



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

CAROLINA ALVES GOMES DE OLIVEIRA

**DAS MARÉS E MARIAS DOS FUNDOS DA BAÍA DE GUANABARA:
EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORAS AMBIENTAIS COMUNITÁRIAS
NA CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA E DA DIGNIDADE**

RIO DE JANEIRO

MARÇO DE 2021

Carolina Alves Gomes de Oliveira

Das marés e Marias dos fundos da Baía de Guanabara: experiências de educadoras ambientais comunitárias na construção da esperança e da dignidade

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

Orientador:
Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

RIO DE JANEIRO

MARÇO DE 2021

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

048	<p>Oliveira, Carolina Alves Gomes Das marés e Marias dos fundos da Baía de Guanabara: experiências de educadoras ambientais comunitárias na construção da esperança e da dignidade / Carolina Alves Gomes Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2021. 346 p.</p> <p>Orientador: Celso Sánchez. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. mulheres. 2. educação ambiental. 3. ecofeminismo. 4. método Paulo Freire. I. Sánchez, Celso, orient. II. Título.</p>
-----	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Carolina Alves Gomes de Oliveira

“Das marés e Marias dos fundos da Baía de Guanabara: experiências de educadoras ambientais comunitárias na construção da esperança e da dignidade”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 16/03/2021

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof. Dr. Celso Sánchez
(orientador)

Profª. Drª. Léa Velocina Vargas Tiriba
(avaliadora interna)

Profª. Drª. Michèle Tomoko Sato
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Priscilla Menezes de Faria
(avaliadora interna)

Profª. Drª. Catalina Revollo Pardo
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Cheron Zanini Moretti
(avaliadora externa)

Prof. Dr. Rafael Nogueira da Costa (avaliador externo)

Para todas as mulheres que teimam pela vida
e cultivam espaços de humanidade.

*Um dia eu vi nossa estrada pra frente,
antevi a lonjura do profundo percurso.
Mas a vida é rio,
e rio que é rio
uma hora muda seu curso (...)*

Elisa Lucinda

Agradecimentos

Agradeço a todos que estiveram comigo nessa caminhada.

Agradeço a minha família pelo apoio, especialmente a minha mãe, pela inspiração como mulher, educadora e estudiosa, sem a qual eu nunca teria escolhido o mundo dos estudos. Ao meu pai e meus irmãos pelo carinho. Agradeço ao meu namorado, Jaime, pelo incentivo e amor generoso, que me deram força mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço a todas as minhas mães: aos incontáveis seres, que em sua compaixão e bondade, tornaram possível minha existência nessa vida humana preciosa. Agradeço à mãe Terra pela abundância da vida.

Agradeço aos mestres que cruzaram meu caminho nessa trajetória, me trazendo ensinamentos e inspiração, especialmente ao meu orientador, Celso Sánchez, pela confiança, companheirismo e pela ousadia esperançosa que me passaram a mover tanto na pesquisa, quanto na vida.

Agradeço aos queridos mestres, Waldemar Boff, Regina Mauron e Lélia Lopes, por me ensinarem sobre esperança e utopia e pelo carinho e confiança com que me trataram ao longo desses anos. Agradeço as minhas mestras, educadoras com quem dialogo na pesquisa, por me formarem e dedicarem sua confiança e amizade. Sem elas, nada disso seria possível. Faço um agradecimento especial à Dona Maria dos Remédios, pela alegria e força com que inspira a todas nós nessa caminhada.

Agradeço aos professores que cruzaram meu caminho e foram muito importantes para minha formação: à professora Shaula Sampaio, por me orientar na licenciatura de forma tão carinhosa e comprometida; à professora Simone Salomão, pelo incentivo e amor ao magistério; ao professor Abílio Soares Gomes, pela orientação generosa durante o mestrado; aos professores Leonardo Castro, Guaracira Gouveia, Léa Tiriba, Cláudia Miranda, Maria Auxiliadora Machado, pela inspiração e exemplo como educadores engajados e comprometidos com a universidade pública de qualidade.

Agradeço aos amigos queridos e companheiros de utopias que tive a sorte de conhecer. Especialmente, aos colegas do GEASur, Bárbara Pelacani, Bárbara Fortes, Sônia Oliveira, Tita Bevilaqua, Anne Kassiadou, Marcelo Storti, Stephanie Salgado, Clementino Júnior, Alessandra Nzinga, João Paulo Rangel, João Marcelo Quintiliano, Gabriela Trindade, agradeço a cumplicidade, as trocas e a alegria. Às queridas Larissa Quaresma, Aline Brasil, Tássia Lima, Poliana Santana, Paloma Blanc, Carolina França, agradeço pelas conversas incríveis e pela amizade sincera. Aos queridos amigos de além-mar Marco, Antônio, Vito, Alessandra, Gustav, Monika, Sarika, Shakti, Chiara, pela parceria na luta por um mundo mais solidário.

Agradeço às mulheres das classes populares e seus movimentos em defesa da vida, que tanto nos ensinam, desalienam e apontam novos caminhos de existência.

Agradeço também à FAPERJ pela bolsa concedida, sem a qual eu não teria conseguido finalizar essa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa se debruça sobre o diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação Popular, a partir de uma experiência de Educação Ambiental de base Comunitária em comunidades da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, que têm nas mulheres das classes populares suas principais agentes. Hoje, já se sabe que a degradação ambiental, inerente ao sistema capitalista global, recai de forma mais intensa sobre as mulheres e as crianças dos países empobrecidos. A expropriação da terra, a privatização das riquezas ambientais e a destruição da biodiversidade afetam diretamente as atividades de subsistência e cuidados desenvolvidas pelas mulheres, arrastando-as para a pobreza. Como consequência, as mulheres das classes populares vêm se posicionando como protagonistas de resistências socioambientais comunitárias e, também, se dedicando a atividades de educação ambiental em seus territórios. Apesar disso, muitas vezes, este protagonismo não é reconhecido e a participação das mulheres nas instâncias de tomada de decisão sobre as questões ambientais é sub-representada, enquanto a atuação dos técnicos e especialistas assume papel central. Partindo destas reflexões e tomando como base nossa experiência de longo prazo com o grupo de educadoras junto à ONG Água Doce – serviços populares, buscamos compreender a inserção das mulheres das classes populares nas experiências de Educação Ambiental de base Comunitária, bem como levantar os ensinamentos que vêm desenvolvendo a partir de sua práxis cotidiana, comunitária e ambiental. Levantamos a hipótese de que as experiências destas educadoras em seus territórios entram em diálogo com os Movimentos de Mulheres e com os Ecofeminismos do Sul, dando forma a dinâmicas pedagógicas populares alternativas e contextualizadas, que contribuem com a perspectiva da Educação Ambiental de base Comunitária. Com o objetivo de elaborar uma metodologia de pesquisa participativa e popular, contamos com os referenciais da IAP, da investigação temática freiriana e das dinâmicas dos círculos de cultura. A partir daí, desenvolvemos o que chamamos de Pesquisa Ação Pedagógica, onde a investigação temática sobre a experiência comunitária das educadoras fez emergir situações-limite e inéditos viáveis, traduzidos em eixos temáticos, utilizados na geração coletiva de dados para a pesquisa, nos processos formativos do grupo e na elaboração de atividades ambientais destinadas à comunidade que foram desenvolvidas pelas educadoras. Nesse processo, a análise de suas narrativas deu origem a eixos temáticos compostos por subtemas, que traduziram as dimensões apontadas como fundamentais dentro do trabalho ambiental comunitário em sua perspectiva. Alguns dos subtemas foram: história de vida das mulheres, a vida das crianças, o trabalho com as mulheres, violência e exclusão, saberes tradicionais das ervas, a centralidade da fé, formação coletiva e a educação que parte do comunitário para o ambiental. A emergência das histórias invisibilizadas evidencia o absurdo ambiental da fome e da exclusão social como obstáculo para a garantia dos direitos ambientais. Por outro lado, as mulheres permanecem buscando alternativas em defesa da vida, enfrentando a lógica capitalista de exclusão e mercantilização, a partir de outra epistemologia baseada no cuidado e respeito ao outro. Suas vivências, aliadas à experiência no trabalho comunitário de cuidados, vêm possibilitando a reapropriação de saberes tradicionais populares e novos saberes ambientais para elaboração de práticas pedagógicas ambientais destinadas às comunidades onde vivem. Assim, assumem um papel de intermediárias entre a exclusão e a esperança, entre o comunitário e o ambiental, entre os saberes populares e os científicos, entre a vida e a morte, habitantes das fronteiras, do entre mundos.

Palavras-chave: mulheres, educação ambiental, ecofeminismo, método Paulo Freire

RESUMEN

Esta investigación se centra en el diálogo entre la Educación Ambiental y la Educación Popular a partir de una experiencia de Educación Ambiental de base Comunitaria en comunidades de la *Baixada Fluminense*, RJ, que tiene como principales agentes las mujeres de las clases populares. Hoy se sabe que la degradación ambiental, inherente al sistema capitalista global, recae sobre las mujeres y los niños de los países empobrecidos con más intensidad. La expropiación de las tierras, la privatización de las riquezas ambientales y la destrucción de la biodiversidad afectan directamente las actividades de subsistencia y cuidado que realizan las mujeres, arrastrándolas a la pobreza. Como consecuencia, las mujeres de las clases populares se posicionan como protagonistas de resistencias socioambientales comunitarias y se dedican a actividades de educación ambiental en sus territorios. Sin embargo, muchas veces no se reconoce este protagonismo, y la participación de las mujeres en las instancias de toma de decisiones ambientales está subrepresentada, mientras la actuación de técnicos y especialistas adquiere rol central. A partir de estas reflexiones y de nuestra experiencia de largo plazo con el grupo de educadoras de la ONG Água Doce – servicios populares, buscamos comprender la inserción de las mujeres de las clases populares en las experiencias de Educación Ambiental de base Comunitaria, así como conocer las enseñanzas que han desarrollado desde su *práxis* diaria, comunitaria y ambiental. Planteamos la hipótesis de que las experiencias de estas educadoras en sus territorios entran en diálogo con los Movimientos de Mujeres y con los Ecofeminismos del Sur, dando forma a dinámicas pedagógicas populares alternativas y contextualizadas, que contribuyen a la perspectiva de la Educación Ambiental de base Comunitaria. Con el objetivo de elaborar una metodología de investigación participativa y popular, nos apoyamos en los referenciales de la IAP, de la investigación temática freireana y de la dinámica de los círculos de cultura. Desarrollamos lo que llamamos Investigación Acción Pedagógica, donde la investigación temática sobre la experiencia comunitaria de las educadoras dio lugar a situaciones límite e inéditos viables, traducidos en ejes temáticos, utilizados en la generación colectiva de datos para la investigación, en los procesos de formación del grupo y en la elaboración de actividades ambientales para la comunidad, desarrolladas por las educadoras. El análisis de las narrativas, en este proceso, dio lugar a ejes temáticos, compuestos por subtemas que, desde la perspectiva de las educadoras, tradujeron las dimensiones identificadas como fundamentales dentro del trabajo ambiental comunitario. Algunos de los subtemas fueron: historia de vida de las mujeres, la vida de los niños, el trabajo con mujeres, violencia y exclusión, conocimiento tradicional de las hierbas, la centralidad de la fe, formación colectiva y educación de la comunidad para el medio ambiente. Las historias hechas invisibles evidencian el absurdo ambiental del hambre y la exclusión social como obstáculo para la garantía de los derechos ambientales. Por otro lado, las mujeres siguen buscando alternativas en defensa de la vida, enfrentando la lógica capitalista de exclusión y mercantilización, guiadas por otra epistemología basada en el cuidado y respeto al otro. Sus vivencias sumadas a la experiencia en el trabajo de cuidado comunitario, han permitido la reapropiación de los conocimientos populares tradicionales y nuevos conocimientos ambientales para la elaboración de prácticas pedagógicas ambientales dirigidas a las comunidades donde viven. Así, asumen el rol de intermediarias entre la exclusión y la esperanza, entre lo comunitario y lo ambiental, entre el saber popular y el científico, entre la vida y la muerte, habitantes de las fronteras, del entre mundos.

Palabras clave: mujeres, educación ambiental, ecofeminismo, método Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mulher indígena pinta Margarida para simbolizar a união das lutas e a transmissão do legado às mulheres do campo. Marcha das Margaridas, 2019. Foto: Carolina Alves. **pág. 96**

Figura 2. Marcha das Margaridas, 2019. Foto: Carolina Alves. **pág. 98**

Figura 3. Representação concêntrica da origem dos ecofeminismos em Abya Yala. Retirada de LaDanta LasCanta, 2017. **pág. 105**

Figura 4. Militante do MAB durante a Marcha das Margaridas, em 2019. Foto: Carolina Alves. **pág. 107**

Figura 5. Mapa do fundo da baía (1:50.00) com seis mangues e seus rios. (Fonte: Informativo Água Doce, Ano 3, nº 16, setembro de 2004). **pág. 144**

Figura 6. Mapa da Baía de Guanabara com a localização da Comunidade de Suruí, o centro de Magé e a APA de Guapimirim (Fonte: Google Earth). **pág.150**

Figura 7. Instalações que compõe o Comperj, retirado Faustino e Furtado, 2013. **pág. 151**

Figura 8. Crianças na creche do Parque São Bento na hora do almoço. (Fonte: Informativo - Água Doce, Ano 1, nº9, outubro/2002). **pág. 153**

Figura 9. Foto do Rio Suruí com a igreja de São Nicolau ao fundo. (Fonte: Informativo Água Doce, Ano 1, n.1, fevereiro, 2002). **pág. 154**

Figura 10. Ilustração da bacia do Rio Suruí, incluindo pontos importantes de valor histórico, comunitário e ambiental. (Fonte: Informativo - Água Doce, Ano 3, nº14, abril/2004). **pág. 158**

Figura 11. Informativos mensais publicados pela Água Doce – serviços populares. **pág. 159**

Figura 12. Dona Maria dos Remédios no encontro de confraternização das alunas do curso de bordado. (Fonte: Informativo - Água Doce, Ano V, nº22, agosto/2007). **pág. 162**

Figura 13. Dona Vas recebe adolescentes em seu espaço, para um evento que busca discutir o extermínio da juventude negra na Baixada Fluminense (2018). **pág. 164**

Figura 14. Diário das atividades e acontecimentos do Espaço de Orientação Ecológica do Remanso (Fonte: Informativo Água Doce, Ano V, nº22, agosto de 2007). **pág. 166**

Figura 15. Educadoras reunidas no grupo de estudos – Água Doce, Suruí (2013). **pág. 280**

Figura 16. Convite da oficina para a comunidade – Água Doce, Suruí (2019). **pág. 293**

Figura 17. Grupo de mulheres participando da oficina sobre o uso de ervas medicinais na produção de remédios caseiros - Água Doce, Suruí (2019). **pág. 293**

Figura 18. Oficina sobre o uso de ervas medicinais na produção de remédios caseiros - Água Doce - Suruí (2019). **pág 294**

Figura 19. Saída de Campo pelo Rio Suruí, Suruí, Magé (janeiro, 2020) **pág. 295**

Figura 20. Encontro de saberes e sabores. Visita ao sítio da agricultora agroecológica - Conceição de Suruí, Magé (2019). **pág. 295**

Figura 21. Exposição produzida pelas educadoras: O que a Baía te devolve. O lixo que vai e volta - Água Doce – Praia do Remanso (2019). **pág. 296**

Figura 22. Paisagem nas proximidades da ONG Água Doce, em Suruí. A montanha violada pela extração de pedras convive com as casas simples dos moradores da comunidade (Foto Bárbara Pelacani, 2018). **pág. 300**

Figura 23. Marcha das Margaridas, 2019. (Foto: Carolina Alves). **pág. 316**

LISTA DE SIGLAS

- APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- CEB – Comunidade Eclesial de Base
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- COMPERJ – Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
- COPINH – Consejo Cívico de Organizaciones Populares y Indígenas de Honduras
- FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- EABC – Educação Ambiental de base Comunitária
- GEASur – Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur
- IAP – Investigação Ação Participativa
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MILITIVA – Militância Investigativa
- MIQBC – Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco-Babaçu
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
- PACS – Políticas Alternativas para o Cone Sul
- PEA – programa de Educação Ambiental
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
- SUS – Sistema Único de Saúde
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	19
Capítulo 1- Pobreza, desenvolvimento e meio ambiente.....	27
1.1- Crise ambiental e pobreza: um encontro marcado	32
1.2- As conferências da ONU: pobreza como problema ambiental, desenvolvimento como solução global.....	35
1.3- Raízes comuns entre a pobreza e a expropriação da natureza: um olhar <i>desde el Sur</i>	43
1.4- Quando os “pobres” resistem pela vida.....	52
1.5- Entre vítimas e resistências: a perspectiva estratégica das mulheres	63
Capítulo 2 – Mulheres do Sul Global.....	69
2.1- A invisibilização como ponto de partida e chegada.....	70
2.2- A história das mães, tias e avós: mulheres negras e indígenas.....	75
2.3- Raízes dos sistemas patriarcais.....	82
2.4- Resistências e permanências pela defesa da vida.....	90
2.5- Ecofeminismos do Sul.....	100
Capítulo 3- Aprendendo com a práxis: Educação popular e Educação Ambiental de base comunitária.....	110
3.1- Educação popular e movimentos populares.....	114
3.2- Mulheres criando movimentos.....	117
3.3- Retrocessos e retomadas.....	126
3.4- A Educação Popular em novos contextos	130
3.5- Educação Ambiental de base Comunitária: uma proposta pedagógica ambiental popular.....	132
Capítulo 4- Educadoras ambientais comunitárias e o projeto da ONG Água Doce	142
4.1- Contextualização do território.....	143
Uma visão histórica.....	143
Uma visão sociopolítica.....	149
4.2- Água Doce- serviços populares: o desafio da educação entre o meio ambiente e a pobreza.....	152

Um projeto de educação junto ao povo.....	152
As educadoras populares.....	160
4.3- Caminhos da pesquisa: referencial teórico- metodológico.....	173
4.4- Construindo nossa metodologia.....	188
Capítulo 5- Resultados e Análises.....	196
5.1- Primeiros temas.....	196
5.2 – Aprendendo com as histórias de vida das mulheres.....	198
História das vidas.....	199
Mulheres em movimento.....	206
O trabalho comunitário.....	215
5.3- Mulheres e crianças primeiro! Da exclusão à (re)existência.....	226
A vida das crianças.....	226
O fantasma da fome.....	232
O trabalho com as mulheres.....	236
Exclusão e violência.....	246
5.4- Saberes deste e de outros mundos.....	254
O segredo das ervas.....	254
Rezadeiras e seus mistérios.....	265
A centralidade da fé.....	274
5.5- Em busca do “ser mais”: formação coletiva e práxis pedagógica comunitária.....	278
Formação coletiva.....	279
Criando práticas pedagógicas comunitárias.....	287
5.6- Tecendo a trama entre o comunitário e o ambiental.....	298
O ambiental no cotidiano.....	298
Do comunitário ao ambiental.....	305
6- Considerações finais	317
7- Referências bibliográficas.....	324
Anexos.....	343

Apresentação

A história e o amadurecimento deste trabalho de pesquisa são também um pouco da minha história e do meu amadurecimento, como educadora, como pesquisadora e como pessoa. Não imaginava chegar um dia ao campo da educação, apesar de contar com certa inclinação familiar, tendo mãe pedagoga e tias, irmãos e companheiro professores. Acho que minha trajetória até aqui, até a pós-graduação em educação, tem muito a ver com as influências familiares, mas, sobretudo, com o projeto e as mulheres que acompanho nessa pesquisa.

Gosto de dizer que minha formação aconteceu dentro das Ciências da Vida, que também podem ser chamadas de Ciências Biológicas. Desde cedo, me encantei com os mistérios entorno dessa manifestação tão singular e rara. Minha curiosidade me levou da serra para o mar, onde me encantei pela Biologia Marinha. Acabei seguindo na graduação e mestrado nessa área. Antes disso, no entanto, os caminhos dessa vida de mistérios fizeram-me pousar no desconhecido – a Educação Popular me foi apresentada pelo mestre Waldemar Boff. A partir daí, nunca mais fui a mesma. Comecei a trabalhar como estagiária na ONG Água Doce – serviços populares, em Magé, RJ, ainda na graduação, e permaneço lá até hoje, agora como coordenadora.

Posso dizer que tive a sorte de ser formada por estes dois lugares, aparentemente distantes: a universidade e a educação popular. Condição que, por um lado, me permitia ter um olhar social mais amplo e, por outro, me trazia conflitos internos quanto ao meu papel na sociedade como bióloga, pesquisadora ou professora. Admito que tudo nessa experiência aconteceu como processo. Afinal, me confrontei com uma realidade muito diferente da minha, onde pude perceber, aos poucos, meus hábitos de classe e meus privilégios, diante de um mundo tão excludente.

Confesso que, no início, não entendia muito bem qual seria meu papel neste projeto. Passei os primeiros anos observando muito, conhecendo moradores, lugares escolas, conversando com as pessoas, sempre guiada por Waldemar e sua companheira, Regina, que me apresentavam aquele lugarzinho dos fundos da Baía de Guanabara (Suruí) sempre com um grande encantamento nos olhos. Depois de algum tempo, iniciamos um trabalho com as escolas públicas locais, onde realizávamos saídas de campo com as turmas pelo manguezal. Éramos três monitores: uma bióloga (eu), um pescador local e uma educadora comunitária. Foi um período muito agradável, onde (agora compreendo) iniciei minha formação como educadora ambiental. Eu ainda não sabia, mas de certa forma, na Água Doce,

experimentávamos práticas educativas ambientais comunitárias. Com o amadurecimento do projeto, ocorreu a chegada de outras educadoras, vindas da própria comunidade e com a formação de nosso grupo. Assim, surgiu a proposta, impulsionada pelo Waldemar, de iniciarmos encontros de formação coletiva, por volta do ano de 2007. Dessa forma se iniciou nosso grupo de estudos, dividido em dois momentos: durante a manhã, abordávamos a parte ambiental, que ficou sob minha responsabilidade e, à tarde, Waldemar conduzia leituras sobre história e cultura brasileira.

Desde o início, a ideia deste grupo era refletir sobre nossa prática no trabalho com o povo, desenvolvendo também a consciência crítica daquele grupo que se constituía aos poucos. Neste mesmo período, comecei a participar como conselheira, representando a Água Doce, no Conselho Gestor da APA de Guapimirim, uma unidade de conservação muito próxima à área em que a ONG atuava. Este foi outro espaço de intenso aprendizado, no qual tive contato, pela primeira vez, com os conflitos e as disputas dos grupos diante da questão ambiental. É claro que estes conceitos vieram bem depois para mim, mas esta experiência foi fundamental para futuras reflexões sobre a Educação Ambiental e Justiça Ambiental.

Foi no grupo de estudos que se iniciou minha relação com as educadoras com quem dialogo nessa pesquisa. Hoje, percebo que, ao longo destes anos, elas foram minhas principais mestras na estrada da educação popular e também da educação ambiental. As trocas, as experiências de vida, a “mania” de trazer o assunto da leitura sempre pra perto do cotidiano, dos problemas reais; a necessidade de trazer a linguagem mais pra perto das pessoas comuns, todos estes foram ensinamentos que ficarão sempre comigo. Além disso, fica também a relação de amizade, companheirismo e apoio, tão importantes em certos momentos da minha vida.

Quando finalizei meu mestrado, ainda não sabia bem por qual caminho seguir. Por isso, resolvi retomar minha licenciatura (deixada para traz), fazendo meu trabalho de final de curso na área da Educação Ambiental. Realmente me surpreendi com o prazer que senti em atuar, ler e escrever sobre esse tema. Foi como se essa perspectiva oferecesse um acolhimento mais humano, que me fazia pensar nas utopias, em como poderia ser, em como poderíamos mudar aquilo que parecia sem solução. Foi bastante importante perceber a articulação que a educação ambiental podia oferecer entre as ciências biológicas e humanas.

Logo depois desse período, fui indicada para um trabalho como educadora ambiental do PEA¹, na instalação dos dutos terrestres e submarinos do COMPERJ², na cidade de

¹ O PEA, Programa de Educação Ambiental, é uma das medidas exigidas dentro do processo de licenciamento de empreendimentos, que trazem impactos ambientais significativos.

Maricá. Foi minha primeira experiência trabalhando para uma empresa, onde percebi que minha formação como bióloga, aliada à experiência pretérita com comunidades, contou bastante para que me chamassem para compor esta equipe. É importante dizer que não me desliguei das atividades na Água Doce nesse período.

Essa experiência de trabalho foi pra mim um divisor de águas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da minha visão crítica. Se por um lado tive um amadurecimento profissional importante e uma experiência muito enriquecedora de formação, por outro, me deparei com uma realidade bastante injusta e utilitarista das comunidades locais para finalidades outras que não a educação, mas sim a garantia de continuidade das obras. Quando estava dentro desta dinâmica, não parava de pensar como seria se o mesmo estivesse acontecendo em Suruí. Um incômodo enorme me tomava quando levávamos este discurso em nossos uniformes e botas bonitas, chamando-o de Educação Ambiental.

Foi assim que tive uma espécie de “estalo”, que me fez entender melhor o que eu estava fazendo há tantos anos junto às mulheres na Água Doce. Sentia que era algo muito distinto e que, a partir daquele momento, começava a fazer muito mais sentido pra mim. Pensava nas companheiras e nos momentos de estudos e percebia o quanto sua perspectiva e sua prática eram divergentes daquela dos manuais de educação ambiental das empresas. O quanto seu posicionamento, ao invés de encobrir, tendia a desvelar certas injustiças.

Foi assim que surgiu minha vontade de pesquisar esta experiência do trabalho socioambiental em Magé. De alguma forma, existia uma originalidade ali, que eu não havia encontrado na universidade, na escola e muito menos na empresa. Foi em meio a esta agitação, este anseio de voltar pra pesquisa, que encontrei o GEASur³. Meu primeiro contato foi através de uma palestra do professor Celso Sánchez, no encontro de Educação Ambiental do PARNASO⁴, em Teresópolis. Depois disso, busquei conhecer melhor o grupo através do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), organizado por eles em 2015. Fiquei muito admirada com o trabalho de um dos alunos de mestrado, Daniel Camargo, cujo foco se voltava para os saberes populares das comunidades do Vale do Jequitinhonha, em consonância com conhecimentos sobre o meio ambiente. Comecei a participar das reuniões do grupo em 2016, apreciando cada vez mais os trabalhos de pesquisa que se discerniam muito de outras abordagens sobre a educação ambiental, por trazer o foco para os sujeitos vulnerabilizados diante dos conflitos socioambientais.

² Complexo petroquímico do Rio de Janeiro.

³ O Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur é um grupo de pesquisa inserido no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

⁴ Parque Nacional da Serra dos Órgãos

Assim, fui desenhando a pesquisa ainda na minha imaginação. O projeto poderia ter se baseado simplesmente na descrição e análise de experiência da ONG, mas não foi assim que aconteceu. Em uma conversa com a então mestrande e amiga querida, Bárbara Pelacani, pude externalizar, pela primeira vez, meus desejos e inquietações. Eu não entendia porque, nos conselhos de meio ambiente, na educação ambiental e nas esferas de tomada de decisão, a participação das mulheres (principalmente das classes populares) era tão escassa, já que no trabalho comunitário cotidiano, das agentes de saúde, das agentes comunitárias, na organização de moradores e no próprio trabalho comunitário desempenhado pela Água Doce, elas compunham presença majoritária e essencial. Foi assim que decidi estudar esse tema.

Entrando, no doutorado, tive oportunidades fantásticas junto ao GEASur e também a partir das minhas andarilhagens. Adentrei o mundo da história das mulheres, dos movimentos feministas e das pensadoras negras brasileiras através de disciplinas e cursos que encontrei pelo caminho. Conheci lutas e biografias que me apaixonaram e descobri os entraves machistas e patriarcais na minha vida pessoal e profissional e na vida das mulheres da minha família (revelações, por vezes, dolorosas). Por outro lado, conheci a luta das mulheres para mudar essa realidade e compreendi sua pluralidade: não somos todas iguais, é preciso respeitar as diferentes lutas. Mergulhei também nos ecofeminismos e na potência de trazer gênero e ambientalismo para a mesma mesa de debate. Nessa trajetória, uma experiência crucial para o alinhamento do trabalho foi a Marcha das Margaridas, em 2019. O encontro com essa diversidade de movimentos em diálogo, liderados pelas mulheres das classes populares, expandiu minha percepção e consciência sobre a realidade e sobre os “Brasis” que existem dentro do Brasil. Aprendi com a força daquela marcha; meu corpo todo entendeu que as mulheres continuam caminhando e que é no caminho que entendemos o mundo. É no processo da caminhada junto às companheiras que nos reabastecemos de energia pra seguir nosso curso, nossas águas.

A formação junto ao GEASur também me transformou. A organização dos cursos de extensão, dos diálogos *desde el Sur*, os encontros de imersão, as aulas com os estudantes da licenciatura, a participação dos congressos, tudo me fez assumir um papel ativo na construção da universidade pública popular pela qual lutamos.

Por todos estes motivos, penso que essa pesquisa está banhada em experiências, vivências e sensações. Espero profundamente que também possam sentir.

1. Introdução

A maioria das pessoas, quando pensa sobre Educação Ambiental, faz uma associação direta com temas como a reciclagem do lixo, a economia de água ou mesmo a salvação das florestas, dos oceanos ou de algum outro ambiente natural. Visão que esbarra em dois polos principais: as ações individuais do cotidiano e aquelas destinadas à natureza (geralmente idealizada e distante). Essa perspectiva, no entanto, parece deixar para trás um vácuo de outras possibilidades e de outras formas com as quais os grupos humanos constroem sua relação com o ambiente.

Essa percepção dualista não nos chega por acaso, mas como fruto do paradigma que vem sendo constituído pela racionalidade ocidental moderna, que influencia desde a forma como nos enxergamos no mundo, até as relações que desenvolvemos com o outro, seja ele humano ou não humano. A repercussão dessa prerrogativa em nossas vidas é, em grande parte, expressa pela universalidade, ou seja, sem perceber, admitimos uma forma única de vida, de sociedade, de relação com a natureza, de compreensão de nós mesmos. Forma essa que nos parece natural, mas que, na verdade, faz parte do que se pode chamar de pensamento hegemônico. Existe um pensamento hegemônico sobre a crise ambiental em que vivemos e também sobre as formas de combatê-la.

O grande problema do pensamento único (universal) é sua inabilidade de lidar com as adversidades e com a busca de alternativas. Tal qual as monoculturas agrícolas, que, diante de uma praga, não possuem defesas por não possuírem variabilidade, o pensamento monocultural limita o acesso a outras possibilidades que estejam fora de seu sistema de origem (SHIVA, 2003). Outra consequência dessa homogeneização do pensamento são os apagamentos. A invisibilização de outras formas de vida atua marginalizando e excluindo saberes, cosmologias e as próprias pessoas que os produzem da experiência humana “rumo ao progresso” (Ibid.).

Desde o início de minha experiência com o trabalho popular nas comunidades, pude compreender a existência de alternativas. O povo simples está habituado a utilizar a criatividade e o trabalho coletivo como formas de sobrevivência. Nesse convívio, me deparei com questões que, anteriormente, não me vinham à cabeça quando pensava em minha área de estudo – a Educação Ambiental. A falta de água, de alimento, de terra pra plantar, de moradia, a violência e a exclusão eram todos fatores que acirravam a degradação tanto ambiental

quanto humana. A partir de certo momento, percebi que a conscientização sobre essa realidade não seria possível se não fosse pelo diálogo com algumas de suas interpretes.

Meu encontro com as mulheres com as quais dialogo nessa pesquisa aconteceu a partir da formação do grupo de educadoras ambientais populares, junto ao trabalho da ONG Água Doce – serviços populares. Com sua origem vinculada aos movimentos de educação popular dos anos 80 e 90, esta entidade passou a assumir o caráter ambiental como filosofia, incorporando-a como dimensão necessária para o trabalho junto aos grupos populares. Em outras palavras, em meio aos caminhos sinuosos da busca pela melhoria das condições de vida das comunidades mais pobres, o caráter ambiental, ecológico e planetário foi acolhido como parte essencial de um projeto de libertação, onde as mulheres assumiram um papel determinante.

Nesse projeto, a formação de um grupo de educadores populares dispostos a atuar em sua própria comunidade reuniu, principalmente, mulheres nascidas e criadas nas comunidades de Suruí, Parada Angélica, Piabetá, Mauá, todas pertencentes aos fundos da Baía de Guanabara⁵, ou à baixada fluminense. Região que foi ambientalmente “esquecida”, historicamente explorada e socialmente estereotipada como produtora exclusiva de pobreza e violência. Apesar das dificuldades vividas, em grande parte pela ausência do poder público e pela violência da fome, essas mulheres traziam outras narrativas sobre seu lugar. É como se teimassem pela esperança, pela valorização das belezas naturais e da história local, pela melhoria de sua comunidade e pela diminuição do sofrimento das mães mais pobres e das crianças desassistidas. Com a prática, passei a perceber o prazer que experienciavam na troca de seus saberes, forjados no convívio comunitário e guiados pelos ensinamentos das mães e das avós. Histórias que, caso aceitássemos o desafio, se desenrolariam até o passado colonial, em que as mulheres negras e indígenas precisaram desenvolver estratégias e artimanhas de resistência e (re)existência.

Ouvir dona *Maria dos Remédios* contando sua experiência com o trabalho comunitário nas Comunidades Eclesiais de Base, no auge das organizações populares, nos atentou para a importante caminhada das mulheres das classes populares na educação popular, cujos frutos são colhidos até hoje nos movimentos de mulheres e, recentemente, nos movimentos socioambientais. Não era raro sentir os olhos marejados, quando ouvíamos *Dona Vas* contando os horrores da perseguição aos agricultores assentados em Parada Angélica, no período do golpe militar, e em tantas crianças que ela passou a acolher e alimentar,

⁵ Em sua parte ocidental, esta região era chamada por seus habitantes nativos de Guaná-pará (“seio do mar”) e do lado oriental recebia o nome de Nhê-terôy (“água escondida”) (COSTA, 1965 apud CARVALHO, 1996).

cozinhando seu famoso “lele”⁶. Muitas destas histórias, ao mesmo tempo que nos entristeciam, traziam também a esperança, fio condutor tecido por estas narrativas vividas.

Por outro lado, o aprendizado sobre as questões do território entre as mulheres de diferentes origens sempre foi muito rico. Em nosso grupo de estudos, em certa ocasião, ao nos aprofundarmos nos conhecimentos sobre as legislações ambientais, fomos brindadas com uma aula da educadora *Van* sobre as técnicas de pesca. Seu relato nos ensinou sobre a ancestralidade da “pesca de curral”, assim como os impactos ambientais que ela pode desencadear quando mal gerida. Não obstante, seu testemunho também nos alertou para a existência de interesses políticos, institucionais e para a violência armada que ronda esta prática tradicional na baía de Guanabara. Uma complexidade que nos deixou intrigadas e me afastou ainda mais da visão ingênua que eu ainda cultivava sobre a preservação ambiental.

Estas educadoras traziam em sua prática e em sua história o fato de que outras relações ambientais aconteciam no cotidiano popular das comunidades, cotidiano esse que tinha nas mulheres um protagonismo ligado à subsistência e aos cuidados. Apesar disso, em nossa própria experiência, participando de conselhos de meio ambiente e outras instâncias onde as questões ambientais eram discutidas e decididas, esse protagonismo era, geralmente, sub-representado. Em muitas destas reuniões aprendemos juntas sobre esse lugar de participação social, percebendo suas vantagens e desvantagens, assim como nossas dificuldades em colocar nosso ponto de vista. Além de estarmos em minoria, percebíamos que as falas – de um lado, os pescadores lutando por seus interesses; do outro, os especialistas da universidade explicando suas pesquisas – assumiam a maior parte do debate. Quando resgatávamos a necessidade de olhar para as comunidades, para as crianças, para a pobreza, para a precariedade ambiental em que viviam, poucos eram os interlocutores dispostos a dialogar. A frase da educadora *Van* reflete bem nosso estado de espírito nestes momentos: “*Às vezes acho que somos uma pedra no sapato desse pessoal.*”

Essa e outras inquietações serviram de motivação para buscarmos compreender o porquê da baixa representatividade das mulheres das classes populares nos espaços institucionalizados de discussão ambiental. Isso ao mesmo tempo em que eram elas as maiores vítimas da degradação ambiental e aquelas mais presentes nas iniciativas educativas e ambientais comunitárias.

Essas foram questões que nos levaram a uma verdadeira viagem exploratória por diversos campos, onde a ecologia política feminista nos serviu como primeira anfitriã. A

⁶ Alimento simples, com base no milho, inventado por *dona Vas* como alternativa alimentar para as crianças necessitadas.

partir dela, expandimos nosso conhecimento sobre os movimentos de mulheres (SILIPRANDI, 2012; CARVAJAL, 2016; KOROL, 2016; ELMHIRST, 2017; GARCÍA-TORRES et. al., 2017) e os Ecofeminismos (MIES e SHIVA, 1993; SVAMPA, 2015; MARTÍNEZ ALIER et. al., 2017) que, de uma forma muito especial, cada qual a sua maneira, traziam elementos essenciais para essa discussão. A história das mulheres foi outro campo que nos deu ferramentas importantes para entender os processos de invisibilização (PEHOT, 2007). E as pesquisas sociológicas e históricas de autoras negras e indígenas latino-americanas nos situaram a respeito de como isso aconteceu nesse território (GONZALES, 2008; CARNEIRO, 2003; SILVA, 2017).

Sob essas perspectivas, trazendo o foco para as relações ambientais, descobrimos que, há algum tempo, pesquisas vêm mostrando que o efeito da degradação ambiental recai de forma ainda mais intensa sobre as mulheres e as crianças do Sul global (MIES; SHIVA, 1993). As atividades de subsistência e cuidados, com as quais as mulheres se encontram social e historicamente vinculadas, são as primeiras a serem afetadas por tais impactos. Como consequência de sua inserção nos territórios e da divisão sexual do trabalho, elas aparecem como protagonistas dentro do chamado *ecologismo dos pobres*⁷ (MARTÍNEZ ALIER, 2015) e também na defesa das riquezas naturais comuns (MERLINSK, 2017). De forma semelhante, elas também têm se dedicado a atividades de educação ambiental, sendo as principais dinamizadoras das reflexões a este respeito em diversas instâncias (LISBOA; LUSA, 2010).

Apesar disso, o pensamento dominante, na maioria das vezes, não reconhece nas lutas populares e nas resistências das mulheres formas de enfrentamento à crise ambiental. Dentro da racionalidade que constitui as sociedades capitalistas, como comentamos, as soluções não podem vir de fora do sistema, precisam estar inseridas nos mecanismos de mercado e legitimadas pela ciência e tecnologia (LEFF, 2009). Não é por acaso que iniciativas como a venda de créditos de carbono são tão populares dentro do imaginário das “soluções ambientais” globalizadas⁸; mas a defesa das fontes de água comunitárias, protagonizada pelas mulheres do povo *aymara*, na Bolívia, por exemplo, não contam com o mesmo prestígio.

⁷ O Ecologismo dos Pobres (MATÍNEZ ALIER, 2015).

⁸ No ano de 1997 aconteceu a Conferência das Partes III, órgão supremo da Convenção- Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima, na cidade de Kyoto, no Japão. Nessa ocasião foi firmado o protocolo de Kyoto, que apresentou intenções e metas de redução de emissão de gases de efeito estufa a serem firmadas pelos países que deste fizessem parte. Como forma de incentivar a adoção deste protocolo, em 2000, o Banco Mundial criou o Prototype Carbon Fund (PCF), com o intuito de iniciar a criação de um mercado de carbono mundial. Assim surgem os créditos de carbono, que para muitos se adéquam aos ideais de desenvolvimento sustentável, mas para outros constituem “mais um ativo comercializado no mercado financeiro” (FERREIRA; RIBEIRO, 2013, p. 53).

De forma mais ampla, como traz Layrargues (2009) a desigualdade social vivida pelos países subdesenvolvidos é caracterizada pela sobreposição de desigualdades tanto de raça, quanto de gênero, que constituem também as bases das desigualdades ambientais. Não obstante, muitos movimentos de mulheres nos países subdesenvolvidos vêm, a partir de sua práxis, contestando a própria noção de desenvolvimento. Suas críticas se voltam para a irracionalidade do sistema capitalista, inerentemente excludente, anglo-eurocêntrico, patriarcal e avesso à sócio- biodiversidade (MIES; SHIVA, 1993).

As questões apresentadas até aqui poderiam ser analisadas sob diferentes perspectivas. Mas, por se tratar de uma pesquisa em educação, lançamos mão das lentes da Educação Ambiental para desenvolver nossa leitura. Partindo do caminho trilhado pela Educação Ambiental Crítica, vertente da educação ambiental que dá atenção especial aos grupos mais vulnerabilizados como forma de compreender as disputas dentro do campo das relações ambientais e buscar transformá-las (LOUREIRO, 2004), e pela Educação Popular freiriana, que compreende que os processos pedagógicos acontecem em meio à práxis destes grupos (FREIRE, 1992). Voltamo-nos, então, para as dinâmicas comunitárias que, na América Latina, vêm se constituindo a partir de várias experiências ambientais populares.

Essas dinâmicas vêm sendo investigadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur), a partir da Educação Ambiental de base Comunitária (SARRIA et. al., 2018). Dialogando com a Educação Ambiental Crítica, a Ecologia Política latino- americana e a Educação Popular, essas experiências trazem não apenas os conflitos ambientais em si, mas os sujeitos sociais envolvidos, assim como sua inserção dentro das comunidades⁹. Nessa perspectiva, mais uma vez, encontramos as mulheres das classes populares como protagonistas ainda mais antigas, uma vez que o trabalho comunitário sempre contou com a maior participação feminina (PEREYRA, 2013).

Assim, buscamos, através da pesquisa, expandir a interlocução entre a Educação Ambiental e a Educação Popular, tendo como recorte o fazer/pensar/sentir pedagógico deste grupo de mulheres reunidas entorno de um projeto socioambiental, cujo trabalho traz as raízes da educação popular em comunidades extremamente vulneráveis e o desafio da aproximação possível com uma Educação Ambiental de base Comunitária. Para isso, trazemos a proposta de elaboração de uma metodologia, a Pesquisa Ação Pedagógica, que tem como inspiração as perspectivas teóricas e filosóficas da Investigação Ação Participante (IAP)¹⁰, de Orlando Fals

⁹ Entendendo aqui “comunidades” como grupos formados por pessoas que compartilham as mesmas condições objetivas e territoriais e que se identificam coletivamente, de alguma forma.

¹⁰ Investigação Ação Participante

Borda (2017), assim como a Investigação Temática e os Círculos de Cultura, de Paulo Freire (1987). Com essa metodologia, nosso objetivo foi que as educadoras populares atuassem como sujeitas ativas, tanto no processo de geração dos dados quanto na elaboração de atividades pedagógicas, com foco no trabalho que já desempenhavam na comunidade. Para isso, elencamos algumas questões que nos instigaram e orientaram nesta busca:

- Quais mecanismos vêm arrastando as mulheres do Sul global para a pobreza e, ao mesmo tempo, para a resistência socioambiental? Em que medida esse papel é reconhecido e legitimado em nossa sociedade?
- Diante de um acúmulo de experiências no trabalho comunitário e educativo (nem sempre reconhecido) em territórios de extrema vulnerabilidade socioambiental, quais ensinamentos elas nos trazem?
- Em que a perspectiva destas atrizes sociais pode contribuir para uma proposta educativa outra, que considere as comunidades empobrecidas como sujeitos coletivos ativos na busca por transformações nas relações socioambientais?
- O quanto esta perspectiva pode contribuir para a construção de dinâmicas educativas alternativas, libertadoras e includentes, diante de uma realidade global homogeneizadora de exclusão?

Nossa hipótese, portanto, é a de que as experiências e o “que fazer”¹¹ dessas educadoras em seus territórios entram em diálogo com as experiências dos Movimentos de Mulheres e com os Ecofeminismos do Sul, dando forma a dinâmicas pedagógicas populares alternativas, que podem contribuir para a perspectiva da Educação Ambiental de base Comunitária e apontar caminhos de resistência e resignificação da questão ambiental.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa consiste em compreender a inserção das mulheres das classes populares nas experiências de Educação Ambiental de base Comunitária, bem como levantar os ensinamentos que vêm desenvolvendo a partir de sua *práxis* cotidiana, comunitária e ambiental.

Como forma de trazer elementos que julgamos importantes para essa discussão, assumimos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a relação entre pobreza, desenvolvimento e meio ambiente e sua conexão com a emergência de resistências socioambientais populares na América Latina.

¹¹ Aqui fazemos referência à expressão usada por Paulo Freire em seu livro com Adriano Nogueira “Que Fazer. Teoria e prática em Educação Popular”, onde os autores discutem as *práxis* dos grupos populares e sua relação com as dinâmicas educativas em que estão inseridos.

- Investigar a inserção das mulheres nestas resistências, explorando tanto os fatores que provocam sua invisibilização, quanto os que as tornam protagonistas destas experiências.
- Compreender a inserção e as contribuições das mulheres das classes populares ao diálogo entre a Educação Popular e a Educação Ambiental de base Comunitária.
- Analisar a experiência de educadoras populares, dentro de um trabalho socioambiental comunitário no município de Magé, buscando suas contribuições para se pensar a Educação Ambiental de base Comunitária sob a perspectiva das mulheres.

Para isso, no primeiro capítulo, como forma de embasar o ponto do qual partimos, apresentamos uma discussão sobre a relação entre pobreza, desenvolvimento e meio ambiente. Entendo que essa é uma questão profunda, que nos ajuda a compreender melhor o pano de fundo, ou a estrutura que determina muitas das relações de exploração e exclusão que inserem as mulheres das classes populares em papéis socioambientais determinantes. Neste percurso, adentramos as aparições desta discussão nas instâncias oficiais (Conferências da ONU) e no pensamento hegemônico, para depois confrontá-las com reflexões que caracterizam uma perspectiva *desde el Sur*. A partir daí, dialogamos com autores que se debruçam sobre a questão ambiental a partir da experiência dos países empobrecidos, como Shiva (1993, 1995), Alimonda (2008) e Martínez Alier (2015), como forma de compreender melhor as resistências socioambientais populares e comunitárias.

No segundo capítulo, aprofundamos a trajetória destas resistências populares através das experiências das mulheres, dialogamos com o pensamento ecofeminista de Vandana Shiva (1993, 1995, 2003) e com a riqueza da *práxis* do feminismo comunitário latino-americano (KOROL, 2016; PAREDES; GUZMÁN, 2014) e da ecologia política feminista e os ecofeminismos do Sul (MIES; SHIVA, 1993; MALERBA, 2010; SVAMPA, 2015; MARTÍNEZ ALIER et. al., 2017). Exploramos também algumas questões relacionadas à invisibilização das mulheres, principalmente as mulheres negras e indígenas nos países colonizados, e seu reflexo nos sistemas heteropatriarcais contemporâneos (CARNEIRO, 2003; GONZALES, 2008; LUGONES, 2008; NASCIMENTO, 2008; PAREDES; GUZMÁN, 2014).

No capítulo 3, abordamos mais diretamente a questão da educação, trazendo os diálogos entre a Educação Popular e a Educação Ambiental, a partir da trajetória e da reinvenção da Educação Popular em novos espaços. Nesse percurso, damos atenção especial à caminhada das mulheres. Diante das novas perspectivas e das questões urgentes de nosso

tempo, apresentamos a Educação Ambiental de base Comunitária (SILVA, 2016; CAMARGO, 2017; SARRIA, et. al. 2018), que se ancora na Educação Ambiental Crítica (LOUREIRO, 2004), e a perspectiva freiriana de Educação Popular (FREIRE, 1987, 1992, 1996; FREIRE; NOGUEIRA 1993). Assim, buscamos continuar este caminho a partir da perspectiva das mulheres do Sul Global.

No capítulo 4, por meio de um panorama histórico, sociopolítico e ambiental da região dos fundos da baía de Guanabara, contextualizamos a realidade do território onde atuam e vivem as educadoras que participam da pesquisa. Apresentamos também um levantamento sobre a história do trabalho desenvolvido pela ONG Água Doce – serviços populares e sobre as educadoras que fazem parte desse trabalho. Em seguida, apresentamos o referencial teórico utilizado para elaboração da nossa metodologia.

No último capítulo, a partir da metodologia empregada, apresentamos os dados produzidos pelo grupo, organizados em “situações-limite” e “inéditos viáveis”¹², assim como os eixos temáticos originados destes pares dialógicos. Apresentamos as atividades pedagógicas desenvolvidas, a partir destes eixos, e também seu desdobramento em novos eixos e subtemas, a partir das entrevistas individuais e coletivas com as educadoras. Os subtemas, mais especificamente, são nossos objetos de análise.

¹² Termos desenvolvidos por Freire (1987) na elaboração do método de investigação temática.

Capítulo 1 - Pobreza, desenvolvimento e meio ambiente

Apesar de bastante discutida por diversos setores da sociedade, no mundo todo, principalmente a partir da segunda metade do século XX, a relação entre pobreza, desenvolvimento e meio ambiente permanece gerando desconforto dentro e fora do pensamento ambientalista. A tensão provocada por esta questão descortina problemas mais profundos que não se restringem às questões econômicas distributivas e nem mesmo às questões exclusivamente ambientais. Por exemplo, como podemos compreender o quanto a destruição das riquezas naturais pode estar relacionada com a geração da pobreza? Ou ainda o quanto este processo pode se retroalimentar trazendo os prejuízos socioambientais com os quais nos preocupamos tanto na atualidade? Que modelo de desenvolvimento é este, em que a maior parte dos indivíduos é excluída e impedida de ter uma vida digna e ambientalmente justa?

Quando nos referimos à pobreza é importante pontuar que o seu significado pode ser diverso e polissêmico. Trata-se de um debate interdisciplinar e multidisciplinar, que, dependendo da linha de estudos e da perspectiva adotada, pode assumir diferentes concepções.

No glossário, a palavra pobreza aparece como “estado da pessoa pobre, de quem tem carência do necessário à sobrevivência”. Essa definição é muito próxima do elaborado pelo senso comum, onde a pobreza tem seu significado relacionado à presença de um atributo negativo que se refere à falta de algo, falta de condições para sobrevivência. Na maioria das vezes, esta falta de condições é monetarizada, ou seja, a pobreza é entendida como a falta de renda (SILVA, 2016).

O conceito de pobreza pode assumir diferentes perspectivas com o tempo. Sob o viés da renda, ela se relaciona a uma entrada que seja suficiente para compra de certa quantidade de alimentos. É assim que os países adotam linhas de pobreza para determinar tal condição. Sob a perspectiva das necessidades básicas, a pobreza é entendida como a privação dos meios para satisfazer minimamente as necessidades humanas básicas, tais como alimento, serviços básicos de saúde, educação, entre outros. Na perspectiva das capacidades, a pobreza é um estado de múltiplas ausências de capacidades básicas que as pessoas têm de assegurar em níveis minimamente aceitáveis de vida (capacidade física, acesso aos estudos, oportunidades de trabalho) (PNUD, 1997).

Estudos mais recentes, no entanto, integram estas perspectivas e as aprofundam defendendo uma concepção mais ampliada do tema, uma vez que identificam seu caráter multidimensional, ou seja, além da falta de renda (âmbito econômico) este fenômeno se desdobra na falta de condições de saúde, educação, moradia, direitos econômicos e sociais, igualdade entre os gêneros, representando também um estado de privação de direitos. Assim, como salienta Ana Luiza Codes (2008) a pobreza, para além dos aspectos puramente materiais, pode ser concebida também por sua dimensão subjetiva.

Por muito tempo, os estudos sobre esta questão estiveram relacionados exclusivamente ao aspecto econômico e às características intrínsecas ao sistema capitalista atual, não levando em consideração aspectos sociais que historicamente moldaram as características da pobreza em cada parte do mundo (REGO; PIZANI, 2014).

O economista indiano Amartya Sen (2000), em sua extensa produção sobre o tema, aborda a pobreza como uma questão complexa. Para ele, ela não pode ser medida exclusivamente a partir da renda, pois as formas como as pessoas e os grupos fazem uso da renda que possuem dependem de fatores geográficos, biológicos, sociais e culturais. A relação entre a pobreza e as desigualdades sociais é inseparável, uma vez que diferentes grupos terão diferentes capacidades e oportunidades de realizar seus desejos de acordo com diversos fatores que extrapolam a dimensão econômica. Com isso, a pobreza não se restringe à indisponibilidade de recursos, mas à possibilidade de acesso a estes recursos, que vai depender das capacidades e habilidades dos grupos e dos indivíduos dentro de uma sociedade desigual (SEN, 2000).

Dentro desta perspectiva ampliada, Maria Ozanira da Silva (2016) assume ainda que a pobreza possui uma historicidade, na medida em que sua concepção é determinada “pela forma como a sociedade se organiza para produzir e distribuir o produto do trabalho, ou seja, sua determinação maior é de natureza estrutural.” (SILVA, 2016, p.196). Dessa forma, para a autora, a pobreza (geração da pobreza) não é estável, mas se modifica no tempo e no espaço através de mecanismos sociais políticos e econômicos, que precisam ser analisados para se entender suas causas e efeitos.

Considerando a pobreza em sua dimensão estrutural, entendendo suas causas a partir de processos múltiplos (históricos, sociais, econômicos, culturais e de gênero) no tempo e no espaço, é importante lançar o olhar para este fenômeno do lugar de onde falamos – da América Latina, ou a partir dos países chamados subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

Há uma diversidade de estudos que, desde a década de 50 do século XX, discorrem sobre a questão do desenvolvimento e da pobreza no Brasil e na América Latina. Da mesma

forma, há diferentes interpretações sobre este fenômeno. Nosso viés de reflexão aqui se concentra naquelas abordagens que consideram os processos de colonialismo e escravização como pontos chave para se entender a produção de pobreza, desigualdade e aquilo que se chamou de subdesenvolvimento, dentro do sistema capitalista global. Por isso, trazemos contribuições de alguns autores para embasar nossa perspectiva, que será mais fortemente detalhada na sessão 1.2, onde trazemos as relações deste processo com a exploração e expropriação da natureza.

Sob essa perspectiva, Porto-Gonçalves e Quental (2012) acentuam que, ao contrário do que nos acostumamos a pensar, a América Latina esteve inserida na trajetória de formação do capitalismo, desde sua colonização. Afinal, sem a exploração das matérias-primas (extrativismo e monoculturas) e do trabalho não remunerado (escravo) das colônias, a Europa não teria os níveis de acumulação de capital e, provavelmente, não assumiria a posição de centro geopolítico do mundo nos séculos seguintes (Ibid.). Para além dos efeitos na economia global, a exploração colonial e o estabelecimento do trabalho escravo afetaram profundamente a estrutura social que se desenvolveu nos países latino-americanos. Como apontou o sociólogo Florestan Fernandes (2008), no caso do Brasil:

[...] não se deve esquecer que o padrão brasileiro de *gente de prol* se constitui nesse período [colonial], em que se agravou, por causa da escravidão e da própria exploração colonial, as distinções coloniais preexistentes na sociedade portuguesa. Há evidente ligação entre esse padrão, que ainda não foi neutralizado pela ordem social competitiva, e a mentalidade mandonista, exclusivista e particularista das elites das classes dominantes. Por isso, as relações de classe sofrem interferência de padrões de tratamento que são antes estamentais e que reproduzem o passado no presente, a tal ponto que o horizonte cultural inerente à consciência conservadora de nossos dias, em seu mandonismo, exclusivismo e particularismo agreste, lembram mais a simetria “colonizador” *versus* “colonizado” que a “empresário capitalista” *versus* “assalariado” (FERNANDES, 2008, p. 76).

Esse autor chama a atenção para a formação das elites, das classes sociais e também das relações culturais que se estabeleceram a partir destes processos que permanecem até hoje bastante presentes.

Aprofundando a discussão sobre como as classes dominantes e as classes exploradas se constituíram na América Latina, Quijano (2005) levanta uma questão fundamental para esta reflexão – a racialização. O autor destrincha as relações de poder estabelecidas no período colonial, nos territórios sob o domínio europeu, e chega à conclusão de que a classificação hierárquica da população, baseada na raça e no controle da força de trabalho

destes grupos, estiveram na base de um processo que chamou de “colonialidade do poder”. Como consequência deste processo, ou seja, da divisão do trabalho estabelecida a partir da hierarquização racial – populações negras africanas assumindo a escravidão, populações indígenas a servidão e o europeu o trabalho assalariado – estabeleceu-se que os grupos dominados e desfavorecidos fossem aqueles pertencentes a etnias não brancas. Estas condições não se restringem ao período colonial, mas se arrastam como parte componente da modernidade. Por isso, ele defende o termo “Colonialidade”, que representa exatamente esta continuidade de padrões de domínio que se inserem não apenas nas dinâmicas de poder, mas do ser, do saber, da natureza e muitos outros.

Quando identificamos os grupos que enfrentam as maiores privações de todas as naturezas (econômicas, sociais, culturais e históricas) na América Latina, nos deparamos com o que Rego e Pinzani (2014) encontraram, por exemplo, ao investigar as famílias das regiões mais pobres do Brasil, beneficiadas pelo programa Bolsa Família¹³:

No caso brasileiro, nossa pobreza, de modo geral, tem cor: é mulata, negra; e isso remete imediatamente à experiência da escravidão, instituição fundamental para a acumulação econômica no Brasil por trezentos anos. A escravidão, baseada na absoluta expropriação da pessoa do escravo, engendrou estruturas sentimentais e padrões de moralidade pública incompatíveis com as exigências normativas de uma sociedade decente (REGO; PINZANI, 2014, p. 20).

Atualmente, os países que antes eram considerados pobres ou de terceiro mundo, muitos deles com passados colonialistas ou imperialistas, são classificados como subdesenvolvidos. O termo desenvolvimento pode remeter a vários significados, mas como salienta Bresser-Pereira (2011), neste caso, ele se refere ao nível de desenvolvimento capitalista de um país. Resumidamente, significa o estágio em que a produção e acumulação capitalistas de um país se encontram e se inserem em relação aos países centrais, considerados desenvolvidos e autônomos (Ibid.). Para atingir o nível de “desenvolvidos”, os países precisam, portanto, passar por estágios dentro do capitalismo, tendo como modelo a experiência dos países desenvolvidos (principalmente Europa e América do Norte) como forma de se livrar de sua condição de dependência econômica (FRANK, 1972). O subdesenvolvimento, dessa forma, é encarado como uma espécie de atraso, onde a economia

¹³O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda direta, que atende as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Criada pela Lei nº 10.836/04 no governo Lula, o Bolsa Família permanece em funcionamento em todo o país, apesar dos cortes e diminuições que vêm sofrendo nos últimos anos. Segundo Marcelo Nery (FGV, 2020) “além de ser a transferência social do governo que mais impacta a base da distribuição de renda, o programa faz a economia girar...” Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/pobreza-extrema-em-alta-pais-registrou-um-aumento-de-67-no-numero-de-miseraveis-entre-2014>.

destes países não foi capaz de se estruturar de forma a ultrapassar estes patamares do capitalismo e consequentemente, superar os baixos níveis de qualidade de vida de suas populações.

Estas concepções, no entanto, admitem um caráter parcial, quando olhamos para outras realidades. Como argumenta Frank (1972), as teorias sobre desenvolvimento, que se baseiam no exemplo anglo-eurocêntrico, são insuficientes para explicar o dito subdesenvolvimento dos países colonizados, já que não se aprofundam nas relações históricas entre colônia e metrópole e não consideram as diferenças que constituem sua história. Além disso, para este autor, o subdesenvolvimento não é um fenômeno original nem tradicional de algumas partes do mundo – que estiveram isoladas ou foram incapazes de se desenvolver –, mas ele se constrói exatamente dentro do processo de desenvolvimento capitalista. A partir de estudos sobre a história social do Brasil e do Chile, Frank (1972) sustenta a teoria de que o subdesenvolvimento da América Latina é resultado de sua inserção e participação no processo mundial de desenvolvimento do capitalismo. Assim, o subdesenvolvimento, de forma geral, para Frank:

[...] não se deve à sobrevivência de instituições arcaicas e à falta de capital em regiões que permanecem isoladas da corrente geral da história. Ao contrário, o subdesenvolvimento foi e é gerado pelo processo histórico mesmo que gera o desenvolvimento econômico: o próprio desenvolvimento capitalista (FRANK, 1972, p.5).

Esta perspectiva nos possibilita olhar para a questão da pobreza e do subdesenvolvimento sob outro foco, no qual desenvolvimento, subdesenvolvimento, pobreza e riqueza estão inseparavelmente relacionados como faces de uma mesma moeda.

A retórica desenvolvimentista, como veremos ainda neste capítulo, estabelece a necessidade daqueles que não são desenvolvidos se esforçarem para conseguir atingir níveis mais altos de desenvolvimento, inclusive como forma de combater a pobreza. Esta lógica estabelece o desenvolvimento capitalista como única via possível para este objetivo. Paradoxalmente, a adoção desse modelo tem implicado na intensificação da exploração dos recursos naturais, na destinação de territórios a empreendimentos estrangeiros e na maior dependência das economias locais das regras do mercado (PORTO- GONÇALVES, 2006).

Para Maria Mies e Vandana Shiva (1993) a imposição de um modelo de desenvolvimento que vem de fora e que obedece aos interesses do mercado global acaba por produzir novas formas de pobreza e exclusão. Além disso, apresenta baixíssimas chances de elevar mesmo os níveis de desenvolvimento capitalista destas regiões, uma vez que as tornam

ainda mais dependentes (FRANK, 1972; MIES; SHIVA, 1993). As “novas formas de pobreza” – associadas à adoção de padrões desenvolvimentistas e, mais recentemente, vinculadas ao desenvolvimento sustentável – reiteram as discussões sobre as relações ambientais e outras formas de desenvolvimento que seguiremos discutindo. Veremos que, em muitos momentos, o embate entre desenvolvimento subdesenvolvimento e pobreza fará parte também da discussão ambiental.

1.1 - Crise ambiental e pobreza: um encontro marcado

O período do pós-guerra influenciou globalmente os rumos econômicos, políticos e ideológicos que foram tomados desde então. A vitória dos aliados, sob certa perspectiva, representou uma vitória da tecnologia e da superioridade econômica, mais do que da democracia, o que abriu caminho para a visão de que a reconstrução do futuro viria através das entradas de investimentos tecnológicos da produção, como forma de retomar o crescimento econômico (GUHA, 2000). O *Plano Trumam* foi a materialização desta ideia através do auxílio e reconstrução da Europa por meio de financiamento estadunidense. Iniciou-se, portanto, um período onde o crescimento econômico e tecnológico recebia interesse prioritário no processo de reerguimento econômico dos países afetados. A intensificação desse processo representou uma maior intensidade no uso dos recursos naturais e a aceleração de atividades industriais poluidoras, comprometendo assim, a qualidade de serviços ambientais como a água potável e o ar puro (Ibid.).

No decorrer deste período uma série de desastres ecológicos começa a ser sentida e denunciada por grupos distintos, como foi o caso, nos anos 50, da contaminação da bacia de Minamata (Sul do Japão) por efluentes com alto teor de mercúrio e também o grande derramamento de óleo na costa oeste da Inglaterra nos anos 60. Os acidentes ambientais aliados à ideia de contaminação ambiental num contexto de pós-guerra, presente também na famosa obra de Rachel Carson, *Primavera silenciosa* (1962), foram moldando muitas das inquietações dessa geração nos países do norte.

É neste contexto, entre os anos 60 e 70, que surge o movimento ambientalista inserido em países do norte global, em meio a uma atmosfera de protestos e insatisfações de várias naturezas (CARVALHO, 2012). Neste período, depois do mundo ter passado pelas duas

guerras mundiais e enfrentar a chamada Guerra Fria, emergem, nos Estados Unidos e na Europa, movimentos críticos do sistema capitalista industrial. Como comenta Porto-Gonçalves (2006), nos países desenvolvidos, onde o capitalismo deveria ter dado certo, onde o modelo de desenvolvimento capitalista significava a única forma de obter uma vida feliz e livre, muitas coisas pareciam caminhar para o fracasso social.

Isabel Carvalho (2012) relembra que, diante da violência e violação de direitos humanos nas guerras – como a Guerra do Vietnã –, da utilização dos avanços tecnológicos como máquinas de destruição, das crises econômicas do capital, que intensificavam a exploração do trabalho, da violação dos direitos civis, principalmente para negros e mulheres, e da exploração desenfreada do meio ambiente no modelo industrial urbano, vários grupos, com diversas identidades, foram às ruas, no que ficou conhecido como movimento de contracultura. Como aponta Porto-Gonçalves (2006):

É importante recuperar essa origem do ambientalismo na contracultura e toda tensão que se estabelece com o *modo de produção de verdades* no interior da sociedade moderno-colonial, onde a ciência e a técnica ocupam um lugar de destaque. Afinal, se por cultura entendemos um conjunto de saberes e valores que empresta sentido às práticas sociais, a contracultura indica, exatamente a busca de outros sentidos para a vida. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.6)

Os chamados “novos movimentos sociais” (movimento negro, os novos movimentos feministas, os movimentos pacifistas e também o movimento ambientalista), segundo Loureiro e Layrargues (2013), estavam “voltados para os valores ditos pós-materialistas e para a afirmação cultural, com forte ênfase nas subjetividades e nas diferenças” (Ibid., p.60). Esses movimentos se nutriam de um momento de resgate das utopias, onde as forças pareciam direcionar-se para a transformação da sociedade (CARVALHO, 2012). Então, em meio a essas tensões, houve a possibilidade de formação de uma subjetividade ambientalista, ou de um “sujeito ecológico”, como denominou Carvalho (2012).

