www.oas.org/juridico/MLA/sp/arg/sp_arg-int-text-const.html)>. Acesso em: 23 janeiro 2016.

CONSTITUCIÓN de la República Boliviana de Venezuela. **Red Hemisférica de Intercâmbio de Información**, 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/MLA/sp/ven/index.html>>. Acesso em: 23 Janeiro 2016.

DIARIO OFICIAL DE LA REPUBLICA DE HONDURAS. **Decreto 158**. Honduras: [s.n.], 2009.

DICIONÁRIO Etmológico. **Dicionário Etmológico - Termo Índio**, 2017. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/indio/>>. Acesso em: 07 janeiro 2017.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 130.

ECUADOR. **Red. Hemisférica de Intercâmbio de Información**, 2008. Disponível em: <[http://www.oas.org/juridico/MLA/sp/ecu/sp\\_ecu-int-text-const.pdf](http://www.oas.org/juridico/MLA/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf)>. Acesso em: 13 janeiro 2016.

ENRIQUEZ, C. R.; PAUTASSI, L. **Violência Contra las mujeres y políticas públicas**. Naciones Unidas - CEPAL. Santiago, p. 48. 2016. (ISSN 1564-4170).

EUA. **OECD Better Life**, 2015. Disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/united-states-pt/>>. Acesso em: 06 janeiro 2016.

FERNADES, E. R. **Decolonizando sexualidades: Enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos**. Brasília: Instituto de Ciências Sociais, 2015.

FILHO, J. T. C. **Iniciativa Popular e Desvirtuamento do projeto pelo legislativo: limites e perspectivas de soluções no Brasil e no direito comparado**. Brasília: [s.n.], 2016.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRONT LINE DEFENDESEES. **Anual Report On Human Rights Defending at risk in 2016**. Front Line Defences org. Dublin, p. 20. 2016.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

\_\_\_\_\_ **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GAUDIANO, E. G. **Educação Ambiental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GLOBAL WITNESS. **En Terreno Perigoso**. Global Witness. London, p. 15. 2016. (ISBN 978-0-9933597-5-0).

GONÇALVES, C. W. P. O Latifúndio Genético e a R-existência indígena-campesina. **GEOgraphia**, Niterói, 2002.

GREEN, J. N. **Homossexualidades e a história: recuperando e entendendo o passado**. **Genêro**, Niterói, 1 sem. 2012. 65-76.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. **Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_ **Armadilha Paradigmática na educação ambiental**. In LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, Philippe Popmier; CASTRO Ronaldo Souza de (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo, Cortez, 2011.

GUSMÃO, R. TEC-Hoje. **O Insustentável Consumo Norte-Americano**, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <[http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/detalhe\\_artigo/11](http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/detalhe_artigo/11)>. Acesso em: 07 janeiro 2017.

LAYRARGUES, P.; LIMA, G. **As Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental Brasileira**. 1. ed. São Paulo: Ambiente e Sociedade, v. XVII, 2014.

LAYRARGUES, P. **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**. Nº 14. P. 398-421. Agosto/dezembro, 2012.

LEITE, J. **Movimentos Revolucionários na América Latina**. **Terra Pulsante**, 2011. Disponível em: <<http://terrapulsante.blogspot.com.br/2011/08/movimentos-revolucionarios-da-america.html>>. Acesso em: 21 Janeiro 2017.

LOUREIRO, C. F. Teoria Crítica. In: JÚNIRO, L. A. F. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 358.

\_\_\_\_\_. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.. Ecologia Política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-gegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, Janeiro 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, Philippe Popmier; CASTRO Ronaldo Souza de (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo, Cortez, 2011

MAPA Mundial - Conflitos. **Ejatl.org**, 2016. Disponível em: <<http://ejatlas.org/>>. Acesso em: 21 janeiro 2017.

MEADOWS, D. **Conceito para Fazer Educação Ambiental.** São Paulo: IPE, 1997.

MEDEIROS, A. Política Pública. **Consciência Política**, 2013. Disponível em: <<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ci%C3%A4ncia-politica/politicas-publicas/>>. Acesso em: 05 Março 2017.

MIGNOLO, W. La idea de América Latina - La derecha, la izquierda y la opción decolonial. **Crítica y Emancipación: Revista latinoamericana de ciencias sociales.**, Buenos Aires, v. 2, p. 251-276, setembro 2009.

\_\_\_\_\_. **Despediência Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la decolonialidad.** Buenos Aires: Editora Del Signo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Histórias Locais / Projetos Globais.** São Paulo: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo; o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 130.

\_\_\_\_\_. **La Idea de América Latina.** Barcelona: Gedisa, 2007.

MINISTERIO DE AMBIENTE Y ENERGÍA. **Estrategia para la Educación Ambiental en el SINAC 2005 - 2010.** 1ª. ed. San José: [s.n.], 2005.