Para Porto-Gonçalves (2006), as bases do chamado desenvolvimento liberal capitalista, fundadas no ser humano desenvolvido, urbano, industrializado e dominador da natureza foi um dos alvos das críticas dos primeiros ambientalistas, que, muitas vezes, foram acusados de querer voltar ao passado. De toda forma, podemos entender que a crítica ambientalista nasce também como uma crítica social e política ao sistema, onde a emancipação em relação ao paradigma dominante e a afirmação da possibilidade de outros modos de vida estavam dentro de sua perspectiva (CARVALHO, 2012). Por outro lado, como salienta Loureiro (2009) o movimento ambientalista sempre se apresenta como um

movimento bastante plural. De toda forma, o que unia os diversos atores sociais envolvidos com a “questão ambiental” era a busca por novos padrões na relação entre as sociedades e a natureza (LOUREIRO, 2009).

Apesar de sua origem e importância, dentro de um contexto de crítica ao modelo instituído, o movimento ambientalista, num primeiro momento, não se aproximou tanto de algumas questões fundamentais para os países subdesenvolvidos, como no caso da pobreza associada à degradação ambiental. Surgidas das classes médias e altas de países desenvolvidos como EUA e Inglaterra, as discussões se concentravam, principalmente, entorno dos grandes eventos de poluição ambiental que começavam a afetar também as classes médias dos centros urbanos.

A questão ambiental assumiu novos contornos a partir do momento em que atingiu outros setores da sociedade. A organização do Clube de Roma, por exemplo, explicitou que as preocupações ambientais também poderiam prejudicar os interesses dos grupos de empresários e grandes industriais da época. Fundada pelo industrial italiano e presidente do Comitê Econômico da OTAN, Aurélio Peccei, este grupo contou com a participação de cerca de 30 economistas, cientistas, educadores e industriais, num encontro ocorrido na cidade de Roma, no ano de 1968. Em 1970, o Clube de Roma já possuía 75 membros de 25 países, cujos objetivos se voltavam para o planejamento da questão ambiental a nível global e o combate à degradação ambiental (OLIVEIRA, 2012).

Além da grande publicidade mundial que este evento alcançou, o que transportou a questão ambiental para a esfera das relações internacionais, sua grande contribuição aconteceu através da produção de um documento intitulado “Limites do Crescimento” (*The limits to Grow*), publicado em março de 1972 (Ibid.). Neste documento era evidenciado, através de dados científicos e projeções computacionais, que vivíamos um momento de crescente escassez de recursos, onde a capacidade de suporte do planeta já estava sendo ameaçada há algum tempo. Por isso, não era possível que todos os países seguissem o mesmo nível de crescimento atingido pelos países ricos. Caso isso acontecesse, não haveria recursos suficientes para todos e a catástrofe ambiental seria inevitável.

A partir daí ampliou-se a ideia de crescimento zero, ou estagnação do crescimento. Para Oliveira (2012) a principal mensagem trazida por este relatório foi a de que “há limites claros para o crescimento econômico, baseado em três questões centrais: poluição, crescimento populacional e tecnologia.” E como complementa Porto-Gonçalves (2006), esse relatório, além de ter a questão ambiental como foco, apresentava uma preocupação, um pouco menos evidente, a demanda por recursos não renováveis no futuro.

Como analisa Oliveira (2012), a publicação desse relatório, assim como de outras obras de cunho pessimista e catastrófico produzidas nesta época, teve o intuito de chamar a atenção para a questão ambiental de forma contundente. O que aconteceu a partir da apresentação de uma ótica neomalthusiana, que trazia as ideias de Thomas Malthus repaginadas às questões ambientais. Se no trabalho original de Malthus o crescimento da população (em progressão geométrica) seria limitado pela produção de alimentos (em progressão aritmética), agora, com tal problema superado pelo avanço tecnológico no campo¹⁴, os limites seriam impostos pela capacidade de suporte do ambiente (Ibid.). Essa perspectiva direcionava a atenção da questão ambiental para o crescimento populacional e sua relação com o esgotamento da natureza. Interpretação que iria afetar, diretamente, os países ditos subdesenvolvidos e, de forma especial, às mulheres (MIES; SHIVA, 1993) como veremos mais a frente.

De toda forma, é a primeira vez que as regiões com maiores densidades demográficas (países subdesenvolvidos e em desenvolvimento) são relacionadas diretamente à questão ambiental. E as altas densidades são encaradas como uma das principais causas da degradação ambiental. Nessa leitura simplista, se deixava de fora os mecanismos dentro do capitalismo que possibilitavam, mesmo diante de altos níveis de geração de riqueza, a manutenção de bolsões de extrema pobreza, indicando que a questão não era exatamente o crescimento, ou o desenvolvimento, mas a distribuição desigual.

1.2 - As conferências da ONU: pobreza como problema ambiental, desenvolvimento como solução global

A atuação das Nações Unidas (ONU) na elaboração de conferências que traziam a temática ambiental como foco se tornou mais frequente a partir dos anos 1970. Até hoje, os marcos da questão ambiental e também da educação ambiental são pautados por estas conferências que, pela primeira vez, trouxeram essa discussão para o âmbito internacional. No entanto, é importante perceber esse movimento dentro de seu contexto histórico e socio-político.

¹⁴Afirmção que pode ser questionada, pois, apesar da inovação tecnologia na produção de alimentos, em todo mundo encontramos enormes bolsões de fome e miséria. O que reforça o argumento de que a questão da sobrevivência humana também perpassa por questões distributivas e de justiça socioambiental e não puramente técnicas e científicas.

Em meio à Guerra Fria, não só as relações multilaterais entre países dos dois blocos eram complicadas, como também havia uma disputa pela influência (capitalista ou socialista) sobre os países periféricos em desenvolvimento. Por isso, quando adentramos as questões levantadas nestes encontros, percebemos que são muitos os temas em jogo e o meio ambiente se encaixa comodamente nesta discussão. Assim, não é nossa intenção fazer uma explanação detalhada destas conferências, mas levantar alguns pontos que se aproximam de nossa discussão sobre a pobreza, meio ambiente e desenvolvimento.

A primeira grande reunião da ONU sobre este tema, intitulada “Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano”, aconteceu em Estocolmo, na Suécia, em 1972. Sua realização foi bastante influenciada pelo relatório do Clube de Roma, divulgado um ano antes. A reunião, por sua vez, teve como justificativa a necessidade de discussão do tema diante da crescente pressão internacional pela preservação do meio ambiente (LAGO, 2006). No entanto, ainda nos eventos preparatórios da conferência, cogitou-se a possibilidade de que ela não acontecesse a contento, devido à ameaça de não participação de muitos países subdesenvolvidos, receosos de que os preceitos de restrição de crescimento divulgados pelo Clube de Roma fossem tomados como consenso (Ibid.).

Pela primeira vez, é possível identificar o posicionamento dos países subdesenvolvidos que, no caso do Brasil, por exemplo, no período, passava por uma violenta ditadura militar, onde os objetivos de crescimento econômico representavam uma prioridade inquestionável, mesmo que à custa da destruição de suas abundantes riquezas naturais. Dentro dessa atmosfera, a possibilidade de movimentos contestatórios era bastante restrita, assim como em outros países da América Latina, (CARVALHO, 2012). É importante ressaltar que, em Estocolmo, muitas delegações levantaram temas mais amplos, associados ao contexto socioambiental nos outros continentes, como a descolonização (principalmente em ex-colônias portuguesas) o *apartheid*, a guerra do Vietnã, as armas nucleares, os aviões supersônicos, os territórios ocupados. Sendo muitos deles considerados importantes, porém, não apropriados para as discussões desta conferência (LAGO, 2006).

As divergências entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos puderam ser percebidas até o final da conferência. Os primeiros almejavam o crescimento econômico – inclusive como forma de resolver os problemas da pobreza, do desemprego e do atraso industrial e tecnológico – e consideravam as preocupações ambientais como um luxo que apenas os países que já haviam atingido certo patamar de crescimento e qualidade de vida poderiam desfrutar. Já o segundo bloco tentava deslocar o foco da crise ambiental “recém

descoberta”, tentando salientar a questão da pobreza e do crescimento populacional como uma das causas mais importantes para a escassez dos recursos (LAGO, 2006).

Nesse percurso, como forma de assegurar a participação dos países subdesenvolvidos, o secretário geral desta conferência, Maurice Strong¹⁵, buscou um discurso mais conciliador. A questão da pobreza foi enfatizada não no sentido de culpabilização pela crise ambiental, mas como obstáculo que precisava ser ultrapassado para combater a degradação ambiental. Esse combate deveria contar com o desenvolvimento econômico dos países em questão:

A ligação conceitual entre desenvolvimento e meio ambiente foi obtida no processo preparatório e se tornaria incontestável durante a Conferência e – verificar-se-ia mais tarde - marcaria de forma definitiva o tratamento multilateral do meio ambiente. Entretanto, havia ainda diversas áreas em que permaneciam divergências entre Norte e Sul. Nas questões de crescimento demográfico e de soberania, os países em desenvolvimento conseguiram conter as tentativas de inclusão da maioria dos conceitos que lhes parecia prejudiciais. Nas áreas de financiamento e cooperação, os desenvolvidos também o conseguiram (LAGO, 2006, p. 45).

A conferência de Estocolmo foi marcada pela produção de uma declaração com 26 princípios e o plano de ação com 109 recomendações, onde a questão da pobreza, incluída na esfera do subdesenvolvimento, foi considerada como fonte principal dos problemas ambientais do terceiro mundo, sendo sua erradicação um processo dependente dos esforços pelo desenvolvimento:

Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais estão motivados pelo subdesenvolvimento. Milhões de pessoas seguem vivendo muito abaixo dos níveis mínimos necessários para uma existência humana digna, privada de alimentação e vestuário, de habitação e educação, de condições de saúde e de higiene adequadas. Assim, os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. Com o mesmo fim, os países industrializados devem esforçar-se para reduzir a distância que os separa dos países em desenvolvimento. Nos países industrializados, os problemas ambientais estão geralmente relacionados com a industrialização e o desenvolvimento tecnológico (ONU, 1972, p. 3).

Nos princípios 8 e 9, esta conexão é novamente estabelecida, destacando-se a atuação dos países desenvolvidos na transferência financeira e tecnológica para os subdesenvolvidos:

¹⁵ Em entrevista à *New Yorker* Paul Strong comenta: “Por causa de minha experiência, sinto que a eliminação da pobreza deveria ser prioridade do homem. A existência de bolsões de pobreza é totalmente incompatível com o conceito de dignidade humana.” (LAGO, 2006, p. 19).

Princípio 8

O desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável e para criar na terra as condições necessárias de melhoria da qualidade de vida (ONU, 1972).

Princípio 9

As deficiências do meio ambiente originárias das condições de subdesenvolvimento e os desastres naturais colocam graves problemas. A melhor maneira de saná-los está no desenvolvimento acelerado, mediante a transferência de quantidades consideráveis de assistência financeira e tecnológica que complementem os esforços internos dos países em desenvolvimento e a ajuda oportuna que possam requerer (ONU, 1972).

Assim, Estocolmo, além de representar um marco da internacionalização e institucionalização da “questão ambiental”, também foi marcada pelas preocupações desenvolvimentistas, onde a pobreza e sua relação com a escassez dos recursos ambientais, desde o início, representaram um ponto de discordância. Alguns ambientalistas críticos, na época, argumentaram que tal direcionamento para o olhar econômico desviou o enfoque original das questões ambientais (LAGO, 2006). Já para Porto-Gonçalves (2006), a crítica ao modelo de sociedade, que foi ensaiada pelos movimentos ambientalistas nos anos 1960, teve seu conteúdo contestatório esvaziado nas conferências mundiais, onde as soluções levantadas para a resolução da crise ambiental e da erradicação da pobreza foram se moldando entorno da aposta técnico-científica e desenvolvimentista.

A participação dos países subdesenvolvidos nessas discussões levantou a questão de que a crise ambiental é vivida e sentida de forma diferente no eixo Norte/ Sul e essa é uma questão complexa, que engloba aspectos econômicos e políticos, além dos puramente ambientais. A participação do Brasil, por exemplo, ocorreu de forma bastante expressiva nessa e nas conferências seguintes sobre o meio ambiente. Tal engajamento se relacionava a certos interesses nacionais. Como detentor de enormes reservas de recursos naturais, o Brasil já era alvo da atenção internacional e seus planos de desenvolvimento agrícola e industrial pareciam se chocar com a ideia de preservação dos recursos naturais globais (LAGO, 2006).

Em 1977, a ONU realiza a “Conferencia de Belgrado”, na cidade de mesmo nome, capital da antiga Iugoslávia. Este é um marco especialmente importante para a educação ambiental, pois a educação é considerada, a partir daí, como uma forma estratégica de enfrentamento da crise ambiental. A realização deste encontro tem como finalidade, portanto, a elaboração de uma estrutura global para esta nova vertente da educação, a educação ambiental. Para Marília Torzoni-Reis (2002) como forma de estabelecer diretrizes gerais para

esta nova área de conhecimento, o relatório produzido apresentou apontamentos que se voltavam para uma ética de caráter individual e pessoal, cujos desdobramentos buscavam alianças entre o ensino formal e não formal. Nesta carta, a pobreza apareceu, mais uma vez, como um problema a ser enfrentado mundialmente. E o direito ao desenvolvimento foi considerado legítimo, mediante o controle racional do uso dos recursos naturais (UNESCO, 1977). As águas do consenso pareciam banhar este momento embrionário da educação ambiental.

Dois anos depois é realizada a “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental” em Tbilisi, na Geórgia, onde foi determinado como objetivo principal da educação ambiental criar uma consciência e compreensão sobre os problemas ambientais (UNESCO, 1977). Para isso, a ciência, a tecnologia e os conhecimentos científicos foram apresentados como as principais ferramentas para este objetivo (Ibid.). Como pontua Rafaella Uchôa (2016), é uma educação que se baseia na identificação dos problemas ambientais e que, mais uma vez, estabelece uma atmosfera de consenso diante da crise ambiental, sem se aprofundar nas questões socioambientais dos países subdesenvolvidos.

Com o passar do tempo, a partir dos anos 1980, as respostas a princípio não encontradas pelos países desenvolvidos, sobre questão dos anseios dos países subdesenvolvidos pelo crescimento e diminuição da pobreza, foram assumindo um novo contorno ao longo da ampliação e estabelecimento do neoliberalismo (PORTO-GONÇALVES, 2006). Ao longo dos encontros internacionais que se seguiram, um sinal da mudança de perspectiva da relação entre crescimento econômico, meio ambiente e pobreza foi sendo construído pelo pensamento dominante.

O relatório *Brundtland*, também conhecido como “Nosso futuro comum” – fruto dos trabalhos da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela Assembleia Geral da ONU, em 1983 – teve como objetivo propor estratégias ambientais, a longo prazo, de forma que as preocupações com o meio ambiente levassem a uma maior articulação e cooperação entre os países ricos e aqueles em diferentes fases de desenvolvimento, de forma a construir objetivos comuns para o cuidado do planeta (LAYRARGUES, 1997). Em outras palavras, este relatório, diferente daquele apresentado pelo clube de Roma (1971), trazia a ideia de que o crescimento econômico era possível para os países periféricos, desde que algumas regras fossem seguidas, no sentido de preservação do meio ambiente. Além disso, a cooperação entre os países incluiria o intercâmbio de tecnologias e investimentos entre os países, com o intuito de promover a elaboração de outro tipo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012). Deste encontro, surge a expressão que nos

acompanha até hoje, “Desenvolvimento sustentável”, cuja proposta defende que o atendimento às necessidades de recursos ambientais, no presente, seja gerenciado de tal forma que não comprometa a possibilidade das gerações futuras suprirem também suas necessidades (LAYRARGUES, 1997).

É importante identificar que, nesse momento, existia um movimento de generalização da questão ambiental, onde a pobreza ainda era considerada um grave obstáculo. A solução apresentada, no entanto, não buscava compreender suas causas, mas apostava no desenvolvimento, mais especificamente um desenvolvimento baseado em investimentos e na transferência de tecnologia Norte-Sul, como forma de enfrentamento da escassez dos recursos ambientais para as futuras gerações. Sobre a interpretação da pobreza presente em “Nosso Futuro Comum” Layrargues (1997) comenta:

O relatório dá uma ênfase especial às consequências da pobreza sobre o meio ambiente. De fato, atesta que a “pobreza é uma das principais causas e um dos principais efeitos dos problemas ambientais do mundo”. Portanto, é inútil tentar abordar estes problemas sem uma perspectiva mais ampla, que englobe os fatores subjacentes à pobreza mundial e à desigualdade internacional.” Acredita-se também, que o crescimento econômico pode continuar indefinidamente no mesmo ritmo, desde que ocorram modificações tecnológicas no sentido de tornar sobretudo os insumos energéticos e econômicos eficientes (LAYRARGUES, 1997, p.8).

Como argumenta este autor, a tendência de simplificar a questão da crise ambiental e da pobreza não considerou os diferentes atores sociais envolvidos nos processos de uso e apropriação dos recursos naturais e as disputas desiguais, permeadas por conflitos; e de que tal crise tinha sua origem em processos históricos, desconsiderados por uma visão excessivamente concentrada no futuro (Ibid.).

Para Oliveira (2012), o relatório *Brundtland* selou uma espécie de alinhamento entre a ecologia e a economia através do “desenvolvimento sustentável” cujas bases ideológicas o aproximavam fortemente do contexto neoliberal que se estabelecia enquanto modelo hegemônico mundial. Layrargues (1997) atenta ainda para a falta de clareza e ambiguidade deste conceito, que apresenta uma série de lacunas, dentre elas: a falta de reconhecimento dos sujeitos envolvidos e descaracterização das particularidades de classe, etnia e nível de desenvolvimento dos países; a ausência de uma perspectiva temporal clara de ação; a falta de um recorte espacial que considere as diferenças ambientais, culturais e políticas dos territórios e a deficiência nas explicações de como o termo sustentável pode interferir na formulação de um desenvolvimento alternativo.

Foladore (2002) traz uma reflexão importante sobre a sustentabilidade, quando demonstra que, dentre as diversas definições, esta é dimensionada, na maioria das vezes, a partir de um tripé composto por: sustentabilidade ambiental, sustentabilidade econômica e a sustentabilidade social. No entanto, o autor argumenta que entre as três, a sustentabilidade social é que mais apresenta controvérsias em sua concepção. Por muito tempo, por exemplo, a superpopulação e a pobreza foram encaradas como entraves para a garantia da sustentabilidade ambiental (preservação dos recursos) e não necessariamente para a sustentabilidade social (melhoria da qualidade de vida, garantia dos direitos fundamentais, democratização dos recursos). Com isso, o desenvolvimento sustentável tende a priorizar a sustentabilidade ambiental, de forma bastante aliada à econômica, já que:

[...] continua basicamente atrelado a um desenvolvimento técnico, dentro das regras do jogo capitalista, sem atingir nem questionar as relações de propriedade e a apropriação capitalista, que geram pobreza, diferenciação social e injustiça (FOLADORE, 2002, p. 112).

Esse autor nos apresenta, ainda, uma análise sobre as duas principais formas pela qual a relação entre pobreza e degradação ambiental foi concebida hegemonicamente ao longo do tempo. Numa primeira fase, entre os anos 1960 e meados dos anos 1990, essa relação era encarada através das hipóteses de “espiral descendente” ou “círculo vicioso”, onde os pobres eram encarados tanto como agentes quanto vítimas dessa degradação e não tinham possibilidades de pensar na preservação ambiental a longo prazo, já que as condições de sobrevivência eram mais urgentes e precisavam se desenvolver. Essa concepção pode ser identificada em relatórios e conferências, tais como: Estocolmo (1972), relatório *Brundtland* (1987), Relatório sobre Pobreza e Meio Ambiente do PNUD de 1995 (ANGELSEN, 1997 *apud* FOLADORE, 2002). Na segunda fase, a partir da metade dos anos 90, há uma revisão da hipótese de “círculo vicioso” e a adoção do “duplo caminho” como pensamento dominante. Nessa concepção, os discursos se direcionam para a necessidade de definição de políticas públicas como forma de combate à pobreza, a partir de uma perspectiva multidimensional (empregos, moradia, educação) para alcançar a sustentabilidade social e o desenvolvimento humano. A pergunta que surge desta mudança de paradigma é: “garantir às futuras gerações um ambiente melhor, ou garantir melhores gerações?” (FOLADORE, 2002, p. 109). No entanto, discurso e prática se desencontram bruscamente, já que o incentivo às políticas públicas para melhoria da qualidade de vida dos grupos humanos se choca com as medidas da macropolítica neoliberal impostas pelos órgãos internacionais (FMI, Banco

Mundial, OIC, FAO e ONU), principalmente aos países subdesenvolvidos, como a restrição dos gastos públicos, as privatizações, a desregulamentação do trabalho. Assim, o “duplo caminho” continua sendo único, o caminho do capitalismo (FOLADORE, 2002).

No ano de 1992, a realização da “Conferencia das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento”, realizada no Rio de Janeiro (Eco-92), pareceu não oferecer dúvidas quanto à incorporação definitiva do desenvolvimento sustentável à dinâmica ambiental global. Mas algumas questões se mostraram interessante para nossa discussão, como, por exemplo, o caráter bipartido desta conferência (OLIVEIRA, 2012). Uma destas “partes” aconteceu no Rio Centro, no Fórum Global, reunindo as delegações oficiais dos países participantes, onde os acordos internacionais e decisões diplomáticas sobre a questão ambiental foram construídos. A outra parte aconteceu no aterro do Flamengo e foi denominada “Cúpula dos Povos”, reunindo cerca de 6.800 ONGS e movimentos sociais de 117 países, onde a interseção entre os mais diversos discursos ambientalistas se fez presente (ZHOURI, 1993, *apud* OLIVEIRA, 2012).

A atmosfera da reunião no Riocentro permaneceu como um espaço de negociação entre os países, onde a antiga clivagem Norte-Sul permanecia influenciando as disputas (OLIVEIRA, 2012). Este encontro foi marcado também pelo estabelecimento consensual sobre o desenvolvimento sustentável, adotado como uma ideologia¹⁶ (Ibid.).

Apesar dos esforços da ONU de passar para o mundo uma impressão de que a Rio 92 contou com um diálogo ativo entre as duas “partes” que a compuseram, isso não aconteceu verdadeiramente. Apenas a reunião dos chefes de Estado tinha caráter deliberativo e o encontro das diversas vozes presentes no Fórum Global não foram exatamente ouvidas. Mesmo assim, neste encontro nos “fundos da casa”, foi possível observar o diálogo ambiental na fala de jovens, mulheres, favelados, moradores de ruas, indígenas, sindicatos, ativistas dos direitos humanos e muitos outros, fato que fez desse encontro um momento de “troca de experiências e fortalecimento de princípios” (OLIVEIRA, 2012).

A Rio+20, conferência da mesma natureza que aconteceu 20 anos depois da Eco-92, também no Rio de Janeiro, serviu como uma espécie de *feedback* sobre a implantação do tão recomendado desenvolvimento sustentável. Como salienta Erica Masinara (2013) na Cúpula dos Povos ouviu-se “a voz da sociedade civil global e das mulheres contra a demagogia da sustentabilidade” (Ibid. p. 27). O não cumprimento dos acordos firmados pelos países durante

¹⁶ Para o autor o desenvolvimento sustentável é considerado uma ideologia, pois representa “uma consciência classista da realidade, que serve para mascarar as contradições sociais, e faz com que as camadas subalternas não percebam que essa ideologia tem sua gênese na classe dominante.” (OLIVEIRA, 2012, p. 9)

a Eco-92 se traduzia, no ano de 2013, em fenômenos como a elevação das perdas de biodiversidade e o recorde de emissão de gases estufa, dentre muitos outros agravamentos. Tudo isso acontecendo de forma concomitante à crescente incorporação e cooptação do discurso ambiental pelas corporações, sobretudo, através das “soluções verdes”. Da mesma forma que há 20 anos, o evento se configurou também em duas partes antagônicas, onde a Cúpula dos Povos reuniu grande diversidade de movimentos sociais e organizações populares. Na formulação de seu documento final, a “Declaração final da Cúpula dos Povos”, foram incorporadas suas principais críticas:

O documento critica duramente as definições apontadas pelos governos no âmbito das Nações Unidas como falsas soluções, que estão sendo apresentadas pelos mesmos atores que provocaram a crise global e que seguem reproduzindo e fortalecendo o super estímulo ao consumo – como elemento norteador do desenvolvimento – e o crescimento ilimitado como indicador da saúde econômica dos países (MASINARA, 2013, p. 30).

Para as próximas reflexões que faremos, nos deteremos à imagem destas conferências globais, onde alguns poucos líderes e especialistas entram pela porta da frente, com a finalidade do consenso, e a maioria, diversa em suas experiências e resistências, se aglomeram bem ali, nos fundos da discussão ambiental.

1.3 - Raízes comuns entre a pobreza e a expropriação da natureza: um olhar *desde el Sur*.

A mensagem elaborada no percurso que vimos é, aos poucos, incorporada como novo paradigma – o desenvolvimento sustentável. Como tentamos demonstrar, o pensamento ambiental hegemônico não se desvencilhou dos interesses econômicos do sistema capitalista globalizado. O crescimento econômico ainda é visto como a única forma de se alcançar o desenvolvimento que, mesmo sendo sustentável, segue as regras do modelo dos países industrializados. Pensar e reconhecer formas alternativas de desenvolvimento nunca fez parte desta agenda. A ideia de que os países subdesenvolvidos precisariam crescer economicamente para que houvesse a melhoria das condições de suas populações e a eliminação da pobreza

passou a ser defendida por muitos economistas, mas, na prática, não chegou aos resultados prometidos (SHIVA, 1993).

Em países como Índia, Indonésia e Egito, houve a ascensão de líderes políticos “desenvolvimentistas”, que atraíram multidões de eleitores através da ideia de que a descolonização abriu caminho para que os países subdesenvolvidos pudessem desenvolver-se pela mesma linha dos países do Norte (GUHA, 2000). No Brasil, o desenvolvimentismo também esteve presente no ideal econômico empreendido pelo regime ditatorial, cujos planos se concentravam na atração de investidores estrangeiros como forma de alavancar o desenvolvimento industrial nacional (LAGO, 2006).

No entanto, com o passar do tempo, principalmente nos últimos anos do século XX, observou-se não a diminuição, mas o aumento assustador da desigualdade social e a intensificação da crise socioambiental, materializada pelos conflitos que se multiplicavam pelo planeta (LAYRARGUES, 2009). Neste panorama, é importante notar que os níveis de concentração de riquezas e de aumento da pobreza atingiram patamares nunca antes vistos, onde o abismo entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos se aprofundou (CORONIL, 2000). Esta concentração, por sua vez, esteve direcionada a poucos grupos de uma burguesia financeira, cujos padrões de acumulação especulativa ultrapassaram os limites e levaram ao extremo seu caráter predatório (QUIJANO, 2000). Diante desse cenário, nos indagamos através das palavras de Vandana Shiva (1993):

O desenvolvimento deveria criar bem-estar e abundância para todos no Terceiro Mundo. Para algumas regiões e populações, essa promessa foi cumprida, mas para a maior parte das regiões e populações, trouxe, em vez disso, degradação ambiental e pobreza. Onde fracassou o paradigma do desenvolvimento? (SHIVA, 1993, p.95-96).

Somos imbuídos a especular, portanto, se o desenvolvimento e, mais ainda, o desenvolvimento sustentável não possuía em sua essência um quê de “cavalo de Tróia global”: entrando como convidado, pela porta da frente na América do Sul, Ásia e África, mas, por dentro, abrigando interesses antigos, semelhantes àqueles dos tempos coloniais, de exploração do trabalho e expropriação da natureza.

O sociólogo ambiental Enrique Leff (2009) nos auxilia nesta desmistificação, quando toca num ponto chave que permanece invisível no discurso desenvolvimentista para os “necessitados” países a que é destinado. Ele explica que a origem do subdesenvolvimento não está no processo natural intrínseco à concorrência econômica dentro do capitalismo, mas

muito antes disso. Esse fenômeno, nas diversas regiões do Sul global, foi forjado através de um processo de destruição do potencial produtivo dos povos explorados ao longo de séculos de colonização:

O subdesenvolvimento não é só um estado gerado como uma relação estrutural de dependência no processo de acumulação de capital em escala mundial. Não é um estado relativo, capaz de reverter-se com mecanismos de equilíbrio nos fatores produtivos, do balanço entre população e recursos, ou de reordenamento do comércio internacional para eliminar a “brecha” entre países desenvolvidos e povos atrasados. O subdesenvolvimento é o efeito da perda do potencial produtivo de uma nação, devido a um processo de exploração e espoliação que rompe os mecanismos ecológicos e culturais dos quais depende a produtividade sustentável das suas forças produtivas e regeneração de seus recursos naturais (LEFF, 2009, p. 28-29).

Sob este ponto de vista, podemos compreender como a origem e o crescimento da pobreza, nos países colonizados estiveram diretamente relacionados a sua riqueza, no caso, à riqueza ambiental. O que nos remete ao famoso livro de Eduardo Galeano (2011), “As veias abertas da América Latina”, que apresenta como título de sua primeira parte a frase emblemática: “A pobreza do homem como resultado da riqueza da terra.”

Nas colônias da América do Sul, por séculos, a exploração de quantidades excepcionais de matérias-primas de origem florestal e mineral e, posteriormente, o estabelecimento de monoculturas intensivas, tudo isso a partir da utilização de mão de obra escrava gratuita, não só garantiu a possibilidade de um grande acúmulo de riquezas pelas metrópoles europeias, como também serviu de base para o desenvolvimento industrial capitalista que conhecemos. A riqueza natural usurpada foi transformada em crescimento econômico para as metrópoles europeias e em pobreza para os povos originários (CORONIL, 2000).

Como explica Leff (2009), quando as populações são privadas do uso de suas riquezas naturais (ambientais, culturais e sociais); quando seu potencial produtivo é destruído a partir da destruição das florestas, dos ecossistemas e da produtividade da terra; quando gerações de grupos humanos são sentenciadas à escravidão ou a condições precárias de sobrevivência em meio à exploração; quando culturas baseadas nos ciclos ambientais locais são destruídas e substituídas por outras estrangeiras, adaptadas a climas frios; todos estes fatores irão provocar uma grande desvantagem para estes povos em diversos aspectos, traduzidas no que entendemos como subdesenvolvimento.

De acordo com Claudia Korol (2016), uma questão nem sempre considerada é que a imposição da atividade da mineração no período colonial nas Américas, baseada na

escravização e servidão dos povos originários, não só os privou da utilização destas riquezas minerais para seu desenvolvimento futuro, mas rompeu com uma tradição de práticas agrícolas que asseguravam o sustento e o crescimento da população. Tradição esta que tinha nas mulheres sua principal força de manutenção, mas que foi brutalmente destruída em meio à escravização, à violência, à proibição dos saberes ancestrais e à subordinação de suas vidas ao modelo patriarcal colonial. Assim, podemos dizer que, de várias formas, a colonização fraturou dinâmicas socioambientais antigas, derivadas das adaptações destes povos aos seus territórios e impôs um modelo único, cujas consequências trouxeram o aumento da pobreza e impossibilidade de subsistência. Como relembra Alimonda (2014):

En efecto, el territorio que vino a ser conocido como “América” fue escenario de lo que quizás haya sido la mayor sucesión de catástrofes ambientales de la historia humana, la invasión de humanos, de animales, de especies vegetales, de enfermedades que arrasaron y sometieron a sus poblaciones originarias (ALIONDA, 2014, p.2).

No Brasil, o extermínio das diversas tribos que habitavam as regiões mais próximas do litoral, no início do século XVI, eliminaram, provavelmente, inúmeras outras experiências produtivas, que também foram substituídas por técnicas de cultivo que destruíram a fertilidades das terras. Um dos autores que melhor ilustrou essa realidade através da pesquisa pioneira na área, foi o geógrafo Josué de Castro (2010), em seu livro “Geografia da fome”. Segundo ele, a fome permanece como um tabu de nossa época, onde a sociedade capitalista é capaz de feitos tecnológicos inimagináveis, mas permanece estrangida quando reconhece a situação alimentar de grande parte de grupos humanos que ainda morrem de fome, ou morre aos poucos com a fome oculta.¹⁷ Seus escritos são de especial importância, pois desconstruem a ideia de que a fome é resultado, essencialmente, de fatores climáticos e naturais que condenam algumas regiões à improdutividade. Percorrendo um histórico de utilização das terras e ecossistemas a serviço dos interesses das classes dominantes, o autor revela que a fome no Brasil é um fenômeno profundamente social e político, intimamente interligado à destruição ambiental e à expropriação de terras das populações locais:

Descobrimo cedo que as terras do Nordeste se prestavam maravilhosamente ao cultivo da cana-de-açúcar, os colonizadores sacrificaram todas as outras possibilidades ao plantio exclusivo da cana. Aos interesses de sua monocultura intempestiva, destruindo

¹⁷ Aqui o autor se refere às pessoas, que mesmo realizando mais de uma refeição ao dia, consomem alimentos de baixo teor nutritivo e ficam sujeitas a deficiências por falta de nutrientes, vitaminas e sais minerais.

quase que inteiramente o revestimento vivo, vegetal e animal da região, subvertendo por completo o equilíbrio ecológico da paisagem e entravando todas as tentativas de cultivo de outras plantas alimentares no lugar, degradando ao máximo, deste modo, os recursos alimentares dessa região. Mas se em verdade essa conduta colonizadora acarretou... graves prejuízos para a estrutura biológica dos grupos humanos que aí se fixaram e se desenvolveram, por outro lado deu estabilidade econômica à nova sociedade em formação e permitiu a sua estruturação num regime agrário bem fixado e enraizado na nova terra (CASTRO, 2010, p 97-98.).

Por muitas vezes, as comunidades pobres, grupos camponeses, moradores das periferias urbanas são acusados de provocarem impactos à natureza, devido a sua condição de miséria e necessidade de sobrevivência. Mas essa realidade é como a ponta de um *iceberg*. Quando nos deparamos com a utilização de solos íngremes e sua conseqüente erosão para produção de comida pelos camponeses andinos, por exemplo, não conseguimos enxergar, *a priori*, que isso não acontece por livre escolha, mas deriva de processos históricos de concentração de terra pela elite local, que restringe as possibilidades de sobrevivência destas populações (MARTÍNEZ ALIER, 2015). As semelhanças entre presente e passado, no que diz respeito aos impactos ambientais na América Latina, ficam explícitas neste trecho trazido por Alimonda:

A lo largo de cinco siglos, ecosistemas enteros fueron arrasados por la implantación de monocultivos de exportación. Fauna, flora, humanos, fueron víctimas de invasiones biológicas de competidores europeos o de enfermedades. Hoy es el turno de la hiperminería a cielo abierto, de los monocultivos de soja y agrocombustibles con insumos químicos que, de nuevo, arrasan ambientes enteros, incluyendo a los humanos, de los grandes proyectos hidroeléctricos o de las vías de comunicación en la Amazonia, como infraestructura de nuevos ciclos exportadores (ALIMONDA, 2014, p.1)

É importante notar a existência de um lastro histórico colonial que não é interrompido totalmente, mas que, até os dias de hoje, traz implicações para as relações socioambientais na América Latina. Estes aspectos não superados e recorrentes, originários da herança colonial, podem ser interpretados a partir da ótica da “colonialidade” (QUIJANO, 2005). Diferente do colonialismo – considerado o período histórico onde as relações coloniais eram institucionalizadas entre colônias e metrópoles –, a colonialidade diz respeito aos traços coloniais, imbricados nas relações sociais, culturais, subjetivas e intersubjetivas, econômicas e também nas relações com os países centrais, que até hoje se fazem presentes (QUIJANO, 2005). A colonialidade, portanto, é parte constitutiva da ideia de modernidade, que se inicia

no ano de 1492, a partir da chegada dos invasores europeus às terras de *Aby Ayala*¹⁸, e se perpetua na relação entre os países centrais e periféricos, entre as elites e as populações exploradas (MIGNOLO, 2008). Esse mesmo padrão de dominação pode ser encontrado também nas relações com a natureza:

[...] elementos de la naturaleza, conducidos inconscientemente por humanos, en una empresa de conquista y sometimiento, actuaron sobre las sociedades originales y provocaron su destrucción o su casi aniquilamiento. Por lo tanto, no se trata apenas de una interacción sociedad/naturaleza, sino de relaciones complejas entre humanos, que incluyen la violencia y el poder, mediadas por elementos naturales (ALIMONDA, 2014, p.4).

Assim, a colonialidade da natureza fez e faz parte do projeto destinado à América Latina, onde, desde o período da invasão, as riquezas naturais foram transformadas em mercadorias, as diversas cosmovisões dos povos nativos foram soterradas e a complexidade dos territórios foi transformada e “terra” disponível. O sentido da colonialidade, como processo ainda em curso, pode ser sentido à medida que dinâmicas muito semelhantes continuam acontecendo, a partir das promessas do desenvolvimento (ALIMONDA, 2014).

É a partir deste ponto de vista que Quijano (2000) resgata o debate sobre o desenvolvimento a partir de outra ótica, com a qual podemos contrapor o discurso hegemônico sobre a universalidade desta proposta:

El debate sobre el "desarrollo" – "subdesarrollo" es posterior a la Segunda Guerra Mundial y fue una de las expresiones de la reconfiguración del poder capitalista mundial en ese período. Dicha reconfiguración consistía, en primer término, en una relativa, pero importante, des-concentración-redistribución del control del poder, en particular del control sobre el trabajo, los recursos de producción y sobre la autoridad política. Dicho proceso era el resultado de la lucha mundial por la eliminación del colonialismo en Asia, Africa, Oceanía, de la respectiva formación de nuevos estados nacionales o por lo menos postcoloniales, en algunos casos por medio de profundas revoluciones sociales y políticas, como en China, India, Argelia, Vietnam, Cuba y en algunas zonas del Africa (QUIJANO, 2000, p. 43).

Para o autor não é possível compreender os motivos de alguns países serem desenvolvidos e outros não, principalmente quando se refere à América Latina, sem que se aborde questões anteriores, ligadas à colonialidade do poder¹⁹. Um ponto importante, nesse caso, é que a dominação colonial nas Américas que, além de exaurir os recursos materiais

¹⁸ Palavra originária do vocabulário do povo Kuna (originário do Norte da Colômbia) que significa Terra Madura, ou Terra Viva. Esta denominação vem sendo utilizada pelos povos originários do continente como contraponto à palavra “América” imposta pelos colonizadores.

¹⁹QUIJANO (1992, 2000, 2005)

básicos, dilacerou também as subjetividades das culturas nativas e as colocou num lugar de inferioridade, guiado fundamentalmente pela racialização que, ao longo dos anos, com a expansão do capitalismo eurocentrado global, se tornou a forma de classificação das culturas em todo planeta.

Não é por acaso que os pobres em todo mundo sejam principalmente negros, mestiços e de comunidades originárias (indígenas), pois a estrutura colonial que se estabeleceu pelos territórios onde viveram seus antepassados produziu desigualdades sociais profundas baseadas em hierarquias entre as raças ou etnias (QUIJANO, 1992). Assim, a detenção do poder sobre os recursos naturais, sobre as forças de trabalho, sobre a política e sobre a cultura por uma burguesia minoritária branca se constituiu como ponto comum entre os países latino-americanos colonizados, hoje considerados subdesenvolvidos (Ibid.). O extremo dessa subjugação, no que diz respeito às diferenciações sociais e raciais, sem dúvidas, se encontra no processo de escravidão, com a qual países como o Brasil produziram profundas cicatrizes em seu tecido social que, até hoje, repercutem na violenta desigualdade social e no racismo (FERNANDES, 2008).

Maria Lugones (2008), por sua vez, acrescenta ao processo de dominação colonial, a colonialidade do gênero. O controle sobre âmbitos básicos da vida, dentre eles, as subjetividades, fizeram parte do projeto colonizador. Nesse escopo, o controle sobre os corpos, o sexo e, conseqüentemente, sobre o gênero, aconteceu de forma atrelada à racialização, ou seja, a imposição do modelo patriarcal e heterossexual de família burguesa. Lugones (2008) aprofunda esta perspectiva, ao argumentar que o domínio colonial sobre o gênero não se restringiu ao controle do sexo e das condições privadas das mulheres, mas transformou profundamente as estruturas sociais e comunitárias. A perda do direito à terra e da conexão com as atividades agrícolas, a destruição de instituições governamentais tribais, a proibição de sua atuação nos espaços políticos, a privação do sustento econômico vindo da terra e o desmantelamento das cosmovisões ginecráticas²⁰, não apenas arrastou as mulheres colonizadas para uma condição de dependência e pobreza, como também contribuiu para a destruição das estruturas e organizações comunitárias destes grupos (LUGONES, 2008).

Diante de tudo isso, quando se enxerga o subdesenvolvimento através do pensamento dominante como algo descolado de outras esferas (histórica, econômica, política, geopolítica, racial, de gênero), percebemos que não são as pessoas ou territórios que se desenvolvem, mas o próprio padrão de poder vigente – no caso o capitalismo e suas demandas.

²⁰ Cosmovisões que traziam a mulher como figura sagrada e central na relação com os ciclos da vida e da morte.

El patrón de poder capitalista, la sociedad capitalista, desde esa perspectiva no tiene en nuestros países, ninguna posibilidad de desarrollo distinta que la que produce esa continuada concentración de poder, de des-democratización continua de las relaciones sociales, de polarización social, de inmiseración de cada vez mayores proporciones de la población. Toda otra imagen sería, necesariamente, engañosa (QUIJANO, 2000, p. 55).

Neste caso, as condições para o desenvolvimento vêm sendo construídas de forma que:

“Si se indaga por los elementos o rasgos que marcan la diferencia central entre tales áreas o espacios-tiempos, algunas comprobaciones son insoslayables: 1) que la sociedad capitalista o patrón capitalista de poder – en los términos específicos del Capital como relación social de producción – es más "desarrollado" en aquellos países donde el moderno estado-nación es más democrático, más nacional y más fuerte; 2) que en todos los países de avanzado "desarrollo" de ese capitalismo, el proceso que ha llevado hasta allí ha sido presidido por el desarrollo del moderno estado-nación, no a la inversa (QUIJANO, 2000, p. 40).

O projeto de desenvolvimento através de investimentos e da tutela dos países centrais, portanto, representou, para alguns, uma continuação do processo colonizador ocidental patriarcal, por se basear novamente num modelo, onde desenvolver-se significa acumular capital e utilizar intensivamente os recursos naturais para produção de bens de consumo (SHIVA, 1993).

Neste modelo, Shiva (1993) nos chama a atenção para um ponto importante. Um dos índices de medição do desenvolvimento adotado globalmente é o PIB (Produto Interno Bruto), bastante conhecido dos economistas. Este índice é capaz de medir as atividades produtivas inseridas nos mecanismos de mercado, mas é incapaz de considerar outras atividades que, mesmo produtivas, estão alheias a esta esfera. É o caso das atividades de subsistência e da utilização das riquezas naturais. Quando alguma atividade econômica tem a utilização intensa destes recursos, o que se mede são os lucros e prejuízos econômicos advindos dela, mas a destruição das reservas ambientais e ecossistemas associados não é contabilizada como um prejuízo, encontrando-se classificada entre as chamadas externalidades dos sistemas (Ibid.). Entretanto, pensando na realidade das comunidades que dependem mais diretamente destes recursos, alguns grupos aparecem como mais vulneráveis e as tais externalidades (ignoradas) estão na origem da produção da pobreza:

Quando esses recursos já estão a ser usados pela natureza, para manter a produção de recursos renováveis, e pela mulher, para sustentar o modo de vida, o seu desvio para a economia de mercado gera uma

condição de escassez para a estabilidade ecológica e cria novas formas de pobreza para todos, principalmente para as mulheres e crianças (SHIVA, 1993, p 97).

Para a autora, diante da imposição do paradigma do desenvolvimento aos países pobres, assume-se uma noção de pobreza que está ligada à ausência de padrões de consumo comparáveis aos ocidentais. Neste caso, as comunidades que possuem uma estrutura de subsistência camponesa, por exemplo, podem ser consideradas pobres e necessitarem de formas que os coloquem equiparados ao modelo urbano industrial tido como desenvolvido. Essa é uma perspectiva muito prejudicial tanto para a natureza quanto para as culturas diversas que existem no planeta, pois, a partir dela, admite-se que a destruição das riquezas naturais é justificada como meio necessário para a produção de bens de consumo e para adoção de um padrão de vida sob os moldes capitalistas ocidentais, que já mostraram sua insustentabilidade ao longo da história (Ibid.).

Em nível global, como apresenta Porto-Gonçalves (2006), o pensamento hegemônico vislumbra que a igualdade entre ricos e pobres só será possível através do desenvolvimento. Operacionalmente, isso se dá através do financiamento a partir de órgãos internacionais e da abertura das economias locais a empreendimentos nacionais e estrangeiros, cujo foco se direciona principalmente para as atividades econômicas extrativistas, que trazem consigo a indissociável devastação da natureza (Ibid.). Este autor nos auxilia com uma reflexão fundamental diante deste panorama:

Todos parecem ter direito ao desenvolvimento que, assim, de uma opção, torna-se uma imposição. Já não estaria aqui a imposição de um pensamento único? Aqui se confundem duas questões diferentes com consequências graves para a superação dos problemas contemporâneos, entre eles, o desafio ambiental: a ideia de igualdade parece só poder ser completada com o desenvolvimento – todos temos direito à igualdade – sem que nos indaguemos acerca dos diferentes modos de sermos iguais, como as diferentes culturas e povos que a humanidade inventou ao longo da história atestam (PORTO - GONÇALVES, 2006, p. 5).

Este é um ponto precioso para nossa discussão. Não há dúvidas de que o aumento do poder aquisitivo das populações pobres é de grande ajuda para sua sobrevivência e melhoria de qualidade de vida. No entanto, se as bases de distribuição de riquezas e de poder continuam desiguais e injustas, se o paradigma da colonialidade permanece intacto nas sociedades exploradas, poucos avanços poderão acontecer.

O que Porto-Gonçalves (2006) argumenta é que, além de uma questão econômica, há também um traço ideológico no paradigma do desenvolvimento, onde não há espaço para as diferenças. As diferenças, quando aparecem, são, geralmente, tratadas como uma questão entre dois polos: desenvolvidos e subdesenvolvidos. É como se outras formas de desenvolvimento (ou outras formas de existência) que considerem verdadeiramente as especificidades das diversas culturas e povos, fossem simplesmente impossíveis.

Esta concepção de um pensamento único, de um desenvolvimento único, uma forma única de se enfrentar a crise ambiental, um pensamento monocultural (SHIVA, 2003), vem sendo constantemente desfeita por experiências emergentes dos grupos populares e comunidades tradicionais, que resistem às investidas deste processo nos territórios. As experiências de resistência de mulheres e homens em suas comunidades, tencionam a dinâmica socioambiental e causam desconforto nas teorias e discursos que insistem em separar a crise ambiental da crise humanitária. A emergência das vozes de uma maioria excluída torna a discussão sobre pobreza e meio ambiente mais complexa e plural. A partir desta perspectiva, considerando a possibilidade de outras formas e outras vozes no debate ambiental e, principalmente, na educação ambiental, seguiremos, na próxima sessão, dialogando com experiências socioambientais populares, periféricas e subalternas.

1.4 - Quando os “pobres” resistem pela vida

O movimento ambientalista, como explica Loureiro (2009), nunca foi um movimento homogêneo, contando com atores sociais individuais e coletivos diversos, cujas tendências, por vezes, se aproximaram e, por outras, entraram em conflito. Sua origem, no entanto, surge junto às classes médias dos países ricos, primeiro a partir dos anseios dos movimentos sociais emergentes, alcançando, posteriormente, a esfera institucional e internacional (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013).

O ambientalismo chegou à América Latina entre os anos 70 e 80 e trouxe consigo uma forte influência europeia, onde as preocupações ambientais se alinhavam ao pensamento da elite intelectual dos países do Norte. Consequentemente, pode-se dizer que, naquele momento, não houve adesão dos grupos populares e movimentos sociais aos ideais ambientalistas. Como comentam Loureiro e Layrargues (2013), uma das prováveis causas para este distanciamento estava na separação entre cultura e natureza, bastante disseminada pela visão

ambientalista, baseada no conservadorismo. Outra questão era a origem burguesa desse movimento, que não parecia dialogar com os grupos de trabalhadores e excluídos dessas terras. Mesmo nas classes mais altas brasileiras, a adesão também não aconteceu logo, já que os esforços nas lutas pela redemocratização e contra o autoritarismo eram prioridade nesse momento. A aproximação dos movimentos sociais com as pautas ambientalistas só iria acontecer mais tarde, a partir de 1990, como forma estratégica de ampliar lutas já existentes (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Estes fatos nos provocam inquietações e reflexões importantes a respeito do próprio ambientalismo e de sua herdeira, a Educação Ambiental. Mesmo diverso e heterogêneo, este movimento nem sempre foi concebido desta maneira pelo pensamento dominante. Ao longo do tempo, foi se estabelecendo a ideia de um “consenso ambiental”, muito influenciado pela corrente conservacionista, onde os principais atores sociais envolvidos eram cientistas, gestores ambientais, especialistas e técnicos. A participação de outros grupos, como trabalhadores do campo e da cidade, comunidades tradicionais, grupos de mulheres, não era nem mesmo considerada.

Nesse sentido, se poderia dizer que esses grupos simplesmente não possuiriam uma consciência ambiental. Fato que implicaria na necessidade de que aprendessem as técnicas e informações necessárias para agir de acordo com aquilo que era considerado um comportamento ambientalmente correto. Assim, nos deparamos com uma questão epistemológica crucial, sobre uma espécie de conhecimento que, teoricamente, alguns grupos possuem e outros não.

No entanto, se nos afastamos do pensamento homogenizador que admite uma só forma de ambientalismo, um só desenvolvimento ou uma só Educação Ambiental, é possível enxergar outras realidades. Podemos partir dos argumentos trazidos por Loureiro e Layrargues (2013) de que as lutas dos movimentos sociais latino-americanos, por exemplo, podem ser claramente incluídas na história das lutas socioambientais por diversos motivos. Dentre os motivos podemos destacar a reivindicação de transformações nas relações sociais forjadas pelo sistema capitalista de exploração; a representação das resistências aos modelos produtivos de expropriação da natureza e exploração do trabalho; o fato de que os termos “ecológico” ou “ambientalista” não são propriedades de nenhuma classe ou grupo social particular.

Guha (2000) analisou a história do ambientalismo, assim como suas distintas tendências em vários países, como Inglaterra, Estados Unidos, Índia, África do Sul e Brasil. Analisando iniciativas ambientalistas pioneiras dos séculos XVII e XIX, na Europa, observou

que os impactos ambientais, provavelmente, não eram desconhecidos no passado. Entretanto, a percepção de uma crise ambiental e da necessidade de mudanças estruturais como forma de enfrentar tal crise é fruto de um processo mais recente, que remonta à segunda metade do século XX. Esse autor levanta uma questão instigante, ao comparar o ambientalismo de seu país de origem, a Índia, com aquele observado nos Estados Unidos. Segundo ele, na Índia, a noção de ambientalismo sempre esteve ligada a uma ideia de justiça social e luta pela maior participação dos pobres no uso das riquezas naturais. Já nos EUA, o ambientalismo estava muito mais voltado para a criação de áreas protegidas e preservação das espécies.

Tais reflexões nos reaproximam de uma questão: as relações das diversas sociedades com o meio ambiente são fortemente marcadas pelo acesso às riquezas ambientais e também pela restrição desse acesso, que pode ocorrer por diversos motivos. Essas relações, portanto, não são iguais para qualquer ser humano. E esse acesso não é determinado, exclusivamente, por um país possuir tais riquezas em seu território (muitos países possuem extensos recursos naturais, porém a utilização destes é destinada, primordialmente, a certos grupos sociais pertencentes às classes dominantes). Existem, portanto, disputas para o uso, acesso e até mesmo pela preservação das riquezas naturais, encaradas de formas diferentes, pelos diferentes atores sociais.

Para melhor compreensão desta questão, nos aproximamos do campo da ecologia política, que surge, também, nos efervescentes anos 1960. No entanto, permanece afastada dos holofotes ambientalistas, apesar de discutir questões chave para se entender a questão ambiental de forma mais ampliada e sob a ótica das populações menos favorecidas. Como nos traz Alimonda (2017), a ecologia política tem sua origem relacionada exatamente à tentativa de dar respostas às perguntas levantadas por novos atores sociais (pacifistas, anticonsumistas, ecologistas, defensores dos direitos humanos) diante de novas configurações, em que a apropriação e exploração da natureza chegaram a dimensões extremas, nunca antes experienciadas. A partir de estudos pioneiros de geógrafos, antropólogos e sociólogos ambientais, principalmente em regiões rurais, em muitos países, a ecologia política se constituiu como um campo cujo olhar se voltou para os chamados conflitos ecológicos distributivos (MARTINÉZ ALIER, 2015). Como explica este autor:

O campo da ecologia política está agora se movimentando para além das situações rurais locais, na direção de um mundo mais amplo. A ecologia política estuda os conflitos ecológicos distributivos. Por distribuição ecológica são entendidos os padrões sociais, espaciais e temporais de acesso aos benefícios obtidos dos recursos naturais e aos serviços proporcionados pelo ambiente como um sistema de suporte da vida. Os determinantes da

distribuição ecológica são em alguns casos naturais, como o clima topografia, padrões pluviométricos, jazidas de minerais e a qualidade do solo. No entanto, também são claramente culturais, econômicos, políticos e tecnológicos (MARTÍNEZ ALIER, 2015, p 113).

Através desta lente, é possível enxergar outra face da relação ambiental, onde a justiça social não pode ser desconsiderada. Como comentam Loureiro e Layrargues (2013):

Não seria exagero dizer que a ecologia política teve a capacidade de explicitar a grande contradição da contemporaneidade, cujo sistema sustenta um adequado padrão de vida para alguns em detrimento do péssimo padrão de vida para outros, e com base no uso abusivo e intensivo da natureza (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 56).

O levantamento e estudo dos conflitos de hoje vêm denunciando estas desigualdades e trazendo à tona semelhanças com muitos outros conflitos que aconteceram no passado, em vários cantos do mundo, alguns deles esquecidos ou marginalizados, incluindo a ação de camponeses, pescadores e povos coletores das florestas, pela preservação de seus territórios e como forma de manutenção de sua sobrevivência e de seu modo de vida (MARTÍNEZ ALIER, 2015).

Como argumenta Guha (1989, apud MARTÍNEZ ALIER, 2015), a comprovação de casos históricos de conflitos ecológicos possibilita que os conflitos atuais sejam interpretados e reconhecidos como parte dessa história, mesmo que estes não tenham sido incluídos no *hall* das lutas ecologistas ou ambientalistas e que seus protagonistas não se reconheçam como parte deste movimento. Neste contexto, podemos nos surpreender, por exemplo, ao descobrir que o ambientalismo ou ecologismo japonês teve sua origem na ação de movimentos camponeses que, no início do século XX, lutaram sozinhos, por décadas, contra a mineração e a contaminação dos solos, numa época onde as preocupações ambientais ainda não tinham o prestígio que tem hoje (Ibid.).

Na América Latina, como sintetiza Alimonda (2017), a ecologia política assume uma identidade própria, principalmente a partir da influência do pensamento crítico latino-americano que tem em Mariathegui, Josué de Castro e Eduardo Galeano fortes contribuições. Além daquelas trazidas pela teologia da libertação e pela filosofia da libertação. Diferente dos modelos vindos do Norte, na América Latina este campo não se inseriu tanto nas disciplinas acadêmicas, mas se formou a partir do estudo sobre os conflitos ambientais associados ao

ativismo socioambiental e às experiências de resistências populares, frente a uma realidade comum de expropriação (ALIMONDA, 2017).²¹

Dessa forma, a ecologia política latino-americana pode ser caracterizada por alguns pontos chave, dentre eles: a dúvida sobre a própria identidade, diante de um passado colonial traumático de aniquilação cultural, social, política e econômica que está na base da produção das injustiças socioambientais; os processos muito parecidos de expropriação nos diferentes países, onde os conflitos têm como fonte o combate à subordinação sistemática das populações excluídas, com base nos efeitos da colonialidade. O arcabouço histórico colonial, presente na história ambiental²² da América Latina, portanto, aparece como ponto essencial para se compreender o passado e o presente das relações socioambientais nestes territórios (ALIMONDA, 2014).

Destas perspectivas surge o conceito de “Ecologismo dos Pobres” (MARTÍNEZ ALIER, 2015) ou “Ecologismo Popular” (ALIMONDA, 2014), em que se cunha a ideia da existência de uma *práxis* socioambientalista nos movimentos populares, em meio à luta pela sobrevivência de suas comunidades e seus modos de vida. As principais inspirações para este pensamento, para Martínez Alier (2015), estão em duas experiências: o movimento *Chipko*, de origem camponesa, na Índia, e o movimento dos seringueiros, liderados por Chico Mendes, no Brasil. Em ambos os casos, a luta pela preservação das riquezas naturais esteve diretamente ligada à luta pela sobrevivência.

O movimento *Chipko* ficou conhecido mundialmente, quando, em 1973, grupos de camponesas e camponeses de uma aldeia remota do Himalaia se recusaram a deixar que as árvores de um bosque público fossem derrubadas, abraçando-se a elas (*chipko* significa abraço em sânscrito) (MARTÍNEZ ALIER, 2015). O protesto pacífico e fortemente simbólico representou a resistência destes grupos rurais e tribais, que tinham nas florestas sua fonte de sobrevivência e local de realização de práticas religiosas. Diante do leilão das florestas públicas para uma empresa de artigos esportivos, esses grupos seriam destituídos destas áreas, antes públicas, da qual retiravam seu sustento. O movimento, fortemente influenciado pela ação das mulheres, se repetiu em outras partes da Índia e atraiu os olhares do mundo, que neste momento começavam a se voltar para a questão ambiental. O movimento *Chipko* não se

²¹ Por esses motivos, esse autor reivindica a origem da ecologia política na América Latina mais próxima das ciências políticas (disputas de poder nos conflitos ambientais) e não tanto da economia política (conflitos distributivos), vertente preconizada por Martínez Alier.

²² La ecología política latinoamericana, recordemos, tiene una relación teórica y epistemológica estrecha con la historia ambiental de la región. La conquista de América por los europeos, en especial, con la consecuente catástrofe humana y ambiental que asoló pueblos, especies y ecosistemas americanos, es uno de sus temas preferidos de reflexión, y podría decirse que constituye el punto de partida de la identidad continental.”(ALIMONDA, 2008, p. 128).

resumiu apenas ao ativismo pela “salvação da floresta”, mas pôs em xeque a visão extrativista (imperialista no caso da Índia), onde a visão dos bosques como simples fontes de matéria-prima comprometiam o equilíbrio ecossistêmico da qual dependia a subsistência das populações camponesas (SHIVA, 1993).

O movimento dos seringueiros surgiu na região amazônica brasileira, na década de 1970, e até hoje é reconhecido mundialmente, por meio da figura do sindicalista Chico Mendes. Este movimento popular reuniu comunidades de seringueiros, que tinham na floresta sua fonte de sustento, através da atividade tradicional de extração da seiva de uma árvore (MATÍNEZ ALIER, 2015). Durante o regime militar, foram construídas diversas estradas que atraíram investidores num movimento intenso e ilegal de desmatamento da Amazônia, o que impactou não apenas os seringueiros, mas as comunidades indígenas que tiveram grande parte de suas terras devastadas nesse período. A forma de resistência encontrada foi o impedimento do corte das árvores, onde mulheres, homens e crianças se posicionavam de mãos dadas em frente às máquinas e motosserras, naquilo que chamavam de “empate”. Muitos foram os empates, até que, em 1987, os seringueiros, adquirindo maior organização, se juntaram aos habitantes indígenas pela defesa das florestas, para formar a “Aliança dos povos da Floresta”, que, inclusive, foi bastante importante no processo de demarcação das terras indígenas. A criação das reservas extrativistas pode ser considerada uma conquista impulsionada por esse movimento, que passou a garantir que as populações tradicionais pudessem continuar com suas atividades e, ao mesmo tempo, preservar a biodiversidade da floresta. Infelizmente, Chico Mendes foi assassinado, assim como muitos líderes que lutaram por causas populares no interior do Brasil, mas sua memória continua viva como um dos pioneiros do ecologismo popular na América Latina (MARTÍNEZ ALIER, 2015).

A perspectiva do ecologismo popular abre portas para uma infinidade de resistências de grupos, cuja sobrevivência, aliada à dependência direta das riquezas naturais, foi (e continua sendo) ameaçada pelos interesses do capital, ou mais especificamente dos interesses privados nos territórios. No Peru, comunidades de agricultores e camponeses conseguiram resistir por mais de 25 anos às expansões das fazendas e modernização do campo, impedindo processos de expropriação de diversas famílias, descendentes dos povos que há séculos viviam na região da Serra Central (MARTÍNEZ ALIER, 2015). No Brasil, as mulheres catadoras de coco-babaçu, no estado do Maranhão (MIQCB)²³, através da permanência no território, organização e luta incansável, conseguiram assegurar legalmente²⁴ seu direito de

²³ Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu

²⁴Projeto de Lei n. 747/2003. A Lei do Babaçu livre.

utilizar os frutos babaçual (principal fonte de sustento destas comunidades) frente às ameaças e avanços dos coronéis proprietários de terras, como trazem Maria Silva e Edna Fiod (2009). Na Colômbia, Dayana Corzo-Joya (2019) demonstra que as lutas por território, no município de Cajamarca, mediante a mobilização social e o uso de mecanismos de participação cidadã, possibilitaram o enfrentamento de um mega projeto de mineração, desenvolvido pela empresa sul-africana AngloGold Ashanti, que tinha como plano implementar a maior mina de ouro da América do Sul.²⁵ No Quênia, a militância de Wangari Maathai²⁶ (prêmio Nobel da paz em 2004) na preservação das florestas, associada à produção de alimentos, lenha e água para as famílias, foi revolucionária (FERRARI, 2017).

Esta lista pode se desdobrar em muitos outros casos, de que provavelmente, nunca ouvimos falar, onde as vitórias e derrotas das comunidades em resistência ficaram perdidas, sobrevivendo em pequenos fragmentos na memória dos mais velhos e na história do povo. É importante lembrar que a repressão a essas resistências também sempre foi muito grande, seja por parte dos proprietários de terra e grandes empresas mineradoras, ou por conta do Estado aliado aos interesses privados. Fato que evidencia o conflito como dimensão inseparável das relações sociais e ambientais (LOUREIRO, 2004).

Martínez Alier (2015) identifica que nestas resistências a sobrevivência material, geralmente, é o valor fundamental, que não deixa de ser compatível com o sagrado e com o respeito a todas as formas de vida, mas que está arraigado na realidade de populações de poucas posses, que temem pela perda de sua fonte de sobrevivência. Ao aprofundarmos tal questão não podemos perder de vista que essa luta pela sobrevivência é agravada por uma história de empobrecimento causado pela destruição e expropriação das riquezas naturais, nos processos colonialistas e imperialistas (LEFF, 2009).

Dessa forma, o ecologismo dos pobres, ou ecologismo popular não seria apenas uma forma diferente de lidar com a questão ambiental, mas, principalmente, uma alternativa moldada ao longo de uma história de conflitos e processos extremamente antidemocráticos e autoritários, que repercutiram nas relações socioambientais atuais (MARTÍNEZ ALIER, 2015).

²⁵ A valorização do potencial agrícola deste território foi a bandeira de luta deste grupo de camponeses, e a posterior criação da *Alianza das mujeres campesinas de Cajamarca*, demonstrou a continuidade dessa resistência a partir das mulheres.

²⁶ A ambientalista africana abandonou sua carreira acadêmica, elegendo-se presidente do Conselho Nacional de Mulheres do Quênia e instituindo um programa para organizar e motivar grupos de mulheres pelo plantio de árvores e preservação das florestas. O projeto aliava o plantio e a preservação do ambiente com uma demanda urgente de dinheiro para as famílias, englobando o cuidado de ambientes e populações fragilizadas (FERRARI, 2017).

Esta construção social, portanto, tem sua base na *práxis* dos povos, na experiência de luta pela sobrevivência vivida e não tanto na concordância a respeito de teorias ecológicas ou discursos ideológicos. Isso não descarta o posicionamento ético e a reflexão sobre questões futuras, por exemplo, já que nas lutas destes movimentos facilmente se identifica o discurso por direitos humanos ou, em outros casos, dos direitos aos territórios ancestrais para as próximas gerações e de aceitação de seus valores culturais e sagrados pelo poder dominante (ALIMONDA, 2014). O fato é que além da existência do ativismo destes grupos em diferentes partes do mundo, que levanta uma discussão mais profunda sobre o próprio ambientalismo, sua insurgência vem ocorrendo em territórios onde as riquezas naturais ainda se encontram em abundância:

Evidentemente, não é minha intenção trabalhar com a argumentação de que os pobres são sempre ambientalistas em todos os cantos do mundo. Por outro lado, proponho que os conflitos ecológicos distributivos, os pobres, ao mesmo tempo em que não reivindicam ser ecologistas, são expoentes da conservação dos recursos e de um ambiente limpo, em muitos contextos (MARTÍNEZ ALIER, 2015, p. 16).