MINISTÉRIO DE AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Política Nacional de Educación Ambiental.** Guatemala: [s.n.], 2003. Disponível em: <<http://www.marn.gob.gt/Multimedios/60.pdf>>. Acesso em: 16 janeiro 2016.

MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE. **ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL 2010-2015.** Cuba: [s.n.], 2010.

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES. **Política Ambiental de La República Dominicana.** Santo Domingo: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://www.ambiente.gob.do/ambienterd/>>. Acesso em: 14 Fevereiro 2016.



MINISTÉRIO DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES. **Política Nacional de Educacion Ambiental**. 1. ed. San Salvador: [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.marn.gob.sv/phocadownload/LEY%20DEL%20MEDIO%20AMBIENTE.pdf>>. Acesso em: 15 Janeiro 2016.

MINISTÉRIO DE MEIO AMBIENTE. **Plno Nacional Educación Ambiental**. Equador: [s.n.], 2004. Disponível em: <[www.ambiente.gob.ec/wp-content/./Plan+Estratégico+MAE.pdf](http://www.ambiente.gob.ec/wp-content/./Plan+Estratégico+MAE.pdf)>.

MIRANDA, C. Educação Ambiental, educação das relações étnico-raciais e as confluências no campo dos direitos humanos: dos quilombos às favelas. In: LOUREIRO, C. F., et al. **Pensamento Ambiental numa sociedade em crise**. Macaé: Nupem/UFRJ, 2015. p. 225-247.

MORAES, M., 2015 Julho 2015. Disponível em: <<https://noticias.terra.com.br/mundo/america-latina/racismo-e-preconceito-conheca-a-historia-dos-negros-na-argentina,c865bcf0b6baa80e38f8046506f96d045h6hRCRD.html>>. Acesso em: 24 Janeiro 2017.

MOTT, L. Etno-história da homossexualidade na América Latina. **Academia.edu**, Bogotá, 26 Agosto 1994. 15. Disponível em: <[http://www.academia.edu/7661369/ETNO-HIST%C3%93RIA\\_DA\\_HOMOSSEXUALIDADE\\_NA\\_AM%C3%89RICA\\_LATINA](http://www.academia.edu/7661369/ETNO-HIST%C3%93RIA_DA_HOMOSSEXUALIDADE_NA_AM%C3%89RICA_LATINA)>.

\_\_\_\_\_. História da Sexualidade no Brasil. **A sexualidade no Brasil Colonial**, São Paulo, Fevereiro 1994. 6-8.

\_\_\_\_\_. Mito da Inexistência da Homossexualidade na Africa. **Conferencia The Lusophone Black Atlantica in Comparative Perspective Centre for the study of Brazilian Culture an society.**, Londres, 11 Março 2005.

\_\_\_\_\_. Igreja e Homossexualidade no Brasil: 1547 - 2006. **II Congresso Internacional sobre Epistemologia, Sexualidade e Violência**, São Leopoldo, 16 agosto 2006.

MOTT, L.; MICHELES, E.; , P. **Assassinato de LGBT no Brasil: Relatório 2016**. GGB - Grupo Gay da Bahia. Salvador, p. 24. 2016.

NETO, J. C. D. M. **Educação popular e pensamento decolonial Latno-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Universidade Federal do Pará. Belém, p. 370. 2005. (370.1150981).

OECD - Better Life. **OECD**, 2015. Disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/united-states-pt/>>. Acesso em: 06 janeiro 2017.

ONU. **Declaración de Johannesburgo sobre el desarrollo sustentable**. Cimeira Mundial sobre o desenvolvimento sustentável. Joanesburgo: Nações Unidas. 2002. PISCO, A. R. ¿Qué tan racista es el colombiano que cree que no lo es? **El Tiempo**, 2015. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/racismo-en-colombia/16432137>>. Acesso em: 24 janeiro 2017.

PLANALTO do Governo. **Brasil**, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 14 janeiro 2016

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala - Tensões de Territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, Jul/dez 2009.

PRESIDÊNCIA Colômbia. **Leyes**, 2012. Disponível em: <<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley154905072012.pdf>>. Acesso em: 13 janeiro 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, Perú, 1992. 11-20.

\_\_\_\_\_ Colonialidade del poder y clasificacion social. In: GROSGOUEL, S. C.-G. Y. R. **El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

REDE NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. **Plano Nacional de Educación Ambiental**. Monte Video: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.unep.fr/scp/procurement/pilotcountries/files/UruguayLR.pdf>>. Acesso em: 15 janeiro 2016.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Política y Estrategia Nacional de Educación Ambiental y Participación Popular**. Caracas: [s.n.], 2012. Disponível em: <[http://musguito.net.ve/archivos/Politica\\_y\\_Estrategia\\_EA\\_y\\_PP.pdf](http://musguito.net.ve/archivos/Politica_y_Estrategia_EA_y_PP.pdf)>. Acesso em: 15 janeiro 2016.