De toda forma, o ecologismo popular apresenta uma perspectiva importante e revolucionária sobre a relação entre pobreza e meio ambiente, reconhecendo as pessoas comuns e os grupos de trabalhadores organizados, que defendem sua forma de sustento e subsistência como sujeitos fundamentais das disputas e da busca por soluções para a crise ambiental. No entanto, este termo parte de observações e estudos realizados por pesquisadores, que vêm investigando os pontos comuns encontrados nas lutas de grupos populares em contextos mundiais diversos. Não é, portanto, um movimento autodeclarado pelos próprios sujeitos que estão de frente das resistências, que na maioria das vezes, nem se reconhecem como ecologistas ou ambientalistas e estão muito afastados dos meios acadêmicos.

Dois movimentos mudaram esta perspectiva de uma forma bastante inspiradora, o Movimento por Justiça Ambiental e o Movimento contra o Racismo Ambiental. Surgidos nos Estados Unidos, nos anos 1980, resguardam um longo caminho anterior de elaboração, a partir das importantes lutas por direitos civis e contra o racismo nesse país, e, também, pela realização de estudos desde os anos 70, que traziam à tona o fato de que os acidentes ambientais estavam desigualmente distribuídos segundo a raça e a renda dos cidadãos (ACSELRAD et. al., 2009). Sua força, entretanto, se constituiu na medida em que os próprios

protagonistas das chamadas “injustiças ambientais” dão o nome e se reconhecem como parte de um movimento socioambiental.

O caso reconhecido como fundador do movimento contra o Racismo Ambiental aconteceu em 1982 numa comunidade do condado de Warren, na Carolina do Norte (EUA), formada majoritariamente por pessoas negras. Como salienta Gabriela Merlinsk (2017), a experiência concreta desta comunidade, onde principalmente mulheres e crianças, com seus próprios corpos, impediram que caminhões repletos de rejeitos tóxicos perigosos fossem depositados próximo as suas moradias, abriu um precedente de crítica às injustiças ambientais associada à percepção de que as populações negras eram as mais afetadas. O desenvolvimento deste movimento aconteceu através de protestos e reivindicações pelos direitos destas populações e a partir da produção e sistematização de dados que embasassem sua luta, numa forma inovadora de pesquisa engajada.

É dentro deste escopo que, no ano de 1987, se destaca a pesquisa de Robert D. Bullard que, através de dados minuciosos de uma longa pesquisa, chega à conclusão de que a composição racial de uma comunidade, nos EUA, é fator determinante da existência ou da ausência de depósitos de rejeitos perigosos no território (ACSELRAD et. al., 2009). É a partir de seus estudos que o reverendo Benjamin Chavis (líder comunitário) cunha a expressão “racismo ambiental”.²⁷

Para Acselrad (2010), este movimento trouxe certa ressignificação da questão ambiental, uma vez que assumiu “uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social” (ACSELRAD, 2010, p. 108). O racismo ambiental presente na denúncia destas comunidades deslocava a questão ambiental para a esfera cultural e sociopolítica, em diálogo com a garantia dos direitos civis, amplamente defendidos pelo movimento negro neste país, desde os anos 70.

Com o passar do tempo, outros movimentos por justiça ambiental surgiram em outros países, especialmente na América Latina. Segundo Merlinsky (2017), esta emergência tem acontecido quando grupos afetados têm a percepção de que seus meios de sobrevivência estão sendo ameaçados de forma significativa e conseguem se mobilizar socialmente para protestar e impedir o avanço destes danos. Como explica autora:

²⁷ De acordo com a definição de Tânia Pacheco: “Chamamos de Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis. O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. (...)” (PACHECO, 2007).

No se trata solamente de expresiones defensivas frente al acaparamiento y el aumento de la tasa de extracción de los recursos naturales, aspectos que tienen una arista negativa por el reforzamiento de las desigualdades territoriales. Es importante subrayar otro proceso activo, creador, que da lugar a formas de socialización política que modifican la percepción de estos asuntos y donde se producen construcciones sociales colectivas (MERLINSKY, 2017, p.243).

A expansão do Movimento por Justiça Ambiental aconteceu ao longo dos anos 1990, através de conferências, encontros e trocas de experiências e deu origem a uma rede multicultural que, posteriormente, também se tornou internacional (ACSELRAD et. al., 2009). Ao chegar a outros países, agregou a participação de entidades de direitos civis, grupos comunitários, organizações de trabalhadores, igrejas e intelectuais (Ibid.). No Brasil, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental foi criada em 1990. É interessante perceber o quanto, além da luta contra o racismo ambiental, várias outras lutas populares antigas e arraigadas na história de nosso país, passaram a ser reconhecidas como parte desse movimento, possibilitando a articulação e o fortalecimento destes grupos.

É o caso, segundo Juliana Malerba (2010), dos movimentos de pequenos agricultores (MPA) que intensificam sua resistência contra os impactos da monocultura; das comunidades que lutam contra a construção de novas barragens; das comunidades tradicionais que não aceitam sua desterritorialização, dentre outros. De forma geral, na América Latina, os movimentos por justiça ambiental estiveram muito ligados a disputas por diferentes concepções sobre o desenvolvimento, onde os conflitos têm como principal fonte o avanço das fronteiras extrativistas nos territórios (MERLINSKY, 2017).

Apesar disso, as reflexões e denúncias levantadas pelo movimento de justiça ambiental permaneceram bastante incipientes nas grandes mídias e no debate global sobre a questão ambiental. Isso até o ano de 2005, onde a catástrofe provocada pelo furacão *Catrina*, em Nova Orleans, foi mundialmente divulgada e o mundo todo se deparou com a constatação inevitável de que a maioria dos atingidos eram negros e pobres, cidadãos da nação mais rica do mundo. Este debate alcançou grande repercussão e resultou na divulgação mundial do racismo ambiental (ACSERRAD et. al., 2009). Em 2020, em meio à pandemia do Covid-19, mais uma vez, o que se pode observar em países como o Brasil foi que os grupos populacionais mais atingidos (maiores taxas de mortalidade) foram aqueles historicamente negligenciados do acesso à saúde e outros direitos básicos, compreendendo primordialmente as populações negras e indígenas (SANTOS et. al., 2020).

A esse respeito é importante notar que as bases da crítica dos movimentos contra o racismo ambiental e por justiça ambiental remontam à discussão sobre a relação entre pobreza

e meio ambiente, mas desta vez sob uma outra ótica. Neste caso, entende-se que os sujeitos que estão expostos de forma desigual aos riscos ambientais encontram-se em situação de “vulnerabilidade socioambiental”, que têm suas origens determinadas sócio-historicamente entre os diversos segmentos da sociedade (ACSELRAD et. al. 2009). Sob esta perspectiva, os grupos populares assumem um outro papel, como vítimas, mas também como resistência a estes mesmos impactos e à lógica capitalista que os cerca.

A noção de justiça ambiental por si só, avança na luta por melhores condições de vida (saúde, moradia, condições de trabalho) em consonância com o acesso aos recursos ambientais e, por isso, reinventa e faz ressurgir reivindicações antigas das comunidades camponesas, indígenas e periféricas, que ainda hoje não se reconhecem como ambientalistas, mas que continuam resistindo (MERLINSKY, 2017). Dentro deste movimento, especialmente na América latina, que ainda possui comunidades tradicionais ocupando certos territórios, o caráter comunitário se faz extremamente presente. Isso significa que a valorização daquilo que é comum e necessário para a sobrevivência da comunidade é encarado como um valor importante a ser preservado e defendido, o que acaba por fortalecer a luta destas comunidades (Ibid.).

Fato é que a partir destas experiências e da reflexão sobre elas através de um olhar crítico, foi possível chegar a proposições que questionassem aquilo que entendemos por crise ambiental. Nesse sentido, uma das principais críticas se faz às generalizações, principalmente quando estas determinam o ser humano, de forma indiferenciada, responsável pela poluição global e destruição da vida (ACSELRAD et. al. 2009). Ora, mesmo que a crise ambiental atinja proporções cada vez mais preocupantes, suas causas não são produzidas de forma igual por todos os segmentos das sociedades, por todas as classes sociais, por todos os componentes de diferentes culturas, ou mesmo por todos os países (Ibid.).

O impacto de uma família que não possui saneamento básico em seu ambiente é prejudicial, mais ainda quando as estruturas políticas e sociais nas quais está inserida não lhes garante esse serviço básico universal. Mas os impactos de uma refinaria de Petróleo de capital público-privado nos recursos ambientais coletivos apresentam riscos ambientais astronomicamente superiores para a coletividade e os atores sociais responsáveis por estes empreendimentos não sofrem nenhum risco sócio-ambiental, mas são favorecidos pelos lucros dessa atividade.

O reconhecimento de que alguns grupos apresentam maior susceptibilidade aos impactos ambientais e que estes grupos geralmente pertencentes às minorias, sejam elas raciais, étnicas e de gênero nos instiga a entender a questão ambiental sob uma ótica social e

cultural. Se as aproximações com a luta antirracista se fizeram mais presentes no movimento por justiça ambiental desde sua origem, as articulações com as questões de gênero ainda estão em processo de articulação (MALERBA, 2010). Isso porque, cada vez mais, se torna impossível desconsiderar o papel crucial das mulheres nas diversas resistências socioambientais populares ao longo do tempo, principalmente quando nos referimos à América Latina (KOROL, 2016; MERLINSK, 2017).

A preocupação com esta questão vem sendo fortemente embasada por reivindicações dentro dos movimentos sociais e pelos dados levantados por pesquisas realizadas com populações sob vulnerabilidade (MALERBA, 2010). A seguir, trazemos algumas questões que ajudam a compreender a importante participação e construção das mulheres nestas experiências populares e comunitárias de resistência.

1.5 - Entre vítimas e resistências: a perspectiva estratégica das mulheres

As relações entre pobreza, meio ambiente e desenvolvimento se tornam ainda mais complexas quando se assume uma perspectiva de gênero. O estabelecimento de certos papéis socialmente construídos para a mulher, relacionados ao trabalho doméstico de subsistência e ao cuidado da família (ALMEIDA; CHALUB-MARTINS, 2008), fazem com que as mulheres e as crianças dependam de uma forma mais próxima dos recursos naturais disponíveis e estejam mais expostas às doenças derivadas da perda da qualidade ambiental (SHIVA, 1993).

Ao longo da história, a determinação destes papéis sociais fez com que o controle e a posse da propriedade privada estivessem, quase sempre, atrelados ao homem, cabendo às mulheres (principalmente as mais pobres) uma maior dependência dos recursos comuns, ou comunitários (MARTÍNEZ ALIER, 2015).

Na América Latina, a desigualdade diante da posse da terra, constituída a partir da família, da comunidade, do Estado e do mercado refletiu e ainda reflete a manutenção de uma maior situação de pobreza entre as mulheres (DERE; LEÓN, 2002).²⁸ A terra vista como recurso reprodutivo, meio de sobrevivência e acúmulo de riqueza sempre representou uma espécie de segurança contra a pobreza, mesmo dentro das populações mais desprovidas da

²⁸ Como explica essa autora, a exclusão da mulher da posse deste bem de raiz se prolongou por muito tempo, na medida em que as heranças eram destinadas preferencialmente aos filhos homens e mesmo se a mulher tivesse algum direito hereditário, esse passava a ser administrado pelo marido, na condição de chefe de família.

América Latina (Ibid.). Quando nos deparamos com um histórico onde as mulheres são excluídas dessa posse por tantas gerações (em países onde este bem foi crucial para o desenvolvimento econômico, político e social), compreendemos como a pobreza pode se acentuar quando se olha para o recorte de gênero e mais ainda sob a perspectiva de gênero e raça²⁹. Situação que vem se modificando com a aquisição de direitos pelas mulheres, mas que arrasta uma herança de desigualdades que ainda é evidente nas estatísticas: apesar de 48% da população camponesa ser composta por mulheres, apenas 2% das terras são de sua propriedade (KOROL, 2016).

A divisão sexual do trabalho representa outro agravante da situação de sujeição das mulheres a uma posição de inferioridade social e também de maior suscetibilidade aos impactos que escasseiam e destroem as riquezas naturais coletivas (SILVA, 2010). Quando nos referimos às comunidades rurais e às regiões periféricas pobres do globo é muito comum que haja esta divisão, onde o trabalho feminino é destinado principalmente às atividades de subsistência, cuidados com a saúde da família, manutenção de pequenas hortas domésticas e obtenção de recursos básicos para sobrevivência como água e carvão. Já o trabalho masculino se destina, geralmente, às atividades produtivas remuneradas, inseridas na vocação econômica que o capital estabelece para os territórios (SILVA, 2010). A definição de papéis sociais para homens e mulheres é marcada por uma hierarquização, onde o trabalho masculino é considerado de maior valor, representando uma força produtiva necessária do sistema capitalista, enquanto o trabalho feminino é inferiorizado, não remunerado e invisibilizado, apesar de seu papel fundamental para a sustentabilidade dos sujeitos (KERGOAT, 2009).

Esta conformação traz a desigualdade para esfera das atividades produtivas (do trabalho) onde não só às mulheres é destinado um papel inseparável dos recursos naturais coletivos e de subsistência, como também uma situação de dependência do homem. Estas questões nos ajudam a compreender como as mulheres estão ainda mais sujeitas à falta de autonomia e à pobreza, dentro dos grupos populares, já que sua condição econômica nem sempre é a mesma da família (DERE; LEÓN, 2002). Mesmo que não se trate de grupos de origem rural, esses traços culturais permanecem como prolongamentos do passado até os dias de hoje.

Se em nossa sociedade as desigualdades sociais refletem as relações assimétricas de acesso aos recursos naturais e de suscetibilidade aos impactos ambientais, a desigualdade de gênero faz com que as mulheres sofram uma sobreposição de desigualdades (social, racial,

²⁹ As mulheres negras enfrentam ainda uma situação de maior desigualdade.

sexual) (SHIVA, 1993), o que as tornam as maiores vítimas das injustiças ambientais (MALERBA, 2010).

É o que nos traz, por exemplo, a pesquisa de Freitas (2010) que constata a maior mortalidade de mulheres em relação aos homens em desastres climáticos ambientais, como ciclones, tsunamis e ondas de calor³⁰. A desvantagem das mulheres pobres se materializa nas menores condições que têm de se proteger dos desastres, por já estarem submetidas às condições de pobreza e carência de serviços básicos, antes destes acontecimentos (não apenas as mulheres, mas também as famílias sustentadas por mulheres são as mais prejudicadas) (FREITAS, 2010). Até a recuperação pós-desastre é mais complicada para elas, pois, muitas vezes, alojadas em abrigos com seus filhos, não recebem auxílio para reerguer suas moradias, têm maiores desafios para manter seus empregos, enfrentam traumas psicológicos pós-desastre e encontram-se mais suscetíveis à violência sexual por não terem a segurança de suas moradias (Ibid.).

O acesso à água é outro tema que traz impactos desproporcionais entre os gêneros. Durante o IV Fórum Internacional da Água (México) dentre as questões levantadas estava a de que: a falta de acesso à água e ao saneamento básico tende a privar muitas mulheres do acesso à educação, o que interfere em sua formação e autonomia (SOARES, 2009). Segundo o relator especial da ONU, Léo Heller isso acontece porque, principalmente na África, Ásia e América Latina, em locais onde há má distribuição ou falta de água, são as mulheres que recebem a incumbência de coletar, transportar e gerir a água para as atividades domésticas (FIOCRUZ, 2016). O tempo gasto com esta tarefa, que poderia ser gasto com estudos ou trabalho remunerado, tende a aumentar, à medida que o acesso é dificultado (ou privatizado). Aumenta também o estresse psicossocial de mulheres e meninas, diante da maior suscetibilidade à violência sexual.

O fato de estarem socialmente incumbidas dos cuidados com a saúde e a alimentação, as posiciona na linha de frente na lida com as condições precárias de saneamento básico e com as doenças tropicais emergentes que se agravam em meio às mudanças climáticas. Diante das catástrofes ambientais provocadas por enchentes, deslizamentos e secas prolongadas, mulheres e crianças têm 14 vezes mais chance de morrer, segundo levantamento da ONU (UNITED NATIONS OFFICE FOR DISASTER RISK REDUCTION, 2012), pois estão mais sujeitas a condições precárias de moradia e deslocamento, além de, geralmente, não possuírem representação em espaços de planejamento e capacitação contra desastres. A

³⁰ A autora se baseia em levantamentos feitos em vários países da Europa, em Bangladesh e no Sri Lanka

ocupação de territórios considerados áreas perigosas ou ambientalmente degradadas se relaciona também com os altos índices de pobreza em que se inserem as mulheres, principalmente negras e indígenas.

Na atual crise sanitária, provocada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19) entre os anos de 2019 e 2020, dentre outras coisas³¹, evidenciou-se esta sobreposição de vulnerabilidades vividas pelas mulheres periféricas (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020). Diante da adoção das medidas necessárias de distanciamento social, fechamento das escolas e da adoção de medidas de higiene mais rígidas, muitas mulheres das classes populares se viram dispensadas de seus empregos (trabalhos domésticos e de cuidados) impossibilitadas de manter a alimentação dos filhos e de seguir as regras higiênicas, onde muitas vezes, a falta d'água e a ausência de saneamento faz parte de seu cotidiano. Muitas mulheres, por outro lado, precisaram continuar trabalhando nas casas de família, mesmo com as recomendações de distanciamento social³².

Em toda América Latina, lideranças femininas de movimentos populares e defensoras dos direitos humanos e ambientais denunciaram o aumento da violação de direitos durante a pandemia, principalmente por parte dos empreendimentos extrativistas e do agronegócio (INSTITUTO PACS, 2020). O deslocamento dos holofotes das mídias para a crise sanitária e da imobilidade dos grupos comunitários, provocada pela necessidade do isolamento social, vêm sendo aproveitadas como motivadoras para que projetos de grande impacto ambiental avancem, diante do recuo das resistências (Ibid.). A perseguição violenta às lideranças é também um fantasma que acompanha estas resistências, corroborando o fato de que a América Latina é a região que apresenta o maior número de assassinatos de ativistas ambientais e dos direitos humanos, no mundo³³.

Circunstâncias como estas, extremamente atuais, nos ajudam a perceber de forma concreta como um fenômeno de forte cunho ambiental, como uma pandemia viral – que, como discutiremos adiante, é resultado dos desequilíbrios provocados pelo modelo capitalista –, apesar de se espalhar por todo o planeta, acaba por afetar as mulheres negras, indígenas,

³¹ A pandemia também vem sendo acompanhada pelo aumento dos índices de violência doméstica em diversos países (ONU, 2020). Nas áreas rurais, a situação foi tão urgente que, no Brasil, organizações ligadas ao campo criaram uma campanha para dar apoio às mulheres que enfrentam essa violência.

³² No Brasil, nos estados do Pará, Maranhão, Rio Grande do Sul e Ceará foram publicados decretos incluindo o trabalho doméstico como atividade essencial, em equivalência a bancos e mercados. O que motivou a elaboração de uma campanha contrária a esta decisão, pela Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (Fenatrad). <https://soscorpo.org/campanhanacional-quer-barrar-inclusao-de-servicos-domesticos-de-atividades-essenciais-nos-estados-pressiona-agora/>

³³ Para saber mais acessar: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/07/29/brasil-e-o-3-em-mortes-de-ativistas-ambientais-e-dos-direitos-humanos-diz-ong>

camponesas, periféricas de forma muito mais brusca, trazendo à tona os efeitos da sobreposição de injustiças.

Apesar de todas as dificuldades, as mulheres das classes populares vêm despontando como protagonistas nas lutas e resistências socioambientais populares (SVAMPA, 2015). Ao longo da própria trajetória do movimento ambientalista, elas vêm ocupando espaços em grupos comunitários, organizações não governamentais, movimentos ecológicos e movimento de mulheres e, segundo Shiva, “revertendo as tendências que empurram as mulheres e as crianças para além dos limites da sobrevivência” (SHIVA, 1993, p. 116). Através das resistências comunitárias, as mulheres do Sul global vêm se organizando de diferentes formas, promovendo enfrentamentos diretos e indiretos ao modelo neoextrativista (LADANTA LASCANTA, 2017), ao agronegócio (SILIPRANDI, 2012), à privatização da água (SHIVA, 2006), à desnutrição infantil e a destruição da biodiversidade (SHIVA, 1995), como veremos mais adiante.

Desde já, trazemos algumas reflexões que julgamos importantes e que vão nos acompanhar, ao longo de toda pesquisa. Todos estes dados que inserem as mulheres das classes populares, por um lado, como as principais atingidas pelas mazelas do patriarcado e da degradação ambiental, e por outro, como protagonistas na defesa de seus territórios e dos bens comuns, nos permitem olhar com mais cuidado para a categoria de “vítimas” em que são inseridas. Habitualmente, esta palavra pode nos trazer significados relacionados à passividade, imobilidade e à não agência. Mas quando miramos as realidades enfrentadas e recriadas por estas mulheres, essa concepção não é suficiente e, na maioria das vezes, não é verdadeira.

Myrian Jimeno (2010) nos auxilia a entender esta questão, ao investigar a construção cultural entorno da categoria de vítima, na experiência de enfrentamento da violência, vivida pela sociedade colombiana. Ao analisar as práticas de reivindicação de comunidades indígenas, as marchas da sociedade civil contra a violência e os esforços de promulgação da “Lei das vítimas”, esta autora desvela uma outra concepção adotada por estes sujeitos – o das vítimas como sujeitos de resistência e ação política. De forma geral, o autorreconhecimento como vítimas, adotado de forma pioneira pelas comunidades indígenas, afasta a ideia de passividade e se constitui como ferramenta reivindicatória de direitos e reparação (Ibid.). As vítimas não estão mortas, continuam resistindo por aqueles que morreram e por um futuro melhor.

Apesar do caso colombiano apresentar um histórico único, com suas especificidades bem delimitadas, poderíamos dizer que a ideia levantada pelas comunidades indígenas sobre as vítimas se aproxima muito mais das experiências das mulheres do Sul global do que a

concepção passiva dominante. Mais do que isso, ela nos abre caminho para entender a complexidade da atuação das mulheres em seu território e nos afasta das dualidades que tendem a fechar o pensamento dentro de caminho único, povoado pelos estereótipos. É nesse sentido que guardamos conosco este outro significado, para discuti-lo mais adiante na experiência desta pesquisa.

Outra questão importante é que, assim como as resistências populares, muitos são os casos invisibilizados na trajetória das mulheres e suas lutas. Se em alguns casos conseguem se organizar na forma de movimentos sociais ou grupos comunitários, muitas são aquelas que continuam sozinhas lidando com a pobreza e a falta de condições ambientais mínimas para sua sobrevivência e de seus filhos. Nas zonas periféricas do globo e também nas periferias das cidades, essa realidade se desenrola no silêncio: silêncio que mantém os “valões” em frente às casas pobres, que não garante água limpa e potável para todos, que encobre a insegurança da chegada das grandes obras, que não considera as mulheres como parte do ciclo produtivo da pesca ou da agricultura, que desconsidera os saberes tradicionais das mulheres...

No próximo capítulo, exploraremos mais a fundo os limites e as possibilidades enfrentados pelas mulheres das classes populares, buscando elementos que nos ajudem a compreender a complexidade de sua existência como vítimas e, ao mesmo tempo, mantenedoras de resistências contra os processos de expropriação e destruição da natureza e das comunidades.

Capítulo 2 - Mulheres do Sul global³⁴

Algumas peças nos faltam para compreender certas contradições apresentadas até aqui. Se as resistências socioambientais populares e comunitárias sempre contaram (e cada vez mais contam) com a presença e a articulação destacada das mulheres, por que nem sempre essa presença é mencionada ou considerada? Por que, mesmo que as mulheres dos grupos populares estejam frequentemente na linha de frente dos movimentos sociais e das ações comunitárias de proteção à vida, em suas diversas formas, elas não são lembradas como ativistas, ambientalistas ou mesmo lideranças destes processos? E, mesmo quando lembradas, por que sua ação é naturalizada no papel exclusivo de vítimas (passivas)? Quem são estas mulheres? O que a invisibilidade do seu trabalho nos espaços comunitários de organização, cuidados, educação e permanência no território podem nos dizer?

Para tentar responder estas e muitas outras perguntas trazemos neste capítulo elementos que apuram nosso olhar para a compreensão sobre a condição das mulheres das classes populares na América Latina e, conseqüentemente, daquelas que são foco deste estudo. Estes elementos nos ajudam a desvelar certos determinismos, quanto ao papel social das mulheres, na medida em que modificam concepções dominantes (as coisas sempre foram assim, desde que o mundo é mundo) e instigam novas formas de compreensão sobre sua trajetória de vida e luta. Para iniciar este percurso, uma das primeiras considerações estabelecidas é nos localizar social, histórica e culturalmente dentro de um sistema que é heteropatriarcal. Assunto que discutiremos melhor nas próximas páginas. Dentro deste sistema, alguns dispositivos são elencados aqui como chave de compreensão, não apenas para explicar os processos de subordinação e exclusão destas mulheres, mas para elucidar as resistências que surgem no enfrentamento destes processos.

³⁴ A expressão Sul global, aqui, não se refere a uma localização geográfica específica, mas é utilizada como metáfora que busca representar as regiões em todo o globo, ou mesmo dentro dos países, que sofrem com a exploração e exclusão social e que também protagonizam lutas por projetos alternativos de transformações sócio-políticas. Sua utilização vem sendo cada vez mais vinculada às regiões periféricas dos países do sistema-mundo- moderno, que um dia já forma classificadas como terceiro- mundo.

2.1 - A invisibilização como ponto de partida e chegada

Seu nome era dor
 Seu sorriso dilaceração
 Seus braços e pernas, asas
 Seu sexo seu escudo
 Sua mente libertação
 Nada satisfaz seu impulso
 De mergulhar em prazer
 Contra todas as correntes
 Em uma só correnteza
 Quem faz rolar quem tu és?
 Mulher!...
 Solitária e sólida
 Envolvente e desafiante
 Quem te impede de gritar
 Do fundo de sua garganta
 Único brado que alcança
 Que te delimita
 Mulher! (...)

Beatriz Nascimento (2015)

A ação de invisibilizar pressupõe a existência de um sujeito (aquele que invisibiliza) e um objeto (o invisibilizado). Dentro do modelo em que vivemos, um dos sentidos assumidos pela invisibilização é o sentido social, ou seja, aquele que é construído socialmente. Como trazem Elias e Scotson (2000), a invisibilização social está baseada em relações de poder, onde aqueles que pertencem a certo grupo dominante, em determinada situação, produzem uma ação invisibilizadora sobre outros grupos, que não se enquadram nas características dos primeiros (*outsiders*).

Para Souza Santos (2002), a invisibilização é socialmente construída e sua legitimação dentro das sociedades atuais é conferida por alguns tipos de racionalidade, dentre elas aquela que chamou de “razão metonímica”³⁵, que constitui uma das bases da modernidade ocidental. Esta razão é definida como uma construção do pensamento a partir da qual a totalidade é tida como uma forma da ordem para todas as coisas. Com isso, todas as ações, compreensões e fenômenos sociais precisam se referir ao todo e esta totalidade é hierarquicamente superior àquelas partes que a compõe. Na prática, a razão metonímica produz a homogeneidade

³⁵ Para Santos (2002) a razão metonímica foi uma construção do Ocidente frente a sua condição periférica em relação ao Oriente. Diante do Oriente como matriz fundadora realmente totalizante, porque abrangia uma “multiplicidade de mundos (terrenos e extraterrenos) e uma multiplicidade de tempos (presentes, passados, futuros, cíclicos, lineares simultâneos)” a construção da totalidade ocidental se baseava na imposição coercitiva da homogeneidade - um só mundo e de um só tempo (o linear). A partir desta imposição o Ocidente assume uma posição de produtividade no mundo e renega ao Oriente um local de improdutividade e estagnação.

centralizada na experiência ocidental e se manifesta a partir da dicotomização do mundo (Sul/Norte; homem/ mulher; global/local; centro/periferia). Com isso, outras experiências que não se encaixam nestas normas são invisibilizadas, como se simplesmente não existissem.

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível, ou descartável de um modo irreversível (SANTOS, 2002, p. 246).

Dentro desta concepção, o autor elenca 5 modos através dos quais a invisibilidade e a consequente não existência são produzidas: 1) através da “monocultura do saber” o saber científico, assim como a alta cultura ocidental são as únicas bases de referência para se definir o que é verdade e o que é esteticamente valioso, excluindo tudo que não se adequa a tais padrões; 2) a “monocultura do tempo linear” é traduzida pelo paradigma do progresso, do desenvolvimento, da globalização, que classifica as experiências sociais hierarquicamente, definindo o atraso de uns com relação aos outros (lógica linear do tempo); 3) a “classificação social”, por sua vez, é responsável pela naturalização das hierarquias como, por exemplo, aquelas de raça e gênero, onde a inferioridade é tida como insuperável, uma vez que é considerada natural; 4) a “escala dominante” produz a invisibilidade das experiências em escala local, que são consideradas particularidades, que nunca poderão ser extrapoladas para âmbitos maiores ou encaradas como alternativas possíveis; e por último 5) “a lógica produtivista” responsável pelo estabelecimento dos critérios de produtividade capitalista como parâmetros universais para as relações sociais e até ambientais.³⁶ A partir destas reflexões, Santos (2002) propõe a elaboração de uma “Sociologia das ausências” como forma de descortinar experiências que foram ativamente, ao longo do tempo, invisibilizadas e destinadas à inexistência.

Segundo Dussel (1993), as relações com o outro, ou a alteridade, são responsáveis pela definição das identidades individuais e coletivas. Por assim dizer, o reconhecimento do outro e o tipo de relação que se estabelece com este (igualdade, dominação, subalternidade) estarão

³⁶ É importante destacar que a ideia de monocultura do saber, a lógica produtivista e a crítica ao desenvolvimento foram bastante exploradas por Vandana Shiva (1993, 2003) ao contextualizar as origens da atual crise ambiental e a exclusão das mulheres do terceiro mundo dos processos desenvolvimentistas. Já a noção de linearidade do tempo ocidental e a crítica descolonizadora desta linearidade, é bastante central no pensamento do Feminismo Comunitário boliviano (PAREDES; GUZMÁN, 2014). A naturalização das inferioridades de gênero e raça, foram amplamente denunciadas e combatidas pelos movimentos feministas e movimentos antirracistas, em todo mundo.

na base da formação destas identidades e também na produção de invisibilidades (DUSSEL, 1993). Este autor explora este tema, ao analisar o encontro entre o homem branco e os povos originários das Américas, no fatídico ano de 1492. Ele destaca como os processos de conquista estiveram baseados em relações de “encobrimento do outro”, ou seja, numa concepção de superioridade civilizatória dos recém-chegados, diante da inferioridade selvagem dos nativos. A partir daí, analisa como tais relações, permeadas pela dominação e pela violência, estiveram na base da formação da identidade do “europeu”. A invisibilização de outras identidades, culturas e cosmologias, portanto, se estabeleceu a partir deste mecanismo de encobrimento, onde o outro é simplesmente desconsiderado como possibilidade de existência, já que o modelo civilizatório autóctone é a única possibilidade considerada pelos conquistadores para as colônias (Ibid.).

Aprofundando este caminho, Gayatri Spivak (2014) nos oferece uma preciosa problematização sobre os processos de invisibilização sofridos pelos sujeitos subalternos em sua obra “Pode o subalterno falar?”. A autora discute as formas pelas quais o discurso ocidental define e representa os sujeitos do Terceiro Mundo, argumentando que os intelectuais provenientes da tradição ocidental não são capazes de enxergar estas pessoas sob a luz de uma alteridade genuína, uma vez que projetam sua própria imagem e seu etnocentrismo sobre eles (SPIVAK, 2014). Analisando o diálogo entre Deleuze e Foucault sobre as possibilidades de fala e representação dos grupos subalternos, Spivak chama a atenção para alguns aspectos fundamentais para se entender a história dos grupos subalternizados, aspectos estes totalmente desconsiderados por estes autores. O primeiro deles é o que a autora chama de “violência epistêmica”, derivada dos processos colonialistas e imperialistas impostos à grande maioria dos países do Terceiro Mundo. Segundo ela, este aspecto se manifesta, principalmente, a partir das leis e da educação, submetendo as culturas e suas formas de expressão aos interesses coloniais de exploração. Um segundo aspecto, levantado é a divisão internacional do trabalho, fruto dos mesmos processos, que acaba por intensificar as relações de subalternização e a impossibilidade de representação destes grupos, cada vez mais invisibilizados, dentro de uma visão hierárquica do mundo. Assim, Spivak (2014) analisa o processo de invisibilização a partir da impossibilidade de fala, não pela inexistência destas vozes, mas sim pela ausência de espaços em que estas possam ser ouvidas, ou possam ser expressas pelos próprios sujeitos subalternos sem a intermediação das lentes etnocêntricas ocidentais.

Uma das conclusões desta autora é de que dentro dos grupos subalternizados, constituídos por sujeitos heterogêneos, as mulheres estão ainda mais submetidas ao silenciamento e à impossibilidade de falar. Segundo ela:

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois em ambos os casos há “evidência”. É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade. (SPIVAK, 2014, p. 85).

Com a provocação feita por Spivak nos reaproximamos das questões que nos trazem até aqui. Assim, começamos a pensar a invisibilização das mulheres, mais especificamente a das mulheres subalternas, do terceiro mundo, ou do Sul global, como um fenômeno que não apenas faz parte da invisibilidade social, mas que traz consigo um novo elemento, o gênero, indissociável da origem racial e étnica, como acentua Spivak (2014).

A invisibilidade das mulheres dentro da história foi bastante explorada pelo campo da “História das mulheres”³⁷. Segundo Michelle Perrot (2007), esse movimento toma força nos anos 60 e 70, principalmente nos EUA e na Europa, e tem como principal dinamizador o aumento da entrada das mulheres nas universidades no período entre guerras e sua chegada como professoras destas instituições depois da segunda guerra.³⁸ O resgate da história das mulheres também significou um elemento de embasamento para as militâncias feministas, que enxergavam a necessidade urgente de autorreconhecimento e resgate de suas raízes como atrizes sociais, por mais que por muito tempo tivessem sido afastadas dessa condição, como afirma Perrot:

O movimento da história das mulheres acompanha em surdina o “movimento” das mulheres em direção à emancipação e à libertação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta – a da dimensão sexuada da sociedade e da história (PERROT, 2007, p. 15).

É a partir destes estudos que se aprofunda a investigação sobre as origens da invisibilidade e da ausência das mulheres na maior parte dos registros históricos. Não que as

³⁷ Esse movimento acadêmico/militante é herdeiro da história social, que surge acompanhando o período de insatisfações e mudanças dos anos 60 e 70 e se estabelece a partir da crítica ao “sujeito histórico universal” e a história constituída exclusivamente a partir da visão das classes dominantes e dos fatos históricos oficiais. Dentro desta perspectiva se acende o interesse pelas pessoas comuns do passado, os registros e elementos históricos provenientes dos operários, camponeses, das famílias. Assim, outras esferas que não a esfera pública de poder, passam a assumir um papel importante numa investigação histórica relacional e coletiva (PERROT, 2007). A história das mulheres, por seu turno, faz esta mesma crítica ao caráter universalizante da história tradicional, no entanto, tem seu foco voltado para o fato de que este sujeito sempre foi, invariavelmente, homem.

³⁸ Este campo também ganha força a partir do fortalecimento dos movimentos feministas neste período, que é contemporâneo à eclosão de uma série de outros movimentos emancipatórios dentro da contracultura (Ibid.).

mulheres fossem as únicas excluídas das páginas da história, muitos grupos também o foram, principalmente se considerados “perdedores” no devir histórico, afinal estamos acostumados a ouvir e acreditar na história dos vencedores (BENJAMIN, 1987; PERROT, 2007). Mas a análise específica sobre a questão da invisibilidade e do silêncio histórico das mulheres reuniram algumas peculiaridades, que merecem ser salientadas.

A história oficial se funda essencialmente nos fatos da ordem do público, do oficial, espaço este bastante monopolizado pelos homens. Assim, aquelas que por muito tempo estiveram confinadas ao ambiente doméstico, ficaram isoladas e invisibilizadas nesta história (PERROT, 2007). Aqui, alguns fatores merecem atenção quanto à produção de invisibilidades. As pesquisadoras desta área, desde o início sempre enfrentaram dificuldades no acesso às fontes, enfrentando o “silêncio das fontes”. Este silêncio era (e em muitos casos ainda é) provocado por fatores como: a escassez de registros produzidos pelas mulheres, que demonstra o impacto do acesso tardio à escrita nas mais diversas culturas; a destruição e desvalorização dos registros (cartas, diários e relatos domésticos), dispensados, ou mesmo destruídos pelas próprias autoras, por não enxergarem qualquer relevância nessas histórias; a predominância de cronistas e historiadores homens, que na maioria das vezes imaginavam e representavam as mulheres ao invés de realmente contar sua história (Ibid.).

Esta questão foi problematizada por várias autoras, grupos feministas e historiadoras que demonstram o quanto as mais diversas áreas do conhecimento, ocupadas em sua maioria por homens, apresenta uma visão bastante androcêntrica sobre a mulher.³⁹ A reflexão sobre estes elementos, foi fundamental para a identificação dos silêncios e silenciamentos, assim como para o resgate de histórias nunca contadas.

Com o tempo, muitas outras questões foram surgindo de modo a complexificar as análises sobre a realidade das mulheres, dentro de sua heterogeneidade. Assim, aquelas mulheres ainda mais invisibilizadas começaram a ter também suas histórias contadas e analisadas. Pesquisas dirigidas sobre as mulheres das classes trabalhadoras problematizaram a ideia de ‘mulher’ como categoria universal e de uma “cultura da mulher”⁴⁰ como algo comum a todas as mulheres. Nos primeiros estudos sobre mulheres das classes populares nos EUA, por exemplo, a origem racial e étnica definia fortemente um outro quadro de relações sociais, inclusive com as mulheres das classes médias, que não cooperavam com aquelas, devido aos

³⁹ Em seu famoso livro “Segundo Sexo” Simone de Beauvoir (1970) apresenta uma extensa análise sobre o olhar masculino sobre a mulher dentro da cultura ocidental europeia, sob o ponto de vista da mulher.

⁴⁰ Perrot (2007) explica que, pelos registros se concentrarem no âmbito do privado, nos relatos cotidianos e familiares e na experiência das mulheres, dentro das classes sociais mais altas, se estabeleceu o que foi chamado de “cultura da mulher” como algo universal. O que seria, mais tarde, criticado a partir da história das mulheres de outras classes sociais e da própria crítica sobre o papel social da mulher na sociedade.

seus próprios interesses (TILLY, 1994). Tanto nos EUA quanto na Europa, a história das camponesas, das operárias e de trabalhadoras de outras origens ajudou a entender como as relações de trabalho se distinguiam entre as classes e gêneros e quais implicações disso para a sociedade da época (Ibid.).

Nas Américas, desvelar a história daquelas que constituíram não apenas com as bases materiais (trabalho), mas também físicas (seus corpos) e subjetivas (ensinamentos, tradições, educação) da sociedade latino-americana, significa contar a história das mulheres negras e indígenas. Como nos ensina Lélia Gonzales (2011), para compreender a história das mulheres na América Latina é preciso enfatizar a trajetória das “amefricanas” e das ameríndias que, por sua condição de submissão a múltiplas opressões, ao longo da formação histórica e social desse continente, carregam consigo as raízes das resistências destes povos e também representam “testemunhas vivas desta exclusão” (GONZALES, 2011, p. 12).

2.2 - A história das mães, tias e avós: mulheres negras e indígenas

Diante da realidade das mulheres nos países subdesenvolvidos, a crítica feita por Spivak (2014), mais uma vez, se faz essencial para a compreensão deste silenciamento. Suas colocações situam tais ausências e, principalmente, a impossibilidade de fala destas mulheres nas condições socioeconômicas a que são submetidas:

A crença na plausibilidade de uma política de alianças globais é predominante entre as mulheres dos grupos sociais dominantes interessados no “feminismo internacional” nos países compradores. Do outro lado da balança, aqueles que se encontram afastados de qualquer possibilidade de aliança, considerando-se “as mulheres, os prisioneiros, os soldados recrutados, os pacientes de hospitais e os homossexuais (FD, p. 216), são as mulheres do subproletariado urbano. No seu caso, a negação e o impedimento ao consumismo e a estrutura de exploração são constituídos pelas relações sociais patriarcais. No outro lado da divisão internacional do trabalho, o sujeito da exploração não pode conhecer nem falar o texto da exploração feminina, mesmo se for assegurado à mulher – de forma absurda pelo intelectual que não pode representá-la – um espaço na qual ela pode falar. A mulher se encontra duplamente na obscuridade (SPIVAK, 2014, p. 89-90).

No Brasil, as investigações da história das mulheres, desde os anos 80, apontaram para a necessidade indispensável da análise do gênero associada à raça e à classe, numa

perspectiva interseccional, como colocam Lélia Gonzales (2011) e Sueli Carneiro (2003). Mais uma vez, a universalidade da categoria “mulher” é posta em xeque, considerando as profundas diferenças entre as mulheres negras, brancas e indígenas, num país marcado pelo genocídio e marginalização da população indígena e por uma das experiências escravagistas mais violentas e duradouras do mundo (GONZALEZ, 2008; THEODORO, 2008; CARNEIRO, 2011).

Maria Odila Dias (2013) nos conta que a história das mulheres negras escravizadas desvela o fato de que, ao contrário do que aconteceu com as mulheres brancas de origem europeia, que estiveram limitadas ao ambiente doméstico e impedidas de trabalhar; as mulheres negras desde sempre estiveram no mundo do trabalho, desempenhando, muitas vezes as mesmas tarefas que os homens, suportando castigos e abusos sistemáticos, mas também desenvolvendo estratégias de sobrevivências diversas. A lógica da escravidão por si só já trazia consigo a desumanização como fator inerente. Os grupos de pessoas que chegavam da África não eram considerados seres humanos, mas sim mercadorias, e assim eram submetidos a uma miríade de violências, privações e humilhações em terras estrangeiras. Para as mulheres, menos numerosas, e mais sujeitas, além das violências físicas, também às sexuais, o ato de sobreviver já era extraordinário (Ibid.).

Nas sociedades da África Ocidental as mulheres exerciam o trabalho de produção de alimentos de forma conjugada aos cuidados com os filhos, assim a maternidade e a economia familiar se complementavam, como argumenta Patrícia Hill Collins (2019). Com a escravização esta concepção, apesar de mantida, foi drasticamente transformada, já que as mulheres africanas não trabalhavam mais em prol do sustento de sua família, mas para o benefício de seus proprietários. Além disso, não tinham mais controle sobre as condições de trabalho (o tempo, tecnologia usada, companheiros de trabalho, montante de trabalho) (HILL COLLINS, 2019). Por exercerem os mesmos trabalhos dos homens, foi possível que mantivessem algumas tradições de suas terras de origem, onde as mulheres não se restringiam ao trabalho doméstico. O controle sobre a fertilidade destas mulheres também representava uma das ferramentas de produção de mão de obra dentro do sistema escravista, o que evidencia o controle sobre o corpo da mulher negra (HILL COLLINS, 2019).

Apesar de uma história de sofrimentos, pouco se sabe sobre as resistências destas mulheres. Diante do trabalho árduo e das condições de trabalho insuportáveis, a espiritualidade era uma das maneiras de resistência e as mulheres assumiam um papel essencial, como explica Dias (2013):

O acesso das escravas ao mundo espiritual era feito através das plantas, folhas e raízes, segundo costumes secretos, oriundos da África. Além de exercerem importante papel como agregadoras da vida comunitária, mantenedoras e divulgadoras de costumes culturais advindos da África, as escravas mais velhas atuavam também como feiticeiras e curandeiras. Lançavam mão de ervas para diversos fins, entre eles o de invocar os deuses. (DIAS, 2013, p. 179).

O canto e as danças também faziam parte desta resistência, principalmente nos períodos de trabalho. Muitas destas práticas representavam ameaças para os senhores e motivo de castigos. Para Hill Collins (2019), a educação proporcionada pelas mães, mesmo que precarizada pelas condições de vida, também representaram pontos de resistência, uma vez que a transmissão das tradições reforçava a necessidade de “confiar em suas autodefinições e valorizar a si mesmos” (HILL COLLINS, 2019, p. 109).

No Brasil, a conquista da alforria também foi um fenômeno “majoritariamente feminino”, a partir de caminhos que iam desde a utilização das economias de uma vida inteira, das escravas de ganho ou quitandeiras, até a venda de itens alimentares produzidos em pequenas frações de terra destinadas a alguns casais de escravos.⁴¹ Também nos quilombos, as mulheres estavam sempre presentes, lutando, participando de assaltos, cuidando dos trabalhos de subsistência. As mulheres que compravam sua liberdade eram independentes, trabalhavam, por vezes tinham empregados e desempenhavam um papel econômico importante nas feiras de subsistência (DIAS, 2013).

A herança escravagista determinou, em grande escala, a estruturação da sociedade brasileira, não só do ponto de vista da constituição das classes sociais, como também das subjetividades com respeito ao lugar das mulheres negras. Gonzales (2008) chama atenção para a posição destas mulheres na atualidade, que se encontram na base da pirâmide social, na medida em que ganham os menores salários e estão sujeitas aos trabalhos mais precários e degradantes, se comparadas aos homens negros e às mulheres e homens brancos. Se a partir dos anos 70 as mulheres brancas começaram a assumir maior participação no mercado de trabalho e nas universidades, o mesmo não aconteceu com a maioria das mulheres negras, que continuaram ocupando os postos de trabalho relacionados às ocupações manuais, aos trabalhos de cuidados e ao trabalho doméstico. Helena Theodoro (2008) expõem alguns dados sobre esta condição:

⁴¹ Importante salientar que estes processos ocorriam principalmente em fazendas de produção de itens alimentares e próximas aos centros urbanos. Nas fazendas de monocultura essas eram práticas quase inexistentes uma vez que o trabalho escravo era explorado de forma mais intensiva (DIAS, 2013).

No sistema capitalista, que sobrevive à custa da exploração do ser humano, a mulher negra é a mais explorada. Em termos de divisão racial e sexual do trabalho, ela ocupava, de acordo com a mesma pesquisa, os mais baixos escalões, sobretudo no setor agrícola (60%). Por outro lado, constata-se que somente 37% das mulheres negras trabalhadoras possuem carteiras assinadas. É importante assinalar que a opressão racial, a lado da exploração econômica, leva a grande maioria destas mulheres a sustentar sozinhas sua família. Além desses problemas, a mulher negra é vítima do machismo do homem negro, que sofre todos os condicionamentos de uma sociedade racista e machista, absorvendo os valores e o comportamento do homem branco em relação à mulher negra (THEODORO, 2008, p.90).

Nestas dinâmicas, o racismo deve ser considerado de forma determinante, uma vez que, até mesmo para o trabalho doméstico, assim como outros cargos mais distintos, a preferência por moças de “boa aparência” camuflava (e ainda camufla) o racismo estrutural da nossa sociedade, na análise de Bebel Nepomuceno (2013).

Ainda hoje, estas mulheres são as mais sujeitas ao trabalho infantil⁴², que se inicia nas casas de família (Ibid.). Como apresenta Sueli Carneiro (2011), de acordo com a Declaração das Organizações de Mulheres Negras Brasileiras:

O trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. Nele, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e as relações se caracterizam pelo servilismo. Em muitos lugares as formas de recrutamento são predominantemente neoescravistas, em que meninas são trazidas do meio rural, sob encomenda, e submetidas a condições sub-humanas no espaço doméstico (ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS, 2011, apud CARNEIRO, 2011, p. 128).

A partir desta realidade, Carneiro (2011) resgata a expressão do poeta nordestino Arnaldo Xavier para explicar a situação de grande parte das mulheres negras que vivem hoje no Brasil, dentro de um “matriarcado da miséria”. Diante da perpetuação das condições de exclusão e discriminação a que são submetidas, assumem também o papel de resistência em suas comunidades miseráveis. O que, por outro lado, significa dizer que, assim como coloca Mãe Beata de Yemonjá (2011):

Percebi que nossa história de mulher é vivida quase como uma roda-viva, em que temos de nos obrigar a ser mantenedoras de vários espaços da vida das pessoas. Minha mãe foi assim, minhas tias também, a mulher que me iniciou no candomblé também viveu para servir e acolher (MÃE BEATA DE YEMONJÁ, 2011, p. 22).

⁴² Segundo Nepomuceno (2013) no ano de 2000 os índices de trabalho doméstico infantil apontaram que 75% deste era desempenhado por mulheres negras com até 15 anos de idade.

Estas são algumas das contradições que fazem dessas mulheres, por um lado, as que mais sofrem com a pobreza e a exclusão e, por outro, as presenças mais constantes na preservação das condições mínimas de vida, nas comunidades periféricas. O movimento de mulheres negras, que tomou mais força nos anos 80, dentro do movimento negro, contou fortemente com a articulação com o movimento de favelas, cujas discussões sempre giraram entorno de suas condições de vida. Assim, a articulação política acontecia de forma concomitante às jornadas triplas de trabalho, a discriminação e a violência, mesmo dentro de suas casas (GONZALES, 2008). Neste movimento, intelectuais como Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro foram pioneiras e até hoje constituem referências sobre a história e a luta das mulheres negras.

Quando buscamos a história das mulheres indígenas, segundo Suelen Júlio (2015), nos deparamos com dois fatores: por um lado, a falta de estudos sobre o tema e por outro, a prevalência das representações e dos estereótipos⁴³. A imagem da mulher indígena como a dona de casa, a mulher violada, a mãe e a procriadora na sociedade colonial, povoa não apenas o imaginário, mas muitos trabalhos historiográficos que não se atentam para a questão de gênero. No entanto, como nos traz Amanda Silva (2017), recentemente, esta invisibilização e produção de estereótipos têm sido questionadas. A violência sofrida pelas mulheres indígenas ao longo do período colonial e por toda a história, de forma alguma é desconsiderada. A invisibilização destas mulheres em grande parte se deu pelo extermínio completo de suas etnias. Naquelas que permaneceram, a violência sexual e a escravidão existiram também como forma de imposição da violência colonizadora e muitas relações ditas consentidas camuflavam os abusos e a servidão vivenciada por estas mulheres (SILVA, 2017).

No entanto, outras relações também foram desempenhadas, apesar de invisibilizadas pela história tradicional. É importante salientar que as terras que hoje compreendem a América Latina, foram povoadas por uma infinidade de etnias, com seus sistemas particulares de organização social e cultural, onde os papéis de gênero variavam muito. Assim, em certos locais, os colonizadores que chegaram encontraram as mulheres nativas desempenhando atividades não usuais sob seu ponto de vista, até mesmo como lideranças. Júlio (2015) destaca a atuação de muitas mulheres indígenas como interpretes e até mesmo lideranças na capitania de Goiás no final do séc. XVIII, por exemplo. Há relatos de que nas civilizações andinas do

⁴³ Para Silva (2017) os colonizadores quando chegaram, julgaram as mulheres indígenas segundo a sua concepção de gênero cristã e misógina onde as mulheres e suas ocupações se encontravam num lugar subalterno na sociedade. A discriminação sobre as mulheres indígenas foi dupla considerando tanto sua etnia, quanto seu gênero.

Chile as mulheres eram as principais responsáveis pela preparação dos alimentos, tarefa considerada insignificante para os colonizadores, mas tida como sagrada dentro da cultura originária (JULIO, 2015).

Os processos de conquista e exploração colonial atingiram as mulheres nativas de uma forma muito brutal, não apenas em seus corpos, mas em sua identidade. Isso porque, na maioria destas tradições, as mulheres tinham um papel importante ligado aos ciclos da natureza, através da produção dos alimentos, remédios e cuidado de pequenos animais. Seu deslocamento forçado para a escravidão, servidão ou para o trabalho exclusivamente doméstico representou um corte nestas relações (KOROL, 2016). Mesmo assim, como desvenda Elisa Nascimento (2008), muitos dos conhecimentos preservados por estas mulheres continuaram vivos e estão presentes até hoje na cultura popular e em áreas como a etnobotânica, a fitoterapia, entre outras.

O apagamento das histórias produzido pela colonização ainda hoje instiga os chamados feminismos comunitários a descolonizar a história e o tempo, através do resgate das “resistências das avós”. Julieta Paredes e Adriana Guzmán (2014) relembra que uma das formas de aprofundar a dominação colonial era através da acusação de idolatria, onde homens e mulheres eram perseguidos por praticar bruxarias. Muitas das acusadas eram mulheres, responsáveis pelas práticas ancestrais de seus povos. O movimento *Taqui Oncoy* aconteceu principalmente nos territórios do Peru e da Bolívia, entre os indígenas *Huamanga*, a partir de 1564 (ROY, 2010)⁴⁴, consistindo em uma forma de resistência cultural e política que abarcava contra os tributos exigidos, o trabalho forçado nas minas e nos campos de cultivo e imposição do cristianismo (PAREDES; GUZMÁN, 2014). Muitas destas mulheres, que reafirmavam as práticas ancestrais foram perseguidas e presas (Ibid.). Outros episódios, quase desconhecidos, protagonizados pelas mulheres indígenas bolivianas são descritos pelas autoras:

Em um intento desesperado por mantener la cultura que las ligaba con otra forma de vida, nuestras abuelas se refugiaron en las alturas conformando comunidades autónomas de mujeres, o como relatam los cronistas, sociedades sólo de mujeres que resistían a la colonia, pastaban sus rebaños y se defendían entre sí ante las autoridades, algunos cronistas como Guamán Poma mencionan suicidios de mujeres indígenas, como forma de resistencia y infanticidios. Mataban a sus hijos varones probablemente para que no crecieran en esse mundo o para que no fueran enviados al trabajo en las minas de donde no volverían (PAREDES; GUSMÁN, 2014, p.24).

⁴⁴ O *Taqui Onkoy*, na atualidade, carrega uma importante carga ideológica entre os povos originários, por se tratar de uma das primeiras manifestações de oposição ao poder colonial (ROY, 2010).

Hoje, as mulheres indígenas em toda América Latina sofrem com a exclusão e a pobreza, também compartilhada com suas etnias, mas permanecem produzindo resistências. A ideia de que sua história está confinada a um passado que não existe mais, longe da modernidade é contraposta pelas resistências indígenas que reafirmam o papel importante da mulher em sua cultura e sociedade. Como traz Francesca Gargallo (2014), passado e presente se cruzam na produção das condições vividas pelas mulheres indígenas em Abya Yala⁴⁵:

Su definición como indígenas en las leyes coloniales ocultaba su condición de trabajadoras, y en la actualidad las margina como ciudadanas. La devaluación histórica de su trabajo, las ha convertido en mujeres pobres, dependientes de los hombres de su comunidad y de los mercados que les compran sus producciones (son las mayores vendedoras de los productos agrícolas y las artesanías que produce su comunidad).

Constantemente, en foros y en reuniones ante representantes de los Estados nacionales o de la Organización de Naciones Unidas, denuncian su condición de explotadas y marginadas; no obstante, se niegan a aceptar que la condición de pobreza con la que la cultura capitalista las identifica es inherente a su identidad. Cuanto más participan de las reivindicaciones y reconstrucciones de las identidades de sus pueblos, afirman que sus conocimientos, sus habilidades manuales, su capacidad reproductiva son una forma de prosperidad (GARGALLO, 2014, p. 28).

Conhecer a história e as questões enfrentadas pelas mulheres negras e indígenas na América Latina no passado nos auxilia na compreensão de sua posição hoje, em meio aos novos desígnios do sistema capitalista e também nas resistências e (re)existências que se formam. No entanto, antes de entrar neste aspecto, abordaremos outro ponto que julgamos importante para adentrar o universo das opressões que recaem sobre as mulheres. Até aqui pudemos perceber que, por mais que as mulheres de diferentes raças, classes sociais e origens territoriais tenham histórias muito distintas e incomparáveis, em certos aspectos, o fato de serem mulheres aparece como fator determinante para algum grau de invisibilização. Com isso, nos damos conta de que o sistema hegemônico em que vivemos, além de todas as características já apresentadas também comporta uma concepção heteropatriarcal da sociedade. É sobre esta questão que refletiremos a seguir.

⁴⁵ *Abya Yala*, na língua do povo *Kuna*, originário do norte da Colômbia e do Panamá, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e vem sendo utilizado por vários povos originários como sinônimo de América Latina (PORTO-GONÇALVES, s/a). Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>, acesso em: 17/09/2019.

2.3 - Raízes dos sistemas patriarcais

Vários campos de estudo das ciências sociais vêm descortinando a sistemática invisibilidade e exclusão do ponto de vista e da participação das mulheres nos processos históricos, sociais e políticos da humanidade. Invisibilidade não apenas experienciada por um grupo específico de mulheres, num certo espaço e tempo, mas que pode ser observado em grupos bastante diversos nas mais diversas regiões do planeta e em tempos históricos distintos (LERNER, 1990; FACIO e FRIES, 2005). A hipótese de que as mulheres não participariam da história, não teriam uma história ou não participariam das transformações sociais ao longo do tempo é algo já descartado por tais estudos. Como provoca Gerda Lerner (1990), é como dizer que cerca da metade da humanidade não interferiu de forma alguma no devir da existência humana.

Por outro lado, a posição de subordinação e desigualdade das mulheres⁴⁶, que se repete ao longo da história até os dias de hoje, em diferentes escalas, nos faz pensar em quais fatores foram e são responsáveis pela construção desta perspectiva e porque a invisibilidade e desconsideração da participação das mulheres nos processos de resistências e transformações sociais acontecem ainda hoje.

Por muito tempo, a subordinação feminina foi entendida como um processo natural e universal, explicado por sua fragilidade ditada por fatores biológicos (LERNER, 1990). Simone de Beauvoir (1970) trouxe esta reflexão em sua obra *O segundo sexo*. Ali a autora explica que o fato do corpo da mulher permanecer substancialmente comprometido com a gestação (o que não acontece com o corpo masculino), assim como a concepção de uma superioridade física masculina foram argumentos que justificaram a necessidade da proteção feminina, que levou a sua subordinação, principalmente nas sociedades ocidentais. A maior proximidade do cuidado dos filhos e da família, que aproximavam as mulheres da afetividade e das emoções, foi também o argumento utilizado para explicar porque as mulheres seriam menos capazes na elaboração do pensamento abstrato, portanto, menos aptas aos estudos e à elaboração teórica (LERNER, 1990).

⁴⁶ Aqui não pretendo frisar uma postura fatalista de que as mulheres sempre foram vítimas da história. Ao contrário, a história das mulheres traz uma série de experiências individuais e coletivas das resistências, negociações e saídas criativas encontradas pelas mulheres diante das privações e desafios à que foram submetidas. No entanto, não se pode ignorar que a subordinação do trabalho e do seu tempo aos interesses masculinos, o controle de seu corpo e sua sexualidade e a desigualdade de direitos sociais marcaram, sistematicamente, estas trajetórias.

A inferioridade feminina é concebida desde os textos bíblicos, que apresentam metaforicamente a mulher gerada de uma parte acessória do homem (a costela de Adão) permanecendo subordinada à autoridade do marido, como esposa obediente. Mas também aparece em formulações mais recentes, de acordo com Rose Marie Muraro (2002). As análises psicológicas modernas de Freud, por exemplo, se debruçaram sobre as diferenças entre homens e mulheres, evidenciando a mulher como um ser incompleto, cujo conflito principal se dá pelo sentimento velado de inveja, por não possuir o órgão fállico. Assim, uma série de obras provenientes da filosofia, da história, da medicina, do direito e da antropologia, há tempos justificam as desvantagens femininas como parte de um processo natural (MURARO, 2002).

Nas sociedades pré-industriais ocidentais e modernas, como aponta Maria Mies (1993), outro argumento tomou força para explicar tal distinção. Diante da máxima de dominação e domesticação da natureza em contraposição à valorização da cultura, as mulheres, estariam mais próximas da primeira, enquanto os homens seriam os criadores da segunda. Mais uma vez, a relação das mulheres com a reprodução, tanto da vida humana quanto de outras formas de vida, como o cultivo dos alimentos e plantas medicinais, as aproximava dessa natureza, entendida como algo selvagem, desordenado e passível de domesticação (MIES; SHIVA, 1993).

Apesar de algumas destas afirmações ainda sobreviverem dentro dos discursos mais conservadores, na atualidade, elas perdem o sentido à medida que as mulheres, dentro de sua diversidade social e racial, em diferentes medidas, vêm conquistando maior autonomia e acesso a espaços e posições que antes lhe eram negados. Como exemplo, podemos citar a entrada progressiva das mulheres nas universidades que hoje, em muitos países, como o Brasil, supera o ingresso masculino. Mesmo assim, as mulheres ainda sofrem fortemente com a violência doméstica, a discriminação, a desigualdade social, a dependência econômica e a invisibilização de seu papel na sociedade. Para entender este paradoxo, é preciso compreender que forças atuam no sentido de legitimar e preservar tais condições que descartam e invisibilizam a participação das mulheres nos processos históricos e em muitos outros⁴⁷. Além disso, buscar refletir sobre os fatores que transformam as diferenças entre homens e mulheres,

⁴⁷ Aqui me refiro a questões como, a tardia iniciação das mulheres nos estudos e, conseqüentemente, nas universidades, sendo um experiência ainda mais tardia para as mulheres negras e das classes populares; o menor acesso das mulheres do campo à terra; a menor participação política em cargos de liderança, tanto no âmbito governamental, quanto em instâncias como sindicatos e associações; as disparidades salariais em atividades laborais das mais diversas; a invisibilidade dentro das ciências e da maioria das produções intelectuais das mais diferentes áreas.

invariavelmente, numa relação hierárquica de dominação que se estende para as mais diversas áreas, inclusive para as relações socioambientais.

Os estudos feministas, há algum tempo, vêm se dedicando a esta investigação, em diversas partes do mundo. É partir deles se desenvolveu o conceito de patriarcado, que busca explicar tal dinâmica de dominação (FACIO; FRIES, 2005). Assim como os feminismos possuem uma diversidade de perspectivas e posicionamentos, esse conceito também não é heterogêneo.

Neuma Aguiar (1997) aponta que as teorias feministas sobre o patriarcado o definem como um sistema de opressões dos homens sobre as mulheres que permanece e se atualiza conforme as transformações na sociedade. Alda Facio e Lorena Fries (2005) atentam para a dimensão do patriarcado como uma ideologia, a partir da qual as diferenças entre homens e mulheres são construídas, de forma que a inferiorização destas é justificada a partir da biologia, ou seja, é encarada como algo natural. Já Paredes e Guzmán (2014), sob a perspectiva do Feminismo comunitário latino-americano, compreendem que o patriarcado se define como:

[...] el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive, toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, históricamente construídas, sobre el cuerpo sexuado de las mujeres (PAREDES; GUZMÁN, 2014, p. 77).

Podemos perceber, portanto, que as concepções sobre o patriarcado podem ser distintas, apesar de girarem entorno da questão da dominação.

É importante salientar que a dominação patriarcal já foi foco das elaborações teóricas de Max Weber (WEBER, 1964, apud REZENDE, 2015). Este compreendeu o patriarcado como um tipo de dominação baseado fundamentalmente na tradição, onde os valores cunhados dentro da família patriarcal (domínio do patriarca sobre as mulheres, os filhos e posteriormente os escravos) eram baseados na propriedade, ou seja, a posse sobre os mesmos. Como explicita Daniela Rezende (2015), este direito, proveniente do âmbito doméstico, era tido como inquestionável, pois se baseava na tradição. Para aquele autor o patriarcado seria superado à medida que a racionalização das sociedades modernas adotasse formas mais impessoais e burocratizadas no âmbito público, de forma que as relações patriarcais, baseadas na autoridade do patriarca personalista perderiam força em meio à adoção de um sistema de leis e condutas públicas mais imparciais (REZENDE, 2015).

Para Mirela Morgate e Beatriz Nader (2014), a análise de Weber se detém na dominação patriarcal num período anterior ao surgimento dos Estados modernos, por isso não seria suficiente para explicar as relações atuais dentro das sociedades capitalistas (MORGANTE; NADER, 2014). Além disso, esta definição não abarcaria a abrangência necessária para se compreender a reformulação das relações patriarcais na contemporaneidade, motivo pelo qual muitas autoras feministas preferem não utilizar a perspectiva de patriarcado segundo este autor.⁴⁸

De toda forma, podemos refletir que, nos diferentes tempos históricos, as sociedades se organizaram de formas distintas pelo mundo e as relações de compartilhamento do poder e dos recursos entre homens e mulheres foram travadas de formas distintas também. No entanto, até hoje, nas mais diferentes culturas, pode-se encontrar sistemas onde os homens detêm uma série de vantagens em relação às mulheres, o que poderia ser explicado pela estrutura patriarcal destas sociedades.

Gerda Lerner (1990) estudou a origem histórica do patriarcado ocidental e suas análises indicaram que as primeiras formas de patriarcado surgiram na época de formação dos estados arcaicos, entre 3100 a 600 anos A. C., na antiga Mesopotâmia. Para esta autora o sistema patriarcal no ocidente não foi instituído do dia para a noite, mas levou quase 2.500 anos para se estabelecer como hegemônico. Diante de uma extensa análise, alguns pontos concluídos pela autora foram:

- O estabelecimento do domínio masculino sobre as capacidades sexual e reprodutiva feminina aconteceram antes da instituição da propriedade privada e da sociedade de classes, estando seu uso como mercadoria (casamentos arranjados, comércio de escravas) na base do surgimento da propriedade privada.
- A subordinação sexual das mulheres apareceu institucionalizada nos primeiros códigos jurídicos do poder totalitário do estado. Sua cooperação com o sistema foi garantida a partir da força, da dependência econômica dos homens e da distinção entre mulheres respeitáveis e não respeitáveis. A unidade básica da sociedade era a família patriarcal, por meio das quais foram construídos normas, valores e papéis de gênero.
- Mesmo que as mulheres estivessem subordinadas aos homens (econômica e sexualmente) exerciam papéis de sacerdotisas, curandeiras e adivinhas, na mediação com os deuses. Mesmo que na sociedade fossem dominadas, acreditava-se em sua relação divina na geração da vida.