REPÚBLICA DE PANAMÁ. **Por la cual se adopta la educación ambiental como una estrategia nacional para conservar y desarrollar los recursos naturales y preservar el ambiente**. Ciudad de Panamá: [s.n.], 1992. Disponível em: <<http://www.miambiente.gob.pa/>>. Acesso em: 17 fevereiro 2016.

REPÚBLICA DEL PERU. **Decreto 17 - Política Nacional de Educación Ambiental**. Lima: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.minam.gob.pe/>>. Acesso em: 13 janeiro 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUVÉ, L. Prefácio. In: GAUDIANO, E. G. **Educação Ambiental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. p. 258.

SCHMIEGUEL, C. Conceito de lei em sentido jurídico. **Àgora: Revista da divulgação científica**, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora>>. Acesso em: 06 março 2017.

SECRETARÍA DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES. **Estrategia nacional de educación ambiental para la sustentabilidad en México**. 1. ed. Ciudad do México: [s.n.], 2006. Disponível em: <•  
[http://www.ucol.mx/personalacademico/ainea/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Ambiental\\_Sustentabilidad\\_SEMARNAT.pdf](http://www.ucol.mx/personalacademico/ainea/documentos/Estrategia_Educacion_Ambiental_Sustentabilidad_SEMARNAT.pdf)>. Acesso em: 16 Fevereiro 2016.

SILVA, J. A. D. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

TONSO, S.; CAMARGO, T. Educação Ambiental Crítica e epistemologia do sul: reflexões sobre o "Viver Bien. **VII EPEA**, Rio Claro, 2013.

TRAJBER, R. et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831210>>. Acesso em: 16 Maio 2016.

UCHOA, R. A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO: Uma análise sob a ótica da Educação Ambiental Crítica. **Dissertação de Mestrado**, Rio de Janeiro, 2016.

UNESCO. **Agenda 21 - Confência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Brasília: [s.n.]. 1997. p. 472.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015 - Homicídio de Mulheres no Brasil**. Flacso Brasil. Brasília, p. 83. 2015. Disponível em [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br).

WALSH, C. Desenvolvimento como Buen Vivir: arranjos institucionais e laços (de)coloniais. **Catherine Walsh**, 2010. Disponível em: <<http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2010/11/desenvolvimento-como-buen-vivir.html>>. Acesso em: 10 junho 2016.

**Anexo 1 - Quadro Geral das Constituições e Políticas de EA dos países da América  
Latina e Caribe**

Países	Constituição			Política Nacional			
	Ano	Cita EA Cap. / artg. EA	Art.Meio Ambiente	ANO	Específica de EA Nº	ANO	Ambiental que cita EA
<b>AMÉRICA DO SUL (13)</b>							
<b>Argentina</b>	1994	*Art. 41	Art 41, 43			2002 2006 2010	Ley 25.675 - Ley General del Ambiente art. 2º h Ley Nº 26.206: Ley de Educación Nacional. Programa IDEA-AR - Estrategia Nacional de Educación Ambiental
<b>Bolívia</b>	2009	Não	Art 9			1992  2010 2012	Ley Del Medio Ambiente nº 133 – Art 5, 81,82 e 83. Ley de La Educación 070 at. 5 – 12 Estrategia de Educación Ambiental para La gestión Integral de recursos Hídricos.
<b>Brasil</b>	1988	*Art. 225 Meio Ambiente	Art 225	1994 1999 2002	Programa Nacional de Educação Ambiental  Lei 9.795 – Lei para A Educação Ambiental Decreto 4.281		

<b>Chile</b>	1980	não	Art 19			1994/ 2007  2009	Ley 19.300 – Sobre Bases Generales del Medio Ambiente art 2º  Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentable
<b>Colômbia</b>	1991	não	Art 26 y cap 3	1994 2010  2012	Política Nacional de Educação ambiental Agenda Intersetorial de EA y Comunicación  Ley 1549 "por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial.		
<b>Equador</b>	2008	não	Art 27	2006  2014	Plano Nacional de EA para La Educación Basica y el Bachellerato.  Plano Nacional Educación Ambiental		
<b>Guiana</b>	1980	não	não			Não	Não
<b>Guiana Francesa</b>	NÃO	xxxx	xxxx			Não	Não
<b>Paraguay</b>	1992	não	Art 268			2005	Política Ambiental Nacional -  Art. 11