⁴⁸ Outra crítica destinada à elaboração deste autor é de que ele se vale de justificativas essencialistas para explicar a inferioridade e dependência das mulheres dentro do sistema patriarcal, assumindo um posicionamento determinístico e conservador, dissonante com a crítica feita pelas teorias feministas (MORGANTE e NADER, 2014).

- As mudanças simbólicas provenientes da transição do pluriteísmo para o monoteísmo hebreu, provocaram não apenas ataques aos cultos à deusa da fertilidade, como também distanciaram as mulheres do contato com o divino. A destituição das mulheres deste contato influenciou toda a simbologia que está encontra-se na base da civilização ocidental (mulheres não são dignas do contato com Deus).

Dando um grande salto no tempo e pousando na modernidade, Maria Mies e Vandana Shiva (1993) consideram a instituição do modelo capitalista em formação e do estabelecimento definitivo do patriarcado ocidental como propulsores do pensamento moderno ocidental. Neste período, entre os séculos XV e XVIII, aconteceu nessas terras um dos maiores extermínios de mulheres durante a chamada “caça as bruxas”. A perseguição e execução destas pessoas, em sua maioria camponesa, até hoje é apresentada como um episódio irracional daquela sociedade dominada pela obscuridão da igreja. No entanto, como mostra Sílvia Federici (2019), muito mais do que isso, essa caçada provocou a destruição de conhecimentos ancestrais sobre a natureza, o corpo e a sexualidade, aspectos que precisavam ser controlados pela classe dominante. Para além da perseguição dos hereges, este movimento esteve aliado aos processos de estabelecimento das terras privadas e à repressão das insurgências camponesas que se revoltavam contra a tomada das terras comunais (Ibid.).

Assim, o paradigma da modernidade ocidental encontrou o espaço necessário para se consolidar, nos moldes do patriarcado ocidental ainda mais fortalecido. Nele, a ideia de “mulher moderna” se aproximava unicamente da esfera das emoções, da exclusividade do ambiente privado, da passividade e da natureza (que deveria ser dominada e domesticada). Já o “homem moderno” assumiu a imagem mais próxima da racionalidade, da cultura e da domesticação da natureza, através da violência e da dominação (MIES; SHIVA, 1993).

Com o desenvolvimento do sistema capitalista industrial como modelo hegemônico, o trabalho humano passou a ser cada vez mais explorado, de forma a garantir a acumulação de capital e a produção de mercadorias. Com isso, a divisão social e sexual do trabalho, sob estas condições, passou a influenciar fortemente as relações sociais, políticas e culturais nestas sociedades. De forma geral, dentro da lógica capitalista patriarcal, que se estende até os dias de hoje, o trabalho considerado produtivo foi, por muito tempo, entendido como aquele destinado à produção capitalista, cujos produtos estivessem inseridos na lógica e nos fluxos do mercado (Ibid.).

O trabalhador da fábrica, do campo e do comércio realizavam, portanto, o trabalho que produzia valor. No entanto, por traz desta dinâmica sempre esteve presente outra forma de trabalho, essencial à manutenção do “trabalho produtivo” e da sobrevivência dos próprios

trabalhadores. A reprodução social da força de trabalho, segundo Lise Vogel (2000), consiste em todas as atividades que possibilitam não apenas a manutenção das condições materiais de vida dos trabalhadores, como a alimentação, os cuidados com a saúde e a limpeza da casa, além própria reprodução sexual e cuidados das crianças, que possibilitam a disponibilização de novos trabalhadores. Como sintetiza Tithi Bhattacharya:

A ideia mais importante da teoria da reprodução social é que o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que de maneira desigual, a esfera da reprodução e a esfera da produção. As mudanças em uma esfera têm efeito na outra. Salários baixos e a tendência neoliberal a redução dos custos no trabalho podem gerar execuções hipotecárias e violência doméstica no lar (BHATTACHARYA, 2019, p. 3).

Apesar de produção e reprodução constituírem elementos interdependentes no capitalismo, os trabalhos de cuidados e os trabalhos domésticos, desempenhados majoritariamente pelas mulheres, por muito tempo, foi desconsiderado. Pode-se dizer que isso acentuou a invisibilização das mulheres como trabalhadoras e do seu trabalho não remunerado como essencial à própria exploração capitalista (VOGEL, 2000; BHATTACHARYA, 2019).

Todos estes valores intercruzados entre capitalismo e patriarcado, que se moldavam nas sociedades ocidentais foram também “transplantados” para as terras conquistadas nas Américas. Nesse sentido, tanto a existência quanto o trabalho das mulheres colonizadas sofreram intensos processos de apagamento e invisibilização.

É sobre esta perspectiva que analisam o patriarcado as feministas comunitárias *aymarás* bolivianas. Para elas, o patriarcado é a primeira forma de dominação que surgiu na história e a imposição do pensamento patriarcal está na base da produção de tradições, costumes, hábitos sociais, símbolos, leis e até da educação (PAREDES; GUZMÁN, 2014). No entanto, é importante considerar que este sistema se estabeleceu de diferentes formas de acordo com as características de cada sociedade.

As autoras argumentam que, quando os colonizadores chegaram, a maioria das sociedades nativas também viviam regimes patriarcais, baseados nas tradições locais. No entanto, aqui, as relações sociais e culturais entre homens e mulheres eram mais equilibradas, havendo uma noção de complementaridade das funções. As mulheres não estavam restritas às relações privadas e em muitos casos exerciam importantes funções religiosas e administrativas. Condição extremamente oposta ao que viviam as mulheres europeias naquele mesmo período, onde o controle, a subordinação e a violência insidiam fortemente sobre elas.

O encontro entre estes dois mundos acabou promovendo o que as feministas comunitárias chamaram de “entronque patriarcal”:

Si vale la aclaración los invasores, trajeron su propio patriarcado y su machismo como um tronco falo céntrico que se entroncó, com el tronco falo céntrico del patriarcado local y el machismo de nuestros pueblos originarios. Se combinaron, se complementaron, se repartieron tareas y afinaron sus formas de oprimir a las mujeres, eso fue lo que paso em médio, para que las mujeres indígenas de áreas rurales estén mucho peor en la actualidad. Ocurrió el Entronque Patriarcal, a partir del hecho colonial de 1492, que fue perpetrado a través de la invasión española de nuestros territorios (PAREDES e GUZMÁN, 2014, p. 82-83).

Maria Lugones (2008), ao abordar a colonialidade de gênero que se estabeleceu a partir da dinâmica patriarcal da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) argumenta que não se pode analisar claramente a experiências das mulheres colonizadas sem que gênero e raça estejam inseparavelmente vinculados. Diante da concepção dos povos não brancos, como não humanos, as mulheres colonizadas eram encaradas não como mais próximas da natureza (visão passiva destinada às mulheres brancas), mas como animais (ou fêmeas) no sentido mais profundo e desumanizador do termo (Ibid.). A autora, portanto, apresenta o lado obscuro da colonialidade do gênero, que não apenas submeteu estes povos (mulheres e homens indígenas e negros) a uma realidade de desumanização, que justificava a exploração profunda do trabalho (muitas vezes até a morte) e do sexo, como também provocou a desintegração das relações comunais mais igualitárias que existiam nestes territórios antes da invasão.

A respeito dos processos contemporâneos de invisibilização das mulheres latino-americanas, Lugones (2008) ressalta a urgência do olhar a partir da interseccionalidade. Posição apontada também pelos feminismos negros que ressaltam a tendência de homogeneização da categoria “mulher”, que acaba sendo representada unicamente pela realidade das mulheres brancas e burguesas (HILL COLINS, 2018). Motivo pela qual, as lutas e resistências das mulheres negras e indígenas não são consideradas dentro dos movimentos clássicos de libertação das mulheres (LUGONES, 2008). Todos estes aspectos apuram as reflexões sobre o “ser mulher colonizada”, “ser mulher negra”, “ser mulher indígena”. E todas as implicações que estes processos trouxeram para nossa sociedade até hoje, onde estas ainda são aquelas que sofrem maior discriminação e estão sujeitas às piores condições materiais de vida.

Outra marca importante da colonialidade do gênero é a inserção dentro de um modelo heteropatriarcal, ou seja, um sistema binário onde o dimorfismo biológico e a

heterossexualidades são transformados no padrão a ser seguido mundialmente. Como resultado há a invisibilização e marginalização de outras formas de se conceber as diferenças de gênero (não binárias, intersexuais) coexistentes nas civilizações originárias. Como explica Lugones:

El sistema de género es heterosexualista, ya que la heterosexualidad permea el control patriarcal y racializado sobre la producción, en la que si incluye la producción del conocimiento, y sobre la autoridad colectiva (LUGONES, 2008, p. 98).

A feminização da pobreza, muito comum nos países de passados coloniais, ressaltam as consequências do sistema capitalista patriarcal colonial que até hoje mantém as mulheres em posição de subalternidade (MIES; SHIVA, 1993; LUGONES, 2008; PEREYRA, 2013; KOROL, 2016). Hoje, estas mulheres assim como suas descendentes representam a maioria das camponesas, moradoras de periferias urbanas e favelas, donas de casa, empregadas domésticas, quilombolas, caiçaras, geraizeiras e componentes de povos originários. Sob a perspectiva das reflexões trazidas até aqui, buscamos adentrar a questão. Conhecer e compreender suas formas de sobrevivência e resistência é também decifrar as alternativas para o enfrentamento deste sistema opressor.

Como procuramos expor, profundas são as raízes por traz da invisibilização e subordinação das mulheres, principalmente aquelas que enfrentaram os processos colonialistas de racialização. Suas resistências também são pouco reconhecidas, mas mesmo silenciosas, foram responsáveis pela preservação de saberes e valores. No momento em que vivemos, muitas destas resistências pela sobrevivência comunitária (através da subsistência) assumem um significado novo e urgente – a preservação da vida. Não a vida como algo alheio ao humano (os seres vivos como espécies a serem preservadas), mas a vida como teia complexa, como relação de dependência e conflito, como fonte de sobrevivência e sacralidade, como território e corpo.

No final do capítulo anterior, apresentamos a complexa teia que posiciona as mulheres do Sul global em um lugar antagônico como vítimas e ao mesmo tempo protagonistas de movimentos que vêm surgindo como resposta ao modelo capitalista, ambientalmente destrutivo e socialmente excludente. Nutrindo-nos das reflexões trazidas até aqui, sobre o sistema de opressões que recai sobre estas mulheres, continuamos nosso percurso, olhando agora, de forma mais cuidadosa, para as resistências, permanências e lutas pela vida, como forma de aprender com elas.

2.4 – Resistências e permanências pela defesa da vida

Semelhante ao que aconteceu com as resistências socioambientais populares, a participação das mulheres das classes populares no debate ambiental ainda permanece pouco mencionada. O esforço de recuperação desta história ainda se faz necessário, como forma resgatar as raízes do passado e compreender os desdobramentos que nos alcançam no presente. Na América Latina, a vinculação das mulheres (principalmente aquelas provenientes de comunidades tradicionais⁴⁹) à manutenção da biodiversidade, à preservação dos bens naturais comuns e à permanência nos territórios possui uma história mais longa do que imaginamos.

Paredes e Guzmán (2014) relembram que suas ancestrais já se articulavam e resistiam, frente à exploração dos colonizadores, em diversos territórios da América Latina. Guardando consigo os conhecimentos e as cosmovisões de seu povo, estas mulheres mantiveram vivas, tradições e formas sustentáveis de relação com o meio ambiente, dentre elas, a preservação das sementes crioulas e a concepção dos bens naturais como elementos sagrados, por exemplo. Da mesma forma, as mulheres negras escravizadas nas Américas, apesar de passarem por toda sorte de exploração, foram as responsáveis por preservar conhecimentos e epistemologias ligadas, à cultura e às relações ambientais ancestrais (uso e cultivo de plantas, espiritualidade ligada aos elementos da natureza) (NASCIMENTO, 2008). Esses saberes, que tudo tinham para desaparecer diante do encobrimento do saber hegemônico, permanecem até hoje. Muitos deles ainda sendo passados de mãe pra filha, sem que muitos se deem conta. Mesmo vítimas de um sistema de dominação e violência, as mulheres encontravam estratégias de resistência, muitas delas referentes a sua própria sobrevivência e de suas comunidades.

Vandana Shiva (1995) chama a atenção para o fato que, nas sociedades colonizadas, os homens tiveram que assumir atividades mais ligadas aos ciclos econômicos impostos pelos colonizadores. Com isso, muitas vezes, foram forçados a migrar, ou mesmo se integrar às atividades extrativistas de mercado fora de suas comunidades.⁵⁰ Por outro lado, a maioria das mulheres, historicamente, precisou ficar. A permanência na comunidade, no território e na

⁴⁹ Aqui nos referimos às mulheres indígenas, camponesas, agricultoras familiares, quilombolas, caiçaras, marisqueiras, extrativistas, geraizeiras e muitas.

⁵⁰ Até hoje, esse processo se repete, ou seja, a migração da força de trabalho masculina aparece como uma das consequências da instalação de algum empreendimento.

lida com as atividades de subsistência, fez destas mulheres as principais provedoras do sustento e, conseqüentemente, mantenedoras das condições propícias para este sustento.⁵¹

Atualmente, muitos estudos corroboram o fato de que as áreas do planeta que apresentam maior biodiversidade são também aquelas que, por mais tempo, foram ocupadas pelos chamados povos tradicionais. No caso do Brasil, a grande diversidade destes povos (comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras, pescadores artesanais, geraizeiros, povos extrativistas das florestas, agricultores familiares) proporcionou a manutenção transgeracional de uma rica sociobiodiversidade (DIEGUES, 2001). Mas a permanência destes grupos em seus territórios não se restringe à preservação da natureza de forma intacta, como estamos acostumados a pensar. Para além disso, estas comunidades, ao longo do tempo, desenvolveram conhecimentos dinamicamente integrados às características de cada ecossistema, produzindo o que Toledo e Barreira-Bassols (2008) denominaram “saberes bioculturais”. Estes saberes, baseados em experiências empíricas e passados através das gerações, mostram-se muito valiosos, à medida que se encontram intimamente contextualizados aos ciclos naturais de cada região e que foram os responsáveis por mediar a sobrevivência e a sustentabilidade destes grupos ao longo das gerações.

Quando entrecruzamos a permanência no território com a elaboração dos saberes bioculturais, encontramos um espaço especial ocupado pelas mulheres, como produtoras e transmissoras destes conhecimentos. Sua necessidade de compreender os ciclos da terra, das águas e do clima, como forma de viabilizar a nutrição, os cuidados com a saúde, a proteção dos filhos e os cuidados com os animais, fizeram destas mulheres mantenedoras especialistas (SHIVA, 1995). Dentre as camponesas indianas, por exemplo, o largo conhecimento sobre as espécies vegetais mais nutritivas, sobre os princípios ativos das plantas, sobre as técnicas agrofloretais (produção agrícola dependente da manutenção das florestas) foi descrito por Shiva (2003). Ao analisar o trabalho das mulheres agricultoras no Brasil, Emma Siliprandi (2012) explica:

Muitos grupos de mulheres, de fato, focalizam a sua atenção na produção de alimentos (*in natura* ou transformados); no cultivo de pequenos animais; na preservação e na aclimação de espécies (por meio de bancos de sementes

⁵¹ É importante salientar que, durante o período escravagista no Brasil, por exemplo, as mulheres escravizadas assumiram, grande parte das vezes, as mesmas funções laborais que os homens, funções estas destinadas à produção monocultural para exportação. É verdade também, que nas fazendas mais ligadas à produção de alimentos, ou naquelas mais próximas às cidades, as mulheres negras tiveram um papel determinante na conquista da liberdade e na produção agrícola de subsistência. À medida que conquistavam sua alforria, a partir dos itens que conseguiam vender nas feiras, mantinham também pequenos pedaços de terra onde cultivavam produções de subsistência.

ou de conservação nas propriedades); na transmissão de conhecimentos sobre a produção e o uso de plantas medicinais, por exemplo. Muitas dessas atividades não são valorizadas socialmente, consideradas apenas “atividades complementares” aos cultivos comerciais considerados “principais” e sob responsabilidade dos homens. (SILIPRANDI, 2012, p. 179)

As mudanças ambientais causadas pelo modelo capitalista de produção, desde a revolução industrial, vêm comprometendo fortemente os ciclos da natureza e fragmentando as interações desenvolvidas entre os grupos humanos e seu ambiente (MIES; SHIVA, 1993). A própria imposição do modelo urbano como única alternativa de existência moderna é um agravante desta condição. Nossas cidades não são capazes de produzir comida, água, sombra, matéria orgânica e trabalho pra todos. É diante desta realidade, cada vez mais impositiva, que as mulheres são fortemente impactadas, a partir do momento em que seus saberes são desconsiderados, suas práticas de subsistência são impedidas e o que lhes resta é a exclusão e a pobreza (Ibid.). Estas são algumas das razões pelas quais as mulheres das classes populares vêm assumindo o protagonismo nas lutas sociais e em processos de auto-organização comunitários (SHIVA, 1993; PEREYRA, 2013; SVAMPA, 2015).

O debate que vem sendo levantado ultimamente por uma série de trabalhos (MARTÍNEZ-ALIER et. al., 2017; KOROL, 2016; CARVAJAL, 2016; MALERBA, 2010) questiona o lugar determinista das mulheres dos países empobrecidos, apenas como vítimas⁵² da destruição dos recursos ambientais coletivos (comunitários). Por mais que a denúncia destas injustiças seja importante, é necessário ultrapassar os estereótipos e perceber que a relação destas atrizes (tão diversas) com a crise ambiental é muito mais complexa. Se por um lado elas já foram acusadas como responsáveis pela intensificação do consumo dos recursos naturais planetários⁵³ (superpopulação e utilização indiscriminada dos recursos), por outro, foram reconhecidas como as principais vítimas da destruição e escassez dos mesmos recursos. Nem sempre se leva em consideração sua atuação como agentes políticas das transformações socioambientais (SILIPRANDI, 2015). Também neste campo podemos sentir os tentáculos do patriarcado, que insiste em tornar estas experiências invisíveis. E mais uma vez, a classificação como vítimas tende a conferir às mulheres uma postura de estagnação, como se, sendo vítimas, não fossem capazes de ser também agentes políticas.

⁵² Aqui prevalecendo uma ideia de vítima passiva, imobilizada, não agente de transformações.

⁵³ Mary Castro e Mirian Abramovay (2005) refutam esta afirmativa: “Segundo representantes das ONGs WEDO e REDEH, a principal causa da degradação ambiental são os poluentes industriais e militares, dejetos tóxicos e sistemas econômicos que exploram e prejudicam a natureza e os povos. Sentimo-nos insultadas com a insinuação de que as taxas de fertilidade feminina (eufemisticamente chamadas pressões populacionais) são responsáveis pelo fenômeno mencionado.” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p. 36).

O movimento *Chipko*, já comentado anteriormente, teve sua origem, segundo Shiva (1995), na organização das mulheres das comunidades locais, que muito antes da existência de conferências sobre o meio ambiente já lutavam pela preservação dos bosques sagrados indianos. Apesar da invisibilização deste como um movimento de mulheres pela preservação da vida e de outras epistemologias ambientais, pouco se fala sobre seu caráter de gênero. A liderança descentralizada e horizontal entre as mulheres locais, vítimas do deflorestamento dos bosques, a permanência corajosa através do protesto pacífico dentro da simbologia do abraço (*chipko*) e o enfrentamento do pensamento hegemônico através de conhecimentos ambientais tradicionais complexos são traços deste movimento que inspira ecologistas até hoje (Shiva, 1995). Para PRIETO (2017), estes movimentos pioneiros, organizados pelas mulheres, representaram marcos da resistência ao sistema extrativista e colonialista, na medida em que se opunham a um tipo de desenvolvimento que não considerava os sistemas locais de subsistência.

Ao longo da própria trajetória do movimento ambientalista, as mulheres ocuparam espaços em grupos comunitários, organizações não governamentais, movimentos ecológicos e movimento de mulheres (MIES; SHIVA, 1993). Diante da constatação de que os impactos socioambientais sobre as mulheres comprometem a sustentabilidade de toda sua comunidade, ao longo das últimas décadas, a desigualdade de gênero passou a ser reconhecida como fator que favorece a manutenção da pobreza global. De acordo com os encaminhamentos da ONU sobre o assunto, considera-se a promoção da equidade de gênero como estratégia fundamental para erradicação da pobreza (Ibid.). Da mesma forma, pesquisas apontam que esta também é uma importante medida para se conseguir um manejo sustentável dos recursos naturais e do desenvolvimento rural (KOROL, 2010). A atuação das mulheres, portanto, como vítimas e principais denunciadoras das violações humanas e ambientais, contribuiu para a inclusão da dimensão de gênero nas diretrizes ambientais globais.

Não se pode apagar da memória o “grito” proferido por milhares de mulheres presentes na Conferência das Nações Unidas pelo Desenvolvimento Sustentável (Eco 92). Sua organização através do “Planeta Fêmea” consistiu num espaço de articulação e discussão das reivindicações de mulheres de todo o mundo, dentro do fórum global. (SILIPRANDI, 2015). Como nunca tinha ocorrido em nenhuma outra edição dos eventos mundiais da ONU, a presença maciça de feministas de diversas linhas, ecologistas, grupos de base, pesquisadoras, militantes políticas, grupos comunitários demonstrou que a participação das mulheres no debate ambiental era crescente e cada vez mais complexa.

Segundo Diana Deere e Magdalena León (2002, apud SILIPRANDI, 2015), o Planeta Fêmea, como parte da Eco 92 propiciou a aparição das mulheres na cena pública internacional, como reivindicadoras de um lugar privilegiado dentro do debate ambiental, que extrapolava a simples administração dos recursos naturais. Neste mesmo encontro, Nilza Araci (2005) destaca a presença fundamental dos Movimentos de Mulheres Negras, cuja participação foi crucial para a introdução da temática do racismo ambiental ao debate ambiental global. Além disso, sua participação estimulou as discussões a respeito das disparidades ainda existentes entre grupos raciais e classes econômicas distintas e sua articulação com a vulnerabilidade aos impactos ambientais.

Desde a proclamação da Década das Nações Unidas para as mulheres (1976-1985) e suas sucessivas conferências internacionais, as pautas das mulheres ganharam mais visibilidade, assim como a gravidade de sua situação, articulada a questões econômicas, sociais e ambientais. Durante a primeira Conferência Internacional sobre a Água e o Meio Ambiente, em Dublin (Irlanda, 1992) dentre as principais recomendações geradas estava: a inclusão das mulheres em todos os processos decisórios e de gestão sobre os recursos hídricos como forma de preservá-los, tomando em conta sua grande experiência na gestão, manutenção e preservação dos mesmos.⁵⁴ Direcionamentos como estes, assumindo a perspectiva de gênero, foram cada vez mais incorporados pelas conferências seguintes. Foi assim que no Fórum Internacional da Água no México (2006) o empoderamento das mulheres foi assumido como condição fundamental, tanto para erradicação da pobreza quanto para a proteção ambiental no planeta (SOARES, 2009).

De acordo com Maristela Svampa (2012), recentemente, a intensificação das políticas neoliberais e do neoextrativismo na América Latina vêm provocando o aumento dos conflitos ambientais envolvendo as populações locais. Com isso, novos e antigos movimentos se articulam na defesa dos territórios. Mírian Garcia-Torres et. al. (2017) chamam a atenção para a atuação das mulheres dos movimentos indígenas e camponeses nestas resistências e argumentam que seu protagonismo está ligado a alguns fatores intrínsecos ao caráter patriarcal desse modelo:

[...] en las últimas décadas las organizaciones indígenas y campesinas que hicieron frente al neoliberalismo y al avance de los megaproyectos han dado paso al protagonismo de las organizaciones de mujeres en las luchas por la defensa del territorio. Esto se explica por la incidencia de los gobiernos

⁵⁴ Chamamos a atenção, a partir de Cardoso (2003 apud NOGUEIRA, 2006) para o fato de que todas as recomendações produzidas por esse encontro foram incorporadas à Política Nacional de Recursos Hídricos Brasileira, com exceção daquela concernente ao papel de protagonismo das mulheres.

progresistas en la desarticulación de la organización social, el papel del Estado en la consolidación de proyectos extractivos y las alianzas patriarcales. Todo ello ha condicionado el lanzamiento de las mujeres de las comunidades que ya tenían una fuerte participación política a la primera línea de visibilidad. (GARCIA-TORRES et. al., 2017, p. 67).

Um dos casos mais simbólicos deste protagonismo aconteceu durante a “Guerra da Água”, em Cochabamba, na Bolívia. Para Elizabeth Cruz (2010), o papel das mulheres, principais captadoras e gestoras domésticas da água, foi fundamental nas mobilizações que culminaram na retirada da empresa envolvida na privatização da água nesta região. Tais mobilizações tiveram um papel crucial para a organização do movimento indígena na Bolívia, que acarretou, anos depois, na eleição do presidente Evo Morales (de origem *aymará*) e na criação de uma série de medidas identitárias reivindicadas pelos povos originários deste país.

Assim como este, uma série de movimentos surgiu, trazendo as reivindicações das mulheres em seus territórios, tal qual uma colcha de retalhos integrando histórias, experiências, vitórias e derrotas. Garcia-Torres et. al. (2017) elencam alguns destes movimentos:

Por citar algunos casos, en Centroamérica se han generado movimientos de mujeres contra las megainfraestructuras asociadas al Plan Puebla Panamá, la explotación minera y los megaproyectos hidroeléctricos. En Guatemala fue emblemática la lucha de las mujeres xincas contra la minería en la montaña de Xalapán, mediática desde 2009. En México, las mujeres del Ejército Zapatista de Liberación Nacional tienen un creciente protagonismo político. Ecuador ha vivido desde 2013 manifestaciones de mujeres indígenas de la Amazonía en contra de la explotación petrolera, que lideran la defensa del territorio con articulaciones interétnicas centradas en frenar el avance de estos proyectos. Las mujeres de Cajamarca en Perú unen la lucha contra la minería y el patriarcado. En Bolivia, la Red Nacional de Mujeres en Defensa de la Madre Tierra, creada en 2013, ha alzado su voz contra el extractivismo minero. En Uruguay las organizaciones de mujeres se están levantando contra el modelo sojero (GARCIA-TORRES et. al., 2017, p. 67-68).

Laura Prieto (2017) traz ainda dois marcos importantes: a realização do I Fórum das Mulheres Indígenas, realizado em 2008, que teve o intuito de exigir o apoio dos povos indígenas e das plataformas de mulheres para o cuidado da *Pachamama* e também o I Fórum de Soberania Alimentar (2007), onde as latino-americanas dos povos originários reivindicaram seu papel como produtoras de comida, mantenedoras da biodiversidade e afirmaram sua resistência contra as políticas agrárias neoliberais e seus efeitos destrutivos para a saúde humana e a natureza.



Figura1. Mulher indígena pinta Margarida para simbolizar a união das lutas e a transmissão do legado às mulheres do campo. Marcha das Margaridas, 2019. Foto: Carolina Alves

No escopo das resistências socioambientais das populações originárias de *Abi Ayala* é imprescindível citar a luta de Berta Cáceres. Essa militante ecologista hondurenha, de origem lenca⁵⁵, dedicou sua vida à causa ambiental, associada à valorização da cultura de seu povo. Através da criação do *Consejo Cívico de Organizaciones Populares y Indígenas de Honduras* (COPINH), Berta, junto com seus companheiros e companheiras, empreendeu um processo de constante confronto e denúncia contra o Estado e os projetos hidrelétricos, cuja instalação ameaçava fortemente o acesso à água das comunidades locais (HOMAND, 2016). A partir de uma concepção política crítica bastante peculiar, que se baseava no cotidiano, Berta Cáceres identificou a relação clara entre os tratados de livre comércio e a impunidade dos crimes ambientais das multinacionais em Honduras. A luta deste movimento se voltou para a defesa do meio ambiente, o resgate da cultura originária, a melhoria da qualidade de vida e também para o combate ao sistema opressor violento e patriarcal de fundo. Jénifer Homand (2016) destaca que a visão integradora de Berta possibilitava a articulação entre as lutas dos povos originários, as lutas contra o agronegócio e a defesa dos direitos das mulheres e da comunidade LGBT. A conquista do Prêmio *Goldman*⁵⁶, em 2015, consagrou o reconhecimento regional e continental de sua luta, de pelo menos 20 anos, por justiça social e ambiental. Mesmo assim, Berta Cáceres foi assassinada em março de 2016, passando a fazer parte da longa lista de ativistas defensores dos direitos humanos e do meio ambiente mortos

⁵⁵ Principal etnia indígena de Honduras

⁵⁶ Pode-se dizer que este prêmio equivale ao Nobel da Paz, na área ambiental.

violentamente na América Latina. Sua memória, no entanto, continua inspirando a luta ambientalista popular em todo o mundo (HOMAND, 2016).

No Brasil, os movimentos das mulheres do campo vêm desempenhando um papel fundamental na busca por novas alternativas sustentáveis. A diversidade de ideias se mostra presente nas diferentes concepções trazidas pelos feminismos camponeses, quilombolas, indígenas, comunitários, periféricos e populares (COSTA, 2019). De forma geral, a aproximação de movimentos sociais clássicos de luta por terra, moradia e contra a mineração de pautas ambientais relacionadas aos cuidados, à alimentação e à preservação dos bens naturais coletivos, aproximaram as mulheres da participação política (SILIPRANDI, 2015). A aproximação entre o MST⁵⁷ e a agroecologia⁵⁸ dentro da bandeira da soberania alimentar, por exemplo, colocou as mulheres num papel estratégico, por serem elas as principais responsáveis pela transição agroecológica⁵⁹ das unidades familiares. Fato que está associado à preocupação com a melhoria da qualidade da alimentação, da saúde das famílias e, conseqüentemente, com este tipo de sustentabilidade (Ibid.).

A manutenção de atividades verdadeiramente sustentáveis no campo e nas florestas faz parte do cotidiano de muitas organizações de mulheres. A trajetória das mulheres do Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) do Maranhão traz um importante exemplo de resistência através da permanência sustentável no território (SILVA e FIOD, 2009). A reivindicação da utilização dos babaçuais como recursos coletivos para sobrevivência das comunidades locais é conhecida por ter entrado em choque com os interesses dos latifundiários, cujos métodos violentos por muito tempo ameaçaram (e ainda ameaçam) estes grupos. A organização, persistência e divulgação do trabalho sustentável realizado pelas mulheres resultaram na aprovação da lei “Babaçu Livre”, que tornou permitida a coleta do coco babaçu onde existam babaçuais, mesmos que estes estejam dentro da terra de fazendeiros, garantindo a sobrevivência digna de suas comunidades (Ibid.).

Desde o ano de 2000, um evento passou a reunir muitos destes movimentos de mulheres no Brasil. Trata-se da “Marcha das Margaridas”. Essa marcha, realizada de 4 em 4 anos, organizada por sindicatos rurais e organizações não governamentais de mulheres,

⁵⁷ Movimento dos Sem Terra

⁵⁸ A agroecologia pode ser entendida como um “conjunto de disciplinas científicas por meio das quais é possível analisar e atuar sobre os agros ecossistemas, de forma a permitir a implantação de estilos de agricultura com maior nível de sustentabilidade.” (SILIPRANDI, 2015, p. 81)

⁵⁹ A transição agroecológica é compreendida como uma transição entre os modelos de produção agrícola menos sustentáveis (que utilizam, grandes quantidades de insumos químicos, desgastam a terra e desvalorizam a atividade do pequeno agricultor) para aqueles considerados mais sustentáveis (que reaproveitam a matéria orgânica gerada no sistema, não utilizam defensivos químicos e fortalecem as redes de produção dos pequenos agricultores e sua relação com os consumidores).

homenageia a agricultora, militante e sindicalista Margarida Maria Alves, assassinada em 1983. A memória desta brava mulher é relembrada a partir deste encontro repleto de vivências, trocas, místicas e muita caminhada. Se no início, o intuito da marcha era visibilizar o papel das mulheres como agricultoras e produtoras (não apenas como ajudantes) e reivindicar seus direitos como tal; com o tempo, muitas outras pautas foram sendo incorporadas a estas reivindicações (SILIPRANDI, 2012).

Siliprandi (2012) chama a atenção, ainda, para a crescente inclusão de novos temas ligados à sustentabilidade dentro da agenda da marcha. Se em sua primeira edição em 2000 o lema foi: “Contra a fome, a pobreza e a violência sexista”; na terceira edição, em 2007, pela primeira vez foram incorporadas questões referentes à segurança alimentar, às críticas ao agronegócio e a proposição da agroecologia como modelo alternativo. Estas aquisições demonstram o crescente amadurecimento político deste encontro, à medida que questões urgentes do debate global passaram a fazer parte das pautas levantadas desde os processos preparatórios até sua realização (Ibid.).



Figura 2. Marcha das Margaridas, 2019.
Foto: Carolina Alves

Diante da diversidade de movimentos e resistências formados pelas mulheres e suas comunidades podemos notar que as dimensões da subsistência, dos cuidados e da reprodução material da vida encontram um papel central em suas reivindicações. Dimensões amplamente afetadas por um modelo que tende a esmagar os modos de vida não alinhados aos interesses hegemônicos do desenvolvimento capitalista. Como argumenta a ativista chilena Francisca Fernández “El neoliberalismo es lo opuesto al cuidado.” (INSTITUTO PACS, 2020).

Para Titi Batacharya (2013), a luta dos trabalhadores ganha muito quando assume a perspectiva das mulheres do terceiro mundo que, inevitavelmente, evidenciam a importância da reprodução social de forma ampliada. Para ela, como nem sempre a luta por salários mais justos ou direitos trabalhistas é possível em regiões onde a exclusão e marginalização dos mercados de trabalho é determinante; as lutas pela democratização do acesso às riquezas naturais comuns e essenciais à manutenção da vida das pessoas, como a água, a terra, o alimento de qualidade, a moradia, a permanência no território representam importantes marcos de resistência. Estes movimentos desafiam a ordem capitalista, na medida em que questionam a crescente mercantilização da natureza e da vida das pessoas. Defendem o fato de que a qualidade de vida e o direito de existir precisam se sobrepor ao lucro, para que possamos buscar alternativas mais justas e sustentáveis para nossas sociedades.

É importante reforçar que em toda a América Latina, os movimentos de mulheres que de alguma forma se aproximam das discussões de gênero, raça e meio ambiente, nunca formaram um bloco homogêneo, mas, como descreve Laura Prieto (2017):

[...] los movimientos ambientales de mujeres responden a distintas lógicas según el contexto de desigualdad económica, política y ecológica. No parten de los mismos lugares aquellas que están inmersas en la batalla comunitaria por la supervivencia, por el agua limpia, por el alimento y la salud, que las que nos adherimos a un grupo de consumo local con la inquietud de comer de forma sostenible, reciclar o conservar la vida silvestre. Tampoco son lo mismo los movimientos que luchan simultáneamente por la soberanía de los territorios-cuerpos. Aun así, afirmo que hay elementos comunes en estos movimientos, como la vulnerabilidad de las mujeres ante los problemas ambientales o la falta de acceso y participación en la toma de decisiones por los históricos roles de género. (PRIETO, 2017, p. 15).

Esses elementos comuns, mencionados pela autora, que articulam a luta das mulheres às preocupações ambientais já foram explorados por alguns movimentos feministas ambientalistas e ecologistas. No entanto, provavelmente, a expressão mais contundente deste casamento de ideias tenha sido experienciado pelos Ecofeminismos. Na próxima sessão, trataremos um pouco das ideias que embasam este pensamento, buscando aproximações das reflexões levantadas sobre as mulheres do Sul global.

2.5 - Ecofeminismos do Sul

Na introdução do livro intitulado “Ecofeminismo”, Maria Mies e Vandana Shiva (1993), ao fazerem referência à Diamond e Orenstein (1989), iniciam sua definição sobre o Ecofeminismo como “um termo novo para um saber antigo” (Ibid. p. 24). Nos países industrializados, dentro do mesmo período povoado pelas inquietações da contracultura (anos 60 e 70), alguns movimentos de mulheres se aproximaram bastante do também ascendente movimento ecologista (SILIPRANDI, 2015). O forte sentimento de repúdio aos horrores trazidos pelas guerras (incluindo a ameaça nuclear) e a insatisfação diante de um sistema capitalista industrial, que deteriorava cada vez mais a qualidade ambiental planetária, foram algumas das forças que impulsionaram muitos destes movimentos de contestação (MIES; SHIVA, 1993).

No caso do Ecofeminismo que se desenvolveu nos países do Norte global, pode-se dizer que o estopim desencadeador da aproximação definitiva entre o feminismo radical e o ecologismo foram as discussões sobre o aumento populacional e os direitos reprodutivos das mulheres (SILIPRANDI, 2015). Em certo momento, as propostas neomalthusianas ganharam força como justificativa para a super utilização de recursos, que passava a superar a capacidade de suporte do planeta. Assim, o aumento populacional foi apontado como sua principal causa (Ibid.). Esse posicionamento provocou fortes críticas de grupos feministas radicais, uma vez que o aumento populacional, em sua leitura, estava diretamente relacionado aos direitos reprodutivos das mulheres. Para estes grupos, o controle do crescimento da população não teria eficácia enquanto não fossem modificadas as estruturas do sistema de produção e consumo que continuava gerando guerras e desigualdade. Além disso, defendiam que, para que pudesse haver a redução das taxas de crescimento populacional, era urgente que as mulheres de todo o mundo pudessem ter seus direitos reprodutivos garantidos (Ibid.).

O termo Ecofeminismo foi utilizado pela primeira vez no texto de Françoise D'Eaubonne – *Le féminisme ou la mort*, em 1974. Neste trabalho a autora reiterou a discussão de que o modelo produtivista dominado pelos homens consistia na principal causa das catástrofes ambientais e da exclusão de grande parte da população (COSTA, 2019). Moldavam-se aí reflexões sobre a relação entre a dominação patriarcal e a crise ambiental, que guiariam uma série de ações, concepções e militâncias. Como trazem Mies e Shiva (1993):

O princípio ecofeminista de procurar ligações onde o patriarcado capitalista e a sua ciência bélica estejam empenhados em desligar e seccionar o que forma um todo vivo anima de igual modo este movimento. Assim, as envolvidas têm em conta não só as implicações dessas tecnologias nas mulheres, nos animais, nas plantas, na agricultura no Terceiro Mundo, bem como no Norte industrializado. Elas compreendem que a libertação da mulher não pode ser alcançada isoladamente, mas tão somente enquanto parte de uma luta mais vasta pela preservação da vida neste planeta (MIES; SHIVA, 1993, p. 27).

Assim, o perigo da utilização das fontes nucleares de energia, a contaminação industrial dos corpos d'água, o uso da tecnologia de forma indiscriminada (inclusive sobre os corpos das mulheres), os maus tratos impostos aos animais, a destruição das florestas e a violência causada pela militarização e pelas ações bélicas, como a Guerra do Vietnã, levaram muitas mulheres a se engajar em protestos sob a bandeira do Ecofeminismo, tanto nos EUA, quanto na Europa (MIES; SHIVA, 1993). Assim as elaborações ecofeministas tomavam forma e voltavam o olhar para a relação ser humano – natureza, chamando atenção para o fato de que o modelo ocidental de dominação do homem sobre a natureza se assemelhava e tinha muitos pontos em comum com a dominação dos homens sobre as mulheres, nesta mesma sociedade (Ibid.).

Em outras palavras, o pensamento ecofeminista reconhece que as relações de dominação, exploração da natureza são consequências do modelo de produção capitalista que, aliado ao sistema patriarcal impõe também o domínio dos homens sobre a vida, o trabalho e o corpo das mulheres (MERCHANT, 1992). Dinâmica esta que tem na ciência reducionista moderna sua fonte de legitimação, à medida que as relações de interdependência com a natureza (comum aos povos tradicionais) foram substituídas por outras, de controle, domesticação e fragmentação, com as quais é possível transformar complexas redes de vida em simples fornecedoras de matérias-primas (MIES; SHIVA, 1993).

Uma das características do movimento Ecofeminista, principalmente nos EUA, foi sua aproximação da esfera espiritual. A menção do Ecofeminismo como um saber antigo, como pontuado no início do texto, faz referência ao resgate de certa relação ancestral entre as mulheres e a natureza, tendo como inspiração as religiões antigas dedicadas à Deusa e aos conhecimentos perdidos pelas condenadas “bruxas” (MIES; SHIVA, 1993). A ideia de que era preciso que as riquezas naturais fossem consideradas sagradas para que pudessem ser preservadas estava por traz dessa perspectiva. Como comenta Alícia Puleo (2019), as mulheres engajadas neste movimento buscaram transformar a concepção de que as mulheres

estavam mais próximas à natureza numa potência. Esta relação, segundo elas, lhes conferia uma “essência feminina” empoderadora, na medida em que lhes proporcionava uma maior possibilidade de conexão com outras dimensões negligenciadas pelo modelo dominante, como a espiritualidade, a magia e a intuição.

É importante ressaltar que o Ecofeminismo assumiu posicionamentos bastante distintos, gerando diferentes linhas, por vezes antagônicas, daí a necessidade deste movimento ser compreendido em sua forma plural. Analisando os posicionamentos filosóficos e políticos destas linhas, Amaranta Herrero (2017) elenca as seguintes tendências ecofeministas: clássica, construtivista, espiritualista dos países empobrecidos, animalista e queer⁶⁰. Ema Siliprandi (2020), por sua vez, adiciona ao espectro ecofeminista também os feminismos comunitários e pós-coloniais; e o ecofeminismo liberal, entendendo, que apesar de nem sempre se definirem dessa forma, trazem as discussões sobre gênero e ambiente de formas bastante originais, tanto quanto opostas.

Apesar desta diversidade, a vertente clássica, por muito tempo foi considerada a única representante deste movimento. Fato que atraiu muitas críticas não apenas dos grupos feministas, como também das outras vertentes ecofeministas, principalmente no que diz respeito à concepção essencialista sobre relação entre as mulheres e a natureza.⁶¹ Estas críticas alertavam para o perigo de retrocesso, em vista das conquistas dos movimentos feministas, a partir da ideia do gênero como construção social e histórica; e não como determinação da natureza. Por muito tempo a “inferioridade” das mulheres foi justificada como uma questão natural, ou seja, explicada pela biologia de seus corpos, que as tornavam mais próximas dos ciclos naturais e de uma postura essencialmente receptora, sensível e irracional, enquanto os homens estavam mais aptos ao pensamento racional e a construção da cultura (PULEO, 2019).

Rastros deste impasse puderam ser percebidos, por exemplo, durante a Eco 92, onde o Ecofeminismo, recém organizado, tendo como porta-vozes Vandana Shiva, Maria Mies e Carolyn Merchant foi recebido de forma não muito favorável, pelos grupos feministas. Fato que, para Graciela Rodriguez (2013), se deveu ao pouco acúmulo deste movimento no momento, aliado à forte presença de grupos feministas mais tradicionais dos anos 80. Com

⁶⁰ A autora salienta que outras definições podem ser adotadas.

⁶¹ As ecofeministas europeias, principalmente na Alemanha e na França discordavam da postura essencialista, pois, para elas, esta distanciava ainda mais as mulheres das disputas políticas urgentes (MIES e SHIVA, 1993). Já os grupos feministas clássicos enxergavam certo perigo da retomada determinista da mulher como mais próxima da natureza e da existência de uma essência feminina, pensamento este, segundo elas, responsável pela imposição de subalternidade das mulheres nas esferas públicas nas mais diversas sociedades, ao longo da história (PULEO, 2019).

isso, apesar das diversas vertentes ecofeministas estarem presentes, não se tinha conhecimento suficiente sobre elas. Como consequência, foram todas inseridas no rótulo de “essencialistas”. Como principal crítica foi levantado o fato de que o “Planeta Fêmea”, impulsionado por ideias ecofeministas, não foi capaz de levar à diante transformações efetivas, depois do evento no Rio de Janeiro (RODRIGUEZ, 2013).

Apesar desta difícil recepção, o panorama que se configurou nos anos seguintes a conferência da ONU (com a intensificação do efeito das mudanças climáticas, poluição das águas e dos solos por pesticidas, ameaças dos alimentos transgênicos) inevitavelmente, evidenciou a necessidade de retomada das discussões a respeito das relações ambientais sob a perspectiva de gênero (Ibid.). Tanto que durante a Rio+20 estas discussões estiveram fortemente presentes e foram atualizadas a partir de novas experiências do Sul global:

Na experiência do movimento feminista brasileiro, a enorme presença das mulheres organizadas em diversas lutas locais e territoriais de resistência às barragens, à privatização da água, ao uso indiscriminado de agrotóxicos ou sementes transgênicas, ao banimento de usinas nucleares, ou pelo contrário, através da agroecologia e da agricultura familiar, da economia solidária, do extrativismo local e da proteção dos bosques, florestas etc. como afirmação da construção de alternativas populares e sustentáveis, são mostra de lutas novas, que o cuidado cotidiano da vida foi impondo às mulheres (RODRIGUEZ, 2013, p. 42).

O pensamento de Vandana Shiva que vinha, há algum tempo, salientando a necessidade de se voltar o olhar ambiental para as lutas das mulheres dos países empobrecidos é revitalizado. Esta perspectiva, também acatada por Gayatri Spivak (2010), denuncia que dentro do projeto de desenvolvimento capitalista patriarcal estas atrizes sociais ocupam os últimos lugares (juntamente com seus filhos) no que diz respeito ao acesso e ao direito aos recursos ambientais. Sendo assim, ao evidenciarmos as resistências e lutas destas mulheres, estaremos diante dos processos de injustiça, expropriação e degradação ambiental mais violentos do planeta (MIES; SHIVA, 1993).

É nessa linha que, recentemente, uma série de movimentos pungentes no Sul global, apresentam características muito próximas às premissas ecofeministas, mesmo que não se assumam dessa forma. Como explica Puleo (2015):

Existe también lo que puede considerarse una praxis ecofeminista en la que sus agentes no se auto-aplican ese calificativo. Como forma del llamado «ecologismo de los pobres» (Martínez Alier, 2004), esa praxis ecofeminista tiene una presencia creciente en la resistencia a lo que la ecofeminista y altermundialista Vandana Shiva ha llamado «el mal desarrollo» (Shiva,

1988). Los grupos de mujeres en lucha contra proyectos locales devastadores del medio ambiente se han multiplicado en las últimas décadas. Este incremento responde principalmente a la intensificación del ritmo de la globalización neoliberal. La disminución de los recursos naturales debido a la sobreexplotación y el fenómeno de la deslocalización de las empresas han ampliado los límites espaciales y la profundidad de implantación del modelo que algunos han llamado, con demasiado optimismo, «capitalismo desmaterializado» (PULEO, 2015, p. 391).

Prieto (2017) ressalta que, mesmo não se intitulando ecofeministas, muitos movimentos de mulheres latino-americanas apresentam em suas reivindicações e epistemologias um “imaginário ecofeminista”, que acaba por reinventar este campo a partir do olhar das regiões subalternizadas (PRIETO, 2017). A força de vanguarda desses movimentos se deve, em parte, por um modo de pensar que ultrapassa a luta ambientalista despolitizada e se apropria radicalmente da crítica ao modelo de desenvolvimento, que é visto, além de tudo, como a continuidade do processo de exploração colonial sobre estes territórios e sobre estes corpos (SHIVA, 1995).

Dentro destes movimentos, que reúnem mulheres das mais diversas comunidades tradicionais, povos originários e comunidades periféricas, a não aceitação da natureza como uma mercadoria, pode ser considerada uma postura revolucionária. A sacralidade da vida, neste caso, não se apresenta como algo a ser resgatado de culturas antigas e distantes, mas faz parte da cosmologia atual de muitos povos, que ainda sobrevivem, resistindo ao “mau desenvolvimento” (MIES; SHIVA, 1993). De forma indissociável da esfera espiritual, a luta é também pela preservação das bases materiais da sobrevivência das comunidades:

Para as mulheres do Terceiro Mundo que lutam pela conservação da sua base de sobrevivência, esta cobertura– do-bolo espiritual, o divórcio entre o espiritual e o material, é incompreensível para elas, o termo Terra-Mãe não precisa ser colocado entre aspas, porque elas consideram a Terra um ser vivo que garante a sua própria sobrevivência e a das criaturas suas semelhantes. Elas respeitam e celebram a sacralidade da terra e resistem a sua transformação em matéria-prima, morta, para o industrialismo e para a produção de mercadorias. Por conseguinte, elas também respeitam tanto a diversidade como os limites da natureza, que não pode ser violada, se quiseram sobreviver (MIES; SHIVA, 1993, p. 31).

O grupo ecofeminista venezueano *LaDanta LasCanta* vem trabalhando com a hipótese de surgimento de um ecofeminismo desde *Abya Yala*. Para elas, apesar de não se autodenominar ecofeministas, muitas destas práticas carregam consigo também estes “imaginários ecofeministas” (FINZER, 2015, apud LADANTA LASCANTA, 2017) contidos, por exemplo, nas reivindicações cada vez mais presentes, como no caso da “...

despatriarcalización, la descolonización, la defensa de los derechos colectivos y la protección de las defensoras y los defensores de la naturaleza-madre y la Tierra-Pachamama.” (LADANTA LASCANTA, 2017, p. 41). As autoras salientam que, na América Latina, o ecofeminismo teve sua aparição mais explícita dentro do movimento de teologia ecofeminista, na década de 80. Esse movimento, com forte influência da teologia da libertação, estava muito ligado aos trabalhos de base com mulheres sob alto grau de vulnerabilidade e pobreza. Nesse panorama, destaca-se a atuação da teóloga brasileira Ivone Gerbara (Ibid.).

Com o passar do tempo, no entanto, as transformações trazidas pelo neoliberalismo e pela intensificação das atividades extrativistas nestes territórios, novos movimentos surgiram, trazendo em sua essência propostas que se aliavam a estes imaginários ecofeministas. Para sistematizar a dinâmica temporal de surgimento destes movimentos em Abya Yala, o grupo de pesquisa desenvolveu o seguinte esquema gráfico:



Figura 3. Representação concêntrica da origem dos ecofeminismos em Abya Yala. Retirada de LaDanta LasCanta, 2017, p. 42.

O esquema concêntrico se organiza dos círculos mais internos (passado) para os círculos mais externos (presente). No círculo mais interno estão os diversos tipos de violência, desde o período de colonização até hoje (datas e conceitos no centro da imagem) como propulsores das resistências. Como consequência, surgem os “imaginários ecofeministas” presentes nos primeiros movimentos que se davam conta das injustiças socioambientais no início do século passado (segundo círculo de dentro pra fora). E finalmente, mais recentemente, a luta pelos territórios desencadeia uma variedade de ecofeminismos, desde os anos 90, que se inicia com a teologia ecofeminista e chega aos ecofeminismos do presente,

concentrados na resistência ao neoextrativismo e na defesa dos corpos-territórios (terceiro círculo mais externo). Nessa esfera, encontram-se também os feminismos comunitários e indígenas. As autoras elencam também uma série de organizações explicitamente ecofeministas que surgiram recentemente nos países latino-americanos e dão destaque especial à militância de mulheres como Berta Cáceres, cujo assassinato e invisibilidade reiteram a resposta patriarcal contra a defesa destes corpos-territórios (LADANTA LASCANTA, 2017).

Maristella Svampa (2015) entende que na América Latina, para se analisar os ecofeminismos, ou as práticas que se alinham a este imaginário, é preciso comparar as interações entre os processos de ambientalização das lutas sociais e da feminização destas mesmas lutas. As mulheres das classes populares são as principais afetadas pelas medidas neoextrativistas e pelas políticas neoliberais, à medida que estas acentuam a exploração dos recursos ambientais, promovem constantes remoções das populações de seus territórios, restringem os direitos aos serviços públicos básicos (saúde, saneamento, moradia, alimentação), inviabilizam os meios de subsistência das comunidades, promovem o aumento da pobreza e da exclusão. E por estarem inseridas nas atividades de reprodução da vida, elas resistem, buscam alternativas e criam novas possibilidades.

Considerando as possibilidades de diálogos com os Ecofeminismos, contido nessas lutas, é possível traçar uma grande aproximação com a *práxis* dos movimentos de mulheres em toda a América Latina, inclusive no Brasil. As mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) reforçam em seus protestos e sua formação de base o lema: “Mulheres, água e energia não são mercadorias!”. Assim como o grupo de mulheres da zona oeste do Rio de Janeiro, organizadas na MILITIVA⁶², afirmam em seus documentos e cartografias: “Nem nossos corpos, nem nossos territórios!”. Em 2019, a primeira Marcha das Mulheres indígenas realizada na capital brasileira trouxe nas letras fortes pintadas de vermelho o grito que ecoava desde as floretas: “Território: nosso corpo, nosso espírito”. A oração adaptada pelo Movimento de Mulheres Quebradeiras de coco-babaçu, no Maranhão, traz mais uma faceta da relação entre as mulheres e a natureza, mediada pela sobrevivência:

AVE MARIA DAS QUEBRADEIRAS

*Ave Palmeira, que sofre desgraça,
Malditos derrubam, queimam e devastam.*

⁶² Grupo de Militância Investigativa, que atua em parceria com o instituto PACS (Políticas Alternativas para o Cone Sul) nos municípios da Zona Oeste do Rio de Janeiro, região altamente impactada pela militarização, especulação imobiliária, contaminação ambiental e deficiência dos serviços públicos básicos.

*Bendito é teu fruto que serve de alimento
E no leito da morte ainda nos dá sustento.*

*Santa mãe palmeira,
Mãe de leite verdadeiro.
Em sua hora derradeira,
Rogai por nós quebradeiras.
(CPT, 2018)*

Diante destas questões não é nossa intenção buscar classificar academicamente as lutas das mulheres dentro dos ecofeminismos, ou qualquer outra corrente teórica. No entanto, concordamos com as autoras citadas (MIES; SHIVA, 1993; LADANTA LAS CANTA, 2017; PRIETRO, 2017) que a *práxis* das mulheres destes grupos, no Sul Global, acaba por dialogar com as concepções ecofeministas, enriquecendo-as e tornando-as mais críticas às dinâmicas racistas e colonialistas engendradas no modelo de desenvolvimento hegemônico. As resistências gestadas pelas mulheres do Sul global, na maioria das vezes, não são fruto de uma escolha ideológica, mas sim da necessidade de sobrevivência. Daí a denominação “Ecofeminismo da sobrevivência”, trazida por Svampa (2015), onde a interdependência entre mulheres, homens e natureza nas suas mais diversas redes de vida são concebidas de forma que o sujeito individual autônomo, aos poucos, se constitui como ser relacional, distinto dos demais e da natureza, no entanto, pertencente a ela.



Figura 4. Militante do MAB durante a Marcha das Margaridas, em 2019.
Foto: Carolina Alves

Estas provocações, que se desdobram em ações, reflexões e aprendizados trazem em sua essência a possibilidade de construção de outras racionalidades. Importante notar que

quando estes grupos trazem para o centro da discussão dos movimentos socioambientais a necessidade de mudanças nas relações com a natureza, elas o fazem a partir da perspectiva da “cultura do cuidado” a partir de aprendizados forjados nas atividades de cuidados que fazem parte de seu trabalho cotidiano:

El lenguaje de valoración de las mujeres, enmarcado en la cultura del cuidado, tiende a expresar un ethos procomunal potencialmente radical, que cuestiona el hecho capitalista desde el reconocimiento de la ecoddependencia y la valoración del trabajo de reproducción de lo social (SVAMPA, 2015, p. 131).

Por muito tempo o cuidado foi considerado uma aptidão natural e exclusiva das mulheres, pelo fato de cuidarem dos filhos, da casa, dos enfermos, da comida, da limpeza; assumindo, indiscutivelmente, essa função nas sociedades patriarcais. Hoje, no entanto, já se considera o “cuidar” como uma atividade ontológica do ser humano, essencial para a manutenção da vida, e que pode ser desenvolvida tanto pelas mulheres quanto pelos homens. Como elaboração complexa, o cuidado abarca sentidos e práticas derivados do diálogo entre razão e emoção, e de uma postura fundamentalmente relacional entre quem cuida e quem é cuidado. As atividades de cuidado, portanto, produzem saberes, tecnologias, rituais, comportamentos e conhecimentos, mediados pela história e pelas relações socioculturais (BRAUNSTEIN, 2012). Segundo a definição de Cunha et. al. (2013):

Cuidar é pensar-agir descentrando-se de si; é prestar atenção; é solicitude; é desvelo; é preocupação e inquietação pelo bem-estar de outrem; é afeição vital pelos bens comuns; é sentir com e é querer sentir com; é uma forma profunda de partilhar a responsabilidade pela vida em todas as suas formas. O cuidado é, pois, o *corazonar* que permite que a vida não apenas emerja e se mantenha, mas que possa ser vivida em toda a sua abundância. [...] No nosso entendimento, o cuidado não é apenas uma questão social nem diz respeito somente à domesticidade. Há nele dimensões ontológicas, sociais e epistemológicas que devem ser pensadas e reflectidas (CUNHA et. al., 2019, p. 1).

Se por um lado, a restrição do trabalho e da experiência social das mulheres ao âmbito privado do cuidado as afastou da participação pública e política, por outro, lhes conferiu uma extensa experiência com esta outra forma de relação com a vida. A esse respeito, podemos tomar como exemplo os argumentos de Shiva (1995) que apresentam como a perspectiva do cuidado, trazida pelas mulheres camponesas, provoca, até hoje, uma verdadeira reviravolta nos conceitos de conservação ambiental e biodiversidade, no pensamento dominante. O ponto

chave, nesse caso, é a noção relacional entre estas esferas: o cuidado com a terra e as sementes, com os animais e os elementos não vivos se relaciona com a manutenção da biodiversidade e com o sustento da vida da comunidade, um não sobrevive sem o outro. Assim, a conservação e a biodiversidade são sempre relacionais, dialógicas e não reducionistas. Em certos casos, tais concepções são fortalecidas pela noção de sacralidade e inviolabilidade da natureza. “Portanto, conservar a biodiversidade implica conservar a relação da qual deriva o equilíbrio e a harmonia.” (SHIVA, 1995, p. 222).

A partir daí se desdobram as possibilidades para elaboração de sociedades sustentáveis, baseadas em valores como o cuidado, a cooperação, a complementaridade e a reciprocidade. Portanto, se as mulheres desenvolveram “una subjetividad relacional atenta a los demás e com maior expresión de la afetividad” (PULEO, 2010, p. 169) com estas mesmas práticas e subjetividades, hoje traçam o enfrentamento à visão capitalista androcêntrica e arrogante, que considera que a natureza, seus corpos e seus territórios podem ser violentamente transformados em objetos de troca.

Novas práticas abarcam novas racionalidades e novas pedagogias, como é o caso, por exemplo, da agroecologia, onde as mulheres experimentam e potencializam seu poder criativo, à medida que estabelecem outras relações e outros paradigmas para a vida em sociedade (CUNHA; VALLE, 2019). Isso não quer dizer que as mulheres, especialmente as mulheres do Sul global, serão as salvadoras do planeta diante da crise em que vivemos. No entanto, fica cada vez mais claro que elas apontam os passos que não devemos continuar seguindo e contribuem muito para a cessação da guerra declarada contra a natureza, engendrada no modelo de civilização que nos é imposto (SHIVA, 2004).

É dentro da diversidade de movimentos que as mulheres vêm se (re)inventando sua vida e a vida de sua comunidade, buscando alternativas não apenas materiais, mas também éticas para o enfrentamento do desafio ambiental e civilizatório. Nesta empreitada, carregam consigo as ferramentas de sua experiência vivida e refletida – da *práxis* – de onde produzem e trocam seus conhecimentos. É neste aspecto que o aprender e o ensinar deságuam na educação popular e em sua reinvenção. No próximo capítulo, adentraremos este território do conhecimento, nos guiando pela Educação Popular e pela Educação Ambiental de base Comunitária como parte da *práxis* pedagógica das mulheres em seus territórios.

Capítulo 3 – Aprendendo com a *práxis*: Educação popular e Educação Ambiental de base comunitária

(...) Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar

Gente de mano caliente
Por eso de la amistad
Con uno lloro pa' llorarlo
Con un rezo pa' rezar
Con un horizonte abierto
Que siempre está más allá
Y esa fuerza pa' buscarlo
Con tesón y voluntad

Cuando parece más cerca
Es cuando se aleja más
Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar

Y así seguimos andando
Curtidos de soledad
Nos perdemos por el mundo
Nos volvemos a encontrar (...)

(Atahualpa Yupanki – Los hermanos)

Quando adentramos o universo das resistências populares, suas conquistas e derrotas, suas trajetórias ao longo da história, sua inter-relação com momentos políticos distintos, nos deparamos, inevitavelmente, com a educação popular. Como aponta Streck (2013), “A educação popular está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares” (STRECK, 2013, p. 363). E esta íntima relação se deve aos processos múltiplos pelas quais os grupos populares vêm se organizando, se capacitando e aprendendo com sua própria experiência.

Não se pode esquecer que a educação popular assumiu mais de um significado ao longo da história. Sua conotação como educação de adultos, por muito tempo representou a capacitação para o mercado de trabalho, tomada como exigência para o crescimento econômico nacional no período pós-segunda guerra, no Brasil (GADOTI, 2012). No entanto, outra concepção sobre a educação popular surgiu e assumiu um papel determinante, não apenas na alfabetização dos adultos, mas também no compromisso com a criação de uma nova epistemologia, voltada para a emancipação dos sujeitos. Se o Estado passou a oferecer a

educação para capacitação dos adultos de forma mecânica e economicamente direcionada, a educação popular libertadora buscou preencher exatamente os pontos não considerados por ele na educação do povo (GADOTI, 2012).

Como afirma Brandão (2013), ao contrário do que muitos podem pensar, a educação popular não se restringiu a uma experiência passageira da cena educacional brasileira, ocorrida entre os anos 60 e 80, que foi derrotada, ou mesmo superada. Para este autor, uma das principais provas de sua existência e continuidade nos dias de hoje está exatamente nas ações de caráter desenvolvimentista que tentam minar sua concepção democrática. A pressão dos setores mais conservadores da sociedade em prol da educação que produza resultados, que seja primordialmente voltada para o mercado e que desconsidere a formação reflexiva e holística dos sujeitos, representa um enfrentamento às práticas educativas emancipatórias, que hoje se reinventam a partir de novos espaços e sujeitos.⁶³ Mesmo que nem sempre reconheçamos este conflito, a educação popular continua a disputar espaços com a “educação bancária”, traduzida por Paulo Freire, (Ibid.).

Como argumenta Silva (2016), o legado trazido pela experiência histórica da educação popular, tanto no Brasil quanto na América Latina, fortemente influenciado por Paulo Freire é uma das riquezas e potencialidades deste campo. Assim, por um lado, através dela, passado e presente dialogam, rememorando as conquistas populares tão importantes para elevar a motivação dos educadores e educandos que continuam “levantando a bandeira”. Por outro, como orientação do próprio Freire (1992), ela se encontra em constante processo de reinvenção.

Este exercício de aprender com o passado para entender melhor o presente e exercitar a esperança para o futuro, foi realizado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992). Ali, revisitando a “*Pedagogia do Oprimido*” 20 anos depois, Freire apresenta algumas reflexões sobre os caminhos percorridos por suas ideias, em diálogo com diversas experiências de educação popular, pelo mundo. O interesse de estudantes universitários, movimentos sociais, grupos operários e até exércitos revolucionários pela metodologia libertadora de Freire reforçam a ideia de que a educação popular sempre esteve em movimento. Nessa mesma perspectiva, Streck (2013) sintetiza o papel contínuo, porém mutante da educação popular:

⁶³ Um exemplo bastante marcante da atualidade brasileira aconteceu durante a ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas. Ao longo das ocupações, novas formas de gestão, organização e convivência foram experienciadas pelos estudantes, que saíram desta experiência com muitas reivindicações. No entanto, o movimento foi fortemente reprimido, tendo como resposta inclusive o surgimento da iniciativa “escola sem partido”. Este movimento, acolhido pelos setores mais conservadores da sociedade, trouxe em seu slogan o combate ao que chamam de “doutrinação”, segundo ele, realizada por alguns professores dentro das escolas.

Na perspectiva da educação popular, as permanências ou as continuidades se encontram nos processos – mesmo que cambiantes – que promovem as desigualdades e a injustiça, e que, por sua vez, geram os movimentos para a construção de outros lugares e territórios (STRECK, 2013, p. 359).

Como pedagogia que segue a trilha dos movimentos populares, a educação popular também passou por mudanças que acompanharam as transformações políticas e sociais que impactaram a América Latina. As novas configurações neoliberais trouxeram outras formas de exclusão e o rearranjo dos movimentos sociais e populares, novos sujeitos e territórios (BRANDÃO, 2013). Paulo Freire já dizia que o processo histórico é sempre parte importante da empreitada pedagógica, ainda mais quando se assume o compromisso de conscientização dos sujeitos como produtores de sua própria história. O momento histórico e político vivido pelo país, segundo ele, inclusive pode influenciar no tempo necessário e nas formas pela qual a educação popular se constitui, de acordo com as necessidades historicamente vividas.⁶⁴ (FREIRE; GUIMARÃES, 1987).

Conhecer o passado e explorar as novas reconfigurações da educação popular no território latino-americano faz parte do caminho teórico que trilhamos para chegar ao encontro entre a educação popular e a educação ambiental. Concordamos, portanto, com a afirmativa de que todo projeto educativo está inserido na dinâmica da sociedade, no tempo histórico e nas disputas ideológicas existentes. Atualmente, a crise ambiental, considerada também uma crise civilizatória assume proporções nunca antes vistas. Da mesma forma, a exclusão social e a pobreza afligem a maior parcela do planeta (o aumento da pobreza e a concentração de renda caminham juntos). Com as riquezas ambientais sendo severamente exploradas em prol do sistema capitalista excludente e os grupos populares tendo cada vez menos direito ao acesso às fontes de sua subsistência, é inevitável o aparecimento dos conflitos. Além disso, como comenta Streck (2013), cada vez mais, as relações desempenhadas por certos grupos populares com a natureza são “descobertas” como mais harmoniosas e adequadas:

⁶⁴ Paulo Freire, ao ser perguntado sobre o curto tempo (40 dias) necessário para a alfabetização do grupo popular na experiência de Angicos (1963) no Rio Grande do Norte, a partir de seu método, comenta que além das condições biocognitivas necessárias aos educandos na aprendizagem, existem também as questões históricas. Segundo ele, nos anos 60 o “clima histórico” decorrente da atuação de governos populistas, que na época, atendiam algumas das reivindicações populares, possibilitavam a volta às ruas para exigir a possibilidade de voz, o que influenciou o menor tempo de aprendizagem – a urgência de falar. Já nos anos 70, com os horrores da ditadura e a imposição do silêncio, os processos foram naturalmente mais lentos. “Uma coisa foi trabalhar nos anos 60; outra, completamente diferente, nos anos 70. Ou seja, uma coisa era trabalhar sobre o governo Goulart, e outra sobre o governo Médici (FREIRE e GUIMARÃES, 1987).

Hoje, inversamente, diante da crise civilizacional, são os modernos que descobrem, entre outras coisas, o valor da relação dos indígenas com a natureza para a sustentabilidade da vida, o poder da justiça comunitária como contraponto da política carcerária e a capacidade de preservação da biodiversidade nos cultivos (STRECK, 2013, p. 359).

Se as pedagogias populares, em outras épocas, ajudaram o povo a aprender com sua própria experiência de luta e a resistir às injustiças impostas, hoje este processo continua acontecendo. Novos sujeitos e possibilidades se formam nos territórios latino-americanos, que apesar de tão devastados, ainda preservam sua sócio-biodiversidade (TEIXEIRA et. al., 2019). É através desta matéria-prima, da biodiversidade, da cultura e da sabedoria popular que as comunidades continuam resistindo e que a educação popular se encontra com outras pedagogias emancipatórias.

Sem a pretensão de traçar um histórico sobre a educação popular, tarefa já realizada em outros estudos com este foco, trazemos adiante alguns episódios e concepções dentro da trajetória deste campo, como forma de nos ajudar a compreender seus desdobramentos nos dias atuais, inclusive diante de nosso foco de estudo – a *práxis* das mulheres das classes populares. Salientamos que nosso direcionamento, quando nos debruçamos sobre a educação popular se dá nos processos desenvolvidos junto ao povo. Esta, por sua vez, sempre esteve fortemente ligada à educação não formal, que, segundo Gadoti (2012), é assim denominada porque “ultrapassa o ambiente escolar e engloba as experiências de vida e os processos de aprendizagem não formais.” (GADOTI, 2012, p.14).

Sob o ponto de vista acadêmico, a educação popular constitui um campo importante na produção teórica e na sistematização de experiências, no entanto, não se pode deixar de levar em consideração o que levanta Streck (2103):

Há na educação popular uma dificuldade inerente de enquadramento e de certeza dada sua vinculação orgânica com o movimento da sociedade. Por isso, o lugar desse campo de reflexão, desde seu início, tem uma relação ambígua com a academia. Por um lado, coloca-se como parte do grande campo da educação, mas, por outro, erige-se como crítica aos modelos pedagógicos escolarizados trazidos da Europa e que, ao longo da história, serviram como instrumentos de exclusão para a maioria da população na América Latina (STRECK, 2013, p. 360).

Apesar da existência de grupos e iniciativas acadêmicas que se empenham nos esforços de se aproximar dos movimentos populares e se desvencilhar do modelo curricular hegemônico eurocêntrico, ainda há “muita estrada pela frente”. Mas isso não quer dizer que as experiências e a prática da educação popular não tenham sido documentadas. Por muito

tempo, não foram os artigos científicos que se incumbiram dessa tarefa, mas sim os cadernos comunitários, folhetos, jornais populares, vídeos e imagens, que ainda hoje encontram pouco espaço nos acervos universitários (STRECK, 2013).

É no esforço de troca e reaproximação com o povo que entendemos a importância da contribuição da *práxis* da educação popular (que inclui os sujeitos desta *práxis*) para a pesquisa em educação, não apenas teoricamente, mas também sob o ponto de vista da prática. Nas palavras de Frei Betto (1981), sobre sua longa experiência com as comunidades de base:

[...] entre os intelectuais, em geral, há coerência de ideias, nelas, muitas vezes não há coerência de prática. Entre os moradores da periferia é mais fácil encontrar coerência de prática que de ideias. No contato agente-base, um e outro se reeducam, como bem o demonstra Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (FREI BETTO, 1981, p.12).

3.1 - Educação popular e movimentos populares

A educação popular surge no Brasil e também na América Latina como parte da demanda das classes populares. Quando Paulo Freire compreende que a alfabetização é um caminho para que o povo possa “dizer a sua palavra”, ele está não apenas atendendo a este chamado, mas também captando os anseios que puderam emergir neste período histórico (STRECK, 2005). E quando insiste na existência de uma cultura do silêncio, ao observar de perto os grupos populares, traduz os efeitos vividos por uma história de opressão e violência (Ibid.).

A história do povo latino-americano está embebida no silenciamento. O extermínio e a opressão dos povos originários e o contrabando transcontinental de seres humanos para o trabalho escravo são as bisavós desta história popular. As avós são representadas pelas massas camponesas e urbanas, que sempre tiveram em comum a expropriação de suas terras e a exploração de seu trabalho (FREI BETTO, 1981). Nesta história, pouco aprendemos sobre as revoltas populares que sempre aconteceram por aqui. Mais um indício do silenciamento destes antepassados: *um povo sem história é um povo sem futuro*.

No Brasil, o início do processo de industrialização, na década de 30, representou um marco, na medida em que os trabalhadores começam a se organizar entorno dos sindicatos, como forma de garantir seus direitos. No campo, por mais que a tradição coronelista e

populista permanecesse, surgiram as primeiras organizações, como as Ligas Camponesas (STRECK, 2005). Nesses movimentos, onde a organização do trabalho constituiu eixo central, cada vez mais se tornava necessária a participação ativa também no campo político. De forma concomitante, o mercado apresentava novas exigências de capacitação das classes trabalhadoras. Como nunca antes o Estado apresentasse real interesse no combate ao analfabetismo, agora esta era uma exigência econômica. É preciso destacar que a insurgência da educação popular, também esteve ligada à insatisfação a respeito da ineficiência e conservadorismo da educação brasileira como expõem Streck (2005):

A educação popular é uma reação a uma educação escolar altamente deficiente e ideologicamente conservadora. No caso do Brasil, por exemplo, notamos que de 1500 até 1930 a organização da sociedade podia perfeitamente dispensar a escola para a maioria da população. O sistema de produção, do ciclo do pau-brasil até o ciclo do café, necessitava apenas de uma pequena elite escolarizada, fosse para manter a burocracia estatal (e da Igreja) em funcionamento ou apenas para conferir *status*. Para que ensinar escravos ou empregados das fazendas a ler, escrever e fazer contas? (STRECK, 2005, p. 69).

Assim, a educação para adultos surgia como forma de sanar a dívida educacional que atingia as classes trabalhadoras. No entanto, seus principais críticos argumentam que esta sempre se tratou de um modelo domesticador, onde a proposta de integração das pessoas ao modelo produtivo e à sociedade era acompanhada por um direcionamento político-pedagógico de manutenção do *status quo* (Ibid.).

No período seguinte, entre as décadas de 50 e 60, é como se a fermentação das insatisfações, por tanto tempo guardadas no silêncio, encontrassem espaço para emergir (STRECK, 2005). Como explica o próprio Freire, este momento de “emergência das massas”, pelo menos no Brasil, não significava uma grande organização e articulação popular. No entanto, representava um momento de anseio, de vontade e de necessidade histórica da palavra (FREIRE; GUIMARÃES, 1987). A educação popular, portanto, surge dos movimentos sociais populares, incluindo vários grupos cujo ponto comum estava na luta contra a marginalização (trabalhadores, negros, índios, mulheres etc) (STRECK, 2005).

É neste momento que se destaca a experiência de Paulo Freire junto aos grupos camponeses nordestinos, assim como a elaboração de sua metodologia de alfabetização, que ficou internacionalmente conhecida⁶⁵. A pedagogia popular elaborada por Freire propunha

⁶⁵ Os “40 dias em Angicos” ficaram famosos como uma das experiências de alfabetização mais eficientes da história. Na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire e uma e uma equipe de educadores trabalharam, a partir do método de freire, alfabetizando cerca de 80 trabalhadores do campo em 40 dias.

uma reconceituação do conhecimento, não mais tratado como algo a ser imposto a partir das classes dominantes, nem mesmo comercializado como um objeto de poder. O conhecimento em Freire é admitido como instrumento de diálogo e ação sobre a realidade (STRECK, 2005). Esta perspectiva, por si só, confere à educação popular uma outra epistemologia. Isso porque, ao considerar legítimos os saberes oriundos da cultura popular e do senso comum e partir destes para a problematização e o diálogo com formas de raciocínio cada vez mais elaboradas; a educação popular rompe com a concepção de um saber único e também com a hierarquia entre educador e educando (GADOTI, 2012). Como complementa Streck (2005):

O popular, que qualifica tanto a cultura como a educação a que nos referimos, pode significar o não erudito, o não oficial ou o não formal, dependendo do contexto. O fator determinante é o reconhecimento de que existem projetos distintos e antagonísticos para a sociedade. Popular significa a identificação com o projeto das classes subalternas, que durante séculos foram alijadas da participação no poder. Privilegia-se, portanto, uma visão de sociedade conflitiva, na qual as mudanças devem ser mais do que simples ajustes no sistema existente, mas envolver transformações em nível de estrutura (STRECK, 2005, p. 73).

Outro ponto importante, dentro deste pensamento pedagógico é a valorização da *práxis*, onde o conhecimento do mundo acontece a partir da prática do mundo (FREIRE; NOGUEIRA, 1993). Compreendendo as formas pelas quais o povo veio desenvolvendo seus processos de aprendizado, a pedagogia freiriana propôs uma forma de educação “familiar às classes populares”, trazendo para o processo um conhecimento desenvolvido mesmo pelo povo (Ibid.). Este fato fez com que, por mais diferentes que fossem os grupos populares, a metodologia pudesse ser adaptada, uma vez que os grupos populares, pertencentes a diferentes comunidades possuem uma história comum de aprendizado a partir do corpo:

Essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal. É a água que não chega na casa, é o quarto que falta espaço, é o corpo que aprende em suas faltas (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 25).

A experiência pedagógica de Freire, apesar de pioneira, se desenvolveu num momento onde várias outras experiências populares ganhavam força na América Latina. Em toda parte, grupos de camponeses, comunidades periféricas, clubes de mães, operários, grupos indígenas e muito outros buscavam formas de se reunir para construir um trabalho coletivo (STRECK, 2005). Outros movimentos também seguiam o paradigma emancipatório, não sendo este exclusivo da educação popular. Dentre eles podemos destacar a filosofia da

libertação, a teologia da libertação, a comunicação popular, a pesquisa-ação-participativa, o direito alternativo (TORRES, 2013).

3.2 – Mulheres criando movimentos

No contexto desta pesquisa, se torna importante apresentar a contribuição das mulheres das classes populares para os projetos de educação e organização popular que se seguiram, desde a década de 60. Para além disso, essa importância se firma também no reconhecimento do papel destas atrizes sociais na construção, viabilização e continuidade de muitos destes. Segundo Lélia Gonzales (2011), diante das diversas possibilidades de participação social (popular, político-partidária, feminista) é na participação popular que estarão a maior parte das mulheres negras e indígenas.

As preocupações com a sobrevivência da família diante das precárias condições de vida e a ligação com a esfera comunitária são pontos importantes dessa atuação. Por outro lado, em muitos casos, estas mulheres foram assistidas e formadas por projetos populares de base, muitos deles concentrados no combate a pobreza e à mortalidade infantil. Destacamos aqui três deles: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a formação de Agentes Comunitárias de Saúde e a luta por Creches Comunitárias.

Comunidades Eclesiais de Base (CEBS)

As Comunidades Eclesiais de Base são organizações religiosas de caráter pastoral, ligadas à igreja católica, que surgiram nos anos 60. Segundo Frei Beto (1981), a origem destas comunidades está ligada ao novo direcionamento assumido para a América Latina por alguns setores da igreja, depois da realização do Concílio Vaticano II, em Medellín em 1968. Segundo ele, diante das sistemáticas violações de direitos sofridas por estas populações a determinação deste encontro:

[...] fez com que a hierarquia eclesial se aproximasse sempre mais das classes populares, das quais o Estado se encontrava cada vez mais

silenciado. A igreja passou a ser “a voz dos que não tem voz”, empenhando-se resolutamente na campanha de denúncia às torturas e pela defesa dos direitos humanos (FREI BETO, 1981, p. 8).

Formada por pequenos grupos urbanos (organizados nas paróquias) ou rurais (entorno das capelas) que compartilhavam da mesma fé (católica), podiam ser fundadas por leigos, padres ou bispos (Ibid.). De acordo com Frei Beto, diante do compromisso de acompanhamento da caminhada dos grupos populares, as CEBs desenvolveram-se em fases, a partir da qual os objetivos seguiram demandas diferentes.

Numa primeira fase as CEBs iniciaram sua atuação como comunidades religiosas, cujo foco principal era a fé, muito importante dentro da cultura popular, primordialmente nas áreas rurais. Nessa fase, a leitura crítica da Bíblia (círculos bíblicos) era utilizada de forma a buscar pistas para a atuação social diante das dificuldades enfrentadas. A segunda fase consistiu no surgimento e fortalecimento de movimentos populares, que contaram com a participação de membros destas comunidades, que começaram a se organizar. A questão da fé católica perde a centralidade e a luta comum dos oprimidos, enfrentada por católicos, espíritas, protestantes, ateus, passa a ocupar o foco das práticas. Neste momento, a reflexão sobre os problemas cotidianos e o exercício de formulação de alternativas dá origem aos mutirões para construção de creches comunitárias, aos clubes de mães, aos loteamentos clandestinos, à luta pela causa indígena, à luta pela causa dos seringueiros. Movimentos de diversas escalas. Na terceira fase, as comunidades passaram a fortalecer também o movimento operário e os movimentos do campo, a participação nas greves e a possibilidade de representação política toma forma através da eleição de quadros populares para cargos políticos locais e regionais (FREI BETO, 1981).

É importante ressaltar que as CEBs elaboraram sua própria metodologia de educação popular, cujo diálogo e inspiração no trabalho de Paulo Freire sempre aconteceram. O método “ver-julgar-agir” é explicado resumidamente por Frei Beto (1981):

Reunidos num barraco de vila, na casa modesta de um lavrador ou no salão paroquial, os participantes fazem suas orações e cânticos, e em seguida, colocam seus problemas e dificuldades. Em geral são problemas domésticos (uma filha doente, um vizinho desalojado de seu terreno, o mutirão para erguer o barraco destruído pela chuva) e profissionais (a obrigação de fazer horas extras na fábrica, a organização do sindicato rural, o desemprego). [...] No relato saem os problemas e as dificuldades. [...] A esta parte chama-se o ver.

Entorno das questões principais é que a reunião prossegue. Passa-se ao julgar. Como Jesus agiria nessa situação? Como devemos agir? Esta segunda parte do método é sempre ligada ao Evangelho. Alguém sugere uma

passagem do Novo Testamento que, ao seu ver, ilumina o tema em discussão. Todos ouvem em silêncio e, em seguida, fazem seus comentários. Desta relação ação de Jesus – nossa ação entra na terceira parte: o agir, o planejamento, a forma concreta de enfrentarmos o problema. Combina-se um mutirão para ajudar a colher o feijão de um lavrador ameaçado de perder a produção, o abaixo-assinado no bairro para reivindicar água ou esgoto para as casas. [...] (FREI BETO, 1981, p. 10)

Através destas organizações as pessoas comuns da comunidade passavam a se engajar em atividades coletivas para a melhoria da qualidade de vida e também para reivindicação de direitos. Segundo Gabriele Anjos (2008), é importante destacar a forte participação das mulheres neste movimento, onde a formação dentro das CEBS se desdobrou na criação de outras formas de organização, como é o caso dos clubes de mães e o dos grupos de mulheres. Além disso, a partir destas organizações, que permitiam aos leigos e aos membros das comunidades de classes sociais menos favorecidas desenvolverem o trabalho comunitário, houve um movimento de formação de lideranças comunitárias, onde as mulheres estiveram na vanguarda (Ibid.). Como explica Gabriela Marques (2007):

No espaço das CEBS, as mulheres se descobriram como indivíduos transformadores da sociedade. Foi aí também que perceberam quanto são desiguais as relações na família, discutindo a divisão das tarefas. Assim, assumem seu papel como transformadoras da realidade (MARQUES, 2007, p. 21-22).

Marques (2007) chama a atenção para a importância das CEBS na conscientização política das mulheres rurais e na potencialização de sua organização em grupos. Esta autora relembra que no período entre os anos 70 e 80, a expansão do agronegócio no Brasil, apoiado pelo governo militar, ameaçava as condições de vida de milhares de pequenos agricultores e os conflitos se tornavam cada vez mais frequentes. Os movimentos surgidos neste período na defesa dos direitos destes grupos, como o MST e o movimento contra as barragens, por exemplo, tiveram nas CEBS e em outras formas organizativas religiosas, sua formação embrionária (Ibid.).

A participação das mulheres rurais na igreja sempre foi bastante expressiva. Poderia-se dizer que sua atuação nestes movimentos tivesse acontecido de forma submissa a esta instituição. Esta afirmativa, no entanto, é refutada por Marques (2007) ao apresentar o caso do Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA) de Santa Catarina, que apesar de terem sua origem organizativa junto às CEBS, com o enfraquecimento destas organizações nos anos 90, seguiram seu próprio caminho, incorporando, inclusive discussões feministas as suas

reivindicações. A autora salienta que o contato com outros movimentos sociais já fazia parte da vida de muitas destas mulheres, mas a possibilidade de se reunir e criar uma “rede de sociabilidade” onde pudessem trocar experiências e se engajar politicamente foi potencializada pelas CEBS.

Sobre este aspecto, as reflexões de Micaela Costa (2017) nos ajudam a compreender certas contradições. Na igreja católica, sempre foram os homens que definiam as normas, doutrinas e regras, como também detinham o poder, o que não mudou nos dias de hoje. As mulheres, no entanto, representam e sempre representaram a maioria das fiéis, participantes da rotina das igrejas, dos grupos formados por ela e da articulação com a comunidade. Sua atuação estaria mais ligada à prática religiosa, à transmissão e à memória dos grupos religiosos, sem que isso lhe retirasse de um lugar de subordinação (ROSADO-NUNES, 2005, apud COSTA, 2017). A participação das mulheres na igreja não ultrapassaria, portanto, os locais disponíveis para sua atuação na sociedade patriarcal, considerando tal religião como também fundamentada nesses valores. Mesmo assim, as mulheres, principalmente aquelas mais pobres, representam a grande maioria de praticantes não só na igreja católica, mas também nas neopentecostais.

É a teóloga Ivone Gebara (apud COSTA, 2017) que nos elucida esta questão, quando apresenta o argumento baseado em sua ampla experiência no trabalho de base com mulheres: a maior participação das mulheres das classes populares na igreja se deve ao seu alto grau de fragilização diante do sistema capitalista atual. O acesso a práticas religiosas que oferecem um consolo imediato, dando forças para enfrentar as dificuldades cotidianas e a possibilidade de escapar do ambiente puramente doméstico e se relacionar com outras pessoas são questões fundamentais. Em muitos casos, o distanciamento ou não identificação com perspectivas feministas destes grupos de mulheres, por exemplo, se deve ao não oferecimento de alternativas para suas reais necessidades e da ausência de diálogo com os símbolos e elementos tão preciosos para a religiosidade popular (Ibid.).

A participação nas CEBS, mesmo com todas as contradições levantadas, possibilitou a reinvenção da prática cotidiana e política de muitas mulheres. Em alguns casos, contribuiu para formação de lideranças comunitárias e movimentos sociais muito importantes, em outros fortaleceu as redes comunitárias de solidariedade entre as mulheres e de cuidados com a infância. As experiências, encontros, partilhas e aprendizado dentro dos clubes de mães, oficinas de ervas medicinais, leituras populares da bíblia fazem parte da memória de muitas delas, até hoje.

Agentes Comunitárias de Saúde

O surgimento das Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) nos remete às regiões Norte e Nordeste dos anos 70. A situação de calamidade social, deflagrada pelos altos índices de miséria e mortalidade infantil, foi a principal justificativa para a criação desta função. A atuação da igreja católica, através de agentes comunitários e das pastorais, derivados das CEBS, já realizava atividades de atendimento à saúde e educação das comunidades excluídas, desde o final dos anos 70 (BARROS et. al., 2010). No entanto, foi o estado do Ceará o pioneiro na implementação da atuação das agentes como parte de uma política estatal, em 1987. Nessa experiência, foram contratadas principalmente mulheres das classes populares, com o intuito de combater a mortalidade infantil e materna e, ao mesmo tempo, gerar emprego para as mulheres da região (DURÃO et. al., 2013). Através da orientação da população quanto aos hábitos de higiene, precaução contra certas doenças e cuidados de saúde caseiros com as crianças e a família, as ACS encontravam maior abertura e confiança no diálogo com outras mulheres, também das classes populares. O resultado dessa iniciativa foi uma significativa melhoria nos indicadores de saúde relativa, como a diminuição da mortalidade materna e infantil e da incidência de algumas doenças nas comunidades (Ibid.).

Esta experiência exitosa permaneceu na memória coletiva, até que, no início dos anos 90, outro movimento de transformação dos serviços de saúde começava a se organizar. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988 foi a culminância de um processo de luta política que envolveu desde movimentos populares, profissionais da saúde, associação de moradores e outros campos progressistas que já vinham se articulando, mesmo antes da abertura política. Sob os valores de equidade, universalidade e integralidade, os objetivos do SUS se voltavam para a gestão única e o controle social em todas as esferas governamentais (NASCIMENTO; CORREA, 2008).

Assim que, em 1991 é criado, no âmbito do Programa de Saúde da Família do SUS, o Programa dos Agentes Comunitários de Saúde (PACS) como estratégia de fortalecimento do SUS na atuação nas comunidades, principalmente as mais pobres (Ibid.). Inspirados pela experiência das mulheres nordestinas, o programa visava inserir agentes das próprias comunidades como intermediários entre a população e o serviço público de saúde, buscando uma transformação na estrutura dos serviços, a partir do foco na ação epidemiológica e preventiva, a partir de um olhar múltiplo sobre as necessidades (DURÃO et. al., 2013).

Desde sua criação o programa previa a formação dos agentes sob uma perspectiva pedagógica crítica, tendo como referência a transformação social. Assim, além do aprendizado dos conhecimentos científicos ligados à saúde como, por exemplo, o diagnóstico, eram trabalhadas habilidades no que diz respeito ao trabalho em equipe, mobilização comunitária, cadastramento e saúde ambiental comunitária (NASCIMENTO; CORREA, 2008). Nesse processo inicial, assumia-se a importância de uma metodologia problematizadora capaz de tornar o agente apto a identificar os problemas reais da comunidade e atuar de forma original para sua solução. Pode-se perceber na experiência de formação de ACS em Campinas, São Paulo, a expectativa dessa formação:

A formação do agente comunitário de saúde trazia uma grande expectativa em relação ao papel que esse profissional deveria desempenhar junto às equipes de referência, ou seja, contribuir para que pacientes e familiares se apropriassem de conhecimentos e de práticas que lhes foram progressivamente retirados pelo poder das corporações e pelo discurso técnico e ainda apoiar o desenvolvimento integral das pessoas e comunidades, mobilizando o potencial desses agrupamentos e estimulando o trabalho intersetorial (CAMPOS, 2003, apud NASCIMENTO; CORREA, 2008, p. 1307).

Se antes as agentes comunitárias de saúde foram incorporadas num contexto de urgência social e calamidade na saúde, onde a formação era simplificada; agora sua participação assume um viés mais estratégico na interlocução comunidade/sistema de saúde e a formação mais elaborada se torna uma questão necessária. Sua atuação no reconhecimento dos problemas comunitários, que poderiam ser alvo de intervenção; o levantamento empírico em conjunto com a comunidade dos dados sobre a realidade; o fato de serem moradoras locais; a iniciativa de buscar melhorias para sua comunidade por se sentirem responsáveis pelas famílias assistidas, todos estes fatos fizeram da atuação das ACS uma ação também política, representando a voz das comunidades junto às equipes de referência da saúde (NASCIMENTO; CORREA, 2008).

O engajamento maior das mulheres como ACS é discutido por Anna Durão e colaboradores (2013) sob vários aspectos, dentre eles estão os efeitos do contexto neoliberal de desemprego, precariedade das condições de vida, perda de direitos trabalhistas e diminuição das redes de assistência estatais, que empurraram as mulheres e as famílias para o cuidado comunitário (CASTEL, 2010 apud DURÃO et. al., 2013). Por outro lado, está o papel de gênero construído sobre a mulher na sociedade brasileira, na qual o cuidado é assumido como atividade essencialmente feminina, estando ligado a valores, como pendor e

solidariedade como base para o trabalho comunitário. Estes aspectos podem ser observados na própria elaboração do programa inicial de ACS no Nordeste, em que as mulheres foram reconhecidas como desenvolvedoras de práticas de cuidados com a saúde no espaço doméstico (aleitamento materno, higiene, medicamentos caseiros) e essas foram aproveitadas no sentido de implantar uma política pública para a população pobre e excluída (DURÃO et. al., 2013).

Por mais que esta atuação tenha sido importante para a formação política e profissional de muitas agentes, não se pode desconsiderar as contradições inerentes a esta experiência, que se observam até hoje. A dificuldade de se inserirem e serem reconhecidas definitivamente como trabalhadoras da área de saúde esbarra em seu “perfil profissional fora do comum”, na desvalorização desta função diante de outras mais técnicas e especializadas e na sobrecarga e baixa remuneração que, invariavelmente, dificultam certa mobilidade social. A crítica, portanto, se volta para a essencialização e desvalorização de habilidades, que na verdade são construídas num complexo contexto de relações sociais:

No contexto da vulnerabilidade, diante do “pendor para a ajuda solidária” naturaliza-se uma habilidade construída pelas mulheres nestes espaços, fomentando uma competência subjetiva, por meio da qual se valoriza a capacidade de interação com os moradores; para dar conta do afastamento do Estado (DURÃO et. al., 2013, p. 432).

Ainda que nem sempre valorizados, os conhecimentos produzidos a partir desta dupla formação, entre a prática comunitária e os espaços de saúde institucionalizados, conferem às ACS uma ampla experiência e qualificação, no sentido não só da sua formação profissional, mas também de suas relações de trabalho, do seu reconhecimento social e no seu papel político na sociedade. Formação que as posiciona como atrizes sociais intermediárias entre estas duas esferas. O chamado saber tácito, elaborado a partir das diferentes subjetividades e das experiências de vida e trabalho destas mulheres em suas comunidades se insere como mais uma potencialidade (DURÃO et. al., 2013).

Atualmente, as ACS diante da sobrecarga de trabalho e muitas vezes, do desvio de função pela própria precariedade dos serviços públicos de saúde, acabam por ter sua relação com a comunidade mais restrita. Fato que é acentuado pela precarização do trabalho e aumento do desemprego. Com isso, o perfil de ACS vem se modificando e a procura das trabalhadoras vêm se relacionando menos ao engajamento e vocação para o trabalho comunitário e mais pela necessidade do emprego estável. A delimitação da função original

das ACS e sua valorização como profissionais ligadas tanto ao Estado quanto à população, são condições cada vez mais necessárias (DURÃO et. al., 2013).

Luta pelas Creches Comunitárias

Pouco nos damos conta da importância do movimento de luta por creches no Brasil e da atuação imprescindível das mulheres das classes populares nessa batalha. Diante das transformações sociais causadas pela industrialização, vários movimentos sociais urbanos emergiram no Brasil, na década de 70. O aumento da pobreza e da miséria no país durante a ditadura militar, que punha em prática o chamado “milagre brasileiro”, provocou o surgimento de movimentos que reivindicavam melhorias na qualidade de vida no ambiente urbano (VEIGA, 2005). Dentre as reivindicações destes movimentos estavam as formas de uso, distribuição e apropriação do espaço urbano, a questão da habitação, o uso do solo e o direito a equipamentos sociais coletivos (GOHN, 1987, apud VEIGA, 2005). É dentro deste último item que surge a luta pelas creches comunitárias, como “equipamento social coletivo que presta cuidado e educação às crianças de 0 a 6 anos de idade.” (VEIGA, 2005, p. 32).

É importante pontuar que a luta pelo oferecimento de creches para os filhos das trabalhadoras está associada também às transformações sociais, causadas pela crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, em meio aos processos de industrialização e urbanização. O que provocou mudanças no cotidiano familiar e nas demais instituições (Ibid.). Segundo Cristina Filgueiras (1994), o Brasil não contava com nenhuma política de creches até a Constituição de 1988. Dessa forma, as poucas iniciativas estatais nesse sentido, ofereciam serviços precários, atendendo um pequeno número de crianças e ajudando a manter iniciativas comunitárias que já existiam nas favelas e bairros periféricos.

Por mais que o incremento do trabalho feminino no setor formal representasse uma questão importante, este aconteceu de forma muito mais expressiva para as mulheres das classes médias (FILGUEIRAS, 1994). As mulheres das classes populares, já conviviam há muito tempo com a dificuldade de trabalhar fora e não ter onde deixar seus filhos. É por isso que as iniciativas de formação de pequenas creches comunitárias nos bairros vieram muito antes do estabelecimento efetivo de uma política sobre as creches, ou mesmo da articulação de um movimento em prol de creches comunitárias. O apoio entre as mulheres do bairro, ou

daquelas que cuidavam das crianças em seus próprios quintais representava, muitas vezes, a única alternativa para o cuidado e alimentação das crianças nas zonas periféricas (Ibid.).

O acirramento da pobreza, da fome e da precariedade nas condições sanitárias, nos anos 70 foram alguns dos motivos limite que impulsionaram a organização das mulheres na luta por creches comunitárias. Daí esta luta ter em sua origem o caráter de uma luta popular:

Em Belo Horizonte, assim como em todo o país, a reivindicação por creches configurou-se como demanda expressiva das classes trabalhadoras não só pela necessidade da guarda dos filhos que se originou do trabalho feminino, mas também como alternativa de combate à pobreza, passando a creche a ser vista como “lugar de compensar carências”, vindo só mais tarde a se constituir em equipamento de caráter educativo, responsável pela educação e cuidado coletivo da criança pequena (VEIGA, 2005, p. 21).

O Movimento de Luta por Creches (MLPC) surgiu em 1978, em Belo Horizonte com o intuito de articular as creches comunitárias já existentes nos bairros periféricos, como forma de fortalecer, institucionalizar, trocar experiências e enfrentar desafios (FILGUEIRAS, 1994). Este movimento e outras articulações como estas, por todo o Brasil, representaram uma verdadeira novidade quanto ao cuidado e melhoria de vida das crianças das classes populares. Se antes este serviço era encarado sob o espectro da caridade às famílias pobres, oferecidos por organismos filantrópicos ou religiosos; pela primeira vez, o acesso à creche de qualidade se configura no imaginário popular como um direito tanto da criança, quanto das famílias. Assim que, dentre outros movimentos urbanos surgidos na mesma época, este foi um dos poucos que permaneceu ativo até a atualidade (FILGUEIRAS, 1994).

As impulsionadoras deste movimento foram principalmente grupos de mulheres, mães e trabalhadoras. Muitas das lideranças experienciaram, na juventude, a dificuldade de trabalhar sem o apoio das creches, entendendo este como um espaço amplo de atendimento de carências (ZIBECCHI, 2013). Diante das dificuldades que as mulheres precisavam enfrentar, neste contexto, nem sempre se encontravam preparadas, daí a importância de articulação entre as diversas experiências promovidas pelo movimento. Neste cotidiano de intensa prática, em muitos casos, sua atuação se desdobrou na ampliação de sua participação social e política, representando inclusive sua entrada em sindicatos e partidos políticos. Os discursos e reivindicações pessoais e localizados dão lugar ao comprometimento com o coletivo e com os direitos de toda a comunidade (FILGUEIRAS, 1994).

Esse engajamento social e político esteve muito ligado à dimensão multifuncional que assumiram as creches nas comunidades pobres e desassistidas pelo Estado. O atendimento à

infância se somava também à tarefa de melhoria das qualidades de vida e nutricionais das crianças. As creches comunitárias passaram a constituir referências para instalação de equipamentos públicos e projetos sociais. Cada vez mais sua existência representava a possibilidade de participação da população e organização da comunidade (FILGUEIRAS, 1994). É assim que no movimento, em Belo Horizonte, dentre os primeiros documentos analisados por Márcia Veiga (2005) sobre a reivindicação da participação do Estado na manutenção das creches comunitárias, o grupo reforça que a gestão da creche deve ser feita pela comunidade, a partir de seus representantes.

Aos poucos, ao papel da creche foi incorporando o aspecto pedagógico como parte importante dessa experiência. A educação, portanto, passa a ser assumida como um direito das crianças pequenas. Esse argumento é reforçado pela disseminação das recentes pesquisas sobre as necessidades físicas e psicológicas das crianças. De certa forma, começa a haver um deslocamento do direito das mães, de um lugar para deixar os filhos em segurança, para o direito dos filhos de receberem cuidados e educação, na primeira infância (FILGUEIRAS, 1994). Assim que, o movimento de luta pelas creches comunitárias e toda sua trajetória influenciaram amplamente as políticas públicas que se seguiram no sentido de ampliação e universalização dos direitos à educação, desde os anos iniciais. Estas instituições passaram a receber educadoras cada vez mais qualificadas e passaram também a atrair o interesse de outros profissionais da educação, que buscavam nestes espaços práticas pedagógicas alternativas e populares (FILGUEIRAS, 1994).

A reivindicação das creches, como espaços de cuidado, educação e direitos, há algum tempo faz parte da agenda de muitos grupos feministas e grupos de mulheres que permanecem trazendo a importância destes espaços para toda a sociedade.

3.3 - Retrocessos e retomadas

Se até metade dos anos 60 a efervescência popular estava em evidência, inclusive influenciando os rumos políticos do país, que seguia o caminho de um governo progressista; com o estabelecimento do golpe militar, em 1964 tudo mudou. Brandão (2013) acentua o fato de que a ditadura militar representou um duríssimo corte no caminho tão promissor que a educação popular tinha pela frente, no Brasil. E acrescenta que:

Raras vezes na história de toda a humanidade, uma experiência de formação de pessoas através de uma educação que procura gerar pessoas conscientes de suas vidas, de seus destinos e da sociedade em que vivem, e motivadas a juntas, tomarem vidas, destinos, história e sociedade entre suas mãos, terá levantado tantas suspeitas e sofrido durante tanto tempo tantas perseguições (BRANDÃO, 2013, p.9).

A perseguição aos educadores populares, o impedimento das reuniões, o clima conspiratório gerado na sociedade e a violência com que eram tratados os “suspeitos” de subversão impuseram, mais uma vez, o medo e o silêncio como arma de repressão. A própria emergência e organização cada vez maior das classes populares, já disparava o alerta da classe dominante aliada às forças militares. Muitos políticos, artistas, estudantes, lideranças sindicais, comunitárias e camponesas, também foram presos, alguns tiveram que se exilar fora do país e outras foram brutalmente assassinadas, ou simplesmente desapareceram.

Em junho de 1963 Paulo Freire tinha sido convidado para integrar o ministério da educação do governo de João Goulart, juntamente com o ministro Paulo de Tarso, onde iniciaram a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização. O golpe interrompeu muitos planos e condenou Freire e muitos outros ao exílio (FREIRE; GRUIMARÃES, 1987). Não é surpresa que, de forma geral, o projeto educativo nacional adotado pelo regime militar tivesse forte teor tecnicista e grande influência dos modelos norte-americanos. Neste momento, a educação popular, assim como muitos de seus adeptos, entraram para a clandestinidade. Não sumindo completamente, como reforça Brandão (2013), mas sendo forçados a permanecer invisíveis até que a tormenta passasse.

Os anos 80 finalmente chegam com a promessa da redemocratização. O governo militar, além de altamente repressivo se mostrou desastrosamente incompetente na economia, abrindo margem para a intensificação dos anseios de abertura por vários setores da sociedade. Os setores populares que puderam resistir neste período experimentaram o fortalecimento cada vez maior da organização sindical e da organização no campo (BRANDÃO, 2013). A resistência popular não estava morta, no entanto, o estrago causado pela política entreguista dos militares abriu as portas para entrada do modelo neoliberal, cujo direcionamento para as privatizações e inserção no mercado internacional, comprometeram muito a existência de um projeto nacional de desenvolvimento.

No Brasil, é no final dos anos 80 que surgem os primeiros movimentos das mulheres rurais, que emergem após a hibernação forçada imposta por 20 anos de ditadura (SILIPRANDI, 2012). Suas reivindicações se voltam para o direito de sindicalização independente (de pais e maridos) e reconhecimento como trabalhadoras do campo (Ibid.).

Nesta época também emergem os movimentos de mulheres negras⁶⁶ (Aqualume, 1979; Grupo de mulheres negras do Rio de Janeiro, 1982; Luiza Mahin, 1980) que reivindicavam o reconhecimento da atuação das mulheres negras, por vezes esquecido pelo próprio movimento negro. A reunião destas mulheres para discussão sobre os desafios do cotidiano e o enfrentamento à discriminação social e racial, já aconteciam mesmo antes da existência dos movimentos de mulheres (GONZALEZ, 2008). O período de redemocratização trazia nova esperança de tomada de voz por aquelas, cujo silenciamento e exclusão não puderam ser considerados em tempos anteriores, mas que agora encontravam nova chance.

Neste momento, entre os anos 80 e 90, muitos centros de educação popular, que sobreviviam com a ajuda externa, desapareceram devido à insuficiência de recursos. Já outros projetos se transformaram em ONGs influentes e comportando grandes equipes (STRECK, 2005). De acordo com Maria Glória Gohn (2013), o incentivo para a atuação da sociedade civil, em detrimento do encolhimento da atuação estatal dentro do neoliberalismo, aumentou o surgimento de ONGs e outras entidades do terceiro setor que, de alguma forma, conseguiram se adequar às novas condições políticas e econômicas. Havendo distinção entre aquelas que mantinham seu vínculo com os movimentos sociais, mantendo também a natureza popular de sua atuação e aquelas que cujos interesses se distanciaram desta perspectiva sociopolítica.

O fortalecimento das ONGs, nesse período, até hoje divide opiniões. Como salienta Emma Siliprandi (2015), no caso dos movimentos populares das mulheres do campo, as ONGs representaram um ponto de apoio e assessoria para muitos movimentos sociais, mediando processos e ajudando na formulação de novas propostas. Este papel foi bastante importante dentro das políticas desenvolvimentistas cujo enfoque consistia no gênero.

Já para Julieta Paredes (2014), a institucionalização dos movimentos de mulheres a partir da intermediação feita pelas ONGs representou um resfriamento das aspirações revolucionárias. Os motivos desta aproximação, segundo ela, encontram-se nos processos “desgarradores” promovidos pelo neoliberalismo onde as mulheres das classes populares foram fortemente impactadas mediante “mayor empobrecimiento, migraciones, explotación laboral, dobles e triples jornadas, más violencia, trata e tráfico transnacional de mujeres.” (PAREDES; GUZMÁN, 2018, p. 46).

No âmbito mais específico da educação popular, Gohn (2002) ressalta que as ONGs passaram a ser as principais mantenedoras dos projetos desta natureza. A diminuição

⁶⁶ A autora explica que muitos destes movimentos foram absorvidos pelo movimento negro, mas a atuação das mulheres negras continuou acontecendo de forma articulada entre o movimento negro e outros grupos as quais pertenciam.

vertiginosa da ação do Estado nas áreas social e educacional, como parte do paradigma neoliberal e a transferência desta responsabilidade para a iniciativa privadas estiveram no cerne desta transição. A autora reforça que as mudanças nas relações entre ONGs e Estado foram bastante significativas para diminuição da radicalidade dos processos populares coletivos. Se antes os grupos populares eram assessorados pelas ONGs para melhor exigir seus direitos, identificando-se como sujeitos coletivos, depois, passaram a atuar como consumidores dos serviços do terceiro setor, que passou a conseguir, junto ao Estado e as políticas públicas, suas formas de financiamento (GOHN, 2002). Mesmo assim, a autora sugere que ainda há certa heterogeneidade dentro destas entidades, havendo aquelas que assumiram o papel do empreendedorismo social e as que mantêm como objetivo os trabalhos de base (Ibid.).

Não se pode esquecer que na década de 90 o aumento vertiginoso da pobreza e da exclusão trouxeram ares de retrocesso na caminhada popular por libertação. Em uma das cartas publicadas pela liderança do Movimento Zapatista (Subcomandante Marcos), em 1997, o grupo classifica o fenômeno de globalização neoliberal como uma “uma nova guerra de conquista de territórios”, onde um grande número de pessoas estava morrendo silenciosamente devido à miséria e a exclusão (CORONIL, 2000). Alguns fatores foram elencados como causas deste processo. Aqui destacamos alguns deles: o aumento da concentração da riqueza e consequente geração da pobreza; a intensificação da exploração do trabalho principalmente nos países mais pobres (fragilidade das leis trabalhistas e grandes excedentes de mão de obra); a migração forçada, motivada pelo desemprego e pelos conflitos armados; o alinhamento entre bancos internacionais e sistemas corruptos dos governos neoliberais locais, dentre outros (Ibid.). Assim, o processo de subordinação e marginalização das classes populares é intensificado. Sua exclusão do mercado restringe as alternativas de sobrevivência. Nas zonas periféricas de todo mundo, crescem o mercado informal, o comércio de drogas, a exploração sexual, o mercado de mercadorias roubadas como última fronteira de inserção para muitos (Ibid.).

Como resume o educador popular e frei Clodovis Boff, baseado nas ideias e na longa experiência com educação popular do também educador, Waldemar Boff neste período:

Essa é a nova forma da pobreza hoje. Os pobres são excluídos. Primeiro do mercado de trabalho. Depois da sociedade. Enfim, da vida. Através das doenças. Da morte prematura. Da violência policial. Necessidade de uma nova aproximação dos excluídos: a “pedagogia dos excluídos”. Diferente da pedagogia dos trabalhadores. Esses estão “classificados”. Integrados no sistema, embora explorados e dependentes.

Aqueles são “desclassificados”. São os novos párias sociais. A “pedagogia do excluído” é feita de atitudes como compaixão, amorosidade, paciência, assistência, consolação, cuidado (BOFF, 1996, p. 133).

Estes educadores salientam a necessidade de reformulação da perspectiva da educação popular, que precisa dar um passo atrás mediante a situação de miséria, vivida pelas classes populares, fruto dos processos que se deflagraram desde o regime militar e das transformações trazidas pelo sistema neoliberal. Não descartando a “pedagogia do oprimido” de Freire, mas acrescentando a necessidade de uma pedagogia para o excluído, em que sua situação peculiar precisa ser levada em conta.

A entrada no século XXI e a nova configuração desenvolvimentista, destinada aos países latino-americanos trouxeram novos desafios à educação popular. Por outro lado, a conquista de postos políticos importantes por lideranças das classes trabalhadoras e das comunidades tradicionais, na América Latina, dão origem a novas contradições.

3.4 - A educação popular em novos contextos

Desde o final da década de 90 algumas organizações ligadas aos movimentos populares, como a CEPAL e CEAAL⁶⁷ vêm assinalando a necessidade de reformulação da educação popular (SILVA, 2016). Isso, porque, diante do novo contexto global, entendem como necessário o reforço da vigência da educação popular como um paradigma alternativo, ligado também aos novos movimentos emancipatórios. A inclusão das temáticas mais recentes nas discussões sobre este campo pedagógico se faz necessária à medida que novas reivindicações são levantadas e novos sujeitos, adquirem voz e se colocam como protagonistas da educação popular (Ibid.).

Esta tendência também é observada no meio acadêmico e nas pesquisas cujas temáticas se voltam para a educação popular. A própria academia observa um crescimento deste campo, antes mais restrito à arena das lutas sociais e agora percorrendo os caminhos das pesquisas (STRECK, 2013). Gonh (2013) reforça que a formação dos educadores populares também sofreu transformações, uma vez que o estudo acadêmico e a qualificação mais rebuscada são procurados como complemento à militância. Muitos estudantes que ingressam nas pós-graduações nesta área, atualmente, são oriundos do trabalho nas ONGs (GONH,

⁶⁷ CEAAL – Conselho de Educação de Adultos na América Latina

2013). Streck (2013), ao analisar a atualidade das pesquisas na área, chega às mesmas conclusões levantadas pelos artigos de *La Piragua*⁶⁸:

Especialmente nos lugares menos convencionais, depois de certo deslumbramento com a descoberta de que ali se aprende e se ensina, a mensagem dos estudos é quase sempre a mesma: as práticas educativas nas lutas do cotidiano são processos formativos que geram saberes que não apenas ajudam essas pessoas e grupos a viver, mas também são importantes para a recriação da sociedade (STRECK, 2013, p. 361).

Assim, novos espaços são descobertos como territórios da educação popular. São eles ateliês de costura, associações de coleta de material reciclado, grupos de mulheres periféricas, cursos pré-vestibulares populares; creches comunitárias. Isso, segundo Streck (2013), se deve a certas mudanças estruturais na sociedade latino-americana: se antes eram nos movimentos sociais clássicos que a educação popular encontrava as condições para florescer, hoje ela se realiza numa grande pluralidade de espaços. Na própria academia, é cada vez mais visível a interseção entre a educação popular e outros campos, como a educação ambiental, a educação étnico-racial e a educação e gênero (Ibid.). As novas lutas identitárias que abrangem as causas do combate ao racismo, do enfrentamento à dominação patriarcal, do reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais, da defesa da soberania alimentar, da luta contra as injustiças ambientais e o racismo ambiental, conformam os chamados novos movimentos sociais. Como argumenta Gabriela Merlinsky (2017):

La sociedad civil que emerge de esos procesos [experiências autoritárias militares e civiles y transiciones inacabadas de democratización], tiene una relación paradójica con la democracia: por un lado, otorga un respaldo casi sin precedentes a este sistema de gobierno; por el otro, plantea una creciente insatisfacción con el carácter marcadamente instrumental de las concepciones en las políticas de gobierno. Esto ha dado lugar a la emergencia de movimientos ciudadanos protagonizados por actores sociales con un mayor grado de autonomía frente al Estado y el mercado, y que en sus demandas expresan una búsqueda por redefinir derechos de matriz ciudadana (MERLINSKY, 2017, p. 254).

Este é um indício da constante adaptação da educação popular às questões da atualidade e de seu caráter como processo, como movimento:

[...] Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto.

⁶⁸ Revista editada pelo CEAAL

Mas ela é também uma pedagogia, um movimento na medida em que dificilmente se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas. (STRECK, 2013, p. 263).

A globalização, encarada como instrumento político, econômico e social, do capitalismo contemporâneo, também tem seu caráter ideológico, uma vez que, certo estilo de vida, baseado no consumo é disseminado como modelo a ser seguido (PORTO-GONÇALVES, 2006). Sobre este aspecto, Silva (2016) compreende que a educação popular assume o papel de paradigma alternativo à lógica mercadológica de consumo. Ao questioná-la, a partir do ponto de vista das populações que vêm sendo excluídas socialmente e que têm sua educação cada vez mais precarizada, a educação popular mantém um ponto de resistência à ordem social hegemônica (Ibid.).

Sobre outros aspectos, como já comentamos no início dessa sessão, a educação popular também se aproxima das discussões ambientais. “O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida...” (BRASIL, 1988) garantido pelo artigo 225 da Constituição brasileira, passa a fazer parte (explícita ou implicitamente) do itinerário de muitos movimentos populares e comunitários. Isso porque, dentro dos conflitos ambientais, que se acirram nos países em desenvolvimento, no início do século XXI, as injustiças sociais se encontram entrelaçadas às injustiças ambientais. Diante deste desafio, que poderia ser encarado sob a perspectiva freiriana como uma das principais “situações-limite” de nosso tempo, enfrentamos a tarefa de pensar: Que educação (ou educações) poderia abarcar estas contradições? Da mesma forma, qual a importância de compreender de que jeito o povo vem enfrentando, solucionando, aprendendo e reinventando suas relações ambientais?

3.5 - Educação ambiental de base comunitária: uma proposta pedagógica ambiental popular

Seguindo o exercício que fizemos até aqui, para compreender o encontro entre a educação popular emancipatória e a educação ambiental em nosso tempo, apresentamos algumas condições históricas, sociais e ambientais concretas que nos cercam e que vêm influenciando diretamente as resistências e lutas populares e comunitárias na América Latina. Através deste caminho, buscamos traçar um panorama da atualidade do modelo capitalista

neoliberal e a crise ambiental/civilizatória que o acompanha e, nesse sentido, localizar a perspectiva da Educação Ambiental de Base Comunitária.

De acordo com o último Panorama Ambiental da ONU (GEO-6)⁶⁹ a alteração dos padrões climáticos provocada pelo aumento da temperatura continua desencadeando graves alterações nos ecossistemas, como por exemplo, o derretimento do gelo no oceano Ártico. Foi constatada, segundo estes dados, uma diminuição significativa do índice global de vida no planeta, o que significa a diminuição da biodiversidade, impulsionada principalmente pelo desmatamento, pela caça e pela deterioração dos ecossistemas. O relatório apresenta também a elevação da frequência de ocorrência de fenômenos climáticos destrutivos como tornados, tempestades tropicais e deslizamentos, causando graves prejuízos sociais e econômicos em todo (YAMASAKI, 2019).

O crescente desequilíbrio ambiental, de acordo com pesquisadores de diversas áreas, está na base do surgimento de doenças (zoonoses) que vêm se tornando cada vez mais frequentes e afetado cada vez mais as populações humanas (LAYRARGUES, 2020). As causas da recente pandemia provocada pelo Covid-19, apesar de terem sido envoltas por especulações sobre uma possível arma biológica criada no âmbito da disputa geopolítica entre EUA e China, na verdade, expõe uma condição muito mais complexa e difícil de encarar: a exploração destrutiva e descontrolada da natureza tem provocado a quebra das redes e serviços ambientais, responsáveis pela manutenção da saúde de todos os seres vivos, inclusive os seres humanos (Ibid.). Estudos já vêm mostrando que a destruição das florestas e a fragmentação dos habitats, provenientes da expansão dos assentamentos humanos em direção a novas áreas (ANDRADE, 2020; VIDAL, 2020), assim como a adoção de um modelo produtivo de alimentos baseado no agronegócio (desmatamento, monocultivo, uso de agrotóxicos, criação intensiva de animais para abate) (BREDA, 2020) representam fatores potencializadores para o surgimento de doenças virais transmitidas de animais selvagens para os seres humanos.

Por outro lado, como nos traz Maristela Svampa (2012), desde o início do século XXI, as mudanças nas formas de acumulação capitalista e a valorização do preço das *comodities* afetaram diretamente muitos territórios, dentre eles os latino-americanos, a partir da intensificação das atividades extrativistas e da reprimarização das economias. Esta tendência foi assumida não apenas pelos governos neoliberais conservadores, mas também por governos progressistas, sob a perspectiva do desenvolvimento nacional. Como consequência, observou-

⁶⁹ Consiste na principal avaliação sobre a questão ambiental realizada pela ONU periodicamente.

se a intensificação da exploração das riquezas naturais, principalmente nos países tropicais, alterando a qualidade ambiental e climática não só destas regiões, mas de todo o mundo.

Dados de 2018 da CEPAL⁷⁰ (2019) mostraram que a pobreza extrema na América Latina atingiu o nível mais alto, desde 2008. A porcentagem de pessoas vivendo sob condições de pobreza foi de 30,2% (185 milhões) e de extrema pobreza 10,2% (66 milhões). No Brasil, os índices mostram um aumento *recorde* da desigualdade, em que o rendimento dos mais ricos subiu 8,4% em 2018, sendo assim, os 1% mais ricos receberam 33,8 vezes mais do que os 50% mais pobres. De acordo com o registro das séries históricas produzidas, o IBGE aponta o aumento da desigualdade coincidindo com a diminuição dos domicílios que contavam com o Bolsa Família⁷¹, que passaram de 15,9% em 2012 para 13,7% em 2018. A crise do mercado de trabalho, refletida no aumento do trabalho não formal também aparece como fator relevante.

Como salienta Yaio Herrero (2020), a desaceleração econômica obrigatória provocada pela pandemia trouxe à tona uma questão crucial para se pensar a crise civilizatória em que vivemos:

[...] a economia convencional está em guerra contra a vida. Quando a economia vai bem, a vida corre perigo; quando entra em crise, recrudescem os processos de expropriação, mas é também neste momento que temos que aproveitar para respirar. Ou, dito de outra forma: para ela, quanto pior, melhor. Quanto mais rápido são destruídas e colocadas em risco as bases materiais que sustentam a vida, mais saudáveis estão as economias (HERRERO, 2020, p. 11).

No Brasil, mesmo diante da calamidade sanitária, muitos setores do neoextrativismo e do agronegócio, aliados a governos autoritários e entreguistas, expandiram suas atividades em direção aos territórios dos povos tradicionais.⁷²

⁷⁰ Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

⁷¹ Programa federal de transferência de renda, sob condicionalidades, implementado no governo Lula através da Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836

⁷² Em pleno período de isolamento social, em 2020, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) denunciou o aumento nas invasões dos territórios por madeireiros, garimpeiros, missionários e grileiros, além do aumento do assassinato de suas lideranças. <http://apib.info/2020/05/01/durante-a-pandemia-funai-emite-norma-que-incentiva-invasao-de-terras-indigenas/>. Em 14 de dezembro de 2020 o tribunal de Haia, que julga crimes contra a humanidade, de forma inédita, aceitou as denúncias contra o presidente brasileiro em exercício, Jair Bolsonaro, com respeito às acusações de violência contra populações indígenas e tradicionais, enfraquecimento da fiscalização ambiental e omissão na resposta a crimes ambientais na Amazônia. <https://www.cartacapital.com.br/mundo/em-situacao-inedita-tribunal-de-haia-analisa-denuncia-contra-bolsonaro/>.

A divulgação de declarações filmadas, do atual ministro do meio ambiente, expôs a intenção de aproveitamento do momento da pandemia como oportunidade para a desregulação da proteção ambiental, para, nas palavras do

Todas estas condições são propulsoras do acirramento de conflitos ambientais, diante da ocupação progressiva dos territórios por atividades extrativistas e o impacto direto destas, nas atividades de subsistência locais (SVAMPA, 2012). Assim, os conflitos ambientais traduzem as disparidades entre visões de mundo distintas e incompatíveis. Ou seja, a chegada dos empreendimentos, das atividades extrativistas e da monocultura aos territórios (expansão das fronteiras do capital) atendem às exigências desenvolvimentistas das elites locais e do mercado global, no entanto, desconsideram e impossibilitam as formas de vida e subsistência das comunidades que já viviam nestas áreas há gerações (LOUREIRO, 2004; LAYRARGUES, 2009).

Como já mencionamos, os conflitos ambientais não são inéditos, nem na América Latina nem em outras regiões do Sul global (LEFF, 2009; MARTÍNEZ ALIER, 2015), mas eles ganham força e novo significado na atualidade, na medida em que os grupos populares e alguns movimentos sociais passam a assumir as discussões ambientais em suas reivindicações e estratégias de luta. Como argumentam Loureiro e Layrargues (2013), por mais que muitos destes movimentos não se identifiquem como ambientais, suas resistências contra o agronegócio, a mineração, a privatização das águas e a pecuária extensiva refletem sua inserção nestes conflitos de origem ambiental.

A concepção das relações ambientais dentro da lógica dos conflitos, ou seja, da disputa entre interesses distintos e também das crescentes desigualdades diante do acesso às riquezas naturais é a base da chamada educação ambiental crítica (LOUREIRO, 2004). Esta vertente, dentro do campo da educação ambiental, foi fortemente influenciada pela educação popular freiriana, desde sua origem (LOUREIRO, 2009). Em meio ao período de redemocratização no Brasil, o diálogo entre ambientalistas, educadores populares e movimentos sociais trouxeram a necessidade de se tratar a questão ambiental de forma politizada. Da mesma forma as contribuições das teorias críticas da educação e das experiências das organizações populares reforçaram os ideais emancipatórios almejados (Ibid.). Loureiro (2004) sintetiza as concepções sobre a educação ambiental crítica desta forma:

Esta também se define pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos ambientais, em busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, as manifestações culturais populares

ministro; “deixar passar a boiada. Atitude que reforça o alinhamento do governo com os interesses do agronegócio sobre os territórios protegidos. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/salles-ve-oportunidade-com-coronavirus-para-passar-de-boiada-desregulacao-da-protecao-ao-meio-ambiente.html>

e uma nova ética nas relações sociedade-natureza pautada e construída em processos coletivos de transformação social, enquanto condição básica para se estabelecer patamares societários que requalifiquem nossa inserção na natureza. Pensa a relação cultura-natureza sem estabelecer dualismos ou diluições da natureza humana na natureza (enquanto totalidade). É um bloco normalmente inspirado na pedagogia freiriana ou histórico-crítica, na dialética marxista, na Teoria da Complexidade, na Ecologia Política e no ambientalismo radical (LOUREIRO, 2004, p. 3).

Sob esta perspectiva pedagógica, além dos conflitos ambientais, existem alguns fatores-chave. São eles a “territorialidade”, a “cotidianidade” e os “grupos sobre vulnerabilidade ambiental” (LOUREIRO, 2004). Os grupos populares atuam junto aos territórios onde vivem, nas disputas pelo acesso, gestão e o uso dos bens naturais, organizando-se das mais diversas formas e se deparando ora com conflitos, ora com a possibilidade de negociação e diálogo. Através destes processos há o aprendizado inerente ao exercício da gestão democrática dos bens naturais. O cotidiano é o terreno da *práxis* destes grupos, a partir da qual realizam suas relações socioambientais, de forma contextualizada a sua realidade. Já os grupos mais vulnerabilizados, são aqueles mais impactados pela degradação ambiental (Ibid.). Estes grupos, segundo a perspectiva da justiça ambiental, enfrentam uma sobreposição de opressões (social, econômica, racial, ambiental, de gênero) (ACSELRAD et. al., 2009). Voltar a atenção para a situação destes grupos se torna necessário como forma de “redefinir as relações sociais, que estabelecem os padrões de inclusão e exclusão, democratizando, intervindo e entendendo a sociedade em suas contradições” (LOUREIRO, 2004, p. 6.).

A educação ambiental crítica se contrapõe, conseqüentemente, à educação ambiental conservadora ou comportamentalista, que ao longo do tempo, apresentou-se como o modelo hegemônico disseminado pelas diretrizes das organizações e conferências internacionais e pelas mídias globais. Esta vertente, fortemente influenciada pelo ambientalismo dos países do Norte, sustenta a concepção dicotômica ser humano natureza, priorizando uma visão conservacionista dos espaços naturais e dando pouca ênfase aos aspectos políticos das relações ambientais (LOUREIRO, 2004). As críticas destinadas a esta vertente se concentram em seu caráter comportamentalista e individualista em prol de mudanças superficiais nas relações sociais; e também na hipervalorização das soluções tecnológicas em detrimento de outros tipos de saberes (experimental, subjetivos, ancestrais) (Ibid.).

Na atualidade, segundo Layrargues e Lima (2014), além da “crítica” e da “conservadora”, há ainda mais uma “macrotendência” político-pedagógica dentro da educação ambiental brasileira – “a pragmática”. A partir da reconfiguração da perspectiva da

educação ambiental conservadora, a vertente pragmática se adequa mais fortemente às demandas atuais do desenvolvimento, sendo a principal partidária do desenvolvimento sustentável. Para Layrargues e Lima (2014), essa tendência assume uma postura paradigmática, sendo hoje a mais disseminada nos meios de comunicação, na educação formal e não formal e nas propostas empresariais. Ainda pautada nas ações individuais, no cientificismo e na despolitização das questões ambientais, traz consigo as alternativas para um desenvolvimento mais limpo e sustentável, através de iniciativas como a certificação das empresas através dos selos verdes e a monetarização dos impactos climáticos (créditos de carbono). Sua formulação, portanto, se alinha fortemente aos interesses do mercado, não trazendo transformações mais profundas no sistema (Ibid.).

A Educação Ambiental de base Comunitária (EABC), que buscamos apresentar, se insere dentro da macrotendência crítica, pois compartilha dos pressupostos de que, para o enfrentamento da crise ambiental, são necessárias transformações profundas nas relações socioambientais e no modelo societário capitalista (SARRIA et. al., 2018). Sua ênfase, entretanto, se volta para os processos comunitários de resistência ambiental, que hoje são evidenciados como alternativas coletivas de sobrevivência diante dos impactos ambientais.

Esta dimensão comunitária da educação ambiental vem sendo observada de forma crescente em diversas experiências, produzindo metodologias e práticas. A *práxis* dos mais diversos grupos (comunidades rurais, grupos indígenas, comunidades extrativistas, comunidades periurbanas, grupos de mulheres, comunidades quilombolas, favelas) na relação de luta, gestão e acesso aos bens naturais, nos mais diversos territórios, evidenciam relações ambientais contextualizadas e adaptadas tanto às modificações territoriais e ambientais, quanto aos conflitos distributivos (SARRIA et. al., 2018).

A ecologia política, desde seu surgimento, trouxe à luz diversas experiências comunitárias protagonizadas por grupos como estes, evidenciando as injustiças ambientais e a situação de vulnerabilidade a que estão submetidas. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). O movimento por justiça ambiental, por sua vez, evidenciou as formas pelas quais os interesses do capital nos territórios buscam desarticular as organizações comunitárias; uma vez que, populações desorganizadas, com pouca expressão política e baixo poder aquisitivo, são mais facilmente submetidas a condições ambientalmente degradantes (ACSELRAD et. al., 2009). Em diálogo com estes dois campos, a EABC se volta para os processos pedagógicos decorrente da *práxis* das comunidades.

A inclusão da dimensão comunitária à educação ambiental também vem de um aprendizado, experienciado de forma muito particular na América Latina. Nestes territórios,

as experiências de permanência dos povos tradicionais nos ensinam que a coletividade e a organização comunitária ainda representam importantes formas resistência contra os avanços do capital e também de preservação da socio biodiversidade (SARRIA et. al., 2018). As periferias empobrecidas ensinam, por sua vez, que a organização comunitária pode ser a única alternativa possível para a gestão coletiva de recursos indispensáveis, como a água (SILVA, 2016). As comunidades camponesas mostram que a preservação de recursos naturais comunitários, como as sementes crioulas, é indispensável para a manutenção da qualidade e diversidade dos alimentos (SILIPRANDI, 2015).

Esta perspectiva, onde as comunidades tradicionais e os grupos populares são incluídos como atores fundamentais, tanto das resistências, quanto de processos pedagógicos socioambientais, abre caminho para uma outra forma de compreensão sobre o que são os “saberes ambientais” e, conseqüentemente, sobre o papel da Educação Ambiental. Por muito tempo, e até hoje, os saberes considerados necessários ao enfrentamento da crise ambiental estiveram restritos ao campo das ciências da natureza (ou das ciências ambientais) e às inovações tecnológicas. No entanto, na prática, por mais que estes tenham atingido o auge de seu desenvolvimento e disseminação dentro do paradigma ambiental de nosso tempo, mostraram-se insuficientes no refreamento dos processos destrutivos que atingem todas as formas de vida do planeta.

Poderíamos pensar que, talvez, a abordagem a partir de um outro campo do conhecimento, ou mesmo da interdisciplinaridade entre diferentes campos poderiam resolver tal impasse. Este foi um caminho bastante acolhido pela Educação Ambiental, a partir do momento em que se percebeu que a degradação ambiental não estava restrita à falta de informação, mas, principalmente, à processos sociais, culturais e políticos engendrados na sociedade capitalista, que perpetuam a exploração da natureza e o empobrecimento dos grupos humanos.