<b>Peru</b>	1993	não	Art 192	2012  2015	Ley 17 – Política Nacional de Educación Ambiental  Plano Nacional de Educación Ambiental		
<b>Suriname</b>	1987	não	não				
<b>Uruguay</b>	1967	não	Art 47	2014	<b>Plano Nacional de Educación Ambiental</b>  El presente documento es la propuesta de la Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable para la implementación de la disposición de la Ley General de Educación Nº 18.437, artículo 40, literal B, numeral 2 y de la Ley General de Protección del Ambiente Nº 17283 en su artículo 11.	2000  2009  2009	Ley 17.283 – General de Protección Ambiental art. 11 – Educación Ambiental  <b>Ley General Educación Nº 18.437 art. 40 literal B</b>  <b>Ley 16.810 - Política Nacional de Aguas - . Capítulo II. Principios. Art 8 Lit F</b>
<b>Venezuela</b>	1999	*Capítulo VI  De los Derechos Culturales y Educativos Art. 107 -	Cap VII y  Cap IX	2012	Política de Educación Ambiental y participación		
<b>AMÉRICA CENTRAL (07)</b>	Ano	Cita EA Cap. / artg. EA	Cita Meio ambiente	ANO	Específica de EA _ Nº	ANO	Geral Ambiental que cita EA / Programa
<b>Belize</b>	1981	não	não			2006	Política de medio ambiente y cumplimiento de salvaguardia

<b>Costa Rica</b>	1949	não	não	1998	Estratégia Nacional de Eucación y Extension Ambiental del SINAC	1995	Ley 7554 – Ley orgânica AmbientalARTÍCULO 13.- Fines de la educación ambiental
<b>El Salvador</b>	1983		Art 17	2006	Politica Nacional de EA	1998	Decreto 23- Ley del Medio Ambiente
<b>Guatemala</b>	1993		artículo 97 Medio Ambiente y Equilibrio Ecológico	1996 2003 2010	Decreto 74 LEY DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTA Política Nacional de Educación Ambiental Decreto 38 - Ley de Educación Ambiental	1996	Decreto 116- "Ley de Fomento de la Difusión de la Conciencia Ambiental"
<b>Honduras</b>	1982	não	não	2009	Ley Especial de Educación y Comunicación Ambiental		
<b>Nicarágua</b>	1984		Art. 60 - Derecho al ambiente saludable			1996 2010	Ley 217 -. Ley General Del Medio Ambiente Y los recursos Naturales.. Estrategia Nacional Ambiental y del Cambio Climático Plan de Acción 2010-20151. EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA VIDA
<b>Panamá</b>	2004	não	Cap 7	1992	<b>Ley Nº 10 - POR LA CUAL SE ADOPTA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO UNA ESTRATEGIA NACIONAL</b>  PARA CONSERVAR Y DESARROLLAR LOS RECURSOS NATURALES Y PRESERVAR EL		



				1998  2014	<p>AMBIENTE; Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES</p> <p>Ley 41 - De los Instrumentos para la Gestión Ambiental.</p> <p>Capítulo VI. Educación Ambiental.</p> <p>Ley 38 – Que establece la enseñanza obligatoria de La Educación Ambiental y la gestion integral de Riesgo de Desastres</p>		
<b>AMÉRICA DO NORTE (1)</b>	Ano	Cita EA Cap. / artg. EA	Cita Meio ambiente	ANO	Específica de EA _ Nº	ANO	Geral Ambiental que cita EA / Programa
<b>México</b>	1917		Art. 4	2006	Estratégia de Educación Ambiental para La Sustentabilida 2006-2014	1888/2015	<p>LEY GENERAL DEL EQUILIBRIO ECOLÓGICO Y LA PROTECCIÓN AL AMBIENTE -</p> <p>XXXVIII. Educación Ambiental</p> <p>ARTÍCULO 47 BIS</p>
<b>CARIBE (21)</b>	Ano	Cita EA Cap. / artg. EA	Cita Meio ambiente	ANO	Específica de EA _ Nº	ANO	Geral Ambiental que cita EA / Programa
<b>Antigua e Barbuda</b>	1981	não	não				
<b>Aruba</b>	1997	não	não			2003	<p>POR LA CUAL SE APRUEBA EL PROTOCOLO RELATIVO A LA CONTAMINACION PROCEDENTE</p> <p>DE LAS FUENTES Y ACTIVIDADES TERRESTRES DEL CONVENIO PARA LA PROTECCION Y</p>

							DESARROLLO DEL MEDIO MARINO DE LA REGION DEL GRAN CARIBE... ARTICULO XI EDUCACIÓN Y CONCIENTIZACION
<b>Bahamas</b>	1973	não	não				
<b>Barbados</b>	1966	não	não				
<b>Cuba</b>	1976	não	Art 11 e 27	2010	Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2010-2015		
<b>Dominica</b>	1978	não	não				
<b>Granada</b>	1889/ 1973	não	não			não	
<b>Haiti</b>	1987	não	Art 52, cap IX				
<b>Ilhas Caimã</b>							
<b>Ilhas Turcas e Caicos</b>							
<b>Ilhas Virgens</b>							
<b>Jamaica</b>	1962	não	não				
<b>Martinica</b>							
<b>Porto Rico</b>							