É nesse ponto que Enrique Leff (2012) interpreta a atual crise como uma crise civilizatória sim, mas também como uma crise do conhecimento. A racionalidade econômica aliada à racionalidade instrumental científica é para este autor o pano fundo que fundamenta o desmembramento entre as disciplinas do conhecimento e que permite que estes sejam compartimentalizados, de forma a inviabilizar a tomada de consciência do todo, ou seja, das relações ambientais dentro de sua complexidade. Esta mesma racionalidade justifica também a manutenção de uma hegemonia no campo do conhecimento, onde as ciências assumem o papel de único saber válido e todas as outras formas de conhecer são deslegitimadas. As críticas desse autor a este modelo de racionalidade, que floresce e se intensifica no

capitalismo e nega a natureza, são bastante próximas das propostas por Vandana Shiva (1995, 2003). No pensamento de Leff (2012), o caminho possível é a elaboração constante de uma nova racionalidade, uma “racionalidade ambiental”:

Esse processo de “racionalização ambiental” não é a aplicação de um modelo ao campo ambiental. Pelo contrário, desloca a hegemonia hegemônica da racionalidade moderna (econômica, teórica, instrumental), fazendo valer a categoria de racionalidade substantiva que se realiza ao conectá-la com a categoria de racionalidade cultural que, sob o princípio do valor intrínseco da diversidade cultural e de uma impossível hierarquia de valores e de significações culturais, se estabelece em um campo de sentidos em disputa. A ética se funde na racionalidade ambiental como um princípio de diversidade e uma política da diferença. A construção de uma racionalidade ambiental aberta para diferentes estratégias cognitivas, matrizes de racionalidade, processos de significação, modos de produção e formas de apropriação da natureza não será guiada por uma norma ou por um saber de fundo impostos sobre a cultura e sim por sua diversidade e por formas singulares de significação da natureza. (LEFF, 2012, p. 48).

É neste escopo que o “saber ambiental” é concebido como um saber externo às ciências naturais estabelecidas, mas que, ao mesmo tempo, às questiona quanto ao seu distanciamento do real e das relações com a diversidade, com a diferença, com as diversas formas de conhecer. Por conseguinte, este saber:

[...] não se integra às ciências, mas as impele a se reconstruir a partir do questionamento de uma racionalidade ambiental, e a se abrir para novas relações entre ciências e saberes, a estabelecer novas relações entre saberes e natureza e a gerar um diálogo de saberes, no contexto de uma ecologia política em que o que está em jogo é a apropriação social da natureza de um futuro sustentável (LEFF, 2012, p. 31).

Fica clara também a concepção do saber ambiental como um saber relacional, entre os grupos humanos, em sua pluralidade sociocultural e suas diversas formas de significação e apropriação da natureza, onde o diálogo e o encontro com o outro se tornam fundamentais e onde a relação entre teoria e prática funciona como balizadora de sua coerência. É especialmente interessante a ideia de inacabamento deste saber, como algo que está sempre se constituindo através de processos e de relações, o que rompe com a ideia de um saber fechado e restrito às características de um certo objeto de estudo:

O saber ambiental não é o conhecimento da biologia e da ecologia; não trata apenas do saber a respeito do ambiente, sobre as externalidades das formações teóricas centradas em seus objetos de conhecimento, mas na construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas que formam

significações culturais diversas na perspectiva de uma complexidade emergente e de um futuro sustentável (LEFF, 2009, p. 21).

Por outro lado, o saber ambiental não desconsidera a dimensão do poder no saber e representa também uma forma de enfrentamento de posicionamentos teóricos e ideológicos que legitimam processos de apropriação e uso da natureza dentro do pensamento dominante (LEFF, 2009).

Neste sentido, as dinâmicas pedagógicas que se inserem na perspectiva de construção deste saber ambiental se constituem principalmente na reapropriação do conhecimento e da condição de sujeito dentro dos processos de relação com o outro ambiental.

Além de uma pedagogia do ambiente, que volta seu olhar ao entorno, ao entorno, à história e à cultura do sujeito, a fim de reapropriar seu mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento, observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias (LEFF, 2009, p. 20).

Assim, aproxima-se da perspectiva freiriana de uma educação libertadora, à medida que entende que a educação ambiental deve se comprometer com a preparação das novas gerações para lidar com as incertezas de um possível desastre ecológico, não de uma forma pessimista e fatalista, mas sim potencializando sua busca por saídas inéditas e pelo cultivo da esperança e da coletividade. Da mesma forma, formando novas mentalidade que possam, a partir de seu lugar no mundo, desenvolver outras racionalidades que permitam compreender as relações complexas que nos cercam e da qual fazemos parte (LEFF, 2009).

O diálogo de saberes aparece então como principal desafio para uma pedagogia ambiental, ao mesmo tempo comprometida com a construção de racionalidades alternativas, mas também interpelada pela hegemonia dos conhecimentos científicos como fonte da verdade absoluta. Nessa concepção prevalece a visão de que não há um saber único, assim como também não há um ser humano único. A possibilidade do encontro de olhares que partem de referenciais múltiplos, de diferentes racionalidades como, por exemplo, a sabedoria dos povos indígenas, os conhecimentos populares, os conhecimentos produzidos pelas mulheres destes grupos, a ciência proveniente das universidades, os aprendizados políticos de grupos feministas, os saberes docentes dos professores, os conhecimentos jurídicos dos consultores constituem uma base para se pensar outras epistemologias (LEFF, 2012). Não se detém a interdisciplinariedade, mas sim um diálogo de saberes no encontro não apenas das disciplinas, mas também de identidades, dos sujeitos que carregam diferentes modos de estar

no mundo, muitas vezes conflitantes, mas que aprendem a se relacionar no âmbito da pluralidade, da diferença e do respeito (LEFF, 2012).

Dentro da perspectiva da EABC nos aproximamos do pensamento Leff (2009, 2012), não por uma questão apenas teórica, mas por considerar sua visão bastante pertinente aos processos comunitários e às experiências dentro da EABC, como já observado por Silva (2016). No entanto, ainda temos reticências aos assumir o status de “uma” “racionalidade ambiental”, uma vez que compreendemos que muitas destas experiências populares latino-americanas evidenciam exatamente a retomada de aspectos negligenciados pela ideia tradicional de racionalidade, como é o caso da emoção, do afeto, da intuição e das conexões ontológicas e cosmogônicas das diversas culturas com a natureza. Por mais que Leff nos fale destes aspectos, pode ser que sua centralidade não esteja tão explícita em suas ideias. É assim que dialogamos com este autor, fazendo pontuações também sobre nossa perspectiva.

O Grupo de Estudos em Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur), da qual fazemos parte, vem se debruçado sobre a EABC a partir de diversas pesquisas (CAMARGO, 2017; OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018; SILVA, 2016; PELACANI, 2018) que tem encontrando no campo, junto às comunidades, experiências e alternativas inovadoras de resistências ambientais. Dentre os acúmulos produzidos, cabe destacar: a importância do diálogo da Educação Ambiental com a Educação Popular, principalmente no que diz respeito às trocas de saberes (científicos, populares, ancestrais); a importância da memória oral, das histórias de vida, da cultura popular e saberes locais como bases férteis para estruturação de propostas educativas e para proteção do patrimônio imaterial comunitário; a necessidade de diálogo com a dimensão imaterial das relações ser humano-natureza, no que diz respeito à espiritualidade e a transcendência; e o legado das lutas e resistências populares latino-americanas (CAMARGO, 2017).

Capítulo 4 – Educadoras ambientais comunitárias e o projeto da ONG Água Doce

Como forma de compreender melhor a experiência pedagógica que investigamos neste capítulo, apresentamos uma contextualização sobre o território em que estamos para, em seguida, adentrar a história do trabalho da ONG Água Doce – serviços populares e finalmente apresentar as educadoras populares com as quais desenvolvemos este estudo. Para isso, primeiro buscamos compreender as transformações que ao longo do tempo delinearão a paisagem bio-sócio-cultural que encontramos hoje dos fundos desta baía, cujo passado e o presente, pode-se dizer, trazem as marcas de nossa colonização. Nosso enfoque aqui não é o estudo detalhado da história desse município, mas sim uma busca, a partir de pesquisas históricas, geográficas e sociais de pistas sobre a origem e o desenvolvimento dos grupos populares que se constituíram nessa região. Da mesma forma, buscaremos contextualizar, ao longo do tempo, a relações destes grupos com as riquezas ambientais no entorno baía da Guanabara até os dias de hoje, onde os conflitos socioambientais são reconhecidos como parte desta dinâmica.

Depois de conhecer melhor esta região, sua história e algumas de suas memórias, apresentaremos o trabalho desenvolvido pela ONG Água Doce – serviços populares, da qual fazem parte as educadoras que acompanhamos nesta pesquisa. Neste levantamento, trazemos um pouco d perspectivas do trabalho desta entidade, dentro de uma trajetória na Educação Popular. Dessa forma chegamos às educadoras, que contam um pouco de sua história, sua chegada ao projeto e sua atuação na comunidade.

Na última sessão deste capítulo apresentamos a proposta metodológica que desenvolvemos a partir dos referenciais teóricos que nos guiaram e da *práxis* vivida junto a este grupo de educadoras.

4.1 - Contextualização do território

Uma visão histórica

A ocupação dos fundos da baía de Guanabara pelos colonizadores se deu logo após o estabelecimento da cidade do Rio de Janeiro e da derrota dos franceses, que aconteceu depois de anos de confrontos violentos pelo domínio desse território (LAMEGO, 1964). Sendo a cidade estabelecida próxima à entrada da baía, a ocupação das terras mais interiores, no chamado recôncavo da Guanabara, aconteceu como forma de garantir a ocupação e a proteção destas terras. A partir do ano de 1565 foram distribuídas as primeiras sesmarias⁷³ nesta região aos chamados “homens bons”⁷⁴, que tinham como missão a ocupação e o cultivo das terras recebidas (Ibid.). Assim, a invasão dos chamados sertões (fundos da baía) caracterizados pela paisagem pantanosa e circundados por grandes extensões de mata virgem, aconteceu a partir da exploração da mão de obra indígena e, posteriormente, dos escravos que chegaram como mão de obra para os primeiros engenhos de açúcar. Uma das primeiras sesmarias da região foi concedida a Alexandre Dias, no sertão do rio Suruí, em 1566 e até o final dos anos quinhentos a ocupação desta região do recôncavo estava finalizada (LAMEGO, 1964).

A partir daí, foram surgindo os primeiros engenhos de açúcar, sendo o primeiro deles localizado próximo ao rio Magé, pertencente ao sesmeiro Cristóvão de Barros. A atividade açucareira se espalhou por estas terras, representando a principal iniciativa dos fazendeiros nesta região. Os núcleos populacionais, por sua vez, formaram-se à medida que as famílias cresciam e que pequenas porções de terras eram doadas para construção de capelas. Estas funcionavam como “células embrionárias” das freguesias que se desenvolviam em seu entorno (Ibid.). A origem do núcleo populacional de Magé aconteceu nas terras do Morro da Piedade, com a chegada do primeiro sesmeiro da região, Simão da Mota, que se estabeleceu ali trazendo consigo sua família, amigos, além de escravos (CARVALHO, 2016). A transformação do povoado de Nossa Senhora da Piedade em freguesia aconteceu em 1696 e sua elevação à vila ocorreu em 1789 (SAMPAIO, 1994).

⁷³ As sesmarias, entendidas como grandes extensões de terras agricultáveis, foram instituições coloniais portuguesas antigas (vestígio do período feudal) utilizadas em toda extensão da colônia. Tal forma de concessão de terras e configuração dos territórios está na origem dos latifúndios, tão comuns em todo o Brasil até hoje. (TAULOUIS, 2004 p. 3)

⁷⁴ Geralmente portugueses, com status social e poder aquisitivo mais elevados, que tinham direito de manifestar sua opinião e exercer cargos políticos. Eram escolhidos por terem as condições de investir um capital mínimo em escravos, sementes, mudas e ferramentas para o cultivo das terras (ibid.).

As características ambientais dos fundos da baía tornavam a passagem por terra bastante complicada, devido a diversas áreas alagadas características do que hoje chamamos de manguezais. No entanto, esta questão era compensada pela existência de uma rede hidroviária, formada pelos diversos rios de ótima profundidade que compunham esta paisagem tropical (LAMEGO, 1964). Ao longo dos rios Meriti, Sarapuí, Iguazu, Saracuruna, Inhomirim, Suruí, Magé, Guapimirim foram construídos engenhos e fazendas e através deles toda esta produção (tanto a de açúcar para a exportação, quanto de mantimentos para a corte) era transportada até o Rio de Janeiro (Ibid.). Os portos fluviais, como o Porto Estrela e o Porto das Caixas tiveram uma grande importância no transporte de mercadorias para o Rio de Janeiro e posterior exportação, não apenas do açúcar na época dos engenhos, mas também do escoamento das Minas Gerais e do café nos períodos subsequentes. (SANGLARD, 1995).



Figura 5. Mapa do fundo da baía (1:50.00) com seis mangues e seus rios, pelos quais foi feita a ocupação da região (Fonte: Informativo Água Doce, Ano 3, nº 16, setembro de 2004).

Além do desenvolvimento dos engenhos, as freguesias, ou pelo menos algumas delas, se dedicaram também à produção de alimentos destinados ao abastecimento da cidade de do Rio de Janeiro, que teve um grande crescimento populacional desde sua fundação. Esse foi o caso da região onde hoje se encontra o município de Magé. Apesar desta distinção, é importante ressaltar que o sistema que se instituiu de quase nada se diferenciava daquele encontrado nos engenhos, ou seja, a produção de alimentos foi uma atividade baseada na exploração do trabalho escravo e na grande mercantilização dos itens de consumo (Ibid.) Assim, as altas taxas de concentração de terras nas mãos de uma pequena elite, a mercantilização de sua produção e a inserção numa sociedade escravista apontava para uma

realidade extremamente excludente, onde os senhores de terras e escravos controlavam a reprodução da sociedade e uma massa de homens e mulheres pobres sobreviviam principalmente do arrendamento da terra, como acontecia em outras regiões canavieiras do país, com a diferença de que a região sempre manteve uma estreita relação de troca com a metrópole, assumindo assim um papel peculiar entre o rural e o urbano (SAMPAIO, 1994). Dessa forma, cada vez mais a produção voltada para o mercado, sem nenhuma tendência de autoconsumo, foi se especializando, tendo a farinha de mandioca como o principal produto no período de 1850 a 1888 (Ibid.).

A partir da instalação da malha ferroviária, da estrada de Mauá, em 1854, as freguesias do recôncavo enfrentaram mudanças bruscas. Enquanto as regiões atendidas pelos trilhos experimentaram grande desenvolvimento, as outras, mais distantes, perderam seu vigor econômico (TAULOIS, 2004). Quando quase todo o escoamento da produção da baía de Guanabara passou a ser transportada por meio ferroviário, o transporte que acontecia pelos rios foi muito reduzido e os caminhos hidroviários foram descuidados. Como resultado, houve o assoreamento de muitos destes rios, formando pântanos, que transbordavam na época das chuvas, sem escoamento. Esta situação trouxe problemas de saúde para a região. O mais sério deles foi a epidemia de malária que atingiu a população da baixada nos anos finais do século XIX. Esta situação provocou a morte de um grande número de pessoas e fez com que muitas outras partissem desta região para fugir da doença e das condições precárias. O saneamento da região só foi iniciado na década de 1930 (Ibid.).

O período a partir de 1870 caracterizou-se, por sua vez, por um grande empobrecimento da região mageense. Segundo Sampaio (1994), foram vários os motivos, mas um deles esteve ligado à perda de fertilidade do solo, cultivado de forma inapropriada com a tendência à monocultura, ao longo dos três séculos de ocupação! As regiões mais antigas, como a freguesia de Suruí, foram as primeiras a apresentar tais sintomas e perder a vitalidade e produtividade das terras, que aos poucos foram se desvalorizando.

Outro motivo determinante foi a crise do sistema escravista entre 1850 e 1870. Com o fim do tráfico negreiro não havia entrada constante de escravos e o tráfico interno tornou-se o único. A crise de abastecimento de escravos, acentuada pela promulgação da Lei do Ventre Livre de 1871, fez com que muitos senhores da região de Magé passassem a vender escravos para outras regiões necessitadas, ao mesmo tempo em que buscavam preservar grupos mínimos, como forma de manter seu status e poder local (SAMPAIO, 1994). Assim, neste período, a venda dos “melhores escravos” homens garantia as finanças das elites e o trabalho de produção de alimentos, que não exigia o dispêndio de muita força, foi facilmente adaptado

ao trabalho das mulheres escravizadas, sendo comum (pelo menos nos registros sobre Magé) a existência de famílias escravas formadas pela mãe solteira e seus filhos. Neste processo a transição do trabalho escravo para o trabalho livre a partir dos próximos anos, segundo este autor, não se baseou no trabalho assalariado, mas sim no arrendamento, que absorveu homens livres pobres e escravos libertos, ainda bastante dependentes das famílias detentoras de terras (SAMPAIO, 1994).

A história de resistência das populações escravizadas nos fundos da baía permanece ainda bastante obscura até hoje. Os registros sobre esta questão são raros, uma vez que nos documentos oficiais das fazendas os negros escravizados apareciam apenas na contagem da mercadoria. Sampaio (1994) observa que com o fim do tráfico externo de escravos a reprodução local de escravos se tornou mais comum, fato que trazia, provavelmente, uma maior união dos grupos de escravos e maior dificuldade de contenção de fugas e revoltas pelos senhores, mas muito pouco se pode atestar.

Algumas histórias a esse respeito, entretanto, acabaram sendo passadas adiante através da memória popular. Este é o caso da história do quilombo Maria Conga, localizado no centro do município de Magé, que abriga a primeira população quilombola reconhecida pela Fundação Cultural Palmares na região da baixada fluminense e registrada pelo Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil (CARVALHO, 2016). Em sua pesquisa sobre este quilombo, esta autora resgata as memórias desta história:

Segundo as memórias dos quilombolas, Maria Conga, ou Maria do Congo nasceu na África em 1792 e veio para o Brasil junto com a família no início do século XIX, por volta do ano de 1804, separada dos pais e dos irmãos foi vendida para um senhor de engenho em Salvador e batizada com o nome de Maria da Conceição. Aos 18 anos, foi vendida e chegou a Magé pelo porto de Piedade no ano de 1810. Com 24 anos, foi vendida novamente, desta vez, para o conde alemão Ferndy Von Scoilder. Maria Conga ganhou liberdade 11 anos depois, a partir de sua alforria, aos 35 anos, Maria iniciou sua trajetória como liderança do quilombo recebendo escravos fugidos de diversas comunidades... Maria Conga morreu no final do século XIX e teria sido sepultada na Igreja Nossa Senhora de Inhomirim em Bongaba, Magé (CARVALHO, 2016, p. 28).

A autora chama a atenção para a importância da liderança de Maria Conga, como um símbolo que relembra a forte participação das mulheres negras nos movimentos de resistência à escravidão e também nas revoltas populares por todo Brasil. O aquilombamento dos negros fugidos da escravidão nas regiões de mata de Magé, mesmo que pouco registrados, são uma

parte importante da história que deu origem às comunidades que se formaram nessa e outras regiões dos fundos da baía.

Por muitos momentos, o que percebemos sobre a história da região onde hoje se encontra o município de Magé é a ausência de um planejamento ou gestão deste território. O mesmo sendo verdadeiro para outros municípios que surgiram em meio à dinâmica imposta pela colonização para os fundos da baía de Guanabara. Muito disso, provavelmente se deve à mentalidade puramente extrativista colonial. Como comenta LAMEGO (1964), não era intenção da metrópole portuguesa ordenar e planejar suas conquistas territoriais. Na verdade, pouquíssimo planejamento era feito nos fundos da baía, quando, por exemplo, as casas, em sua maioria, eram construídas na beira dos rios, para que os dejetos fossem levados por ele. E não se tinha nenhuma manutenção dos rios, que perdiam sua profundidade e navegabilidade. Percebe-se, portanto o extremo desleixo e ausência de rigor na gestão deste território, ao longo da história (Ibid.).

Algumas melhorias foram sentidas com o chamado Plano Pombal, desenvolvido pelo marquês de mesmo nome, que trouxe engenheiros portugueses para auxiliar nas edificações dos primeiros centros urbanos. Mas o saneamento inicial desta região só chegou em 1930 (Ibid.). Mesmo assim, a disseminação da imagem de local insalubre tomado pelas enfermidades, acompanhou a baixada fluminense por muito tempo, como se constituísse uma condição natural destas terras (SILVA, 2013).

Acompanhando o movimento nacional, agora de industrialização, do início do século XX, principalmente na década de 30, as primeiras fábricas chegam a Magé (MELLO e RIBEIRO, 2013). Este foi concebido como um tempo áureo, onde o estabelecimento das fábricas têxteis, como a de Santo Aleixo atraíram trabalhadores de outros estados atrás de oportunidades. De forma concomitante, houve um crescente processo de urbanização dessa região, que tinha como intuito concentrar os trabalhadores, vindos de outras regiões rurais do Brasil, que serviriam de mão de obra na indústria, comércio e serviços para região metropolitana (NETO, 2010). O trabalho nas fábricas trouxe consigo a organização sindical que se desenvolveu de forma bastante expressiva nessa região, corroborada pelos avanços das legislações sociais que começaram a ser realmente implementadas a partir dos anos 30, dinâmica que contou com a forte participação do Partido Comunista junto às organizações operárias locais, no caso de Magé (RIBEIRO, 2013). Episódios de greves e repressão dos líderes sindicais fazem parte da memória destes operários, assim como o saudosismo àquele tempo onde a fábrica abarcava não apenas a dimensão do trabalho, mas também das relações sociais e culturais da comunidade (MELLO, 2008). O trabalho nas fábricas era realizado por

homens, mulheres e jovens (geralmente a partir dos 14 anos) onde a participação das mulheres nas reivindicações de classe esteve sempre presente. As memórias das operárias salientam que o trabalho, às vezes, se tornava abusivo e precisava ser negociado com o patrão, ao mesmo tempo, viam-no como uma oportunidade de escapar do trabalho doméstico nas casas de família, reservado às mulheres pobres.

Avançando no tempo, chegamos aos anos 1950 e 1960 que marcaram um período tenso na região, onde os conflitos por terra entre grileiros, agricultores familiares (descendentes de escravos livres e mestiços) e herdeiros da indústria têxtil, se espalhavam pelo território de Magé, representando uma forma de resistência dos agricultores ao avanço da urbanização (CORRÊA; MACEDO, 2007, apud NETO, 2010). No entanto, este movimento foi desmobilizado durante a ditadura militar e suas lideranças perseguidas (SILVA, 2008, apud NETO, 2010). Mas este ciclo não foi encerrado, já na segunda metade dos anos de 1980, após a redemocratização, os conflitos foram retomados e a baixada fluminense se tornou a principal região de luta pela terra no Rio de Janeiro, onde, até hoje, estão localizados os principais assentamentos da reforma agrária (ALLENTEJANO 2002, apud NETO, 2010).

Esta configuração de assentamentos rurais, aos poucos, foi se mesclando à existência de posseiros (sem o título da terra) e colônias formadas por comunidades de pescadores artesanais (NETO, 2010). É importante ressaltar que a origem dos grupos de pescadores dos fundos da baía é diversa, sendo muitos deles descendentes de escravos libertos ou fugidos, que se tornaram marisqueiros, pescadores e lenheiros nos mangues da baía (HERCULANO, 2011). Nessas comunidades também é comum a presença de famílias de origem rural, que vieram de outras regiões (região nordeste, Minas Gerais, Espírito Santo) provenientes de diversas formas de êxodo rural. Neto (2010) nos traz um panorama da atual configuração dos municípios da baixada fluminense:

Os municípios são povoados por pessoas vindas do interior do estado do Rio de Janeiro e de diversas partes do Brasil, sobretudo do Nordeste e dos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, caracterizadas pela baixa escolaridade, mão de obra não especializada, com grande parte sobrevivendo com baixos salários em ocupações informais e temporárias. Conhecidos como *ciudades dormitórios*, abrigam sua população em habitações precárias, com falta de infraestrutura e de serviços básicos, além da ausência de políticas públicas eficazes em praticamente todos os setores: pavimentação, saneamento e abastecimento de água, saúde, educação, cultura, esporte e lazer [...] A Baixada aparece atualmente com muitos pontos de ‘aglomerados urbanos subnormais’, onde resiste uma tradição agrícola familiar em alternativa àquela decadente, com serviços públicos praticamente inexistentes. A agricultura persiste diante dos

projetos de urbanização sendo ainda responsável pela composição de fração significativa da renda de muitas famílias, além de contribuir com o abastecimento de alimentos para a Região Metropolitana. A cada transformação histórica, sempre guiada pelos interesses econômicos e políticos da elite, as famílias de agricultores ressignificam a existência, a continuidade e o sentido da atividade agrícola. Porém, é evidente o avanço do processo de expansão da urbanização subnormal sobre as áreas de importância histórica, social, agrícola e ambiental. A Baixada Fluminense figura como uma das áreas mais problemáticas e violentas do Brasil, sendo reconhecida por sua ordem local própria e por suas formas de solução de conflitos segundo os códigos de uma lei própria, fundada na violência e no poder daqueles que de alguma maneira detém o domínio na região, caracterizando um verdadeiro sistema de justiça privada (NETO, 2010, p. 10).

Hoje, Magé ainda é reconhecida por seu potencial agrícola. Apesar de apenas 6% da população permanecer na área rural, esse município está entre os principais abastecedores do centro metropolitano com gêneros agrícolas, através da produção familiar (NETO, 2010). Como outras áreas da baía, Magé também preserva a cultura da pesca artesanal, através das diversas colônias de pesca, que hoje estão em risco devido à nova configuração da baía de Guanabara em consonância com a indústria do Petróleo, como veremos na próxima sessão.

Uma visão sociopolítica

O geógrafo e estudioso apaixonado da baía de Guanabara, Elmo Amador (2013), reafirma o fato de que a história desta baía e de seus territórios esteve ligada às etapas significativas e emblemáticas da história do Brasil, como vimos anteriormente. Desde o processo de colonização portuguesa, com a extração do pau-brasil, passando pelos ciclos de cana-de-açúcar e do café, com o extermínio de povos indígenas nativos e a exploração da mão de obra escravizada; seguindo com a adoção de modelos hegemônicos agrícola-exportadores e mais tarde urbano-industriais, que impulsionaram a ocupação urbana desenfreada na região; toda esta dinâmica de exploração do trabalho e dos recursos naturais disponíveis no território foi responsável pela intensa degradação socioambiental que enxergamos hoje (Ibid.) e que faz da baía de Guanabara um dos ecossistemas mais degradados do país (PDRH-BG, 2005, apud COELHO et. al., 2015).

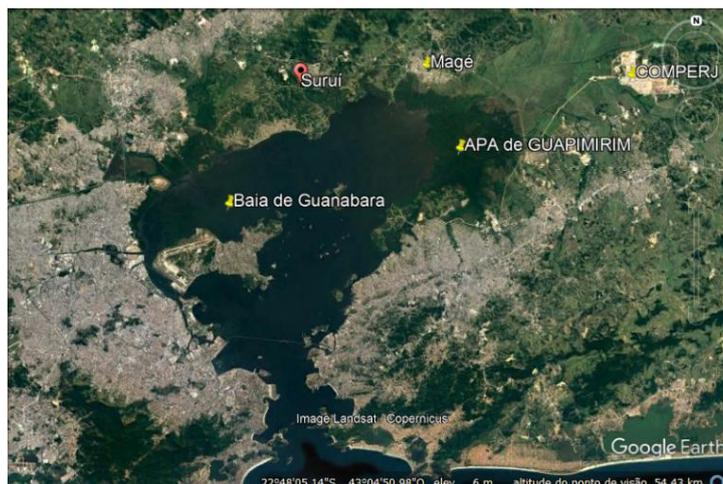


Figura 6. Mapa da Baía de Guanabara com a localização da Comunidade de Suruí, o centro de Magé e a APA de Guapimirim (Fonte: Google Earth)

Apesar de todo esse histórico de descaso e falta de planejamento é bastante comum a divulgação nas mídias de que as comunidades pobres e o crescimento demográfico são os principais responsáveis pela degradação ambiental da Baía de Guanabara (AMADOR, 2013). Como vimos no primeiro capítulo, a relação entre pobreza em meio ambiente, em grande parte das vezes, é analisada de forma superficial, não abarcando o histórico de degradação e exploração a que são submetidos aqueles que constituem as comunidades pobres no território.

Mesmo se tomarmos como referência os tempos atuais, podemos observar que a negligência do poder público continua reforçando as condições precárias de vida das populações dos fundos da baía. O “mapa da desigualdade” produzido pela Casa Fluminense, em 2020, demonstra que o percentual de habitantes cujo esgoto é coletado e tratado no município de Magé, Duque de Caxias e São Gonçalo é de 4,7%, 1,1% e 3,9%, respectivamente. Enquanto nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói os habitantes que contam com esse serviço chegam a 63% e 97,7%, respectivamente. Discrepância ainda maior acontece com a coleta seletiva de lixo, que cobre 44,7% da população urbana do Rio de Janeiro, 40,6% de Niterói e 0% dos municípios de Magé, Duque de Caxias e São Gonçalo. Em contrapartida, estes três últimos municípios contam com altas porcentagens de famílias beneficiadas pelo Bolsa Família (Magé 21,5%, Duque de Caxias 15,5%, São Gonçalo 13,3%) enquanto no Rio de Janeiro tem 9,8% e Niterói 7,9% (CASA FLUMINENSE, 2020). Este quadro traz à tona as condições precárias a que estas populações estão submetidas.

Como resultado da disputa assimétrica pelos recursos ambientais da Baía de Guanabara, nos deparamos com um conflito socioambiental. Este conflito já acontece há pelo

menos 50 anos, desde a instalação de empreendimentos petrolíferos como a Reduc⁷⁵ e mais recentemente com o Comperj⁷⁶, e envolve, por um lado a indústria do petróleo e, por outro, os pescadores artesanais. As denúncias dos pescadores, que compõe as colônias locais, é de que a atividade petrolífera já vem, há algum tempo, alterando a produtividade da pesca na baía, seja pela poluição das águas, decorrente de derramamentos de óleo, ou pela ocupação privada de áreas tradicionais de pesca pelos navios das empresas (FAUSTINO; FURTADO, 2013). Além disso, chamam a atenção para os episódios de violência e violação dos direitos humanos a que estão submetidos, por resistirem a este processo (Ibid.).

A tendência de instalação de empresas poluidoras em regiões consideradas pouco valorizadas se aplica fortemente aos fundos da baía da Guanabara. Como explicam Coelho et. al. (2015) o município de Itaboraí foi escolhido para a instalação do Comperj, empreendimento projetado para ser o maior da América, tendo como áreas de influência direta os municípios de Magé e São Gonçalo e indireta, o município Duque de Caxias (Figura 2). Segundo estes autores, as contradições socioambientais envolvidas nesta escolha possibilitam a classificação de toda esta região como uma área de sacrifício. Isso porque, apesar da alternativa de instalação apresentada (município de Campos) onde o impacto seria em áreas de produção de biocombustíveis, a escolha foi por Itaboraí, município rodeado por Unidades de Conservação importantes, que sofre com a insuficiência no abastecimento hídrico e que compartilha com os municípios vizinhos uma situação de carências e vulnerabilidade socioambiental.

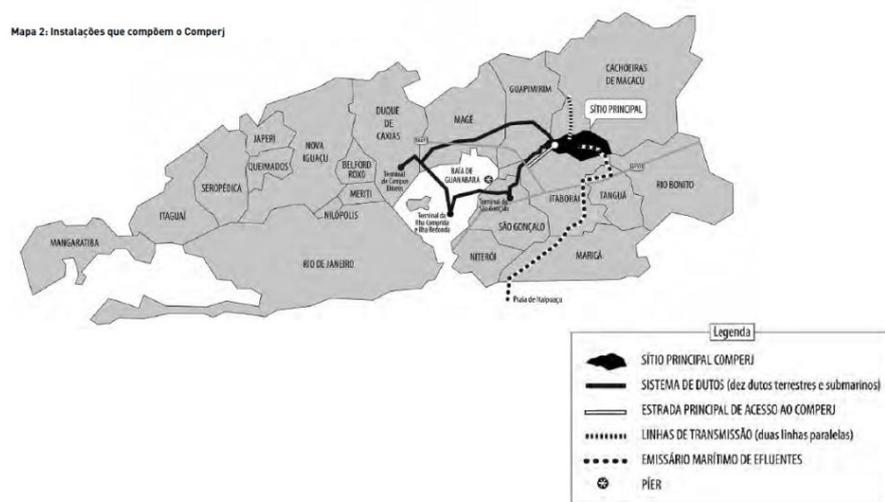


Figura 7. Instalações oriundas do Comperj ao longo dos municípios, retirado Faustino e Furtado, 2013.

⁷⁵ Refinaria Duque de Caxias

⁷⁶ Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro

Apesar da relativa visibilidade trazida com o conflito dos pescadores na região, Faustino e Furtado (2013) ressaltam a baixa preocupação dos atores envolvidos com o levantamento de “especificidades” para compreensão mais profunda desta realidade. Dentre elas, as perdas, ameaças e inseguranças que atingem diretamente a vida das mulheres, que também fazem parte ativamente da cadeia produtiva da pesca artesanal e ainda se dedicam a atividades como a educação dos filhos e cuidado da saúde dos da família. Tampouco são conhecidas as questões de perda de território e violência sofrida pelas mulheres em meio às transformações ocorridas com a chegada do Comperj (Ibid.).

Apesar da carência de dados, no município de Duque de Caxias um estudo apontou que o crescimento da indústria do petróleo na região trouxe como principal caso de violação de direitos das mulheres, o aumento da prostituição e o nascimento de muitas crianças que não conheciam seus pais (RAULINO, 2009, apud STORT; COSTA, 2014). Estes impactos são derivados da chegada de grande número de trabalhadores terceirizados e da exploração da situação de vulnerabilidade social de mulheres e meninas, que acabam tendo suas vidas transformadas e ainda mais fragilizadas (Ibid.). Assim, se os conflitos apontados são os resultados mais visíveis do processo decorrente da instalação de grandes empreendimentos poluidores em regiões com um histórico de vulnerabilidade socioambiental, que outras dinâmicas podem ser levantadas quando se tomam como ponto de partida a experiência das mulheres? E como estas questões levantadas podem fortalecer o caráter de combate às desigualdades, assumido pela Educação Ambiental de base Comunitária? Estas foram algumas perguntas que nos instigaram desde o início deste trabalho.

4.2 - Água Doce – serviços populares: o desafio da educação entre o meio ambiente e pobreza

Um projeto de educação junto ao povo

Apesar da ONG Água Doce – serviços populares ter iniciado seu funcionamento no ano de 2002 em Suruí, Magé, RJ, seu idealizador, o educador Waldemar Boff, já possuía uma longa caminhada ligada à educação popular. Através de uma ONG chamada SEOP (Serviço de Educação e Organização Popular) ele e outros educadores e agentes comunitários atuaram

desde 1990 nas áreas marginalizadas de Petrópolis e da Baixada Fluminense (Magé, Caxias, Belford Roxo, Nova Iguaçu e São Gonçalo) com recursos de doadores europeus e da *Fundação Novartis para o Desenvolvimento Sustentável* (Suíça). A partir do trabalho do SEOP dezenas de creches e centros comunitários foram construídos e dinamizados pela atuação de educadores populares inseridos nas comunidades.

Na comunidade de Sertão do Carangola (Petrópolis), em parceria com uma ONG alemã e com o OIA-O Instituto Ambiental, foi construído um Sistema de Reciclagem de Biomassa, assim como biodigestores nas comunidades da descida da Serra Velha, como forma de auxiliar no problema sério de saneamento destas comunidades. Na baixada fluminense, desenvolveu-se um longo trabalho de construção e apoio a creches comunitárias, em comunidades que sofriam com a intensa pobreza.

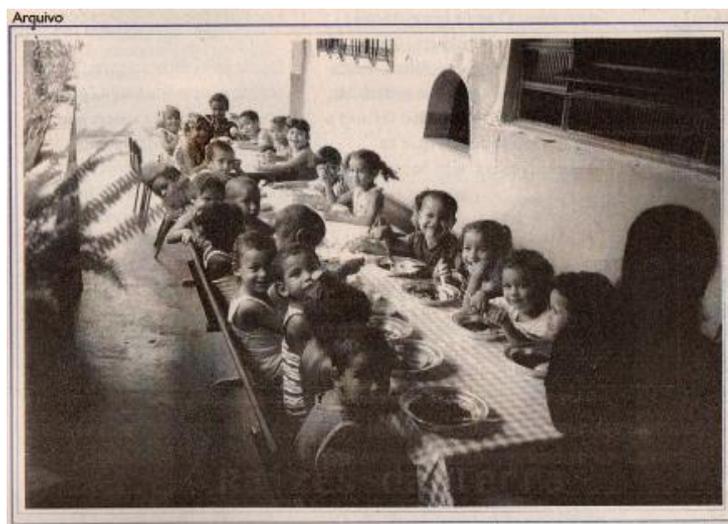


Figura 8. Crianças na creche do Parque São Bento na hora do almoço. (Fonte: Informativo - Água Doce, Ano 1, nº9, outubro/2002).

O trabalho muitas vezes buscava reforçar a atuação das mulheres, que mesmo antes da chegada da entidade, mantinham creches comunitárias em suas casas e outros espaços. Esse projeto contou também com o trabalho de educadores(as) e animadores(as) populares cujo trabalho educativo com as crianças, os jovens e as mulheres trouxe um belo e sincero acúmulo de experiências pedagógicas.⁷⁷ Como veremos, muitas educadoras comunitárias que vieram fazer parte do projeto da Água Doce já vinham de experiências de trabalho comunitário como estas

⁷⁷ A elaboração conjunta de várias edições da obra “Poema pedagógico” traz textos com experiências e reflexões destes e de outros educadores populares que atuaram em comunidades carentes nos anos 90.

No ano de 2000, a reestruturação do SEOP promovida pelo seu principal financiador, levou o então presidente, Waldemar Boff, a desligar-se da entidade para fundar a ONG *Água Doce – Serviços Populares*, com o intuito de trazer a dimensão ambiental para os desafios da educação popular a que já vinha se dedicando. Tarefa que ele compartilhou com sua companheira de vida e de sonhos, a engenheira e educadora Maria Regina Mauron, cujas experiências com educação comunitária também vinham de longa data. Sobre a origem dessa ideia, o educador comenta:

A *Água Doce* nasceu para expandir a consciência humana a um nível tal que a fome seja um escândalo, a violência uma heresia, o etnocentrismo um anacronismo e o cuidado pela natureza uma evidência (BOFF, 2001/2002, p.2).

Waldemar conta que seu desejo de desenvolver um trabalho na região se intensificou depois de realizar um passeio de barco pelo Rio Suruí, onde ficou encantado com o “pantanal fluminense” tão pouco conhecido e, por vezes, ignorado. Outra referência inspiradora foi o projeto Manuelzão⁷⁸ que conheceu no ano de 1999, quando esteve em São Gonçalo do Rio das Pedras, no vale do Rio Jequitinhonha, em Minas Gerais. Segundo ele aquela era “uma tentativa grandiosa de, simplesmente, chamar de volta os peixes ao Rio das Velhas que corta dezenas de municípios mineiros.”



Figura 9. Foto do Rio Suruí com a igreja de São Nicolau ao fundo. (Fonte: Informativo *Água Doce*, Ano 1, n.1, fevereiro, 2002).

⁷⁸ O Projeto Manuelzão foi criado em janeiro de 1997 por iniciativa de professores da Faculdade de Medicina da UFMG. Este projeto teve como foco a bacia hidrográfica do rio das Velhas, onde foi desenvolvido um projeto socioambiental junto à comunidade. (Fonte: http://www.manuelzao.ufmg.br/sobre_o_projeto/historia)

Assim, no editorial da primeira edição do “Informativo Água Doce” já eram apresentados os objetivos sonhados pelo pequeno grupo de educadores que se reunia em torno deste projeto:

Além de continuar com a educação espiritual e a consolação dos aflitos, sobretudo dos últimos sociais, sonhamos:

- Resgatar, preservar e potencializar os recursos naturais e culturais dos fundos da Baía, a começar com o Vale do Rio Suruí;
- Inspirar a pequena produção rural, a pesca artesanal e os empreendimentos locais, para que priorizem a sua subsistência e se organizem para comercializar o excedente;
- Apoiar os movimentos de mulheres da Baixada, em sua luta para garantir qualidade de vida para todos e para preservar a comunidade de toda vida;
- Criar uma cultura do diálogo local e global, do cuidado com os fracos e da responsabilidade com as gerações futuras. (BOFF, 2002. Jornal da Água Doce. Ano 1, n1, fevereiro de 2002, p.2).

Apesar das belezas naturais e da tranquilidade encontradas nessa região, há também uma realidade de muita pobreza e miséria semelhante ao que acontece em outras regiões da baixada fluminense, circunstâncias com as quais estes educadores já se depararam em experiências anteriores. Como comenta Maroun (2002), esta região poderia ser observada apenas a partir de suas áreas naturais de rios e manguezais ainda preservados como um local potencialmente promissor para as reservas ambientais e o turismo ecológico, mas esta seria uma visão incompleta. Por trás de rios e ruas pacatas se escondem também barracos e famílias sob condições de extrema pobreza e falta de dignidade. Já em 2002, a busca destes educadores atestou o fato de que Suruí possuía bolsões críticos de miséria dentre os piores encontrados no país, fato já noticiados pela mídia. Assim Maroun (2002) ilustra essa realidade:

De acordo com depoimento emocionado de um morador da região, contratado para recente senso do IBGE, velhos passam fome em seus barracos, crianças catam latas e garrafas para trocar por um pouco de fubá; ou procuram o mercado de peixe na Praia de Mauá, para pedir as sobras – e assim podem trazer algum alimento pra casa... Em toda região, há sempre pessoas chegando de algum lugar pior, construindo seu barraquinho sobre áreas de mangue e ali se escondendo em trapos, sobrevivendo sabe-se lá como, até que algum sol brilhe para elas e suas famílias (MAROUN, 2002. Jornal da Água Doce. Ano 1, n.4, maio de 2002, p.7).

Com isso, as relações entre um meio ambiente já bastante transformado, mas que ainda preserva riquezas importantes; e uma população pobre, em alguns casos miserável, que lutava pela sobrevivência em meio à exclusão faziam e ainda fazem parte do cotidiano dessa comunidade. Daí o desafio encontrado de trabalhar as questões ambientais em meio à

pobreza. Como os próprios educadores comentam, desde sua chegada, observaram iniciativas do poder público municipal para melhorias nas condições de saneamento e outros serviços básicos, mas nem sempre estas chegam àquelas pessoas mais necessitadas que, além da pobreza, não têm participação nas esferas de tomada de decisão e permanecem excluídas em grande medida.

O projeto, portanto, se molda a partir do olhar atento para esta realidade, que só foi possível através de muitas visitas, longas caminhadas pelo território, pesquisa sobre a história local e conversas com os moradores antigos, todos registrados no informativo popular. Assim, os primeiros princípios ideológicos do trabalho tiveram como intenção a promoção de uma outra ordem, onde houvesse a garantia dos direitos básicos àquela comunidade, sem que houvesse a destruição dos recursos naturais remanescentes. Sobre o surgimento e concepção do movimento da Água Doce, Maroum (2002) comenta:

A Água Doce nasceu em plena caminhada, trazendo definições no horizonte, quando tudo parecia miragem em terras desérticas. Como a própria água doce, sem a qual o corpo e os sonhos se secam, veem-se brotar aqui e ali novas formas e reeditam-se – reidratam-se velhas ideias, mas sempre atentos a passos dados com harmonia, verdade e boa vontade. Afinal, estamos todos percorrendo, como as águas, caminhos em busca de dias melhores, para tudo e para todos (MAROUM, 2002. *Jornal da Água Doce*. Ano 1, n.1, fevereiro de 2002, p.7).

Seguindo esta linha, o projeto que orienta as ações da Água Doce, intitulado “Suruí 2050” teve como uma de suas bases o famoso documento produzido durante a Eco 92 – a Agenda 21. Documento este que guiou muitos projetos socioambientais promovidos por entidade governamentais e não governamentais ao longo dos anos de 1990 e 2000. O “Suruí 2050” recebeu esse nome devido à convicção de que as transformações almejadas não seriam rápidas ou instantâneas, mas sim transgeracionais, uma vez que mudanças sinceras e duradouras nas relações socioambientais só acontecem com a participação comprometida da comunidade, o que leva tempo. Assim a concepção da importância da Agenda 21 local nesse percurso se dá da seguinte maneira, como explica Waldemar Boff:

A agenda 21 pode ser uma oportunidade de aumentarmos nossa sensibilidade para com toda forma de vida, aprimorarmos nossa relação com o diferente, revermos nossos valores coletivos e adotarmos um estilo de vida mais simples e mais sóbrio. Essa mudança de mentalidade pode gerar formas mais equilibradas de organização social e aumentar o bem-estar de tudo e de todos. Fica difícil viver em paz sabendo que há tantos iguais – vivendo no desconsolo ou na indignidade (BOFF, 2002. *Jornal da Água Doce*. Ano 1, n.3, abril 2002, p. 2).

É importante destacar que, para Boff (2002), a implantação da agenda 21 de forma eficaz não poderia ser feita de forma abrangente, num município inteiro, por exemplo, englobando simultaneamente áreas industriais, agrícolas, urbanas e florestais; mas precisaria ser desenvolvida a partir de espaços pequenos, como distritos, vilas, bacias hidrográficas, ecossistemas. E caberia ao poder público a tarefa de incentivar, articular e dar condições para que as agendas 21 regionais se desenvolvessem dentro do território. Para Waldemar Boff:

Agenda 21 começa primeiro dentro de cada um. Nossa primeira casa somos nós mesmos. A palavra eco-logia vem do grego “oikos” que quer dizer casa. Ao nascer do sol, poderíamos nos perguntar: o que vou fazer para minha subsistência honesta (economia), o que vou fazer para cuidar da saúde do meu corpo e da minha mente (ecologia), o que vou fazer para ser justo e sereno comigo mesmo e com os outros (justiça)? E ao cair da tarde, poderíamos fazer uma autocrítica para ver onde falhamos e onde precisamos nos aprimorar. Pessoas como Tolstoi e Gandhi, por exemplo, já praticavam em suas próprias vidas as diretrizes da hoje chamada “agenda 21” (...) Falar em agenda 21 e em ecologia, sem primeiro fazer um levantamento e uma análise de nossa paisagem interior, é retórica de pouca eficácia e pauta de tarefas de pouca consistência. Esse passo inicial é mais difícil. Mas não podemos também parar só em nós, como se fôssemos ermitões ecológicos. Não somos solidão, mas comunhão. Fomos feitos para viver em cenóbio, isto é, em uma comunidade de vida. Juntos, sem discriminações ou exclusões, é que podemos nos curar e curar as feridas que viemos abrindo no corpo da Terra (BOFF, 2002. *Jornal da Água Doce*. Ano 1, n.3, abril 2002, p. 2).

O estabelecimento da ONG em Suruí aconteceu através da construção de três espaços educativos principais, que seguiram a lógica de dar suporte às atividades educativas ao longo da bacia do rio Suruí, território assumido pelo projeto “Suruí, 2050”. Assim, na região rural de Conceição de Suruí (mais próxima à nascente do Suruí) foi construída uma biblioteca comunitária, junto à escola municipal que lá se encontra; no centro de Suruí foi construída a sede principal, que, desde seu projeto, contou com espaços educativos, acomodações para visitantes e estruturas que seriam destinadas exclusivamente para o uso da comunidade; e na região conhecida como Remanso (foz do rio) se construiu um espaço de orientação ecológica.

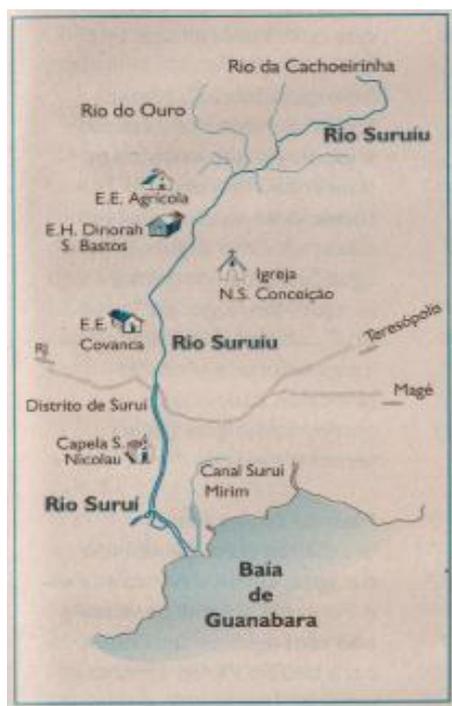


Figura 10. Ilustração da bacia do Rio Suruí, incluindo pontos importantes de valor histórico, comunitário e ambiental. (Fonte: Informativo - Água Doce, Ano 3, nº14, abril/2004).

Adotando uma postura não invasiva, desde o início, a instituição buscou também fortalecer iniciativas que já existiam na comunidade. Dentre estas ações estiveram: a construção do prédio da “Creche da Tia Madá”, buscando apoiar o trabalho realizado pelo grupo de mulheres que tocavam o projeto com grande esforço e poucos recursos, no Engenho Pequeno (São Gonçalo); a construção de um centro cultural na comunidade de Parque São Bento (Belford Roxo) como forma de apoiar o trabalho educativo de mais uma creche comunitária neste local também liderada pelas mulheres; a organização de uma comissão de mulheres para supervisão da construção de uma creche comunitária no bairro Caminho do Encontro (Belford Roxo); e a participação, em parceria com outras ONGs italianas, no projeto “Apoio e valorização de jovens mulheres em risco”, cujos objetivos se voltavam para a construção e manutenção de um local de apoio para o recebimento de adolescentes grávidas, centro de treinamento profissionalizante e centro de educação de saúde da mulher.

Outro programa apoiado pela Água Doce desde sua concepção foi o “*Nona Angelina*” que busca dar suporte aos idosos em situação de pobreza, buscando garantir seus direitos. Muitos deles oriundos de famílias pobres, sem a garantia ou acesso a sua própria aposentadoria e sujeitos às injustiças de várias naturezas, sobrevivem, em situação indignas, ainda hoje. Realidade que o projeto busca transformar, mesmo que em pequena escala.

Como forma de se apresentar à comunidade, desde sua chegada à Suruí, em 2002, a ONG elaborou um informativo, aos moldes dos jornais comunitários. Como conteúdo

apresentavam desde a valorização da história local e dos patrimônios naturais e históricos dos fundos da baía, até entrevistas com moradores antigos. Muitas reportagens denunciavam a precariedade das condições socioambientais das famílias e traziam histórias de conquistas populares, como a organização da Associação de pescadores, ou a instituição do distrito rural. Apresentavam conhecimentos populares a partir de receitas e remédios caseiros, além de curiosidades sobre saúde e meio ambiente. A publicação mensal do informativo e sua distribuição nas escolas, associações de moradores e outros espaços comunitários além de oferecer um material para pesquisas e informação da comunidade, foi também uma forma de expor a perspectiva da ONG e suas intenções a serviço da comunidade.

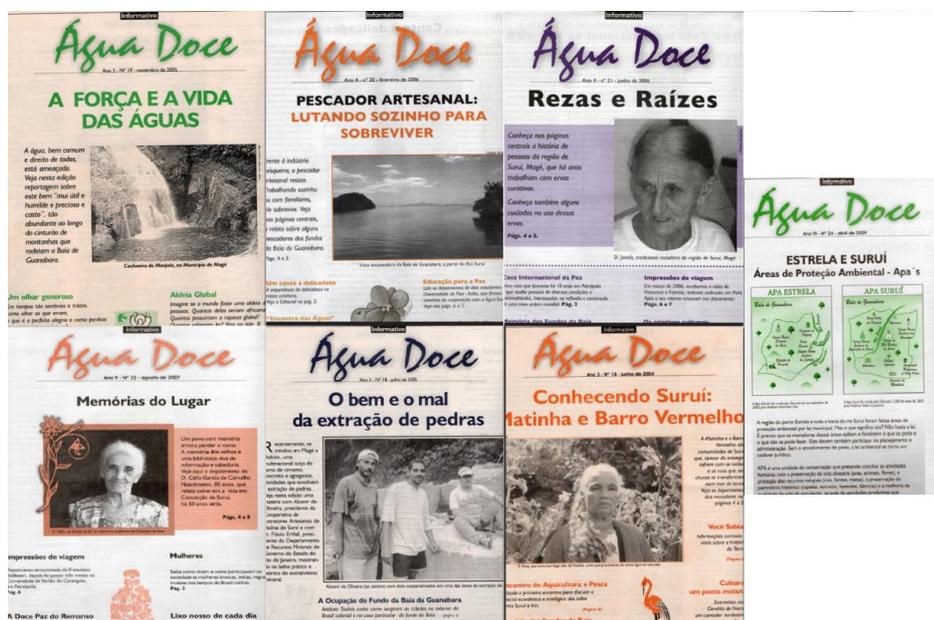


Figura 11. Informativos mensais publicados pela Água Doce – serviços populares.

Com o passar dos anos, muitos parceiros de dentro e de fora da comunidade se juntaram a este movimento. A chegada das pessoas da comunidade aconteceu e ainda acontece aos poucos. Uma das preocupações do projeto sempre foi a inclusão de moradores do próprio lugar como parte do movimento, como educadores(as), animadores(as) e agentes locais, uma vez que ninguém teria mais comprometimento de “tocar o barco” junto às próximas gerações do que aqueles que vivem o cotidiano da comunidade. Professores, estagiários e outros agentes externos também passaram a fazer parte do projeto de forma a trocar conhecimentos e potencializar a formação coletiva de todos os envolvidos, a partir dos grupos de estudo.

Assim, ao longo desta história a procura e o encontro de pessoas que tivessem uma relação importante com o território, com a história e com o cotidiano de sua comunidade e que, além disso, estivessem dispostas a trabalhar com a educação comunitária, resultou na reunião de um grupo formado, principalmente, por mulheres. As razões para a chegada e permanência predominantemente feminina no trabalho educativo da ONG parecem estar relacionadas a questões como: a experiência pretérita em atividades comunitárias; a facilidade encontrada pelas chefes de família num trabalho onde podiam estar próximas de casa e perto dos filhos, além do histórico social e cultural, onde as mulheres são a maioria nos projetos voltados para o bem estar da comunidade. As funções que cada uma destas mulheres foi ocupando no trabalho comunitário da ONG estiveram de acordo com sua experiência local e formação, mesmo que básica, o que possibilitou sua atuação em diversas atividades, como: a alfabetização de crianças e adultos, a realização de cursos e oficinas de artesanato, a elaboração de cursos e produção de remédios caseiros, a participação em reuniões e conselhos de meio ambiente, o apoio à atividade das escolas e a orientação aos turistas. A seguir, elas nos contam um pouco de sua história e como se inseriram nesse projeto.

As educadoras populares

Dona Maria dos Remédios

“Quando começou o movimento popular de Petrópolis, que foi um movimento das Comunidades Eclesiais de Base [...] a irmã Dulce fazia curso de teologia, a gente lia a bíblia junto com o povo da comunidade, convidava as pessoas da comunidade que quisessem participar do curso e a gente vinha pra escola de enfermagem estudar. E aí eu fiz o curso. Eu fui porque eu gostava, era uma coisa minha. Nessa época eu já trabalhava na Lima e tinha uma criança, meu filho. Foi essa vontade de conhecimento, eu gosto muito de conhecimento. Eu tinha crianças de 2 e 3 anos, observe... Eu trabalhava na Lima, saía de casa de manhã e deixava meu filho com uma senhora. Quando a minha filha chegava ela tomava conta do garoto. Aí eu fui fazer o curso de teologia, de estudo bíblico. Depois do estudo bíblico que eu passei pra fazer teologia pra leigos, pra fazer um trabalho de base. [...] Eu saía, deixava meu filho dormindo, chegava e encontrava ele dormindo. Num final de semana ele levantou e

falou: - Mamãe, eu nunca mais vi a senhora e fechou os olhinhos... Isso me marcou! Eu nunca esqueço disso. Aí eu disse: - Meu filho, olha eu aqui! (risos). São histórias. [...]

E com isso, a gente foi estudar no curso que se chama CEB. Eu fui da CEB. A Dulce andava comigo nas costas e eu nas costas dela. A gente andava muito por aí. Eu fui à Trindade em Goiás. Eu viajei muito! Tenho uma bagagem muito grande. Só que eu ia porque eu tinha patrocínio. Em Trindade de Goiás tinha uma faixa assim: “O povo de Deus em busca da terra prometida.” Eu fui lá pessoalmente! Muito mais de duas mil pessoas. No encerramento tinha mais de cinco mil [...] Nós recebemos carta de Roma! Era um movimento fortíssimo, um dos maiores movimentos que o Brasil já teve, por isso que o povo diz que era comunista. Sei lá quem patrocinava, eu sei que foi lindo! A história foi bonita. Foi no tempo do Betinho. E foi no tempo do Betinho que nós via tanta miséria que criamos o leite forte. Eu que criei. Se tivesse de ter patente a patente era minha, porque eu tirei de um livro e aumentei o leite, pus aveia e fiz essa farinha gostosa chamada leite forte. Quando eu fui pra televisão com o leite forte nós não botava aveia, botava o fubá torrado. Porque o leite forte ficou famoso porque a televisão divulgou muito, muito tempo! E os resultados nutricionais da farinha do leite forte. De uma lata de leite você faz três latas. Olha o rendimento que dá pras crianças comer! E essa farinha você pode fazer mingau, comer com banana, fazer com vitamina e fui eu que criei [...]

Na época a irmã Dulce falou assim: - Eu sou descendente indígena, os meus bisavôs foram indígenas. Aí ela falou: - Maria, você não queria trabalhar com plantas medicinais? Vamos fazer um grupo de senhoras pra falar sobre a cultura popular? Aí ela colocou uma faixa: “A escola de enfermagem do Colégio Santa Catarina resgata a cultura popular de Petrópolis.” Aí nós caímos nas comunidades pra buscar conhecimento. A gente chegava na casa das senhoras de idade, porque quando morre uma pessoa idosa, morre uma enciclopédia medicinal. E isso é uma verdade. Por que? Porque uma senhora com noventa anos, oitenta e poucos anos ela tem uma história que a coisa mais difícil era ter médico do lado dela e da família, principalmente morando na roça. Então a gente tinha sempre essa visão: Onde morre um velho, morre uma enciclopédia de plantas medicinais. Aí a gente chegava na casa deles, casa de raizeiros, casa da vovó, aquelas senhoras né... E aí elas iam dizendo: - Olha, a gente usava esse mato pra isso, essa planta pra isso, a gente fazia isso, fazia aquilo... E a gente ia pegando a planta e a história daquela planta. E aí fomos criando essa enciclopédia. Depois que já tinha uma enciclopédia muito bonita a gente fez um grupo de umas seis ou oito famílias. Eu tenho até o histórico, eu arqueei esse histórico. Aí nós tínhamos esse grupo e fizemos o grupo das plantas medicinais. A gente se reunia uma vez por

semana pra socializar o saber. Uma contava pra outra, outra contava pra outra e assim criamos o grupo tanto de plantas medicinais, quanto de artesanato. Era o grupo “Maria Maria” era um grupo de mulheres chamado Maria, mas nem todas se chamavam Maria. [...] E nós demos sorte e aquilo foi crescendo e crescendo e dali, quando eu saí do colégio eu já saí pra abrir uma oficina de plantas medicinais lá na minha comunidade, que foi com o frei Mozart. Lá eu fiz a minha primeira oficina, muito bonita! Uma coisa linda que tava lá. Depois eu abri uma oficina ligada ao SEOP lá no Alto Independência. O Alto Independência lá tinha um trabalho muito lindo. Tinha não, tem. O prédio que foi construído foi passado pra prefeitura. Depois abri uma oficina em Pedro do Rio, ligada ao SEOP também. E fui fazendo essas oficinas básicas pra servir às comunidades com o básico né... Conforme foi feito aqui na baixada. Na baixada foi feito lá no Luís Cabral. E foi por aí afora...



Figura 12. Dona Maria dos Remédios no encontro de confraternização das alunas do curso de bordado. (Fonte: Informativo - Água Doce, Ano V, nº22, agosto/2007)

Dona Vas

“A minha história, minha filha, (risos) dá pra rir e chorar. Eu falo aqui com minhas netas, quando o povo aqui diz que tá trabalhando muito... Eu trabalho desde 7 anos de idade. Eu sou lá de Campos dos Goytacazes né e lá eu ajudava a plantar cana, plantava cana pra ir pra usina de açúcar, pra fazer açúcar, porque lá em Campos faz muito açúcar. Mas a gente não era bem na cidade, era mais pra cá pra baixo, era a usina do Vito. Uma tal gente muito rica né... Aí meu pai tinha cota na usina! Tinha aquela quantidade de carro de cana que mandava pra lá. Mas o dinheiro não vinha assim não, só vinha acho que depois de 6 meses que eles moessem a cana. Papai ficava esperando pra ir lá panhar o dinheiro. No princípio nossa situação lá em Campos era muito boa. Papai tinha muitas terras lá, aliás ainda tem

pra lá né, que acho que já fizeram a reforma agrária. Eu nem quero saber! (risos). Mas a terra me persegue, onde eu fíco tem terra, aonde eu vejo uma terra eu fíco doida.” Será que dá pra fazer uma plantaçozinha ali?” “Será que vc não arranja um terreninho ali pra mim?” Eu fíco assim... É uma doença, né? Que eu tenho já, é a doença da terra. A terra é uma coisa maravilhosa pra mim. [...] Eu queria que voltasse no tempo quando eu era pequena. Eu tinha tudo, lá tinha tudo! Meu pai pescava no rio Macabu pra seis meses. Vinham os meninos fazendo jacá de peixe, eles vinham despejavam, despejavam. E as mulheres pegando os peixes, abrindo, tirando as trias e botando numa água de sal pra poder secar, pra poder o povo comer [...].

Aí depois meu pai se desfez dessa fazenda e nós viemos pra aqui. Eu vim com 14 anos. De 5 até 14 anos eu trabalhei lá na roça, eu fui boia-fria. A gente levava comida de manhã pra comer lá pra nove horas, porque lá o almoço era 9 horas. Mas tudo isso eu tenho lembrança e saudade. Mas aí ele trouxe a gente pra cá. Mas aqui eu não me senti feliz não, não tinha aquela coisa que tem lá, que tudo era roça. Se queria comer arroz, tinha arroz, botava no pilão e fazia aquele arroz fresquinho do pilão, milho também um lugar que moía, fazia canjiquinha, fazia fubá. Cana... O meu avô tinha um alambique [...]

Aqui eu cheguei, nós fomos morar na casa do meu irmão, mas eu não tinha uma vida como era lá, faltava as coisas. E um dia eles disseram assim: - A gente tem que trabalhar, tem que trabalhar pra poder ter as coisas. Aí me botaram pra trabalhar, ser babá, babá de duas crianças de gente rica, casa toda cheia de coisa. Eu não conhecia aquilo! Não sabia nada da cidade. Sabe quando você vai pra um lugar e parece até que é americano, parece que é até inglês, que você não sabe. Eu cheguei pra trabalhar, me botaram lá. Uma amiga da minha irmã me botou lá pra trabalhar. Aí ela falava as coisas e não entendia. A única coisa que eu sabia era passar a roupa! Engomava o terninho do menino direitinho... E eu fui aprendendo as coisas lá! A moça que criou a patroa ela pegou e disse: - Ô Margarida, eu vou ensinar essa menina, ela é inteligente. Nessa época eles moravam na rua Silva Rabelo, no Méier. [...]

Aí, meu filho nasceu em 60. Nesse período eu ia pra lá, vinha pra cá, levava as coisas pro meu pai, levava um dinheiro que eu tinha. Eu tava grávida de 7 meses e meio e eu fui lá em Campos. Daí eu fui, montei na égua e descí. Mas quando eu cheguei na descida do morro eu desmaiei, caí da égua. Eu caí e ela não saiu do lugar. Meu pai disse: - Essa aqui é muito boa, se eu fosse na outra ela tinha me pisado. Aí quando eu voltei eu olhei pra cima e ela estava me olhando. Aí eu disse: - Ah cocada!!! Abracei ela. Era uma égua boa! Aí, montei outra vez, meu sapato ficou lá na descida. E fui pra casa do meu irmão. Quando eu contei

pro meu irmão ele me perguntou: - Você passou mal? Eu disse: - Eu não sei... senti uma agonia assim por dentro. E o menininho parece que começou a pular dentro de mim. Mas eu fui lá levar o dinheiro pro meu irmão. Aí voltei pra casa do meu pai, mas de noite passei mal, a noite toda! Não sei como esse menino nasceu naquele dia. Com sete meses e meio né... Mas também criou um câncer aqui na perna dele ó! Quando nasceu, nasceu com câncer. No Getúlio Vargas disseram: - Ah! Teu filho tá com mãe-joana, tem que ser tratado no hospital Jesus. Aqui não trata. A senhora tem que levar. Aí eu levei ele lá. Lá me disseram: - Não trata no hospital Jesus, se trata no hospital de câncer. Aquilo chegou a me arrepiar! Eu com o menino na barriga com câncer. Que coisa triste! Aí nasceu, ele viveu 3 anos e 9 meses, era um menino inteligente. Aí eu pensei: - O que eu vou fazer agora! Aí eu fiz um pacto com Deus que se os outros filhos meus que viessem com saúde, que eu ia trabalhar pras crianças, pras mães que precisassem, pras mães necessitadas. As crianças que estivessem precisando, eu queria trabalhar, dar tudo que eu tivesse, que eu pudesse pra ajudar as famílias sem cobrar um centavo. Aí que eu comecei a ajudar, a pedir uma coisa a um pra ajudar o outro. Eu fiquei nessa coisa depois que meu filho ficou nessa luta. Ele veio a falecer com 3 anos e nove meses, lá no hospital Getúlio Vargas. Morreu falando! Ele disse: - Mamãe segura na minha mão. Aperta bem heim! Aí ele falou: - Ai, meu pai do céu, me dá força, eu não aguento mais! Eu disse: - Só Deus é que pode te dar força! Eu tive muita força pra fazer isso, mas Deus me deu [...].



Figura 13. Dona Vas recebe adolescentes em seu espaço, para um evento que busca discutir o extermínio da juventude negra na Baixada Fluminense (2018).

Mais tarde, isso aqui era creche. Eu criei aqui. Quando o Sr. Waldemar veio já tinha, mas assim meio bagunçada... Tinha a creche aqui e fizeram um abrigo ali, pra botar meninos

que precisavam. Era dividido no meio entre meninas e meninos. [...] Ali na Michele Carrara, antigamente era tudo mato. Quando eles resolveram formar ali, eu levava as crianças, as crianças que eu liderava aqui pra lá pra comer, porque tinha um projeto lá que dava comida né... Ia lá só comer. Era a ONG! A Déia dizia: - Traz bastante gente, dona Vasti! E eu levava o povo daqui, da Ponte Preta, do Paranhos, juntava aquele povo e levava. Eles davam comida lá. Eles não tinham creche não. Quem tinha creche era eu. Era um crechezinha pobrinha, mas eu segurava a bandeira né... Eu ajudava até lá em Marina, aquele povo que tem lá. Aí a Déia um dia falou assim: - Dona Vasti, eu conheço um moço lá em Petrópolis que ele pode ajudar a senhora aqui. Ele tem uma ONG que pode ajudar a senhora aqui e essas crianças.”

Van

“Então, eu cheguei através do Serginho. Na época a Água Doce tava construindo lá no Remanso e daí a gente vivia sempre todo mundo passando, só que a gente não sabia de nada, o que era que tava acontecendo. Aí várias pessoas começaram a falar um monte de coisa, que seria uma ONG de proteção ambiental, que ninguém ia poder fazer isso, fazer aquilo, que ia ter várias restrições. O seu Waldemar e o Serginho tentaram fazer algumas reuniões, mas ninguém foi nessas reuniões, como sempre. E daí, por conhecer o Serginho ele sempre parava lá em casa e ficava conversando, numa dessas vezes, já tava pronto já o espaço lá no Remanso, aí o Serginho perguntou se eu queria dar aula de reforço. Aí eu disse: - Aula de reforço? Mas eu não sou professora. Aí ele falou: - Não, não tem problema, você vai ensinar o que você sabe.

Aí eu pensei e falei: - Tudo bem, eu vou. Aí foi onde ele me apresentou seu Waldemar. Nessa época eu ainda morava na casa da minha avó, no Remanso. Aí eu comecei com as outras crianças e daí o tempo foi passando, foi passando, naquela época eu era sozinha com as meninas, solteira, não tinha ninguém. Aí os anos foram se passando e acho que eu comecei na Água Doce em 2006, 2007. Aí depois foi que eu conheci o meu marido e aí a gente foi morar lá no Ipiranga. Aí nessa época, que eu conversei com seu Waldemar eu falei que eu ia sair que não dava mais para mim ficar por causa da distância. Aí ele foi e falou: - Não, você pode continuar que eu te dou o dinheiro da passagem, aí ele passava o dinheiro pro Serginho e ele me passava. E eu tô lá até hoje né... A única coisa que mudou que agora eu não vou mais de ônibus, agora eu vou de bicicleta. Já tem 13 anos [...]

08 Informativo Água Doce

Diário da Remanso

Vanderli e Serginho são nossos agentes socioambientais na praia do Remanso, foz do rio Suruí. De 3.a a domingo, das 13.00 às 17.00, eles se revezam no Espaço de Orientação Ecológica "Encontro das Águas". Atendem os interessados e lhes entregam folhetos orientativos sobre questões ambientais locais. Veja abaixo algumas das anotações feitas por eles no Diário do Espaço:

Quarta-feira, 18 de outubro 2006
Eu, Serginho, cheguei às 9.35. Abri a sede e como de costume dei uma volta na beira do rio e aparentemente tudo está bem. Maré baixa e por causa da chuva há muita água doce no rio. Há uns três pescadores de linha, mas segundo eles, "a maré não está pra peixe". Às 13.00 fecho o Centro para o almoço. Às 15.00 Vanderli vem dar aula de reforço escolar às crianças da Comunidade.

Terça-feira, 25 de outubro de 2006
Hoje tivemos a alegria de receber o Colégio Agrícola de Conceição de Suruí. A escola veio com três professores e uma turma de 25 alunos do curso de Biologia. Aqui chegando foram guiados pela nossa estagiária de Biologia, Carolina Alves, estudante da UFF, que mostrou toda a vegetação do mangue e falou de sua importância no meio ambiente.

Quarta-feira, 01 de novembro de 2006
O Remanso sempre recebe pessoas de outro lugar. Esses dois senhores que assinaram o Diário são policiais de Duque de Caxias e se alegraram quando viram aqui o Espaço. Falaram que agora acreditam que esta área vai resistir porque alguém está cuidando para esse lugar.

pássaro que ainda não conhecia. Era cor marrom com uma listra branca no pescoço e penas brancas na ponta das asas. Em pé o pássaro devia ter uns 80 cm.

Remanso, 08 de março de 2007
... Chegou uma senhora e seus filhos e perguntou se podia entrar para conhecer o Espaço

que bom seria se cada ser humano reservasse um tempo desu vida para olhar os pequenos detalhes da natureza: o vôo de uma garça, o cantar de um pássaro, o barulho das águas ou até mesmo o balançar das folhas das árvores.

Remanso, 21 de março de 2007
Mais um dia de chuva e tempo nublado. Até que hoje a chuva foi bem rápida, mas muito forte. A tempestade de ontem fez duas vítimas no mar: dois pescadores morreram depois que o barco virou com o vento. Ficamos tristes, mas o que fazer?

Quarta-feira, 25 de abril de 2007
Hoje o dia está lindo e o Remanso também. Algumas pessoas aproveitaram o dia aqui fazendo churrasco e se banhando. Uma senhora de uns 60 anos se aproximou e começamos a conversar. Ela me disse que há tempos não vinha ao Remanso. Mas logo que chegou pôde perceber a diferença. Agora o Remanso está bom, mais verde e deu graças a Deus por ninguém estar cuidando a manuseio.

Sra Rosane e do Sr. Renato moradores de Mauá, que conheciam o Remanso e trabalho. Sairam daqui encantados com o mar e esse lugar. Também hoje tivemos o encontro escolar das crianças da escola Ern Walter, com a presença de Carolina, do Serginho, da nossa agente comunitária Alto Suruí, e do professor Neuzi Carvalho Antunes.

Remanso, 05 de julho de 2007
Hoje cheguei ao Espaço de Orientação Ecológica, como sempre, de manhã pela beira da praia e pude perceber que em matéria de limpeza as pessoas estão conscientizando. Há alguns atrás, quando andávamos margens do rio, víamos muita sujeira. Hoje ainda encontramos mas em menos quantidade.

Remanso, 06 de julho de 2007
... O que os pescadores e estranhando é o aparecimento dos baiocus, uma espécie de peixe que tem o corpo cheio de espinhos. É uma forma de proteção muito estranha, alguém mexe com ele, ele morde e vai ondo levar. Com isso, termina a vida dos baiocus, pois a pessoa não consegue pescá-lo.

Remanso, 10 de julho de 2007
Hoje tive o prazer de receber os estudantes de biologia do GUAJUBIM que vieram visitar os pontos históricos do Remanso.



Vanderli Mendes da Silva, nossa agente socioambiental, com sua filha Mariana, diante do Espaço Ecológico "Encontro das Águas" na praia do Remanso

Figura 14. Diário das atividades e acontecimentos do Espaço de Orientação Ecológica do Remanso (Fonte: Informativo Água Doce, Ano V, nº22, agosto de 2007).

No passado as dificuldades eram, vou dizer que, as mesmas, só que a diferença era que todos os moradores eram dali. Então se reuniam para poder buscar melhorias sem a ajuda do poder público. Assim conseguiram, na época que a estrada tava ruim, se uniam para comprar terreno e consertar a estrada, aí compravam o terreno e aquele monte de gente ia lá para poder espalhar. A questão da iluminação também. Não tinha energia há muitos anos atrás. A energia chegou através do meu pai. Do outro lado do Remanso tem o Goya assim do terreno da minha vó, do sítio da minha vó era mais fácil para se chegar no Goya, era só atravessar o Rio [...] Aí o que o meu pai fez, ele foi e arrumou aquele fio grosso de arame galvanizado, não era nem fio encapado era o arame galvanizado mesmo. Então ele conseguiu esticar aquele arame até a casa da minha vó e ali da casa da minha avó foi que ele conseguiu puxar um bico de luz para cada casa, uma única lâmpada que cada casa tinha. A televisão que tinha na casa da minha vó era a bateria. Aí meu pai conseguiu colocar essa energia lá. Na época ia todo mundo pra casa da minha vó ver televisão, assistir novela assistir filme, mas assim, como era todo mundo conhecido, todos parentes, minha vó não

tinha problema com isso. Aí depois de um tempo os moradores se reuniram e compraram fiação, aí o meu pai já puxou uma energia melhor que conseguia sustentar uma geladeira mais televisão, ventilador, essas coisas assim, em cada casa. Mas não tinha bomba d'água não tinha nada disso. [...]

Minha avó. Não foi minha vó não... Foi uma tia minha. Essa tia veio do Espírito Santo para cá com um grupo de pessoas que vieram, ela veio junto com seu Olívio que rezava, com seu Odilon. Todos eles vieram do Espírito Santo. Aí eles vieram e minha tia veio nessa época. Aí a minha mãe depois veio para passar as férias com a minha tia e o meu avô, depois de um tempo, veio buscar a minha mãe. Quando meu avô chegou, meu avô gostou daqui e aí ele voltou e buscou a minha vó e aí eles vieram morar aqui.”

Lau

“Eu conheci a ONG através de um amigo, foi o Gilson que frequentava Petrópolis e aí ele falava sobre o SEOP, na época. Nessa época eu trabalhava, tinha uma pensão em casa. Só que como minha mãe se cansava muito, nós resolvemos fechar. Nesse período de desemprego, eu conversando com ele, perguntei se não tinha uma vaga na creche, naquela que era aqui em Piabetá. Ele disse: - Ah tem uma menina que tá grávida e tá pra sair de licença. Você gostaria de entrar no lugar dela? Mas o trabalho é de limpeza, faxina. Aí eu disse: - Não, qualquer coisa eu encaro. Eu quero é sair de casa, quero é trabalhar. Aí ele disse que iria me apresentar lá. Pra minha surpresa quando eu cheguei lá, as professoras, recreadoras eram todas amigas de colégio, da época que eu estudava. Duas delas eram. Eram até duas irmãs, que eram a Luciene e a Geneci. Aí foi uma grata surpresa, elas me receberam muito bem. Joana também muito simpática, que era a coordenadora da época. A Adriana que era a cozinheira. O Miguel que era o caseiro. Então eles me receberam com muito carinho. E a menina que ia se afastar era irmã da Adriana, então era muito família dentro da creche. Uma creche, que ao meu ver, desde que eu entrei até quando eu saí, nunca deu problema, porque a gente lidava como se fosse uma família. Aí eu fiquei durante um ano na faxina, feliz da vida porque eu precisava mesmo. E no ano seguinte a Joana me convidou pra ser coordenadora. E até então eu fui coordenadora durante 8 anos, até acabar a creche.

Quando a creche fechou, que foi passada pra prefeitura, eu fui pra Rio das Ostras cuidar dos meus pais. Ficamos lá por um período de um ano, até que minha mãe teve um derrame na vista e perdeu a visão de um olho, daí, voltamos. Nessa volta o seu Waldemar me

convidou a voltar pro grupo, só que aí tinha uma outra menina aqui na biblioteca, só que ela fez um concurso pra prefeitura e passou, então ela ia se ausentar. Tudo se encaixou, graças a Deus. Aí comecei a trabalhar, a vir pra cá pra Dinorah. A princípio, a gente ia trabalhar na parte agrícola, mas houve um roubo, tiraram todas as coisas, aí o seu Waldemar achou melhor que eu ficasse na biblioteca.

Aí, na biblioteca, eu comecei a trabalhar com uma dinamizadora de leitura, que fazia um empréstimo de livros. Então a gente começou a se entrosar, eu comecei a pegar o serviço a lidar com criança, porque eu já tinha experiência da época da creche e comecei a trabalhar com eles. Com contação de histórias, aí conforme a gente foi trabalhando junto ao grupo, ajudando nas deficiências que às vezes eles adquirem né? E fomos aprendendo outras coisas, eu comecei a ter um interesse mais forte pela parte ambiental. Porque educar as crianças elas já faziam. Porque não alguma coisa paralela? Porque não ambiental? Porque não puxar isso, já que estávamos numa área agrícola? E eu via que as crianças lidavam muito com isso, com terra, com plantações, as famílias são produtoras[...]

Ah, a minha família era muito ligada à questão das ervas. Tudo era “toma um chá disso, toma um chá daquilo”. Aquilo é bom, sempre voltado pras ervas. A questão das PANCS eu já conhecia, não sabia que esse nome era dado, mas bertalha, taioba, caruru, todas essas plantas que não são convencionais a gente já comia. Tanto que a gente saía de manhã de casa, eu minha mãe, meus irmãos e íamos catar pra poder comer com angu em casa, porque muitas vezes não tinha uma carne, uma coisa assim. Então a gente consumia isso e tinha um campo que era muito vasto, não tinham tantas moradias, então sempre tinha alguma plantinha lá que se comia. Serralha, dente de leão, tudo isso a gente comia. Então já sabia dessa questão de que, se você planta, você tem pra comer, porque comprar já era difícil e tinham produtores que vendiam em casa a um preço mais acessível. Então esse contato com planta sempre teve, fazia parte um pouco da nossa sobrevivência. Nossa casa sempre tinha um terreno, sempre produzia alguma coisa. Na época da minha avó, ela plantava uva, banana, laranja então sempre produzia alguma coisa. Não era uma produção pro comércio, mas era pra própria família e dos vizinhos. A gente tinha muita abundância. [...]

Le

“A minha história aqui dentro do trabalho é a seguinte: quando eu trabalhava aqui no “brizolão” como auxiliar de limpeza, não me lembro o dia da semana, sempre o seu Waldemar descia e parava o carro lá na frente porque era tanta barreira aqui na

comunidade que ele tinha que parar lá na frente. Nesses dias eu ficava com minhas colegas do trabalho e falava pra elas: - Ainda vou trabalhar com aquele homem lá. Aí as meninas me perguntavam: - Mas quem é ele? e eu respondia: - Meu primeiro patrão. Eu tinha trabalhado com ele quando eu tinha 14 anos. Daí eu dizia: - Vou trabalhar com ele, vou trabalhar com ele. E acabou acontecendo mesmo.

Eu saí do “brizolão”, parece até mentira, mas eu tive um sonho com a Dona Maria dos remédios. Aí eu procurei o Tomás, que eu sabia que tinha contato com o seu Waldemar e perguntei pra ele: - Como eu faço pra falar coma dona Maria? Aí o Thomás falou assim: - Tem que ir lá em Suruí. Aí eu fiquei meio desanimada porque eu não sabia chegar lá.... Mas ele me explicou como chegar. É só perguntar onde é a Água Doce. Todo mundo sabe. E olha, foi uma luta pra achar, porque ninguém sabia. Sabe como é... Nosso trabalho não é muito reconhecido. Aí uma moça no sacolão me perguntou: - A Água Doce é onde trabalha a Dona Maria? Aí eu disse: - É! E ela respondeu: - Tô indo pra lá. Aí ela me levou. Aí eu cheguei lá, conversei com a Dona Maria [...] Aí seu Waldemar me viu lá, daí começamos a conversar. Aí à noite a Dona Maria me ligou e disse o seguinte: - Le, o Waldemar me falou que a Dona Ritinha está pra sair da Casa das Farinhas, então ajeita seus documentos, porque ele vai te chamar. Aí eu fiquei toda feliz, toda boba! Aí eu vim aqui fazer a entrevista com a professora Antônia. Fiz eu e mais três meninas. E talvez por eu já ter conhecimento do trabalho, eu entrei pra trabalhar. Poxa foi um presente isso aqui, meu Deus! [...]

E também com o conhecimento que eu tenho hoje. Meu conhecimento hoje, meu Deus... Vai além! Aprendi a gostar de ler (risos) e esquecer um pouco do passado [...] Pra mim também foi muito bom, porque no começo do trabalho eu trabalhei na creche como joven aprendiz eu e a filha da Ine ficávamos à noite, dormíamos com as crianças, de manhã cedo eu ia pro colégio. Eu ia pra escola e quando eu voltava eu tinha os afazeres dos cursos, das coisas. Então eu trabalhei muito, não tive muita diversão nem nada na adolescência. Aí quando eu casei, de novo fui trabalhar com as crianças aí eu fiquei trabalhando na creche. Quando eu saí da creche, minha filhinha mais nova estava com três anos. Fiquei 6 anos trabalhando com crianças. Daí eu falei: - Não quero mais. Mas aí a gente não sabe nosso destino né [...]

Quando eu vim pra casa das farinhas eu não sabia nada, nada, nada. Eu fiz o curso na faculdade do colégio de Santa Catarina em Petrópolis, eu fiz seis meses. Mas, tipo assim... Era muito... Eu não cheguei a pegar tudo, peguei algumas coisas. E sabe como que eu fui me aprimorando? Foi assim: a esposa do seu Pelegrini tinha trabalhado na Casa da farinha e como eu era aqui sozinha e eu não tinha muito conhecimento e a dona Ritinha tinha deixado

um balcão bem cheio, tudo pronto. Ela me disse: - Le, eu deixei tudo pronto. Agora é só você manter. Então deu pra eu manter por bastante tempo. Aí eu preparava o xarope e mandava num potinho pelo seu Pelegrini pra ele perguntar pra dona Margarida se tava certo. Aí ela me mandava uma carta, dizendo como eu tinha que fazer pra aprimorar. Dalí foram três tentativas. Aí na terceira tentativa ela disse: - Perfeito! (risos) Porque assim, eu sabia a quantidade, mas como no Santa Catarina eram muitas meninas e eu sempre fui muito tímida pra chegar e falar, então tinha que ficar anotando. Mas até chegar no ponto certo eu fui aprendendo mesmo com ela, a quantidade de planta, essas coisas. Porque a gente sabe na escrita, mas na prática é outra coisa. Por isso que hoje, quando eu dou os cursos eu explico de um jeito que eu gostaria que alguém me explicasse. Pra você poder, na primeira, já pegar.”

Ine

“Minha mãe veio pra cá com meu irmão pequeno, meu irmão morreu e eu nasci aí. Pelo que eu me lembro, quando eu comecei a fazer alguma coisa assim, eu tinha meus doze ou treze anos. Aí eu comecei a fazer o trabalho com as crianças né. Nessa época minha mãe tinha um grupo espírita da linha do Alan Kardeck, aí eu comecei a dar aulas de evangelização pras crianças. Esse grupo, onde eu dava evangelização era aqui em Parada Angélica. E aí aquelas crianças todas da comunidade eu levava pra lá e lá eu contava histórias, dava a evangelização pras crianças, dava o lanche e depois levava aquela criançada todinha de volta pra comunidade. Aí o tempo foi passando... e onde é a creche lá, antes era esse grupo espírita. Às vezes a gente criava as peças e era muito bom, porque a gente ensinava as crianças a rezar, tinha criança que tinha dificuldade em matemática aí a gente tirava a dificuldade deles, até escrever o nome. Daí, minha mãe conheceu seu Waldemar, quando nós fomos até Petrópolis e ele começou a calçar a gente. Porque era muita criança mesmo! [...]

Mas nesse meio período eu sempre gostei de plantar. E essas crianças que eu ensinava, eu ensinava também a plantar. Sempre tive planta em casa, minha mãe também, meu pai. Quando meu pai era vivo a gente plantava muito. E criava, minha mãe criava galinha, vários tipos de animais, porcos, cabra. Tinha sempre muito pé de fruta, as crianças sempre procuravam muita fruta... Eu sei que era bom mesmo [...] Desde criança que eu sempre perguntava pras pessoas de mais idade, eu via uma planta e perguntava: - Que planta

é essa? Pra que que serve? Ficava assim. Minha mãe também me ensinava, ela me ensinou muitas coisas. Antigamente a gente quase não ia no médico né, como eu, hoje em dia, quase também não vou ao médico, porque eu já tenho conhecimento de muitas ervas medicinais e se aparece alguma coisa eu procuro uma delas [...]

Eu comecei na ONG através da Odete. Ela ficou um período lá na minha mãe né, fazendo um trabalho com os idosos. Aí eu ficava junto dela, ela conversando comigo. Aí ela me contava: - Eu tenho que ir num lugar assim. Aí eu falei assim: - Odete, você não quer que eu te ajude, não? Porque eu posso ir onde está essas pessoas e ajudo você. Aí chegou um dia que eu vim pra cá, nem pra receber nada. Aí eu fiquei um tempinho sem receber nada e fiquei ajudando, porque não foi só pelo trabalho, que vai ganhar isso ou aquilo, mas pelo grande carinho que eu tive pela Odete. Eu abracei ela como uma grande amiga, sabe. Parece que é até de outras vidas. Eu me apeguei muito a ela. Aí nós ficamos lá trabalhando com as pessoas idosas que vinham pedir ajuda pra conseguir se aposentar. E nesse período, eu sempre conversando com seu Waldemar, dizendo que eu gostava muito de plantas. Eu acho que ele deve ter ouvido aquilo que eu falei e daí ele disse pra eu começar a plantar. Continuando com o auxílio à Odete, que até hoje a Odete me pede pra ir no INSS pra fazer algum trabalho que ela não pode ir. Aí eu vou, levo a pessoa, ou pede pra chamar alguém aqui das comunidades e eu chamo. Então hoje eu to assim, ligada com ela, ligada com as plantas.

Lean

Em 2000 eu vim conhecer o salão comunitário né. Fazer um curso. Como eu gostava de trabalhar com a área da beleza, eu vim fazer um curso de automaquiagem aqui com a professora Neli, que agora não tá mais com a gente. Eu vim em 2000 fiz o curso, participei da formatura, recebi o certificado, tenho até hoje o certificado. Quando terminou o curso era uma época muito difícil aqui, era uma época que tinha uma violência maior do que hoje. Eu me lembro que na época a maioria dos meninos da comunidade (que a gente fala assim né, os meninos da comunidade) ficavam na escada, com aquelas armas enormes! Lembro que foi uma coisa que me assustou um pouco, porque apesar de eu morar em Parada Angélica, não muito longe, eu morava, vamos dizer, três quadras daqui lá para fora, perto da praça. Mas eu não conhecia a realidade da comunidade e eu me deparei com ela. Quando eu entrei que eu me deparei com isso, eu me assustei um pouco, porque antes de me casar eu trabalhava lá

no Rio no hospital geral de Bonsucesso, numa creche que foi criada dentro do hospital né. O nome da creche era Presidente Itamar Franco inaugurou nessa época, foi uma história legal. Quando eu casei eu parei de trabalhar lá. Eu queria fazer alguma coisa que eu pudesse trabalhar e criar meus filhos em casa. Então eu fiz o curso aqui e quando terminou o curso eu nunca mais voltei para a comunidade. Aí eu fiz um outro curso de cabeleireira fora, comecei a trabalhar com cabelo, comecei a trabalhar na área da beleza.

Com o tempo, eu passava e via muitas meninas à toa na rua sem fazer nada, sem nada, aquilo me incomodava. Eu comecei a trabalhar muito cedo, com 12 anos eu aprendi a fazer unha, porque a minha mãe me ensinou. Ela trabalhava, era manicure e aí eu comecei a trabalhar fazendo unha. Aí me fez lembrar né, quando eu via aquelas meninas de bagunça sem se cuidar, indo pra prostituição eu me incomodava muito. Ficava olhando e pensando: - Gente, o que eu posso fazer para ajudar essas meninas? Ficava pensando que eu poderia dar um curso né, de cabelo, de corte, de escova, de manicure. Mas aonde eu poderia fazer isso? Tinha que ser dentro da comunidade. Eu não tinha medo de entrar dentro da comunidade, depois de já ter frequentado, só que eu tinha esquecido da Michele Carrara. E aí, eu conversando com uma irmã da igreja, dona Maria das trancinhas, que é a costureira daqui da comunidade, eu falei: - Eu queria dar, sei lá, uma aula um curso pra essas meninas, mas como é que eu faço? Boto um cartaz ali meio daquela pracinha? E se as pessoas vêm me dar uma coça? Aí sei lá, sabe como é... Não sei como eles vão entender isso. Vão dizer: - Quem é essa mulher aí? Aí ela disse: - E lá em creche? Tem lá o salão comunitário na Casa da Farinha. Aí eu falei pra ela me levar lá. Eu nem me lembrava, Carol. Não lembrava! Isso já tinha passado 11 anos porque foi em 2011 que eu vim com a Dona Maria e eu já tinha feito o cursinho em 2000. Quando eu fui calhou do seu Waldemar estar lá com a Dona Maria dos Remédios. Aí ela falou pra eu trazer um currículo: - Traz aí para gente ver o que a gente faz. Aí eu falei para ela o que eu queria fazer né e ela gostou. E foi assim que eu já cheguei aqui de novo né, minha reaparição na Michele Carrara. Na outra semana ela mandou recado para mim vir, aí eu comecei dando aula de tranças né, que agora eu tô dando novamente. Inclusive a aula tá bombando e daquela época muita gente veio. Vieram muitas meninas da comunidade né. E aí não ficou só um discurso, a gente fez seis meses, depois de tranças e implantes de cabelo, o seu Waldemar fez uma apostila maravilhosa com todas as informações e foi um curso muito bom. Tinham pessoas de Niterói, tem uma aluna que até hoje a gente se comunica de Niterói. Veio gente de Vila da Penha para fazer o curso [...]

Aí a gente deu aquela parada, aí seu Waldemar me convidou para ficar como presidente. E eu falei: - Mas eu não sei ser presidente não. O que eu tenho que fazer? Aí ele

disse: - Não, Lean é você ficar aqui! Eu disse: - Eu posso fazer, mas me fala o que fazer, que eu não entendo nada disso, entendeu? Eu quero ensinar eu quero ajudar as pessoas, a comunidade, mas aí você ser presidente? (risos)

4.3 - A caminhada: referencial teórico- metodológico

Desde o início da pesquisa, busquei encontrar uma abordagem metodológica que se encaixasse nas condições reais da experiência que investigamos e ao mesmo tempo, da qual faço parte. Esta busca, portanto, assume um caráter de processo, à medida que se constitui em questionamentos, idas e vindas, acertos e erros. Desde o início, o fato de fazer parte do processo pedagógico que eu buscava pesquisar, me trouxe algumas inquietações. Por outro lado, o esforço de inserção no campo, tido como um desafio no início da maioria das pesquisas, era algo que já havia sido feito há muito tempo, no meu caso.

Com o tempo, percebemos que a pesquisa assumia um caráter coletivo, já que o trabalho pedagógico, as questões da pesquisa, os processos de desvelamento e descoberta não faziam sentido se não fossem elaborados pelo grupo. Assim que, fomos descobrindo nosso lugar como educadoras/educandas, pesquisadoras/pesquisadas, e a minha atuação, mais especificamente como animadora, articuladora, sistematizadora e pesquisadora não de resultados e sim de processos.

Nesse percurso de descobertas, a epistemologia freireana de uma educação popular emancipatória foi muito importante sob vários aspectos. Mesmo antes de iniciar a pesquisa de doutorado, a influência de Paulo Freire sempre esteve presente em nossa forma de estudar e de discutir as questões do cotidiano, no trabalho na ONG. Posso dizer que fomos formadas, em grande medida, pelas reuniões de estudo em roda, desde o início, consideradas pelo Waldemar, como momentos fundamentais de formação dos educadores e de quem mais quisesse participar na comunidade.

Quando li pela primeira vez a definição de círculo de culturas (BRANDÃO, 2008) me lembro da sensação de familiaridade. Da mesma forma, a partir das instigações de Freire (1996) sobre o papel da/o educadora/or, compreendi ainda mais a importância do despertar da curiosidade e a intrínseca relação deste despertar com a possibilidade de cada uma poder falar sobre sua vivência. É assim que, desde a chegada na universidade, a pesquisa já trazia sua vocação embrionária freiriana.

Mesmo com essa certeza, ainda faltava definir mais claramente o caráter da metodologia de pesquisa. Importante dizer, que neste momento, ainda não compreendia o sistema de Paulo Freire como possibilidade epistemológica e metodológica de pesquisa, o que fui descobrir mais adiante, quando entrei em contato com trabalhos que vinham adaptando e reinventando esta metodologia no campo da pesquisa em educação ambiental, como Camargo (2017), por exemplo. Neste caminho de buscas, organizei os elementos que constituíam nosso ponto de partida e que estruturavam as condições da pesquisa que buscávamos fazer, dentre eles:

- O fato de acompanhar uma experiência que tinha como base estruturante a educação popular.

- Minha inserção neste projeto como educadora externa, numa trajetória de mais de 10 anos, período com a qual estive num processo de formação coletiva com estas educadoras.

- O fato dessa experiência ser protagonizada por um grupo de mulheres que também são educadoras populares num processo de formação coletiva.

- A demanda levantada pelo grupo de fazer uma autorreflexão sobre nosso trabalho, como forma de refletirmos sobre nossas metodologias e práticas pedagógicas.

- O recorte da pesquisa que foca na importância da participação e resistência das mulheres das classes populares no processo de transformação das relações socioambientais, sob uma perspectiva outra.

Todas estas dimensões, em certa medida, contribuíram para minha aproximação da modalidade da Pesquisa Participante (BRADÃO; STRECK, 2006). Longe de se constituir como modelo único, a pesquisa participante pode assumir diferentes nomenclaturas, como, “pesquisa ação”, “autodiagnóstico”, “investigação-ação participativa”. Como explicam Brandão e Borges (2007), estas iniciativas surgem, principalmente entre os anos 60 e 80 em diversos lugares da América Latina, e podem ser consideradas como um momento da educação popular, já que sua origem se dá em esferas diversas da ação social junto aos grupos populares. Para estes autores estas modalidades de pesquisa:

[...] aspiravam e seguem aspirando a diferentes dimensões de transformações de ações sociais de vocação comunitária e popular, a partir de uma elaboração sistemática de conhecimentos, de saberes e de valores construídos solidariamente, gerados através de pesquisas sociais colocadas a serviço de experiências coparticipadas de criação coletiva de saberes, a partir do enlace entre profissionais e/ou militantes agenciados e as pessoas, grupos e comunidades populares (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Apesar de serem provenientes das ciências sociais, estas abordagens vêm sendo cada vez mais utilizadas por estudos de várias naturezas, inclusive em projetos ambientalistas, onde muitas experiências acontecem de forma participativa em ações comunitárias territorializadas. Como estes autores sintetizam:

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

Encontramos, portanto, na pesquisa participante várias convergências com nossa proposta. Em nosso caso, o trinômio investigação-educação-ação se materializa num processo de educação ambiental popular, em que a pesquisa se encontra intrinsecamente relacionada à dinâmica de formação das educadoras e também às ações pedagógicas comunitárias que surgem deste processo, que buscam exatamente estratégias para transformação das relações socioambientais. Apesar de, em nosso caso, não se tratar exatamente de um movimento social, local em que a pesquisa participante se desenvolveu amplamente na segunda metade do século XX, sua conexão com a educação popular possibilita uma gama de possibilidades de diferentes experiências populares emancipatórias.

Dentre as diferentes abordagens propostas, nos aproximamos da Investigação Ação Participante (IAP), cujo embasamento esteve ligado a experiências de educação popular (incluído as de Paulo Freire) entre os anos 60 e 80, nos mais remotos cantos da América Latina. Sendo encarada por seus praticantes como “um instrumento científico, político e pedagógico de produção compartilhada de conhecimento social” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.31), também representou uma reação às abordagens tradicionais da pesquisa social que se distanciavam imensamente da realidade e dos problemas enfrentados pelos setores populares (Ibid.).

A IAP tem o sociólogo Orlando Fals Borda como um de seus principais fundadores. Seu trabalho de investigação e militância junto às comunidades camponesas colombianas e sua busca por paradigmas alternativos que desafiavam os educadores a atuar como pesquisadores em sua própria realidade fizeram dele e de sua metodologia fontes importantes na formação da pedagogia latino-americana (STRECK, 2010; COLARES, 2018).

Como nos apresenta Fals Borda (2008), o desenvolvimento da IAP se configura em um momento de forte crítica às condições de exclusão e exploração vivenciadas pelos grupos

populares e a necessidade de uma ciência que se comprometesse com a transformação destas condições:

El primero de una serie de puntos de inflexión afectados por las invivibles situaciones que observábamos, ocurrió en 1970. Entendíamos que las crisis se producían por la expansión del capitalismo y por la modernización globalizante, fenómenos que estaban acabando con la textura cultural y biofísica de las ricas y diversificadas comunidades que conocíamos. Guardar silencio y hacernos los ciegos ante el colapso de valores y actitudes sobre la naturaleza y los seres humanos que creíamos positivas, era una tragedia que sufríamos como en carne propia (FALS BORDA, 2008, p. 1).

Assim, a IAP volta seu olhar não apenas para resolução de problemas coletivos através da participação conjunta, mas para uma dimensão mais ampla da transformação social (FALS BORDA, 2011). A necessidade de aproximação da universidade das lutas dos grupos populares passou a ser entendida por alguns grupos de pesquisadores como uma forma de articular a produção de conhecimento à luta contra as injustiças sociais. Assim, as preocupações de manutenção do rigor científico se aliaram à necessidade ouvir as pessoas simples do povo, entendendo seus conhecimentos como parte de uma ciência popular. Ciência esta altamente ligada à *práxis* e herdeira da vasta diversidade sociocultural latino-americana (FALS BORDA, 1992).

Este autor levanta pontos especialmente importantes, quando aborda a produção de conhecimentos pelos grupos populares, nem sempre considerados como conhecimentos válidos pelo pensamento hegemônico, cuja potencialidade transformadora e desalienante está principalmente na inseparabilidade entre teoria e prática. A convicção de que a ciência é socialmente produzida e que, portando, deve assumir uma postura ética diante dos fatos concretos da vida, e que esta nova postura implica transformações na própria maneira como enxergamos a ciência (vista ainda hoje sob a ótica da imparcialidade e do racionalismo instrumental) fazem parte das reflexões trazidas pela IAP.

Aquí advertimos una línea de estudio y acción que puede hacer aflorar conocimientos subyacentes y articular una voz respetable que há sido reprimida em areas de la ciencia instrumental, cuyos avances hoy nos aturden y hipnotizan. Una voz y un conocimiento seculares que, en su aparente simplicidad, puedan ofrecernos algunas de las respuestas vivenciales que más necesitamos para continuar la lucha y los esfuerzos. (FALS BORDA, 1992, p. 4).

O compromisso e o respeito aos conhecimentos populares, a postura crítica diante de uma ciência positivista burguesa e eurocentrada e a concepção da pesquisa e da educação

como instrumentos de transformação social são alguns dos pontos que aproximam a perspectiva da IAP deste trabalho de pesquisa. Ainda mais quando nos voltamos para algumas das vozes e dos saberes mais silenciados ao longo dos processos de colonização, “desenvolvimento” e neoextrativismo – a das mulheres.

Como já vimos em sessões anteriores, quando o assunto são as relações socioambientais, ou mesmo a educação ambiental, muito pouco se fala dos conhecimentos, tecnologias e modos de vida sustentados por diversas comunidades, e menos ainda daqueles desenvolvidos pelas mulheres. O saber ambiental monocultural (SHIVA, 2003) provém dos centros de pesquisa e empresariais, dos biólogos e técnicos e de uma série de regras e protocolos definidos por Órgãos internacionais, baseados no conceito abstrato de sustentabilidade. Por mais que as evidências, há muito tempo, já apontem para a necessidade de aprender com os povos ligados a terra, globalmente, continuamos seguindo cada vez mais o caminho contrário.

Assumindo a IAP também como uma filosofia de vida, como nos apresenta Fals Borda (2008), somos capazes de enxergar a riqueza e a potência do “que fazer” das mulheres dos grupos populares, como herdeiras de conhecimentos ambientais e comunitários legítimos e como parte de uma ciência popular. Valorizar e fortalecer a autoestima e a produção de conhecimentos pelas mulheres em seus grupos, dentro de processos de educação e pesquisa popular, segundo esta perspectiva, são caminhos possíveis para ampliar a possibilidade de transformações socioambientais significativas ao longo do tempo.

Outra questão que nos aproxima da IAP e sua íntima relação com a Educação Popular freiriana (CAMARGO, 2017; COLARES, 2018). Muitas experiências de IAP tiveram como base processos de organização e educação popular que já ocorriam há algum tempo. O próprio Fals Borda reconhece Paulo Freire como antecessor e pioneiro desse movimento. Segundo Colares (2018), tanto a educação popular de Paulo Freire quanto a IAP de Fals Borda podem ser consideradas parte da genealogia do pensamento pedagógico decolonial latino-americano, por seu caráter original e libertário:

[...] Não são apenas um recurso de “descoberta” da realidade, mas uma estratégia de leitura crítica do mundo e conscientização dos grupos oprimidos para a mudança social. Em segundo lugar, tanto a IAP quanto a pesquisa do universo temático (ou investigação dos temas geradores) superam a dicotomia sujeito e objeto típica das pesquisas tradicionais. Em terceiro lugar, conseqüentemente, a investigação assume um caráter dialógico e participativo, sendo as classes populares protagonistas da investigação/educação/mudança social (COLARES, 2018, p. 11).

A IAP consiste, ao mesmo tempo, numa metodologia de pesquisa, num processo educativo e também numa estratégia de ação política. Daí que, nela estejam inseridos momentos de educação popular, de diagnóstico participativo, de avaliação crítica da situação vivida e de mobilização e organização de ações coletivas (FALS BORDA 1985, apud COLARES, 2018).

Nesta perspectiva, assim como para a Educação Popular, torna-se imprescindível o envolvimento e o compromisso do educador(a)/ pesquisador(a) com a comunidade, a partir da convivência e do conhecimento de seu cotidiano (Ibid.). A postura deste agente é uma das condições necessárias para elaboração de um processo educativo emancipatório que, para Fals Borda (1992), se potencializa à medida que se faz a ponte entre a universidade e os grupos populares. Assim, podemos compreender algumas das contribuições da IAP à educação popular:

A ênfase na *participação*, segundo o entendimento de Fals Borda (2004), constituiu um dos principais aportes da IAP à educação popular, o que reforçaria a sua busca originária de superar a relação verticalizada entre sujeito (professor) e objeto (aluno). Para o sociólogo, a essa *dimensão dialógica interpessoal* somam-se outras contribuições: *epistemológica*, pela afirmação do diálogo de saberes; *institucional*, pela necessidade de construção de universidades ou escolas participativas; e *paradigmática*, pelo estímulo à constituição de novos modos de conceber a realidade e produzir conhecimento (COLARES, 2018, p. 8).

Como salienta Pilar Marín (2013), tanto a Educação Popular de Paulo Freire, quanto a IAP de Fals Borda deram importância central ao método dialético, utilizando-o como ferramenta para produção de conhecimento, o que serviu de inspiração para diversos movimentos sociais e acadêmicos. O distanciamento e posterior teorização e abstração, junto ao povo, possibilitaram a elaboração de novas ferramentas para interpretação da realidade concreta. O movimento de “recuperação coletiva da história”, segundo a autora, representa um exemplo dessa integração. No caso deste campo teórico e metodológico o objetivo era fazer emergir narrativas históricas “outras”, que possibilitaram, por um lado, o questionamento da história como campo de protagonismo hegemônico das elites, e por outro, “gerar processos de apropriação coletiva do conhecimento histórico.” (Ibid. p. 75).

As possibilidades desta articulação se renovam, atualmente, em vários campos, inclusive na Educação Ambiental. Dentro da Educação Ambiental de base Comunitária, Camargo et. al. (2017) reforçam as potencialidades do diálogo entre a IAP e a Educação Popular, através da investigação temática de Freire (1987). A partir da experiência com

comunidades do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, os autores constataram a existência uma série de saberes comunitários (sobre o clima, as dinâmicas ambientais, o plantio) imbricados nas práticas do cotidiano. Observaram também sua sistemática invisibilização, tanto do ambiente escolar, quanto das esferas de tomada de decisões locais, condição que afastava as comunidades da possibilidade de atuarem de forma mais significativa nas decisões ambientais que os afetavam diretamente. Nessa experiência, a articulação entre a IAP e da investigação temática freiriana se apresentou como potencializadora da contextualização das práticas educativas ambientais à realidade da comunidade e também contribuiu para o maior engajamento da comunidade num projeto de transformação da realidade socioambiental (CAMARGO; SÁCHEZ, 2015).

A utilização da abordagem teórico-metodológica freiriana nas pesquisas e práticas educativas na Educação Ambiental Crítica tem alcançado lugar de destaque. Da mesma forma, a opção por metodologias de pesquisa participativas vem se tornando um dos principais referenciais na pesquisa em EA, no geral (TORRES et. al., 2014). No que se refere à educação ambiental nos ambientes formais de educação, entende-se que a orientação das práticas pedagógicas a partir dos temas geradores representa uma importante estratégia para a discussão crítica da realidade socioambiental e de sua transformação (Ibid.).

Em ambientes não formais de educação, como em nosso caso, junto aos grupos comunitários, torna-se suleadora a perspectiva de Layrangués (2001) de que os temas ambientais, mesmo aqueles emergentes de uma investigação temática freiriana, não devem ser encarados como o ponto final da atividade pedagógica ou investigativa, mas ao contrário disso, devem servir de base para novas reflexões e para o desenvolvimento contínuo do pensamento crítico. Quando, em nossa pesquisa, buscamos compreender a inserção destas mulheres num projeto ambiental popular, os temas insurgentes têm exatamente este papel, o de instigar suas reflexões sobre seu papel como agente dentro das dinâmicas socioambientais da qual fazem parte.

É nesse sentido, que nos voltamos com um novo olhar sobre as possibilidades teórico-metodológicas que a metodologia de Paulo Freire nos oferece. Dessa forma, compreendo que nesta pesquisa existem dois eixos complementares (partes de um mesmo processo) que merecem destaque. São eles o “círculo de cultura” e a “investigação temática” (BRANDÃO, 2008; FREIRE, 1987). Percebemos que o embasamento teórico e prático destes dois elementos, constituintes do método de Freire, possuem grande força e significado dentro desse processo de pesquisa, de forma que aprofundaremos suas contribuições a seguir.

Círculo de Cultura

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire sempre esteve embasada na elaboração de processos que rompessem com a tradição, em que a educação assumia o papel de reprodutora dos valores das classes dominantes e mantenedora do *status quo*. A compreensão da opressão das classes populares a partir do olhar da educação, possibilitou o desvelamento do que Freire (1987) chamou de “educação bancária”. Nela a ênfase no depósito de conteúdos e a concepção da relação professor/aluno de forma hierarquizada são algumas das facetas que negam sua potência transformadora.

Entendendo a estreita relação entre educação e transformação social, Freire propôs a elaboração de uma metodologia pedagógica que rompesse as determinações deste modelo. Da mesma forma que a organização popular se apresenta como um caminho alternativo de resistência à opressão para os grupos marginalizados, novas estratégias pedagógicas são necessárias nessa empreitada, sendo uma delas os “círculos de culturas” (LOUEIRO; FRANCO, 2014).

Como explica Brandão (2008), a elaboração da ideia de “círculo de cultura” fez parte de um momento histórico (década de 60) onde, dentro dos movimentos populares, houve grande aprendizado sobre os processos de ação social a partir dos grupos, das equipes, do coletivo. Assim, que o estímulo a metodologias grupais de educação, planejamento e ação se concretizava também com o intuito de superar modelos hierarquizantes anteriores, por outros que estimulassem a democratização da palavra e da ação. Apesar de não terem sido exatamente criados por Freire, ou pelos movimentos de cultura populares da época, foi a partir destas experiências que os círculos de cultura passaram a ser amplamente utilizados dentro de propostas educativas libertadoras. Na descrição de Vera Lúcia Dantas e Angela Maria Linhares (2014):

Concebidos na década de 1960, como grupos compostos por trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de debater assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática trazida pelo grupo. Surgem no âmbito das experiências de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte e Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular. Não tinham a alfabetização como objetivo central, mas a perspectiva de contribuir para que as pessoas assumissem sua dignidade como seres humanos e se percebessem detentores de sua história e de sua cultura, promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade. Nesse contexto, propõem uma *práxis* pedagógica que se compromete com a emancipação de

homens e mulheres ressaltando a importância do aspecto metodológico no fazer pedagógico, sem desvalorizar, no entanto, o conteúdo específico que mediatiza esta ação, possibilitando a tomada de consciência do educando, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas (DANTAS; LINHARES, 2014, p. 73).

A espinha dorsal destes espaços sempre esteve no diálogo, não apenas como metodologia, mas como principal forma de comunicação entre aqueles que os compõem. Dessa forma, a diversidade entre os participantes, os diferentes lugares de enunciação, não são encarados como diferenças a serem equalizadas, mas sim como qualidades que potencializam a produção de saberes (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

Nessa dinâmica, Freire (1987) entendeu o educador não como aquele que sabe e ensina aos que não sabem, mas sim como mediador ou coordenador do diálogo, concepção que embasa a famosa afirmativa: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens (e as mulheres) se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 68). O “dizer a sua palavra”, portanto, se torna condição fundamental para a constituição desse diálogo.

Outro pressuposto assumido nos círculos de cultura é de que: cada sujeito, assim como cada cultura produzem saberes e todos estes saberes dentro de sua diversidade epistemológica possuem valor, são parte da produção epistemológica e cultural individual e coletiva (BRANDÃO, 2008). Isso implica a concepção do educador e dos educandos como detentores de diferentes saberes e a prática educativa como veículo para que os participantes se tornem, cada vez mais, sujeitos de suas próprias trajetórias educativas (Ibid.).

No sistema desenvolvido por Freire, os círculos de cultura consistiam na estrutura pedagógica onde se dava o processo de alfabetização de adultos, ou seja, onde as etapas de seu método de alfabetização eram postas em prática. Como parte dessa metodologia, a elaboração do conteúdo programático assumia o caráter de trabalho coletivo, desde a busca pelo universo temático (temas geradores), a escolha das palavras geradores, até o processo aprofundamento crítico nos temas, de forma concomitante ao letramento (FREIRE, 1987). De certa forma, portanto, os educandos eram inseridos no processo de escolha e elaboração do conteúdo que iriam aprender, onde o aprendizado das palavras caminhava junto com ao aumento da criticidade (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

O círculo de cultura propõe uma prática pedagógica revolucionária, em que a diversidade do processo converge para o desvelamento das intencionalidades atribuídas ao saber na problematização de suas finalidades (onde, quando e

como são utilizados e satisfazendo a que interesses) por intermédio da ação dialógica permanente (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 174).

Os círculos de cultura vêm até hoje servindo de inspiração e sendo reinventados e adaptados aos mais diversos projetos educativos, em ambientes formais e não formais de educação (BRANDÃO, 2008). O que, para alguns autores, deve ser observado com ressalvas, para que tal metodologia não seja empregada sob o caráter meramente instrumental e sua reinvenção tenha o compromisso de preservação da radicalidade político-epistemológica concebida por Freire (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

Cheron Moretti et. al. (2017) analisando a experiência de “roda de diálogos” dentro do escopo da pedagogia da alternância, em Santa Cruz do Sul (RS) apresentam as potencialidades não apenas de reinvenção dos círculos de cultura frierianos, mas também da existência de um legado desta metodologia que, dentro da educação no campo, oferece múltiplas possibilidade de articulação de saberes dos educandos e suas famílias, na direção de uma educação humanizadora. Como descreve a autora, “a roda” por seu caráter democrático, não excludente e radical na dialogicidade, mais que uma metodologia é uma experiência didática, assim como o são os círculos de cultura.

Na área de educação em saúde, Monteiro e Vieira (2010) apresentaram a possibilidade da aplicação dos círculos de cultura, junto às enfermeiras do Programa de Saúde da Família em Recife, como abordagem metodológica para a “(re)construção de ações de educação em saúde, tornando-as reflexivas e críticas.” (Ibid. p. 398). Como resultado desta experiência, as enfermeiras/ pesquisadoras/ animadoras puderam promover, junto às comunidades, a transformação da educação em saúde, à medida que as pessoas se apropriavam, cada vez mais, de conhecimentos construídos de forma conjunta nesses espaços.

Ferraz et. al. (2014), por sua vez, nos mostram como o diálogo nos círculos de cultura aumentou a percepção das trabalhadoras do campo, em Santa Catarina, sobre os riscos ocupacionais a que estavam expostas, a necessidade de cuidados e do autocuidado. E como esta reflexão chegou à universidade, a partir da importância de disseminação de metodologias de diálogo com as comunidades, como forma de melhor preparar e conscientizar os profissionais que atuarão no SUS.

Muitas são as possibilidades de reinvenção dos círculos de cultura em espaços onde a educação assume o compromisso emancipatório junto ao povo. Em nosso trabalho, nossos encontros de formação – as rodas de estudo e conversa – seguem um caminho muito parecido. Além de ter a inspiração da *práxis* da educação popular, onde o círculo acolhe, convida,

estimula o “compartilhar” e a palavra livre; em nosso caso, ele também abre as portas para a troca ou o diálogo de saberes. Por mais que um diálogo verdadeiramente igualitário entre os saberes seja um desafio, dentro do modelo de racionalidade com a qual vivemos, entendemos estes espaços como possibilidades de exercício desta prática: dinâmica que exige constante vigilância sobre a possibilidade de domínio da visão científica sobre todas as outras.

As “rodas de mulheres” entorno de seus saberes e do compartilhamento de experiências fazem parte das dinâmicas populares de educação e organização, há muito tempo. Tanto que vários movimentos resgatam a potencialidade destes encontros como base de atuação política e organização comunitária (MILITVA, 2016). No grupo, o resgate da palavra e o consequente rompimento do silêncio trazem consigo um novo olhar para si mesmas. Na roda, o contato com a ancestralidade, preservado pelas mais velhas, traz essa sabedoria para o diálogo com as novas gerações – a roda gira. Além disso, dentro do ambiente acolhedor e não excludente que esta proporciona, se torna cada vez mais comum à conscientização sobre as injustiças sociais e ambientais e a busca de possibilidades para enfrentá-las (OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018).

Por todas estas razões o momento de nossas rodas foi acolhido como terreno onde o processo pedagógico/ investigativo se desencadeou. Foi a partir dele que iniciamos o processo de estudo sobre o próprio grupo, sua história, seus saberes, duas potências e limitações, dentro de um caminho de reflexões, trocas, risadas e lágrimas. A partir do círculo, iniciamos a investigação temática, dos temas que davam vida a essa experiência, que davam sentido ao nosso processo de formação, que justificavam nossos encontros e nossas convicções com relação à vida...

Investigação temática

Como define Freire “investigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens⁷⁹ referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*.” (FREIRE, 1987, p. 98). Como nosso intuito foi olhar mais de perto para a *práxis* das educadoras dentro

⁷⁹ Aqui “homens” poderia ser substituído por “homens e mulheres”. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire faz uma análise sobre a repercussão de *Pedagogia do Oprimido*, após 10 anos de sua publicação. Ao ser questionado por pensadoras e professoras quanto à linguagem androcêntrica utilizada naquele texto, ele concorda com as críticas e reforça que é na linguagem que se inicia a luta contra a opressão, assim em *Pedagogia da Esperança* (1992), para se referir aos sujeitos do povo ele utiliza a denominação “homens e mulheres”.

de uma dinâmica socioambiental popular, aos poucos, encontramos na investigação temática uma possibilidade metodológica para o levantamento de temas que poderiam guiar a pesquisa e promover um processo de autorreflexão.

A investigação temática, segundo Freire (1987), se baseia na organização concêntrica das ideias, ou seja, se parte do geral, de situações generalizadas, para o particular, para as situações mais próximas. Seu objetivo final é levantar os elementos significativos do cotidiano, da cultura, da história local e muitos outros, para, a partir deles, planejar os conteúdos programáticos da ação pedagógica ou da ação política:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 86).

Assim, à medida que os grupos populares levantam temas, que representam dimensões significativas de sua realidade, através desta prática investigativo/pedagógica, tornam-se aptos, a reconhecer a interação das partes na formação do todo, a partir da análise crítica. Este processo se dá a partir de alguns passos cuidadosamente construídos por educadores e educandos, durante a investigação temática. Como salienta Freire “A investigação temática se faz assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.” (FREIRE, 1987, p. 100).

Em nossa pesquisa, por um lado, a investigação temática foi adaptada aos objetivos, como forma de fazer emergir reflexões, pensamentos, memórias e experiências deste grupo de educadoras. Por outro, aproveitamos a potência criativa deste método para, a partir dos temas surgidos, elaborar atividades pedagógicas de formação para este grupo de educadoras e para a comunidade. E, a partir destas atividades, e da reflexão coletiva sobre elas, aprofundar o entendimento e o pensamento crítico sobre o trabalho comunitário realizado por estas educadoras. Sendo assim, guiadas por Paulo Freire, propomos um caminho em forma de espiral, onde os temas geradores geram novas possibilidades:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1987, p. 93).

A potencialidade do método de investigação temática e sua possibilidade de adequação a diferentes projetos educativos problematizadores da realidade está em sua estreita relação com a *práxis*. Como Freire (1992, 1993) tanto descreveu em sua obra, as mulheres e homens do povo tem uma forma muito particular de expressar o que realmente acreditam e sentem. Além disso, sua confiança com quem chega se constrói nas palavras que acompanham os atos, numa certa coerência entre aquilo que se fala e o que se faz. Perguntas secas e objetivas (por parte dos pesquisadores) atraem respostas moldadas àquilo que os entrevistados acham que o entrevistador quer ouvir.

O povo aprendeu, com razão, a ser cuidadoso (pra não dizer desconfiado) com aqueles que chegam logo perguntando algo e vão embora. O próprio Freire (1987) nos oferece um ótimo exemplo sobre uma pesquisa da área da psiquiatria, onde o pesquisador pretendia investigar a visão popular sobre o alcoolismo através da metodologia freiriana. As reflexões levantadas expuseram o quanto esta metodologia, dentro de suas fases de codificação e decodificação, pôde expor facetas íntimas do pensamento popular, que de outra forma não emergiriam, por conta do preconceito e discriminação entranhados na sociedade.

Apesar da investigação temática não ser uma “receita de bolo” (postura exatamente contrária àquela defendida por este autor⁸⁰) ela se constitui em etapas, que segundo o próprio Freire (1987), são importantes para conferir rigorosidade metodológica ao processo. Assim, o ponto de partida de qualquer projeto que acolha a investigação temática é a realidade dos educandos: o levantamento de dados sobre as características da região, a cultura, a história, as relações sociais e pessoais, as relações religiosas e de trabalho, a linguagem. Contato que aproxima o educador do mundo daqueles com quem irá atuar, tarefa que exige compromisso ético e engajamento (FREIRE, 1996)

A etapa seguinte consiste no processo definido por Freire (1987) como “codificação” e “decodificação” A partir da análise de todo este material levantado pelo educador ou grupo de educadores, inicia-se uma busca pelas contradições percebidas. A escolha de algumas destas contradições será feita com o objetivo de elaborar codificações, ou seja, formas de representação destas contradições para serem apresentadas para o grupo de educandos, geralmente na forma de fotos, vídeos, figuras, pinturas etc. Em seguida, acontece o momento de decodificação: a apresentação do material codificado é feita para o grupo, com o intuito de

⁸⁰ Em várias de suas obras e conferências Paulo Freire reforça a ideia de que o processo educativo está sempre em construção, nunca terminado, definitivo. Daí que os educadores que se engajam em projetos de uma educação libertadora e buscam referência em seu método devem também buscar reinventá-lo de acordo com as necessidades dos grupos que acompanham e do período histórico em que vivem (FREIRE, 2006).

incentivar a participação, as reflexões e o levantamento de questões a partir do material analisado coletivamente:

A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A decodificação é a análise crítica da situação codificada (FREIRE, 1987, p. 97).

Geralmente, este processo se desenrola com a aproximação entre a situação exposta no material codificado (foto, vídeo) e a realidade cotidiana dos alunos, é quando expõe sua perspectiva baseada em sua experiência de vida. À medida que realizam este exercício, os grupos populares expõem em que nível enxergam e compreendem a realidade em que estão inseridos, qual é seu nível de criticidade com relação a esta realidade e também qual é seu nível de conformismo e paralisação:

Em todas as etapas da decodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E nessa forma expressada de pensar o mundo fatalisticamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1987, p. 98).

E deparando-se com as contradições apresentadas, estas pessoas se deparam também com as chamadas situações-limite. Este termo refere-se às situações que expressam as limitações de sua condição, na realidade em que vivem, muitas vezes, o primeiro encontro com estas situações têm um efeito paralisador, uma posição fatalista de que “as coisas sempre foram assim”. Mas, ao mesmo tempo, Freire (1987) salienta que as situações limite, à medida que são analisadas sob uma perspectiva cada vez mais crítica, podem abrir espaço para a imaginação de novas possibilidades, de superação da situação paralisadora – é o que chama de inédito viável. É a partir deste processo de cultivo de condições favoráveis à reflexão crítica e ao surgimento dos inéditos viáveis que este educador compreende que os grupos oprimidos caminham na direção da esperança e do “ser mais”. As relações entre as situações-limites e os temas geradores são explicadas por Freire:

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro envolvendo as “situações-limites”, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limites” aos quais nos referimos. Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as “situações-limites”, as *tarefas* referidas a eles, que são as respostas dos

homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos e críticos (FREIRE, 1987, p. 93).

Assim, a identificação de temas geradores é realizada a partir das decodificações trazidas pelos educandos, com as quais um grupo interdisciplinar de educadores discute os temas significativos, que dialogam com as situações-limite (FREIRE, 1987). Depois de definidos, estes temas são novamente apresentados ao grupo de educandos, para serem validados. Depois desse processo de idas e vindas com o povo, inicia-se a elaboração dos conteúdos que seguirão o processo educativo, seja ele alfabetizador ou de outra natureza. Assim, além de ter a realidade e o cotidiano dos educandos como matéria-prima, esse processo pedagógico possui um caráter inovador, uma forma de aprender a aprender criticamente. A respeito do processo alfabetizador freiriano, Gebara (2016) traz uma reflexão interessante:

[...] a alfabetização se dava a partir desse mundo a partir de palavras geradas da própria experiência dos alfabetizados. Através desse método se podia crescer na apreensão de seu mundo em que deveriam ou estavam vivendo. O pensar a vida não era pensar apenas a partir do pensamento de outros, mas era, sobretudo, o desafio de tomar a sua própria vida, seus hábitos, seus conhecimentos, suas crenças como fonte primeira de pensamento. Descobrir-se como fonte de pensamento ou de saber e fonte de cultura era o primeiro passo para se reconhecer como cidadãos e sujeitos de direitos e deveres (GEBARA, 2016, p. 192).

É importante salientar que, apesar da investigação temática ter sido desenvolvida por Freire no contexto específico da alfabetização de adultos, suas potencialidades, aos poucos, foram extrapoladas para outras áreas do ensino e da pesquisa. Uma série de educadores e pesquisadores vêm utilizando e reinventando esta metodologia, inclusive dentro da Educação Ambiental (CAMARGO, 2017).

Como já foi levantado, o distanciamento dos saberes ambientais (considerados legítimos) das classes populares e seu confinamento nas mãos dos especialistas e da ciência hegemônica, há muito tempo trazem a sensação de não pertencimento. Fato que, muitas vezes, distancia os grupos populares das possibilidades de intervenção no âmbito das decisões socioambientais. Por isso, a utilização da metodologia freiriana como base para o estudo ambiental comunitário é uma aposta levantada por esta pesquisa, pois pode representar uma importante ferramenta de reaproximação entre o conhecimento popular e as práticas ambientais a partir do diálogo de saberes, que parte também da realidade ambiental e do cotidiano dos educandos e da comunidade.

4.4 - Construindo nossa metodologia

Nessa sessão, me concentro na descrição dos passos metodológicos que seguimos. Como já mencionado, partimos dos direcionamentos oferecidos pela investigação temática freireana, pelos círculos de cultura e pela IAP para, a partir delas, experimentar uma nova metodologia, cujo objetivo não é exatamente levantar dados, mas sim gerá-los junto ao grupo. Nesse percurso, salientamos que tal metodologia não foi definida totalmente à priori, mas sua elaboração completa contou com adequações, no decorrer de sua prática, a partir dos desígnios apresentados pelo campo e pelas próprias participantes da pesquisa, que tiveram um papel ativo na definição dos caminhos a serem percorridos.

Apresentação da proposta para o grupo

O primeiro passo foi a realização de uma conversa inicial com o grupo em um de nossos encontros de formação. O objetivo foi propor a ideia da pesquisa, na qual faríamos uma reflexão sobre nosso grupo, o trabalho que desenvolvíamos, buscando refletir sobre o que já fizemos e quais seriam nossos desejos para o futuro, além de entender melhor o papel das mulheres num trabalho ambiental e popular como este. As educadoras ficaram animadas com a proposta e já neste momento ocorreu uma “tempestade de ideias”, onde muitas delas expuseram seu ponto de vista sobre estas e outras questões. Algumas narraram a forma como chegaram ao trabalho comunitário e também o momento em que se deram conta da importância desse trabalho, do que realmente estavam fazendo para ajudar a comunidade e de quais caminhos seguir. Falaram também sobre os desafios e as dificuldades do reconhecimento desse trabalho.

Percebendo a riqueza desse momento, pedi para que gravássemos nossas ideias no gravador e elas concordaram. A potencialidade do diálogo na roda já se mostrava presente, uma vez que a fala de uma incentivava a participação da outra e assim por diante.

Iniciando a investigação temática

Depois desse primeiro encontro, já com alguns elementos registrados, me preparei para iniciar a investigação temática. Baseando-me na trilha percorrida por Freire, parti para um intenso levantamento de informações. Este levantamento, no entanto, teve um direcionamento específico: o trabalho comunitário da qual estas educadoras fazem parte.

Como nessa pesquisa o olhar se volta para a formação, os saberes, as práticas e os aprendizados destas educadoras ao longo de um trabalho comunitário socioambiental, o levantamento se concentrou na história deste trabalho, suas origens e desdobramentos. Para direcionar melhor nosso foco de pesquisa, ao invés de um amplo levantamento sobre as características da comunidade (temas com as quais já trabalhamos há algum tempo dentro do grupo de estudos) busquei o recorte do trabalho comunitário, uma vez que a organização onde atuam estas educadoras já possui um longo histórico de trabalho social junto ao povo.

Para isso, busquei materiais que contassem a história desse trabalho e também das comunidades. Muitos materiais produzidos pela própria ONG, como o jornal comunitário (de 2002 a 2009), vídeos sobre a trajetória das organizações e das comunidades, artigos produzidos por educadores populares que vieram antes de nós, entrevistas e reportagens antigas, serviram de base para este levantamento. Muitos destes materiais estavam dispersos e muitas vezes esquecidos, por isso, foi necessário certo esforço na busca. Esta pesquisa foi feita através da análise documental e os materiais foram analisados e catalogados.

Importante ressaltar que as educadoras tiveram pouco ou nenhum contato anterior com estes materiais, muitos deles produzidos antes de sua chegada à ONG. Motivo pela qual o estudo a partir deles representou uma oportunidade de conhecer melhor a realidade do trabalho comunitário ao longo do tempo, das comunidades assistidas, e da experiência de outras educadoras populares. Além disso, estes materiais forneceram elementos que foram utilizados para a contextualização do campo de pesquisa e da própria história do trabalho da ONG.

Produzindo as codificações

A partir dos materiais descobertos, seguiu-se a etapa de produção de codificações para a discussão posterior com o grupo. O critério utilizado para escolha dos materiais foi

selecionar assuntos que se aproximassem das atividades e das comunidades onde cada uma das educadoras trabalha, no entanto, apresentando as situações de forma geral, como fatos do cotidiano destas comunidades e desse trabalho.

Nesta fase busquei levantar a maior variedade possível de assuntos, como forma de abarcar o máximo de esferas envolvidas nessas experiências comunitárias. Concentrei-me também em alguns elementos levantados pelas educadoras em nosso primeiro encontro (tempestade de ideias) como orientação para estas escolhas. Foram selecionados materiais em linguagens distintas para a elaboração das codificações, desde a escrita (reportagens, depoimentos, artigos, entrevistas), imagética (fotos) até a audiovisual (vídeos). A partir dos itens selecionados, foi feito um planejamento da sequência daqueles que seriam analisados pelo grupo.

Decodificação em roda

Nessa fase foram realizados quatro encontros, sendo estes divididos nos períodos de manhã e tarde, totalizando oito momentos de estudo e discussão. Nestes encontros, apresentei o material codificado para nosso estudo. Assumimos uma metodologia de estudos, onde, primeiro, líamos o texto (reportagem, entrevista, vídeo) em roda e cada participante sublinhava (ou anotava) as palavras que não conhecia ou que tinha dúvidas e também as partes que mais lhes chamavam atenção. Na sequência, buscávamos o significado das palavras desconhecidas e depois passávamos para a exposição do que mais afetou cada uma. No caso da análise de fotos e vídeos, a dinâmica foi mais livre e as educadoras expressaram suas impressões ao observá-las.