<b>República Dominicana</b>	2010	não	Art 17	2004	Estratégia de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable		
<b>Saint Barthélemy</b>							
<b>Santa Lúcia</b>	1979	não	não				
<b>São Cristóvão e Neros</b>							
<b>São Vicentes e Ganadines</b>							
<b>Trinidad e Tobago</b>							

**Anexo 2 –Conteúdo das Políticas de Meio Ambiente que citam EA**

Países	Política Nacional		Índice	Indicadores
	Específica de EA Nº e Ano	General Ambiental que cita EA		
AMÉRICA DO SUL (13)				
Argentina		<p align="center">• <b>La Política Ambiental Nacional</b></p> <p>ARTICULO 2º — La política ambiental nacional deberá cumplir los siguientes objetivos:</p> <p>h) Promover cambios en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable, a través de una educación ambiental, tanto en el sistema formal como en el no formal;</p> <p>ARTICULO 8º — Los instrumentos de la política y la gestión ambiental serán los siguientes:</p> <p align="center"><b>Educación ambiental</b></p> <p>ARTICULO 14. — La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población.</p> <p>ARTICULO 15. — La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental, Las autoridades competentes deberán coordinar con los consejos federales de Medio Ambiente (COFEMA) y de Cultura y Educación, la implementación de planes y</p>		

		<p>programas en los sistemas de educación, formal y no formal. Las jurisdicciones, en función de los contenidos básicos determinados, instrumentarán los respectivos programas o currículos a través de las normas pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.</b> ARTÍCULO 89. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.</li> <li>• <b>Programa Estrategia Nacional de Educación Ambiental</b></li> </ul>		
Bolivia		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ley de Educación 070-</b> atg. 5 / 12 Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien.</li> <li>• <b>Ley 133 – Ley del Medio Ambiente</b></li> </ul>		

		<p>ARTICULO 5º.- La política nacional del medio ambiente debe contribuir a mejorar la calidad de vida de la población, sobre las siguientes bases: 6- Incorporación de la educación ambiental para beneficio de la población en su conjunto.</p> <p>TITULO VII DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CAPITULO I DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ARTICULO 81º.- El Ministerio de Educación y Cultura, las Universidades de Bolivia, la Secretaría Nacional y los Consejos Departamentales del Medio Ambiente, definirán políticas y estrategias para fomentar, planificar y desarrollar programas de educación ambiental formal y no formal, en coordinación con instituciones públicas y privadas que realizan actividades educativas. ARTICULO 82º.- El Ministerio de Educación y Cultura incorporará la temática ambiental con enfoque interdisciplinario y carácter obligatorio en los planes y programas en todos los grados niveles ciclos y modalidades de enseñanza del sistema educativo, así como de los Institutos Técnicos de formación, capacitación, y actualización docente, de acuerdo con la diversidad cultural y las necesidades de conservación del país. ARTICULO 83º.- Las universidades autónomas y privadas orientarán sus programas de estudio y de formación técnica y profesional en la perspectiva de contribuir al logro del desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estrategía de Educación Ambiental para La gestion Integral de recursos Hídricos</b></li> </ul>		
<b>Brasil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Nacional de Educación Ambiental (1994)</li> <li>• Ley 9.795/1999 –Ley de La Educación Ambiental (1999)</li> <li>• Decreto 4.281/2002</li> </ul>			
<b>Chile</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ley 19.300 – Sobre Bases Generales del Medio Ambiente</b></li> </ul> <p>Art. 2º - Educación Ambiental: proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia</p>		

		<p>armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Política Nacional para Desarrollo Sustentable</b></li> </ul> <p>Objetivos específicos:</p> <p>2. Prevenir el deterioro ambiental. Incentivar y cautelar la adopción de prácticas compatibles con la sustentabilidad ambiental en los procesos productivos y las actividades humanas. Los principales instrumentos preventivos son el Sistema de Evaluación de Impacto Ambiental, la incorporación de la dimensión ambiental en las políticas públicas, la educación ambiental, las normas de calidad ambiental y de emisión, los planes de prevención y la investigación científico-tecnológica.</p> <p>Las líneas de acción para cumplir este objetivo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Educación ambiental.</i></li> </ul> <p>La prevención del deterioro ambiental pasa, necesariamente, por la educación, ya que la forma más efectiva de prevenir los problemas ambientales radica en los cambios conductuales de la gente, especialmente en aquellas instancias responsables por la formación de niños, jóvenes y los futuros profesionales. Dada la importancia de la conducta de las personas y la calidad del recurso humano, el Gobierno está coordinando acciones para integrar decididamente la educación ambiental, en el marco de la Reforma Educativa, en todos los niveles y modalidades de la educación, desde la pre-básica hasta la formación de recursos humanos calificados para la gestión ambiental. También fomenta un mayor rol de la educación superior en la generación de conocimiento científico específico ambiental y en la formación de recursos humanos calificados para la gestión ambiental.</p> <p><i>Revitalización de la educación ambiental</i></p> <p>La Ley de Bases incorpora la educación ambiental como uno de los principales instrumentos de gestión ambiental y lo define como un “proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las</p>		
--	--	--	--	--

		<p>actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio bio-físico circundante”6.</p> <p>Es deber del Estado facilitar procesos educativos, en el nivel formal e informal, a través de los cuales se generen aprendizajes orientados a desarrollar conductas favorables al medio ambiente. En este contexto se propone crear un Consejo de Capacitación y Educación Ambiental a nivel gubernamental, el cual será coordinado bajo el concepto de co-responsabilidad por CONAMA y el Ministerio de Educación.</p> <p>Este Consejo se desarrolla, principalmente, en el contexto de la reforma educacional, e involucra a todos los sectores gubernamentales que necesiten o puedan hacer aportes a la formación de la ciudadanía.</p> <p>Algunos alcances de esta propuesta se relacionan con planes de descontaminación, planes contra la desertificación, biodiversidad, economía ambiental, bosque nativo, salud ambiental, entre otros, los cuales no pueden quedar excluidos en la formación de una ciudadanía ambientalmente consciente. Asimismo, hacemos especial énfasis en la formación profesional de todas las carreras universitarias, con especial atención a aquellas formadoras de profesores.</p> <p>Quinto objetivo: Involucrar a la ciudadanía en la gestión ambiental:</p> <p>Se habrá ejecutado programas destinados a generar cambios culturales y valóricos en el tema ambiental por parte de la ciudadanía, desarrollando acciones en el ámbito de la educación ambiental y las organizaciones ciudadanas.</p> <p>12.Educación ambiental y cambio cultural. Los esfuerzos desplegados hasta ahora, tendientes a garantizar el adecuado involucramiento ciudadano en la implementación de los distintos instrumentos de gestión ambiental, han puesto en evidencia dos aspectos relevantes: en primer lugar, desmistifica la apatía ciudadana por participar en el proceso de gestión ambiental, pero al mismo tiempo revela una falta de formación y conocimiento de los temas ambientales que afectan directamente la eficacia del proceso de participación. Por ello, el</p>		
--	--	--	--	--



		Gobierno implementará estrategias de educación, orientadas a producir cambios culturales y valóricos sostenibles en el largo plazo por parte de la ciudadanía.		
<b>Colômbia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política Nacional de Educação ambiental (1994)</li> <li>• Agenda Intersetorial de EA y Comunicación(2010)</li> <li>• Ley 1549 (2012) "por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial.</li> </ul>			
<b>Equador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Nacional Educación Ambiental (2004)</li> <li>• Plano Nacional de EA para La Educación Basica y el Bachillerato. (2006)</li> </ul>			
<b>Guiana</b>	Não	Não		
<b>Guiana Francesa</b>	Não	Não		
<b>Paraguay</b>		<p>Ley 17.283/2000 Proteção del médio Ambiente  Art. 11 -(Educación ambiental).- Las entidades públicas fomentarán la formación de la conciencia ambiental de la comunidad a través de actividades de educación, capacitación, información y difusión tendientes a la adopción de comportamientos consistentes con laprotección del ambiente y el desarrollo sostenible.  A tales efectos, el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente priorizará la planificación y ejecución de actividades coordinadas con las autoridades de la educación, las autoridades departamentales y locales y las organizaciones no gubernamentales.</p>		

Peru	Ley 17 - Política Nacional de Educación Ambiental - 2012			
Suriname	Não	Não		
Uruguai		<p><b>Ley 17.283/2000. General de Protección Ambiental</b>  Artículo 11. (Educación ambiental).- Las entidades públicas fomentarán la formación de la conciencia ambiental de la comunidad a través de actividades de educación, capacitación, información y difusión tendientes a la adopción de comportamientos consistentes con la protección del ambiente y el desarrollo sostenible.</p> <p>A tales efectos, el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente priorizará la planificación y ejecución de actividades coordinadas con las autoridades de la educación, las autoridades departamentales y locales y las organizaciones no gubernamentales</p> <p><b>Ley Nº 18.437/2009. General Educación</b>  Artículo 40. (De las líneas transversales).- El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran:  B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible.</p> <p><b>Ley 16.810/2009 - Política Nacional de Aguas</b>  CAPÍTULO II - PRINCIPIOS  Artículo 8º.- La Política Nacional de Aguas tendrá por principios:  F) La educación ambiental como una herramienta social para la promoción del uso responsable, eficiente y sustentable de los recursos hídricos en sus distintas dimensiones: social, ambiental, cultural, económica y productiva.</p>		

Venezuela	2012 - Política de Educación Ambiental y participación			
<b>AMÉRICA CENTRAL (07)</b>				
Belize		2006 - Política de medio ambiente y cumplimiento de salvaguardia		
Costa Rica		Nº 7554 - Ley Organica del ambiente - ARTÍCULO 13.- Fines de la educación ambiental. La educación ambiental relacionará los problemas del ambiente con las preocupaciones locales y la política nacional de desarrollo; además, incorporará el enfoque interdisciplinario y la cooperación como principales fórmulas de solución, destinadas a promover la conservación y el uso sostenible de los recursos naturales.		
El Salvador	2006 - Política Nacional de EA	1998 – Decreto 233 Ley del Medio Ambiente		
Guatemala	2003 – Política Nacional de EA 2010 – Decreto 38 – Ley de Educación Ambiental			
Honduras	Decreto 158/2009 – Ley Especial de Educación y Comunicación Ambiental			
Nicaragua		Ley 217 – 96. Ley General Del Medio Ambiente Y los recursos Naturales. Artículo 3.- Son objetivos particulares de la presente Ley: 6) Fomentar y estimular la educación ambiental como medio para promover una sociedad en armonía con la naturaleza. Cap 2 – Definición: EDUCACIÓN AMBIENTAL: Proceso permanente de formación ciudadana, formal e informal, para la toma de conciencia y el desarrollo de valores, concepto y actitudes frente a la protección y el uso sostenible de los recursos naturales y el medio ambiente. Sección VI De la Educación, Divulgación y Desarrollo Científico y Tecnológico		

		<p>Artículo 34.- El Sistema Educativo Nacional y los medios de comunicación social, promoverán la Educación Ambiental, que permita el conocimiento del equilibrio ecológico y su importancia para el ambiente y la salud y que dé pautas para el comportamiento social e individual con el fin de mejorar la calidad ambiental</p> <p>Artículo 43.- Los medios de comunicación social que concedan gratuitamente tiempo o espacios a la divulgación de campañas de educación ambiental debidamente autorizadas, podrán gozar de incentivos fiscales en proporción al valor de los mismos</p> <p><b>2010 – Estrategia Nacional Ambiental y del cambio Climático 2010 – 2015</b></p> <p>Para el éxito de la presente estrategia es indispensable la <b>educación ambiental</b> formal, no formal y campañas de comunicación directa y por los medios de comunicación para el rescate de valores, conocimientos, actitudes de amor, cuidado y protección de la Madre Tierra. Esto es la base para lograr que la población realice acciones de defensa y protección de los recursos naturales, haciendo un buen uso de los suelos productivos, a través del ordenamiento territorial; la conservación, recuperación, captación y cosecha de agua, que contribuyen a la mitigación, adaptación y gestión de riesgo ante el cambio climático junto con la transformación de la matriz energética. Con todos estos procesos interrelacionados, se puede avanzar al bien común de la Madre Tierra y la Humanidad.</p> <p>Se promoverá el conocimiento, valores, habilidades para que todos y todas comprendamos que formamos parte de la naturaleza y tenemos la responsabilidad de protección, manejo y cuidado de la Madre Tierra, partiendo del principio de que los seres humanos somos los guardianes de la</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Tierra, que es el Bien Común de todas las especies, de la comunidad y de la vida.</p> <p>Se realizará una comunicación permanente para la sensibilización, reconstrucción de valores de respeto, dignificación, protección y amor por nuestra Madre Tierra, restituyendo los derechos de nuestras mujeres, niños, niñas, jóvenes, hombres, todos y todas por un ambiente sano, elemento fundamental del buen vivir.</p> <p>Este propósito se logrará mediante el desarrollo de procesos educativos y campañas de comunicación directa y por los medios, que tomen en cuenta la problemática local, regional, nacional y global, fortaleciendo a los educadores/educadoras en contenidos ambientales y metodologías que les faciliten cumplir esta tarea de manera teórica y práctica, dentro y fuera del aula de clase con proyección en la comunidad y con la comunidad, en una verdadera acción de democracia directa. Es el pueblo organizado y movilizado que puede avanzar hacia el bien común de la Madre Tierra y la Humanidad</p>		
<b>Panamá</b>	<p>1992 - Ley Nº 10 - POR LA CUAL SE ADOPTA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO UNA ESTRATEGIA NACIONAL PARA CONSERVAR Y DESARROLLAR LOS RECURSOS NATURALES Y PRESERVAR EL AMBIENTE; Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES</p> <p>1998 - Ley 41 - De los Instrumentos para la Gestión Ambiental. Capítulo VI. Educación Ambiental</p>			
<b>AMÉRICA DO NORTE (1)</b>				
<b>México</b>	Estrategía de Educación Ambiental para La Sustentabilidad 2006-2014	<b>LEY GENERAL DEL EQUILIBRIO ECOLÓGICO Y LA PROTECCIÓN AL AMBIENTE</b>		

		<p><b>XXXVIII. Educación Ambiental:</b> Proceso de formación dirigido a toda la sociedad, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito extraescolar, para facilitar la percepción integrada del ambiente a fin de lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del ambiente. La educación ambiental comprende la asimilación de conocimientos, la formación de valores, el desarrollo de competencias y conductas con el propósito de garantizar la preservación de la vida.</p> <p><b>ARTÍCULO 47 BIS.</b> Para el cumplimiento de las disposiciones de la presente Ley, en relación al establecimiento de las áreas naturales protegidas, se realizará una división y subdivisión que permita identificar y delimitar las porciones del territorio que la conforman, acorde con sus elementos biológicos, físicos y socioeconómicos, los cuales constituyen un esquema integral y dinámico, por lo que cuando se realice la delimitación territorial de las actividades en las áreas naturales protegidas, ésta se llevará a cabo a través de las siguientes zonas y sus respectivas subzonas, de acuerdo a su categoría de manejo.</p> <p>En las subzonas de uso restringido sólo se permitirán la investigación científica no invasiva y el monitoreo del ambiente, las actividades de educación ambiental y turismo de bajo impacto ambiental, que no impliquen modificaciones de las características o condiciones naturales originales, y la construcción de instalaciones de apoyo, exclusivamente para la investigación científica o el monitoreo del ambiente.</p>		
<b>CARIBE (21)</b>				
<b>Antigua e Barbuda</b>	xxxxx	Xxxxxx		
<b>Aruba</b>		2003 – Ley 26 - POR LA CUAL SE APRUEBA EL PROTOCOLO RELATIVO A LA CONTAMINACION PROCEDENTE DE LAS FUENTES Y ACTIVIDADES TERRESTRES DEL CONVENIO PARA LA PROTECCION Y		

		<p>DESARROLLO DEL MEDIO MARINO DE LA REGION DEL GRAN CARIBE...  ARTICULO XI  EDUCACIÓN Y CONCIENTIZACION</p> <p>Las Partes Contratantes deberán formular y ejecutar, individual y colectivamente, programas de educación y concientización ambientales para el público, relacionados con la necesidad de prevenir, reducir y controlar la contaminación de la zona de aplicación del Convenio procedente de fuentes y actividades terrestres y deberán promover la capacitación de quienes participan en la prevención, la reducción y el control mencionados.</p> <p>B. PLANES PARA LA PREVENCIÓN, LA REDUCCIÓN Y EL CONTROL DE LAS FUENTES NO PUNTUALES DE CONTAMINACIÓN AGRÍCOLA</p> <p>2. programas de educación, capacitación y concientización, entre los que se podrán incluir:</p> <p>a) el establecimiento y la ejecución de programas para el sector agrícola y para el público en general a fin de crear mayor conciencia sobre las fuentes no puntuales de contaminación agrícola y su impacto en el medio marino, la salud pública y la economía;</p> <p>b) el establecimiento y la ejecución de programas en todos los niveles de educación sobre la importancia del medio marino y el impacto de la contaminación causada por las actividades agrícolas;</p> <p>c) el establecimiento y la ejecución de programas de capacitación para los organismos gubernamentales y el sector agrícola sobre la aplicación de las mejores prácticas de manejo, incluyendo la elaboración de material de orientación para los trabajadores agrícolas sobre las mejores prácticas estructurales y no estructurales de manejo, a fin de prevenir, reducir y controlar la contaminación del medio marino procedente de fuentes no puntuales de contaminación agrícola; y</p>		
--	--	---	--	--

		d) el establecimiento de programas para facilitar la transferencia de tecnologías y el intercambio de información efectivos.		
Bahamas				
Barbados				
Cuba	2010 - Estrategia Nacional de Educaçao Ambiental 2010-2015			
Dominica				
Granada				
Haiti				
Ilhas Caimã				
Ilhas Turcas e Caicos				
Ilhas Virgens				
Jamaica				
Martinica				
Porto Rico				
República Dominicana				
Saint Barthélemy				
Santa Lúcia				
São Cristóvão e Neros				
São Vicentes e Ganadines				
Trinidad e Tobago				