O momento de levantamento dos pontos principais do material codificado foi também aquele onde surgiram reflexões, transposições para as experiências de cada uma, para a realidade vivida; foi, portanto, um momento de decodificação. Nessas ocasiões, suas falas foram gravadas e observações foram anotadas no caderno de campo. Nesta dinâmica, minha atuação foi como animadora, incentivando a participação, porém, sem interferir em suas colocações.

Em nossa dinâmica surgiam não apenas falas individuais, mas também os diálogos sobre cada assunto, onde as educadoras se complementavam, ou mesmo discordavam e traziam seus argumentos. Uma delas (*Van*) levantou a ideia de que muitos de seus

conhecimentos foram transmitidos pelos mais velhos, através da escuta das histórias das mais velhas. Se antes todos prestavam atenção a elas, hoje isso não acontecia mais. Essa colocação, confirmada pelo resto do grupo, chamou nossa atenção para essa dimensão, das histórias de vida em nosso processo educativo. Essa reflexão levantada pelas educadoras apontava para a importância de cada uma poder contar também sua história, suas experiências. Particularmente, comecei a perceber que algumas delas não tinham tanta facilidade de contar suas histórias em grupo, mesmo com a familiaridade e amizade que cultivavam. A importância de encontros individuais começava a surgir, portanto, como caminho para uma escuta mais completa.

Depois de nossos encontros em grupo, o passo seguinte consistiu na transcrição dos áudios, leitura e releitura de suas falas. Este momento foi bastante importante, pois, uma das características da forma de expressão das educadoras é a oralidade. Esta forma de comunicação, com a qual o povo se sente à vontade para expressar suas opiniões, aquilo que aprenderam e no que acreditam, está também envolta por longas narrativas, cujo significado, ou a mensagem que buscam passar, muitas vezes não é óbvia (FREIRE e NOGUEIRA, 1993).

Busca dos primeiros temas

A partir das decodificações realizadas pelo grupo, iniciei o processo de investigação do universo temático e dos temas geradores. Analisando as falas separadamente e também de forma conjunta, busquei extrair as questões que surgiram a partir da interação com o material codificado e o diálogo em grupo. Analisei os depoimentos pessoais das educadoras, o diálogo entre diferentes pontos de vista, as questões recorrentes em suas falas, as reflexões levantadas e também as propostas sugeridas.

A partir destes elementos fiz o exercício de identificar e organizar as contradições que apareciam em suas falas, salientando tanto os desafios vividos, quanto os caminhos propostos para sua superação, tanto no presente quanto no passado. Para isso, classifiquei as contradições levantadas pelas educadoras como “situações-limite” e as propostas e alternativas sugeridas, como “inéditos viáveis” e a temática inerente a cada um destes pares dialógicos, como eixos temáticos. Desse processo fui “lapidando” ou sintetizando certos temas, ou eixos temáticos, que considerei geradores.

Validação dos temas

A devolução dos temas geradores ao grupo aconteceu como passo seguinte, novamente, em nossa roda de estudos. Analisamos os temas levantados, de forma que alterações e inclusões foram feitas pelas educadoras e assim os temas foram validados.

Dentro desta dinâmica, o eixo “aprender com quem veio antes de nós” foi confirmado como importante. Dessa ideia surgiu a sugestão de realizar entrevistas com mais algumas atrizes, que não faziam parte daquele grupo, mas que, de alguma forma, estavam presentes ali. Explicando melhor: duas senhoras foram consideradas pelo grupo como mestras dentro do trabalho comunitário, verdadeiras professoras para algumas delas. São elas a Dona Maria dos Remédios e a Dona Vas. Estas duas mulheres, educadoras populares de longa data, pertencentes a gerações anteriores, foram pioneiras no trabalho popular comunitário e, por muitos anos, participaram dos projetos do SEOP e da Água Doce. Essa colocação feita pelo grupo provocou a inserção de entrevistas individuais com estas outras educadoras, dentro de nossa metodologia. Sendo que uma das entrevistas foi feita por todo o grupo (com a Dona Maria dos Remédios) onde todas elaboraram perguntas e ela nos respondeu durante uma de nossas rodas. Nossa intenção era fazer o mesmo com dona Vas, mas por questões de logística não conseguimos. Acabei realizando uma entrevista individual com ela.

Nessa fase, é importante salientar que a metodologia pensada inicialmente sofreu modificações, mais especificamente um acréscimo. Dentro dos temas geradores e nas falas recorrentes das educadoras, a “história de vida” surgiu como elemento de grande importância. Se no início, a pesquisa havia sido pensada a partir de dinâmicas sempre coletivas de geração de dados e reflexões, neste momento percebemos a necessidade e a importância de realizar entrevistas individuais. Isso porque, muitas narrativas que apareciam de forma velada ou pouco clara no grupo, em momentos mais pessoais encontravam maior espaço para emergir, o que de fato aconteceu durante as entrevistas e deixou o processo bem mais rico.

Outro ponto decisivo para estimular esta decisão foi também meu aprofundamento nos estudos a respeito da experiência das mulheres das classes populares na América Latina e no Brasil e a constatação da sistemática invisibilização e silenciamento de suas experiências, histórias de vida e formas de resistência. A negação de sua participação e atuação como sujeitas históricas se configurou de forma especialmente violenta em nosso território. Assim, não faria sentido para um trabalho que busca uma postura crítica diante de tais exclusões

ignorar estas histórias. Diante desta constatação, percebi a necessidade de exercitar ainda mais o sentido da escuta, mais especificamente a escuta sensível.

Elaboração de atividades pedagógicas

A partir do acordo sobre os temas, propus que pensássemos em atividades pedagógicas que pudéssemos criar a partir de alguns destes temas como atividade de formação para nosso grupo e também como atividade destinada à comunidade. Seguindo as ideias de Freire de que os temas geradores orientam a elaboração do conteúdo programático; em nosso caso, experienciamos trazer os temas para elaboração de atividades pedagógicas ambientais. Essa proposta foi aceita com entusiasmo, já que muitos dos temas giravam entorno de desejos das educadoras, de saber mais, conhecer mais, inventar mais. Assim, no final do ano de 2018 algumas ideias surgiram, ideias estas que iriam amadurecer e tomar forma no ano seguinte, como veremos nos resultados. Uma destas propostas pedagógicas a “oficina de remédios caseiros com ervas medicinais” teve uma repercussão muito positiva no grupo e também na comunidade. Além disso, acabou funcionando como um canal importante para a continuidade do processo de geração de dados para a pesquisa e aprofundamento dos temas levantados, uma vez que as rodas de estudos ganharam um lugar especial logo após a sessão prática das oficinas.

Entrevistas individuais e rodas de estudos

Depois de todo este processo iniciei a realização das entrevistas individuais. Busquei realizar os encontros em cada um dos locais onde as educadoras desempenham suas atividades, ou em suas casas, como forma de deixá-las mais à vontade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, muito inspiradas pela metodologia de “história de vida”, ou seja, dando-se a maior liberdade possível para as educadoras se expressarem a partir de sua perspectiva, de suas vivências.

Abro aqui um pequeno parêntese sobre esta metodologia e suas implicações para a pesquisa. Proveniente das abordagens autobiográficas⁸¹, a história de vida se destaca pelo interesse central nas formas como os indivíduos se enxergam e como significam os fatos sociais vividos a partir de sua experiência (SILVA et. al., 2007). Assim, as dimensões subjetivas (individual) e sociais (coletivas) se encontram através das narrativas que não têm o compromisso de trazer a veracidade dos fatos, mas sim as impressões e interpretações sobre eles. Dessa forma, a partir dos relatos de vida pode-se caracterizar as práticas sociais de um grupo. Neste processo, o vínculo de confiança e respeito entre os sujeitos da pesquisa são tomados como pontos fundamentais para a qualidade do trabalho de pesquisa, que assume um forte caráter de interlocução, havendo produção de sentidos para ambos (MASCALI et. al., 2013). No que diz respeito à pesquisa com mulheres das classes populares, a história de vida assume um papel reivindicatório, uma vez que por muito tempo suas histórias foram silenciadas.

Durante as entrevistas, como forma de iniciar a conversa e convidar as mulheres a nos contar suas histórias, alguns temas geradores levantados pelo grupo foram utilizados como dispositivos (história pessoal, história local, saberes tradicionais, cuidado das crianças etc.). Dessa forma, iniciávamos nosso encontro com perguntas abertas como: “A senhora poderia me contar como chegou aqui?” “Como foi que iniciou o trabalho com as crianças?” Dessa forma, eu seguia ouvindo atentamente e perguntando, eventualmente, sobre aquilo que elas me contavam, ou seja, buscando segui-las em seus trajetos e, por vezes, pedindo para que se detivessem um pouco mais em alguma vivência ou reflexão.

Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento das participantes, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸² e duraram entre 20 minutos e 1 hora. Foram realizadas 7 entrevistas individuais, sendo 5 delas com as educadoras que fazem parte do grupo que trabalha atualmente na ONG e 2 referentes às educadoras mais antigas.

Já as entrevistas coletivas aconteceram com o grupo no mesmo modelo de “roda de estudos” que já apresentamos. Como comentamos, os momentos selecionados para esta etapa foram os estudos que aconteciam depois das “oficinas sobre as ervas medicinais”, que conseguimos pôr em prática no ano de 2019. Essa escolha aconteceu por este ser um momento de encontro de todas as educadoras e também por podermos refletir sobre a atividade pedagógica que estávamos pondo em prática na comunidade. Assim, depois da parte

⁸¹ Que, segundo Silva et. al. (2007) abrigam também a história oral, a biografia e a autobiografia.

⁸² O Modelo do TCLE encontra-se no Anexo.

prática (durante a manhã), nos reuníamos à tarde em torno do estudo para aprofundar os temas que havíamos definido a partir materiais pedagógicos semelhantes, como reportagens de jornal, artigos, fotos etc.

Ao longo de 2019, foram no total 7 encontros de uma hora e meia, onde os diálogos foram gravados, com a autorização das educadoras. Por serem momentos coletivos, muitas vezes outras mulheres, que não as educadoras, também participavam. Além da gravação das falas, contei também com as anotações no meu caderno de campo, ao longo das entrevistas individuais, coletivas e da elaboração das atividades pedagógicas.

Análises

Os dados referentes às entrevistas individuais e coletivas, às anotações no caderno de campo e ao processo de elaboração das atividades pedagógicas pelo grupo foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A partir desta análise foram levantados temas e subtemas postos em diálogo com os objetivos e o referencial teórico adotado pela pesquisa. É importante ressaltar que poderíamos continuar com o processo de investigação temática para chegar a novos temas e recomeçar todo um processo pedagógico e investigativo. No entanto, o fechamento, mesmo que provisório, nos aparece como necessidade de finalização deste trabalho, no âmbito de uma pesquisa de doutorado.

Assim, recapitulando, nosso percurso se iniciou com a investigação temática. Os temas levantados nos serviram de base como temas a serem explorados mais profundamente nas entrevistas individuais, nas rodas de estudo e também como temas instigadores para a proposição de atividades pedagógicas pelo grupo de educadoras. Dessa forma, propomos o método de Pesquisa Ação Pedagógica que possibilita a geração de dados de forma coletiva, vinculada à elaboração de atividades pedagógicas desenvolvidas pelo grupo. Nesse sentido, apostamos numa metodologia na qual a pesquisa serve de combustível e matéria-prima para a autorreflexão e formação das educadoras, mas também para elaboração de propostas pedagógicas ambientais contextualizadas à realidade da comunidade. Trazemos, portanto, uma reelaboração do diálogo entre a IAP e a Investigação Temática freiriana direcionada ao desenvolvimento de práticas educativas ambientais engajadas, pensadas pela comunidade.

Capítulo 5. Resultados e análises

5.1 - Primeiros temas

Ao adentrar o universo da investigação temática sobre o trabalho pedagógico comunitário das mulheres, pudemos, aos poucos, descascar as camadas que compunham suas experiências e provocar autorreflexões. Foi importante perceber o caráter processual desta experiência onde, por mais que os temas já aparecessem de forma reconhecível logo nos primeiros encontros e nas tempestades de ideias iniciais, caminhos novos eram abertos a cada etapa, fato que tentamos aproveitar ao máximo em nossas análises, como forma de abarcar a riqueza de todos os momentos do processo.

A primeira análise temática foi organizada de forma a evidenciar possíveis “situações-limite”, “inéditos viáveis” e eixos temáticos, a partir das contradições e sugestões proferidas pelas educadoras.

Situações-limite	Inéditos viáveis	Eixos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> - Histórias de dificuldades e falta de oportunidades - Imobilidade na vida pessoal - O desafio de trabalhar fora e criar os filhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformações e aprendizados depois de iniciarem o trabalho na ONG - Aumento da curiosidade com o grupo de estudo - Vontade de conhecer o trabalho das outras companheiras 	<ul style="list-style-type: none"> - História pessoal - Troca de saberes
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de múltiplas carências no trabalho comunitário nas creches. 	<ul style="list-style-type: none"> - A vantagem de conhecer a perspectiva da comunidade, para falar sobre meio ambiente. - Dimensão ambiental como alternativa criativa para o trabalho com as crianças. - Metodologias contextualizadas à realidade das comunidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação ambiental que parte da experiência comunitária

<ul style="list-style-type: none"> - Falta de integração entre as comunidades onde atuam. - Falta de conhecimento da comunidade sobre sua história. - Falta de conhecimento das educadoras sobre os territórios onde as companheiras atuam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca pela história local - a história não contada. - Desejo de conhecer as riquezas naturais de seu território através de saídas de campo. - Desejo de conhecer melhor o local onde atuam as companheiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - História local - Relações ambientais locais
<ul style="list-style-type: none"> - Condições de vulnerabilidade, violência e exclusão vividas pelas mulheres e crianças nas comunidades mais pobres. 	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho de cuidado da autoestima das mulheres. - A educação e o cuidado com as crianças. - Busca por formas de combate à fome. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com as mulheres - Cuidado das crianças
<ul style="list-style-type: none"> - Carência ou falta de acesso aos serviços básicos de saúde e saneamento - Injustiças ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> - O resgate e valorização dos saberes tradicionais sobre as ervas medicinais e a alimentação alternativa. - O uso das ervas medicinais e dos alimentos nutritivos como alternativa para a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos populares sobre ervas medicinais e PANCS

Tabela 1. Resultados da investigação temática, organizados em: situações-limite, inéditos viáveis e eixos temáticos.

Esta primeira exploração, como mencionamos, nos guiou pelo resto da pesquisa, onde estes eixos temáticos foram utilizados como “suleadores” tanto para se pensar algumas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo grupo, como também como dispositivos para instigar as narrativas, durante as entrevistas individuais. Dessa forma contamos com falas e narrativas produzidas de formas diversas, desde aquelas provenientes dos momentos de decodificação em grupo (investigação temática), até aquelas originadas dos encontros individuais nas entrevistas e ainda com os momentos de elaboração e realização das atividades pedagógicas. É assim, que depois de todas estas etapas de construção, parada, reflexão e retomada apresentamos os temas que encontramos como trama interconectora não definitiva, mas que nos foi apresentada pelo grupo no tempo desta pesquisa. É assim que, a seguir, apresentamos 5 eixos temáticos principais, desmembrados em subtemas, com os quais nos aprofundamos em nossa análise.

5.2 - Aprendendo com a história de vida das mulheres

Entrar no mundo das mulheres, ainda mais das mulheres das classes populares é, antes de tudo, ouvir suas histórias. Para além dos interesses acadêmicos, entendemos que a escuta sensível e atenta representa também um compromisso político e um exercício pedagógico. Nesta dinâmica, não apenas a pesquisa se alinha, mas também são tecidas, a várias mãos, as tramas que compõe um processo que também é de autorreflexão e busca por novos lugares no mundo. O ato de contar a própria história nem sempre é fácil, mas compreendemos que ele carrega consigo uma infinidade de possibilidades, que vão desde a organização das memórias e a construção da própria imagem, até a valorização da história de vida nos processos de formação e na prática pedagógica.

A proposta da EABC está centrada na vida das comunidades, em seus aprendizados em meio aos conflitos, nos desafios do cotidiano, nas condições específicas de vida de cada grupo, nas estratégias de superação das dificuldades, nas relações ambientais que constroem e nas pedagogias que emergem destas experiências. Por outro lado, também está atenta à relação entre as dinâmicas locais e sua inserção num panorama mais amplo – o do sistema capitalista, neoliberal, excludente, racista e patriarcal. É nesse diálogo constante entre o local e o global, como nos ensina Paulo Freire (1987) – nas constantes idas e vindas entre as condições materiais e subjetivas dos grupos populares e sua relação com processos sociais mais amplos, que se constrói o caminho da tomada de consciência, necessária à educação libertadora.

Nessa pesquisa, as entrevistas com as mulheres foram realizadas a partir de alguns elementos da metodologia de história de vida, conforme apresentamos no capítulo 4. No entanto, a perspectiva puramente metodológica foi revisitada, uma vez que a história de vida nos foi apresentada pelo grupo, também como um tema importante a ser analisado quando pensamos na EABC.

Através da escuta de suas narrativas, baseadas em suas experiências de vida, aprendemos a partir do olhar da outra e nos questionamos, refletimos sobre a sociedade em que vivemos e sobre o papel da educação ambiental nesta realidade. Com as narrativas de vida, é como se entrássemos em contato com outras formas de aprender e ensinar, onde a história, o “causo”, o olho no olho e a memória dos mais velhos compusessem um rico caminho de saberes e práticas.

História das vidas

Seguindo as pistas que nos dão as próprias educadoras preparamos nossa escuta para ouvir o que nos conta Dona Vas sobre sua vida.

Eu falo aqui com minhas netas, quando o povo aqui que diz que tá trabalhando muito... Eu trabalho desde 7 anos de idade. Eu sou lá de Campos dos Goytacazes né, e lá eu ajudava a plantar cana, plantava cana pra ir pra usina de açúcar, pra fazer açúcar, porque lá em Campos faz muito açúcar. Mas não era bem na cidade, era mais pra cá pra baixo, era a usina do Vito. Uma tal gente muito rica né.. Aí meu pai tinha cota na usina! Tinha aquela quantidade de carro de cana que mandava pra lá. Mas o dinheiro não vinha assim não, só vinha acho que depois de 6 meses que eles moessem a cana. Papai ficava esperando pra ir lá panhar o dinheiro. No princípio, nossa situação lá em Campos era muito boa. Papai tinha muitas terras lá, aliás, ainda tem pra lá né, que acho que já fizeram a reforma agrária. Eu nem quero saber! (risos)

Mas a terra me persegue, onde eu fico tem terra, aonde eu vejo uma terra eu fico doida.” Será que dá pra fazer uma plantaçozinha ali?” “Será que você não arranja um terreninho ali pra mim?” Eu fico assim.. É uma doença, né? Que eu tenho já. É a doença da terra. A terra é uma coisa maravilhosa pra mim. Meu pai tinha aquele monte de terra. Tinha uma terra lá até que diziam que tinha ouro lá. Mas acho que era só brincadeira. [...]

Aí eu fui criada lá. Meu pai não era assim muito mal de vida não, tinha tudo. Meu pai dava tudo pra mim. Porque eu sou filha do segundo casamento da minha mãe porque as outras o pai já tinha morrido e mamãe ficou com meu pai. Meu pai criou seis filhos da minha mãe. Mas era muito bom trabalhar, cedo cedo comecei a trabalhar, com 5 anos fazia os pelotinhos de cana assim.. (mostra) era assim, bota o pé, depois do pé bota o toletinho, pra medir. Quando era pra plantar, arroz e feijão, arroz era ruim de plantar porque tinha que plantar na água né... E ali eu plantava. Eu plantava feijão, três de feijão, quatro de milho, tudo junto né... Eu nem sabia contar direito, mas eu contava aqui na mão, botava o milho, botava o feijão e plantava.

Aí depois meu pai se desfez dessa fazenda e nós viemos pra aqui. Eu vim com 14 anos. De 5 até 14 anos eu trabalhei lá na roça, eu fui boia-fria. A gente levava comida de manhã pra comer lá pra nove horas, porque lá o almoço era 9 horas. Mas tudo isso eu tenho lembrança e saudade. Mas aí ele trouxe a gente pra cá. Mas aqui eu não me senti feliz não, não tinha aquela coisa que tem lá, que tudo era roça. Se queria comer arroz, tinha arroz, botava no pilão e fazia aquele arroz fresquinho do pilão, milho também um lugar que moía, fazia canjiquinha, fazia fubá. [...] Eu vim por causa da minha mãe. Os seis irmãos homens que eu tinha não eram do meu pai, eram só da

minha mãe. Eles vieram pra cá e acharam que aqui era melhor do que lá, mas não era. Porque se fosse eu com essa idade que eu tenho hoje, eu não vinha. Minha mãe veio por causa dos filhos, muitos filhos homens de outro pai. Esse negócio de família né. Você sabe como é. Eles se separaram, teve que separar né. Porque teve uma moça que tomou meu pai, tomou de minha mãe. [...] Se fosse hoje eu estava lá bem. Que pena né... que eu não posso voltar. (Dona Vas).

A vida no campo junto à terra e à plantação seguem vivas nas memórias da Dona Vas até hoje, mesmo que tenha precisado vir para cidade. Sua “doença por terra” se traduz na imagem que preserva da terra como fonte de trabalho e produção de alimento, conseqüentemente, como fonte de liberdade, autonomia. A vinda pra cidade traz à tona a sensação de escassez, que de certa forma ela busca remediar na busca por pequenos pedaços de terra. Ela traz também algumas questões de família, descrevendo a situação difícil de sua mãe em seu segundo casamento com filhos de outro homem e de um certo consenso preconceituoso a respeito da questão. É dessa forma que a Dona Vas se apresenta para seguir contando sua trajetória até o momento atual, dentro das idas e vindas da sua narrativa.

Uma das possibilidades trazidas pela história de vida é a de compreender o universo da qual o narrador faz parte, uma vez que a construção da própria história conjuga tanto elementos psicológicos e subjetivos, quanto os fatos sociais vividos (MACALI et. al., 2013). Mais do que comprovar fatos históricos, esta abordagem se preocupa com a perspectiva dos sujeitos, suas impressões e reflexões sobre os fatos e sobre a vida. Este ponto de vista nos é bastante importante, quando nosso objetivo é exatamente compreender a perspectiva das mulheres das classes populares: conhecer sua origem, a cultura da qual fazem parte e as formas de significação com que enxergam o mundo.

Outra possibilidade apresentada, principalmente quando se trata dos mais velhos, são os ensinamentos – aqueles que são passados a partir da própria experiência de vida, em outro tempo, e que trazem valores e elementos éticos, cuja importância se mantém viva até hoje. Como nos traz Gizêlda do Nascimento (2006) a memória dos velhos têm um papel fundamental na construção da resistência das mulheres negras:

Os velhos são sempre mais astuciosos. Resistência bem mais competente porque deitam suas raízes no amadurecimento do tempo, num exercício de viver constante; por isso mais profundamente inscrita na memória. Representam testemunhos sobrevividos dos adversos vendavais enfrentados nas longuíssimas noites americanas; mulheres que, mesmo acumulando infundáveis subtrações – mesmo colocados do lado em que a corda arrebenta – conseguem manter serenidade e leveza na condução de suas vidas; conseguem também exprimir jovialidade e desenvoltura ao desfiar seus

“causos”. Sábias fiandeiras na arte de temperar o tempo por mais destemperado que este lhe chegue; hábeis artesãs da vida na forma como entretecem cotidianamente os fios de suas existências diante das emaranhadas malhas que a realidade lhes impõe (NASCIMENTO, 2006, p. 124).

Em comunidades tradicionais, como as indígenas e quilombolas e também nas comunidades formadas por povos de terreiro a sabedoria dos mais velhos é muito valorizada como uma espécie de guia para a vida comunitária. A maior proximidade das histórias e ensinamentos dos antepassados faz com que estes personagens carreguem consigo a missão de transmissores desta sabedoria para as gerações mais jovens. Função que desempenham a partir da oralidade (SANTOS, 2015).

Em sua extensa prática com grupos populares rurais, Freire e suas equipes de educadores compreenderam a importância da oralidade dentro também da comunicação popular. Como nos traz Nogueira (1993):

[...] Ora, o povo não procede assim. O povo procede diferente. Objetos, situações e acontecimentos são oralmente assumidos por ele, assumidos como narrativa. Nossa tradição da cultura popular é mais oral do que escrita. As pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos. O que é narrado não reúne nem guarda os objetos e as situações. A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem a sua maneira uma posição diante do que é narrado. Saber narrar é não apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição. Penso que essa é uma das características da oralidade. [...] (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 28).

As longas histórias contadas, muitas vezes de suas próprias vidas, trazem no final, ou nos entremeados da narrativa uma “moral da história”, uma mensagem, que só aprende quem permanece com a escuta atenta até o final.

Neste sentido, a história de vida, como metodologia de pesquisa, ao enfatizar a importância das relações de confiança entre pesquisadores e entrevistados, facilita o acesso à oralidade, forma com a qual o povo simples se sente à vontade para falar. O encontro com a Dona Vas trouxe muitos momentos como este. As longas histórias traçavam os caminhos das lembranças e de seu raciocínio astuto. Caminhos que iam e vinham do passado para o presente, num piscar de olhos, para que, em algum momento, ela apresentasse sua mensagem, suas conclusões. Método pelo qual ela transmitiu suas experiências às muitas crianças e adultos que passaram por sua vida e a ouviram como uma voz de sabedoria.

Nesta outra narrativa sobre a infância, Dona Maria dos Remédios também nos traz as memórias sobre a vida rural, sobre as dificuldades, a luta e a admiração pela mãe e sobre sua relação com o trabalho desde cedo:

[...] É tanto que eu ensino o que eu aprendi desde criança com a minha mãe, porque a minha mãe sempre foi uma pessoa carente e minha mãe sobrevivia muito das coisas que ela fazia para ajudar. Ela teve sorte nasceu aonde? Em Alagoas. E aí eu passava muito essa experiência. Pra você ter uma ideia eu me formei de costureira com 17 anos [...] tô com 78. É mole? Eu sempre fui curiosa. Não sei se é porque eu sempre trabalhei muito. Eu criança, meu pai me chamava de João porque os meus irmãos, eles não trabalhavam e eu trabalhava, eu trabalhava nas olarias. O meu primeiro emprego foi de “espantalho” (risos). É! Porque eu tinha um bodoc [...] uma mochilinha com pedrinhas aqui e eu ficava em cima de uma árvore, eu devia ter uns 7 anos 8 anos, por aí. Já ganhava dinheiro vigiando passarinho. Perto da fazenda eles faziam sementeira, não é? E tinha que ter alguém para vigiar o passarinho e eu botava assim um pau, depois o bracinho e um lençol velho em cima e um chapéu na ponta do pau, aquilo era o espantalho. Esse foi o meu primeiro trabalho e daí eu comecei, eu fui a filha que mais trabalhou para o meu pai. Ele me chamava de João. (Dona Maria dos Remédios)

É importante perceber que, ao contar a própria história, os sujeitos têm a oportunidade de revisita-la conferindo outros significados para os fatos vividos, num exercício de autorreflexão. Percurso que possibilita a construção de sua própria identidade, inserindo, portanto, a história de sua vida na história mais ampla, no processo histórico (SILVA et. al., 2007). O ato de contar a própria história é apontado por Paulo Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 1987) como caminho para que os sujeitos se compreendam como parte do processo histórico, que não é estático ou determinado, mas está em constante movimento e transformação. O inacabamento, que faz parte do humano, sob esta perspectiva, nos confere a possibilidade de estar constantemente escrevendo e narrando nossa história, que também está em constante modificação.

É através da revisitação das experiências de vida das mulheres das classes populares que também temos contato com suas condições de vida no passado e no presente e com os desafios que precisaram enfrentar. Neste caminho percebemos histórias comuns, caminhos que se encontram em certas encruzilhadas formadas pelo fato de serem mulheres, negras e trabalhadoras. Nesta narrativa trazida por Dona Maria dos Remédios sobre o momento em que iniciou os estudos dentro do trabalho comunitário de base, podemos reconhecer questões

que afetam grande parte das mulheres, chefes de família, que precisam encontrar estratégias para conciliar o trabalho com o cuidado com os filhos:

Eu fui porque eu gostava, era uma coisa minha. Nessa época eu já trabalhava na Lima (fábrica) e tinha uma criança, meu filho. Foi essa vontade de conhecimento, eu gosto muito de conhecimento. Eu tinha uma criança de 2 ou 3 anos, observe... Eu trabalhava na Lima, saía de casa de manhã e deixava meu filho com uma senhora. Quando a minha filha chegava, ela tomava conta do garoto. Aí eu fui fazer o curso de teologia, de estudo bíblico. Depois do estudo bíblico que eu passei pra fazer teologia pra leigos pra fazer um trabalho de base. Aí eu estudava, saía da malharia Lima e ia estudar, depois do estudo eu ia pra casa. Eu saía, deixava meu filho dormindo, chegava e encontrava ele dormindo. Num final de semana ele levantou e falou: - Mamãe, eu nunca mais vi a senhora. E fechou os olhinhos... Isso me marcou! Eu nunca esqueço disso. Aí eu disse: - Meu filho, olha eu aqui!(risos). São histórias... (Dona Maria dos Remédios)

A condição solitária de cuidado e sustento dos filhos aliado ao trabalho fora é uma marca registrada na trajetória das mulheres negras das classes populares (GONZALES, 2008). Essa é uma das condições que restringem suas possibilidades de crescimento profissional e maior escolarização. Acrescenta-se a isso a insuficiência (no tempo da Dona Maria, completa ausência) da participação do Estado no oferecimento de creches públicas e outros serviços e direitos às trabalhadoras.

Neste outro relato, esta outra educadora nos conta um pouco a experiência dolorosa que enfrentou no trabalho doméstico durante sua infância e juventude:

Eu quando criança, no período de férias da escola, minha mãe me colocava pra trabalhar em casa de família. Tem casa que eu trabalhei, que me trataram razoavelmente bem. Mas teve uma casa em que eu trabalhei que me colocaram pra dormir numa varanda. E eu com 10 anos tinha que lavar aqueles lençóis pesados, passar lençol pesado. Me mandavam preparar cabrito, sem eu nunca ter preparado, muita coisa mesmo. E nessa mesma casa que eu me senti muito mal, a senhora não encostava em mim, por causa da minha cor. Não encostava em mim por causa da minha cor! Ficava distante de mim por causa disso. Foi até uma prima do meu pai que me colocou nessa casa. Minha mãe quando foi me ver, minha mãe me pegou na mesma hora e trouxe pra casa. Eu tinha 10 anos, eu fiz agora 03 de setembro, 57 anos.[...] Aí quando eu tava com uns 18 anos, eu fui trabalhar em casa de família como babá. Até essa senhora que eu trabalhava pra ela já faleceu, mas ela gostava muito de mim. Porque ela botou uma câmara pra ver como eu lidava com a menina dela, que era recém-nascida. E a criança não comia, não se alimentava direito, aí eu dava a alimentação direitinha pra criança, eu tinha aquela paciência né...

Aí ela ficava falando pra todo mundo bem de mim, que eu tinha uma paciência de Jó. Aí depois dessa casa, lá não podia estudar e eu queria continuar meus estudos né. Aí eu fui pra uma prima dela. Fiquei um bom tempo lá que lá eu estudava a noite e trabalhava de dia. Lá eu gostei. Eles me tratavam bem, gostavam muito da minha comida. Aí depois que eu saí dessa casa eu vim me casar. (Ine)

Nesta outra narrativa, somos transportadas no tempo novamente, uma geração atrás, através de outra experiência traumática:

A minha mãe, ontem mesmo eu tava conversando sobre isso. Ela mesmo se pergunta: - Por que a mamãe mandou eu vir pro Rio com 9 anos? Né? É uma pergunta que não tem resposta. E se vai perguntar pra minha avó, minha avó vai pro canto, chora, não sabe o que responder. Tinha uma moça na cidade que passava olhando aquelas meninas da idade e dizia: - Olha, tem uma casa lá no Rio que quer pegar fulana pra trabalhar. Aí minha mãe diz que trabalhava e meu avô passava e recebia o salário delas. Olha! [...] Imagina a minha mãe. A moça falava assim: - Entra lá naquela cisterna lá. Ela disse que entrava num buraquinho pra poder limpar a cisterna. Ela nunca contou de que aquela cisterna era, talvez pra não se constranger. Ai, menina, uma vez eu falei: - Ai mãe para! Que dá a maior vontade de chorar, sabe? (Le)

O testemunho das educadoras nos leva novamente à pesquisa de Gonzales (1983, apud GONZALES, 2008) em que, ao entrevistar mulheres negras de baixa renda, constatou que a maioria delas começou a trabalhar ainda durante a infância, principalmente nas casas de família. As meninas vindas em sua maioria de regiões rurais do Nordeste, de Minas Gerais ou do interior do Rio de Janeiro, iniciavam o trabalho por volta dos 8 ou 9 anos! O que dificultava sua inserção na escola, assim que pouquíssimas conseguiam completar o primário. Por mais que hoje, o trabalho infantil seja mais fiscalizado, as desigualdades sociais e de distribuição de renda ainda fazem com que jovens negras e negros comecem a trabalhar muito mais cedo, como forma de auxiliar no sustento da família, o que os distancia das possibilidades de progressão nos estudos.

As falas das educadoras nos mostram que, apesar de terem acontecido no passado, estes fatos continuam vivos na memória das mulheres. Trazem os fantasmas de um passado recente que ainda magoa e que, inevitavelmente, influencia suas vidas até hoje.

Por muito tempo as histórias de vida das mulheres foram totalmente desconsideradas, ainda mais quando se tratava das mulheres negras e periféricas (NEPOMUCENO, 2012). Um marco do desvelamento dessa realidade na literatura brasileira está na obra de Carolina Maria

de Jesus (1960), que a partir de sua autobiografia em “Quarto de despejo” trouxe à tona histórias cotidianas, memórias e realidades vividas por ela e também por milhares de mulheres negras nas favelas em crescente expansão. Uma realidade totalmente ignorada pela sociedade da época, e que até hoje, infelizmente, encontra paralelos. O livro de Carolina, lançado no ano de 1960, foi um grande sucesso, tendo alcançado grande quantidade de cópias vendidas, tradução para 14 idiomas e propiciado entrevistas para revistas internacionais importantes da época. A autora, uma mulher negra, descendente de escravos, solteira, mãe de três filhos, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, estudou apenas até o curso primário. Proveniente de uma cidade do interior de Minas Gerais, trabalhou como lavadeira, foi empregada doméstica e passou muito tempo de sua vida sobrevivendo da coleta de papel e outros materiais que conseguia vender para ferros-velhos (MACHADO, 2006). A descoberta e publicação de seus escritos representou uma mudança no imaginário popular sobre as favelas, inclusive ajudando a desconstruir a imagem romantizada que se tinha. Também instigou e deu base para diferentes movimentos e discussões na época, como o processo de desfavelização, a importância da literatura produzida por mulheres e a possibilidade da escrita crítica sobre a realidade social, a partir do cotidiano (Ibid.).

Também no campo da literatura, Conceição Evaristo (2005) salienta a importância da autorrepresentação das mulheres negras em contraposição às representações produzidas sobre elas, ao longo dos séculos. A partir das escre(vivências) esta autora reafirma a presença de uma literatura negra e feminina que não se desagrega da história pessoal, do contexto social e dos desafios do cotidiano. E que, por sua vez, denuncia e (re)inventa a realidade.

Tal qual Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, à medida que expõe suas narrativas, envoltas pelo silenciamento, as mulheres instigam a autorreflexão, a construção de uma visão crítica e a reapropriação da própria história. Como argumenta Gizêlda Nascimento, por mais que a representação da mulher negra, ao longo da história, tenha sido feita de forma a reforçar sua imagem de inferioridade.

Há, entretanto, vozes na contracorrente formando, subterraneamente, um contradiscurso. Vozes tecidas não nos palcos dos discursos brilhantes, mas sussurradas nos bastidores do cenário brasileiro – espaço em que, mesmo encurralada socialmente, essa mulher consegue manifestar-se e inscrever-se individualmente como figura capaz de interferir na formação de pensamentos e hábitos e determinar condutas. Mulheres tecendo-se na contra-história ou na história dos desvios; momento em que seu corpo sai da petrificação imposta e ganha movimento; momento em que a voz se descongela e abre vias alternativas para veicular sua palavra, destoando do mando do mestre; recuperando sua identidade e sua inteireza (NASCIMENTO, 2008, p. 52).

Na perspectiva da Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC), conhecer a realidade, o cotidiano e a história das mulheres negras se torna uma questão central, na medida em que estas mulheres são protagonistas do trabalho, dos cuidados e da organização da vida comunitária, na maioria dos casos. A materialidade das condições de vida e das relações sociais, culturais, religiosas e ambientais encontra-se arraigada às suas narrativas, que moldam suas concepções sobre o mundo e, conseqüentemente, influenciam sua *práxis*. Por isso, suas narrativas dizem respeito à sua territorialidade e à forma como ela se expressa por meio de sua vivência social e de seus corpos de mulher. Compreender esse local de fala se torna essencial, sob o ponto de vista da EABC, principalmente quando nos voltamos para a inserção das mulheres das classes populares.

Podemos dizer que outra questão que nos é apresentada, a partir de suas narrativas de vida, é o desmantelamento de uma possível visão romantizada, construída sobre a imagem das mulheres negras das classes populares. Apesar de seu papel fundamental como eixo estruturante da vida das famílias e comunidades pobres e periféricas, percebemos que tal condição é frequentemente permeada por situações de exploração, não garantia de direitos e pela discriminação de raça e gênero. Este é um ponto fundamental para as reflexões dentro da EABC, que busca na participação e *práxis* das mulheres do povo, os aprendizados e caminhos para construção de alternativas.

Percebemos que não podemos cair no equívoco de transferir toda responsabilidade das transformações socioambientais necessárias para estas atrizes sociais, já tão sobrecarregadas de injustiças. Pelo contrário, imaginamos que o movimento deve ser exatamente direcionado ao seu fortalecimento, à garantia de direitos, à valorização dos saberes e do trabalho, à sua inclusão nas esferas educativas formais e não formais de educação.

Mulheres em movimento

As narrativas pessoais, em vários momentos, se mesclavam às narrativas coletivas, até mesmo como forma de contextualizar as circunstâncias de tempo e espaço em que se inseriam. O contato com os materiais codificados, nesse sentido, funcionou também como canal facilitador para a emergência de muitas dessas histórias. Em muitos casos, os relatos se confundem com importantes momentos da história dos grupos populares – suas lutas,

resistências e seus aprendizados, sob uma perspectiva nem sempre considerada: a das mulheres. A falta de referências sobre a participação e as experiências das mulheres nos movimentos populares do passado é uma realidade. Por isso, a nosso ver, a possibilidade de conhecer mais sobre estas histórias assume um precioso papel pedagógico dentro de uma concepção emancipatória, buscada tanto pela Educação Popular, quanto pela EABC.

O exercício de falar sobre suas trajetórias trouxe consigo a história de suas famílias, das organizações populares das quais fizeram parte, das formas de organização comunitárias com as quais tiveram contato na infância, memórias de perseguição dos grupos populares, dentre outras. Vejamos este relato da Dona Vas, sobre a experiência que presenciou nos primeiros anos da ditadura militar:

*Quando deu o golpe militar aqui, tudo era mata virgem. Aí o pessoal fez uma reforma agrária dessa valinha pra lá. E eles não tinham o que comer, aí eles pediam as coisas pra gente aqui, porque a gente já tinha coisas né... Meu marido dava cana pra eles plantarem, dava comida. No dia que deu o golpe mesmo, que mataram muita gente por aí. Meu marido não foi trabalhar não, tava aqui. Foi o dia que os militares entraram matando né... Uma coisa horrível! O pessoal corria... Porque dali pra lá era do governo, aqui era particular. Aqui tinha casa de farinha, tinha muita coisa plantada, que meu marido plantava muita coisa. Foi triste isso. Eu fazia um panelão de comida no fogão de lenha ali fora e a mulher chegava pedindo um pouquinho de comida e eu dizia: - Tem! Tem aqui, traz o prato. O golpe foi em 64, ela já tinha dois anos (filha). O assentamento aconteceu antes do golpe, porque era um terreno quase igual Petrópolis, aqueles terrenos fechados e aí botavam aqueles guardas pra tomar conta. E o pessoal veio de fora e invadiu. Eles fizeram as casas lá pra dentro. E aqui na frente deixou mato, pra ninguém perceber que tinha morador. E tinha muita coisa plantada! Quando deu o golpe tinha muita mudinha plantada. Porque eu via aquela mulher que vinha pedir as coisas, que era da reforma agrária, não chegou a acontecer aqui né, porque deu o golpe e mataram muita gente por aí, jogaram na vala. Eu sentia aquilo na pele sabe... Pensava: Eu tenho que ajudar o povo! Eu olhava aquilo e ficava triste. Porque aqui estava pior que lá na fazenda. Lá eu nunca tinha visto isso (**Dona Vas**)*

Na comunidade em que vive a Dona Vas, em Parada Angélica, Duque de Caxias, hoje, numa simples caminhada, é possível perceber o alto grau de carência, descaso do poder público e a forte presença do poder paralelo, representado pelo tráfico. À primeira vista, seria inimaginável pensar que este território já foi o palco da construção de assentamentos da reforma agrária e da luta pela terra. Apesar de algumas áreas preservarem a cobertura vegetal e algumas famílias manterem hábitos rurais, hoje a comunidade é primordialmente urbana. No

entanto, paradoxalmente, não conta com a maioria dos serviços básicos urbanos que deveriam ser oferecidos pelo Estado. Se a história popular deste território é quase desconhecida, a violência da perseguição aos assentados, no período de estabelecimento do golpe militar, é ainda mais obscura, “enterrada a sete palmos”. Dona Vas chama atenção para a fome e a pobreza que se instalaram entre as mulheres e crianças que permaneceram naquelas terras, mesmo depois do extermínio.

Como nos traz Maria Isaura Queiroz (1998), a história de vida possui uma grande importância para a pesquisa social, pois as narrativas dos sujeitos estão em constante diálogo com sua realidade social, à partir das interações nos grupos de que fazem parte na vida familiar, pública, comunitária e no trabalho. Este método, portanto, permite compreender estes fenômenos a partir de um olhar “de dentro”. O fato do relato ser contado por aquela que o vivencia, dentro de um contexto social e cultural específico, possibilita a caracterização das práticas sociais destes grupos (GLAT, 1989, apud SPINDOLA; SANTOS, 2003). De forma semelhante, as histórias locais trazidas pelos moradores mais antigos, dentro de um certo território ou comunidade, trazem consigo as relações ambientais que se conformaram ali, ao longo das gerações (CAMARGO, 2017).

Como nos traz Pilar Marín (2013), o levantamento da história sob a perspectiva dos grupos populares, representou uma importante iniciativa no já mencionado movimento de “recuperação coletiva da história” (capítulo 3). Segundo este movimento, o processo de levantamento e sistematização da própria história, sob a ótica das pessoas do povo, significou um passo importante para a desconstrução de visões hegemônicas sobre a história, exclusivamente contada a partir da perspectiva das elites. O ato de contar sua história e descobrir-se como sujeito histórico fez parte desse processo de fortalecimento da educação popular, dentro de movimentos sociais e de educação comunitária, principalmente nos anos 80.

Essa experiência nos traz um pouco do potencial pedagógico do aprender a partir da própria história, que é também uma história coletiva, cujo processo de descobrimento e valorização é também um caminho para o “ser mais”, de abandonar o lugar de estagnação e assumir uma postura em direção à autonomia. As lacunas existentes a respeito das resistências e revoltas populares na história oficial latino-americana, por exemplo, trazem consigo apagamentos de momentos fundamentais para se entender os processos sociais e políticos que se desdobram até hoje. Por outro lado, a reconstrução e valorização dessa história representou uma estratégia importante para a elaboração de ferramentas analíticas alternativas da realidade

para as classes populares, fomentando a elaboração de pedagogias decoloniais (MARÍN, 2013).

Paulo Freire em sua obra “Aprendendo com a própria história” (FREIRE; GUMARÃES, 1987) faz este mesmo caminho. Ao traçar sua narrativa mediada pelas lentes do Paulo educador, percorre o caminho desde a infância, até seus anos em Angicos, para mais tarde retratar a atmosfera gerada pelos movimentos de organização popular dos anos 60; a insegurança e mesmo previsibilidade do golpe militar em 64; os sonhos interrompidos dos projetos de alfabetização junto ao governo de João Goulart; e os aprendizados provenientes do exílio. Freire traz a importância da própria história como forma de registrar e aprender com as experiências vivenciadas por homens e mulheres de uma mesma geração, de um mesmo tempo histórico e, neste caso, de uma mesma luta, a luta popular.

Na educação ambiental alguns autores (CARVALHO, 2012; LOUREIRO, 2020) já discutiram a importância para os educadores ambientais de “aprender com a própria história”, já que muitas de suas trajetórias se mesclam à trajetória do movimento ambientalista e dos caminhos traçados pelas diferentes vertentes da educação ambiental, em meio aos anseios antagônicos dos grupos sociais, em momentos históricos distintos.

Quando pensamos em figuras como Berta Cáceres, uma das mais importantes ativistas e defensora dos direitos humanos e ambientais na América Latina aprendemos imensamente com sua história de vida: o passado revolucionário de sua família, a condição ameaçadora do neoextrativismo em sua comunidade, a resistência construída junto aos povos camponeses de origem indígena, as dificuldades de mobilização das pessoas na cidade, o enfrentamento às empresas mineiras e até mesmo seu assassinato covarde (KOROL, 2018). Dessa mesma forma, podemos conhecer muitas mulheres, lideranças e grupos que nos ensinam a partir de sua história de resistência. Ensinos nem sempre publicados nos textos acadêmicos, mas vividos na prática e contados a partir da oralidade.

Outra reflexão que podemos colher do contato com estas histórias é o fato de que elas provêm dos grupos oprimidos ou, sob a concepção de Benjamin (1987), daqueles considerados vencidos (vencidas, em nosso caso). Para este autor, a história, guiada pelo historicismo, está encharcada de certa empatia pelos vencedores, e por isso, por seu declínio à universalização, não deixa transparecer uma realidade de barbáries, sem a qual a vitória não seria possível. Assim que, à medida que os bens culturais e a noção histórica oficial produzida parecem caminhar no sentido do progresso de uma humanidade homogênea, camuflam o fato de que “[...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie (BENJAMIN, 1987, p. 225). É nesse sentido que as narrativas de mulheres negras

e periféricas latino-americanas nos apresentam este outro lado da moeda, onde a violência e a barbárie fazem parte exatamente de processos de exploração velados pela história oficial, necessários ao estabelecimento de uma história única, que as mulheres insistem em contestar.

Seguindo o caminho desse aprendizado a partir da história dos grupos populares, nos atentamos para o relato da Dona Maria dos Remédios, que nos conta como iniciou seu engajamento junto às CEBS, trazendo um pouco da história da organização dos setores populares neste momento:

Quando começou o movimento popular de Petrópolis, que foi um movimento das Comunidades Eclesiais de Base, que até hoje tem nesses cantões de Caxias, mas Petrópolis não tem, porque o bispo de lá nunca aceitou que Petrópolis tivesse as CEBS. Porque as CEBS faziam parte da Teologia da libertação. [...] A irmã Dulce fazia curso de teologia, a gente lia a bíblia junto, com o povo da comunidade. Convidava as pessoas da comunidade que quisessem participar do curso e a gente vinha pra escola de enfermagem estudar. E aí eu fiz o curso. Aí eu fiz o estudo com o Ludovico e uma porção de frei. Depois eu fiz curso de teologia pra leigos exatamente pra trabalhar... o que eu fazia nas comunidades. [...] E com isso, a gente foi estudar nos cursos que se chama CEB. Eu fui do CEB. A Dulce andava comigo nas costas e eu nas costas dela. A gente andava muito por aí. Eu fui à Trindade em Goiás. Eu viajei muito! Tenho uma bagagem muito grande. Só que eu ia porque eu tinha patrocínio. Em Trindade de Goiás tinha uma faixa assim: “O povo de Deus em busca da terra prometida.” Eu fui lá pessoalmente! Muito mais de 2000 mil pessoas. No encerramento tinha mais de 5.000. O encerramento foi na igreja do pai eterno, em trindade, fica num monte assim. Você precisa ver que coisa linda aquela baixada, com aquele povo todo ali, o povo sem terra, sem teto, era carro, era caminhão, era cavalo, era muita gente. Nesse dia, nessa época ficamos lá uma semana, nesse seminário: O povo de Deus em busca da terra prometida discutindo sobre o problema da América Latina, sobre a fome, miséria... Essa coisa toda. (Maria dos Remédios)

Dona Maria salienta a urgência da questão da fome como tema mobilizador das ações comunitárias populares junto às CEBS. Ao descrever sua experiência no movimento, nos fala da grande mobilização popular que se tinha nesse momento e de uma postura ativa das mulheres no combate à pobreza e à fome, cuja origem se localizava, segundo ela, nas medidas tomadas pelo regime militar.

Tanto Dona Maria quanto Dona Vas como contemporâneas de um momento de extrema opressão sobre os grupos populares, cada uma num território diferente, trazem vivas na memória as injustiças sofridas principalmente pelas mulheres e crianças, assim como as

mazelas desse momento sombrio. Salientam, portanto, o advento do empobrecimento, da intensificação da miséria, da existência de um Estado violento e alheio às desigualdades sociais, da despossessão sofrida pelas famílias, que precisavam migrar do campo para as cidades e da fome como causa da morte de milhares de crianças. Por outro lado, citam também a resistência das organizações populares e dos pequenos grupos comunitários, organizados por mulheres, para enfrentar essas condições, dar suporte aos necessitados, mesmo diante da repressão.

Suas narrativas acabam por estabelecer uma noção de continuidade e permanência, já que as duas permaneceram ligadas ao território e ao movimento popular, presenciando suas transformações. Por muitas vezes, o próprio relato histórico se detém aos fatos culminantes e pontuais, restritos à ordem do público, do oficial (MARTÍN, 2013). No entanto, os processos, a continuidade e a cotidianidade, por vezes essenciais para as determinações futuras das transformações ambientais, sociais e culturais num território nem sempre são consideradas, permanecendo apenas nas memórias coletivas do povo, nas histórias dos mais velhos (Ibid.). E mais frequentemente, das mais velhas (NASCIMENTO, 2008). Daí a importância de conhecê-las. Assim, que ouvir suas histórias é uma forma de aprender um passado não dito e não ensinado, mas que ajuda a nutrir as esperanças de tempos melhores e mais justos.

Quando nos deparamos com as narrativas provenientes de grupos subalternizados, e mais especialmente quando nos referimos às mulheres das classes populares estamos diante de uma perspectiva, na maioria das vezes invisibilizada. Neste caso, duplamente invisibilizada, já que além de fazerem parte do povo, cuja história de luta é sistematicamente apagada da história oficial, são também mulheres, enfrentando as dinâmicas patriarcais de apagamento.

Catalina Revollo Pardo (2015), em sua pesquisa sobre o testemunho de mulheres *desplazadas* na Colômbia, argumentou que a escuta do testemunho das mulheres representou uma fonte contra-hegemônica de narrativas e vivências a respeito dos conflitos sociais, políticos e econômicos que assolaram a país. Estes relatos, na maioria das vezes, não condiziam com a versão do discurso oficial sobre os fatos e, por isso, sua escuta atenta representou uma possibilidade de questionamento da própria história como algo fixo e universal e dos entraves da colonialidade presentes nos eventos narrados. Seus testemunhos fizeram emergir condições de violência, violação de direitos e muitas outras questões, com as quais foi possível refletir sobre o conflito armado sob uma perspectiva crítica, distinta da versão oficial apresentada.

Tomando como base a escuta das histórias de vida das mulheres como possibilidade de construção de um pensamento contra-hegemônico, podemos refletir sobre algumas questões que problematizamos no primeiro capítulo desta pesquisa. Como vimos, o histórico de concepção da pobreza como problema ambiental, se desenrolou nas discussões dos órgãos internacionais e mesmo na opinião pública, de forma a colocar o crescimento populacional como foco principal a ser controlado. Por mais que, com o tempo, esta perspectiva tenha sido revista, até hoje os contingentes populacionais mais pobres são responsabilizados (dentro do senso comum) como principais causadores da poluição, principalmente nos centros urbanos em expansão descontrolada.⁸³ Até hoje, pouca atenção é dada para as fontes e causas da pobreza e violência, que também são fontes e causas da intensificação da pressão humana sobre os ecossistemas.

As falas das educadoras trazem um discurso contra-hegemônico na medida em que visitam as raízes deste processo a partir das histórias coletivas, para nos lembrar de que sem transformação social as melhorias não acontecem em uma, duas nem três gerações. Para nos darmos conta de que os processos de desapropriação dos camponeses, de desterritorialização das populações tradicionais, do impedimento do trabalho na terra e produção do próprio alimento, do surgimento de zonas de sacrifício que abrigam a maioria da população empobrecida nas periferias dos centros urbanos; geraram problemas estruturais profundos que impactaram e continuam a impactar a sociedade brasileira até hoje, provocando o aumento da desigualdade e da pobreza.

Se quisermos ir mais a fundo, é possível correlacionar estes processos às políticas econômicas adotadas pelos países em desenvolvimento: privatistas e repressoras durante os governos militares e de forte caráter neoliberal a partir dos anos 1990, em que as determinações impostas por órgãos internacionais como o Banco Mundial e o FMI contribuíram para o aumento da dependência destas economias das economias financeiras centrais (MIES; SHIVA, 1993). A adoção do modelo industrial e do monocultivo agroexportador foi responsável pelo deslocamento de milhares de famílias camponesas e da diminuição da biodiversidade: a perda do acesso ao alimento, acontece a partir da perda do acesso à terra. As mudanças estruturais na economia e a alta dos preços dos alimentos contribuíram para o agravamento das condições de vida dos grupos populares. Como resultado, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, foram contabilizados níveis alarmantes de mortalidade infantil e desnutrição em toda América Latina, como parte de uma crise

⁸³ Rever discussão sobre a Baixada Fluminense e a história da Baía de Guanabara, p. 152.

alimentar sem precedentes, que atingiu também a África e outras regiões do Sul global (MIES; SHIVA, 1993).

Dessa forma, podemos articular a complexidade dos processos envolvidos no aumento da pobreza e degradação ambiental, inserindo-a no panorama geopolítico global. Para assim descartar a afirmação de que os pobres são a causa; de que as mulheres e crianças das classes populares são responsáveis pela degradação do planeta; e de que as medidas tomadas pelos países desenvolvidos – com vista nos interesses financeiros de suas classes dominantes – não possuem responsabilidade sobre a pobreza e a destruição da natureza, a milhares de quilômetros de distância. A culpabilização ambiental dos mais vulneráveis não faz nenhum sentido, sob esta perspectiva.

Por todas estas razões, marcadas na experiência dos grupos populares e das mulheres, especialmente, compreendemos a importância do alerta promovido pelos movimentos sociais atuais, de luta pela terra e pela água e contra a privatização das riquezas naturais (MERLINSK, 2017). Suas bandeiras trazem a necessidade do acesso e gestão das riquezas naturais de forma coletiva e democrática, pois já compreenderam, a partir das lutas do passado, que a privatização e o cercamento vêm acompanhados de fome e morte, atingindo principalmente as mulheres e as crianças. A ambientalização destes movimentos torna esta perspectiva ainda mais complexa, à medida que a sobrevivência dos grupos humanos se entrelaça a necessidade de manutenção da biodiversidade (ACSELRAD, 2010).

Na narrativa abaixo, a educadora Van nos conta a história de como sua família chegou ao território em que vive hoje:

Minha avó. Não foi minha avó não... Foi uma tia minha. Essa tia veio do Espírito Santo para cá com um grupo de pessoas que vieram, ela veio junto com seu Olívio que rezava, com seu Odilon. Todos eles vieram do Espírito Santo. Aí eles vieram e minha tia veio nessa época. Aí a minha mãe depois veio para passar as férias com a minha tia e o meu avô, depois de um tempo, veio buscar a minha mãe. Quando meu avô chegou, meu avô gostou daqui e aí ele voltou e buscou a minha avó e aí eles vieram morar aqui. [...] Na época, meu avô trabalhava ali no Remanso era uma fazenda, uma parte do Remanso era uma plantação de arroz naquela parte mais alagada, que era alagada, mas não era água salgada, não era água do mar. Então eles plantavam arroz em tudo aquilo ali, era roça e lá na beira do Remanso que é a parte que era a parte mais alta, tinha coqueiro muito coqueiro, banana, tinha plantação de varias coisas. Minha mãe fala que era uma roça muito grande. (Van)

A história dos moradores e das famílias mais antigas, assim como suas relações ambientais com o território são importantes fontes de informação, quando se tem em vista o desenvolvimento de propostas contextualizadas de EABC (CAMARGO, 2017). A própria articulação destes atores como guardiões da história local comunitária e transmissores das sabedorias aprendidas, ao longo das gerações, apresenta-se como possibilidade metodológica para levar os conhecimentos ambientais de hoje e do passado para o ambiente escolar e também para outros centros não formais de educação (Ibid.).

Da mesma forma que na Educação Popular Freiriana se torna imprescindível o mergulho na realidade laboral, social, cultural e espiritual dos educandos, para a EABC é fundamental compreender também as relações ambientais que as comunidades foram desenvolvendo ao longo das gerações, em meio às disputas entre diferentes interesses dos grupos sociais (SARRIA et. al., 2018). Neste outro relato, a mesma educadora fala sobre as modificações ambientais percebidas, que são também aquelas apontadas pela maioria dos pescadores da baía de Guanabara: a escassez do pescado.

Meu pai pescava muito e não era pouca coisa, era muita coisa, porque ele cercava a boca dos três rios: o rio do Goia o rio Suruí e a boca do Rio Iriri então ele cercava aquilo ali e ele pegava muito peixe, era corvina dessas grandonas de 2,3 kg ele conseguia pegar e isso foi por muito tempo. Então meu pai sempre pescou. Os meus irmãos pegavam caranguejo para poder vender na feira, durante muito tempo na adolescência deles toda. Eles pegavam caranguejo e ia vender na feira para poder ajudar minha mãe com algumas coisas. E o meu pai também, até que meu pai faleceu. Ele também trabalhou em empresas e outras coisas e depois ele desistiu de trabalhar, não quis mais trabalhar e acabou falecendo [...]
[...] Por um lado é legal porque a gente vê que a história não morreu, que continua. Porque ainda vejo os meninos lá, tem alguns meninos que vai pegar caranguejo para fazer o que os meus irmãos faziam. Às vezes, para ter um dinheiro a mais, por causa da falta de emprego. Então, assim, isso é legal. Ver que aquilo ali não acabou, mas ver que ao mesmo tempo os recursos estão acabando, tá cada vez mais escasso. Ver que às vezes eles vão colocar armadilha e não pega caranguejo nenhum, ou que às vezes pegam o barco vai e não pescam nada. Assim, ainda mais para mim, que vi a quantidade de peixe que meu pai chegava em casa e tirava dali, é bem ruim você vê que não tem mais, porque infelizmente não tem mais. (Van)

A busca da percepção da inserção dos sujeitos nas relações com o ambiente e nos processos de apropriação da natureza é muito mais eficiente quando feita a partir de suas próprias experiências vividas. Não de algum tipo de modelo ou cartilha que indica formas

ideais de se relacionar com o ambiente natural, mas que se desvincula dos desafios cotidianos enfrentados (LOUREIRO, 2004).

Isso não quer dizer que a perspectiva dos grupos populares sobre as relações com o ambiente sejam sempre as mais adequadas. O exemplo trazido pela educadora ilustra um pouco esta questão: por mais que a diminuição da pesca com o tempo tenha como fator influenciador a diminuição das áreas de pesca permitidas, por conta atuação da Petrobras e pela criação das áreas de preservação (argumento sempre presente no discurso dos pescadores artesanais), há também o problema da sobrepesca, provocada pelo aumento de pessoas que passaram a pescar como fonte primária ou secundária de renda.

Aqui, não buscamos julgar a questão como certa ou errada, mas sim apontar as diversas possibilidades de abordar as discussões ambientais a partir da experiência de cada comunidade, sendo necessário para isso ouvir as narrativas dos que chegaram há mais tempo. O próprio engajamento dos sujeitos nas dinâmicas pode se tornar maior, à medida que sua experiência e seus conhecimentos são considerados como elementos válidos para se compreender a complexidade das disputas em que estão inseridos. Esta perspectiva dialógica, que tem na Educação Ambiental Crítica o pioneirismo, permanece presente na EABC que, por sua vez, acrescenta a importância de atentar para a realidade dos diversos sujeitos e seu papel dentro das comunidades.

Um aspecto importante, cultivado pela EABC é seu compromisso com os processos desenvolvidos pelos grupos populares comunitários, dentro de suas condições de vida e da sua trajetória. Dinâmica que está em constante elaboração, conforme esses grupos se deparam com as circunstâncias ambientais desafiadoras, com as quais precisam lidar. É nesse sentido que, mais do que dar respostas ou apontar caminhos, a EABC busca auxiliar nos processos de sistematização, formação, articulação e fortalecimento destas experiências.

O Trabalho Comunitário

O trabalho e a organização comunitários sempre contaram com a participação predominante feminina (PEREYRA, 2013). Este engajamento, por sua vez, tem sua origem bastante relacionada à transposição de práticas e atividades socialmente atribuídas às mulheres para o âmbito da comunidade, como uma espécie de extensão da família. Assim,

que as preocupações com a alimentação, a saúde, a higiene e as condições de vida coletivas são assumidas por aquelas que também lidam com tais questões no âmbito do privado (Ibid.).

Nas histórias narradas pelas educadoras, a experiência com o trabalho comunitário assumiu destaque. A fala da Dona Maria dos Remédios⁸⁴ nos transporta para essa realidade, através de sua experiência no trabalho como Agente Comunitária de Saúde.

Em 87 nós começamos este trabalho na comunidade, através da escola de enfermagem. Porque Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, foi pioneiro no projeto do agente comunitário de saúde. [...] E esse projeto do agente comunitário de saúde foi baseado na Alma Ata⁸⁵. Você já ouviu falar de um documento que o Brasil tem, teve? Uma reunião que teve na Alma Ata. Foi não sei quantos países e o Brasil não foi nessa reunião, porque nós estávamos sem presidente da república, porque estávamos naquele golpe que se diz – golpe militar. Mas o agente comunitário de saúde no Brasil foi baseado dentro da reunião da Alma ata. Aonde o conceito de saúde não era ausência de doença, mas era moradia, transporte, terra pra plantar, uma série de coisas... Tem oito pontos dentro do plano de saúde. O conceito de saúde era assim: lixo... Uma coisa muito séria... E aí o que aconteceu... Nós fomos fazer um trabalho de agentes comunitários nas comunidades: visita. E a gente encontrou muitas crianças com fome! É como diz o estrangeiro: no estrangeiro tem pobre, no Brasil tem miserável. Isso dói na gente!!! E nós começamos a desenvolver esse trabalho como visitadora, como agente comunitário de saúde. Hoje não existe o agente comunitário de saúde. Existe o agente de saúde comunitária. Tem diferença? Tem. Porque o agente comunitário de saúde é uma pessoa que mora na sua comunidade, tem um bom relacionamento, participa, gosta de participar das reuniões da comunidade, da associação de mulheres, porque naquela época também tinha associações de mulheres, associação de moradores, associação de pais. Enfim, os grupos se organizavam pra buscar soluções pra sua comunidade. Então ele era um agente de mudança, porque eles iam lá nos conselhos discutir o melhoramento pra onde eles moravam. Então você morava na sua comunidade e queria fazer uma melhora, por isso que você era um agente de mudança. Hoje não existe isso mais. O agente de saúde comunitária é a pessoa que trabalha ligada ao posto de saúde, mas pode ser de outra comunidade, pode ser um técnico de alguma coisa. Desde que faça a prova e passe e teve apoio, ele pode ser um agente de saúde comunitária. Uma pequena mudança faz uma diferença enorme. (Dona Maria dos Remédios)

⁸⁴ Título que a educadora recebeu dos moradores exatamente pelo reconhecimento de seu trabalho comunitário.

⁸⁵ No dia 12 de setembro de 1978 aconteceu, em Alma Ata, URSS, a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde onde foi formulada a "Declaração de Alma Ata sobre Cuidados Primários

Semelhante ao que aconteceu em outras regiões do Brasil, neste mesmo período, onde as agentes comunitárias de saúde tiveram um papel crucial no combate à desnutrição infantil, Dona Maria nos explica a importância da existência destes agentes sob a perspectiva de sua atuação social e política na comunidade. Dessa forma, faz a distinção entre um engajamento fincado nos movimentos populares do passado e o dismantelamento dessa concepção no presente. Ela chama a atenção enfaticamente para a questão da pobreza como mazela que se arrasta e corrói a dignidade do povo, a pobreza que se vê na fome das crianças. Fome que nos lembra dos escritos de Carolina Maria de Jesus (1968), que descreve seu cotidiano de mulher pobre e favelada, em que a busca solitária pelo alimento, por um alimento um pouco melhor, de fazer render o alimento, de escapar dos olhos famintos das crianças mais parece uma história sem fim.

Segundo Pereyra (2013), é nesta relação entre a feminização da pobreza e o trabalho socialmente destinado às mulheres das classes populares que se abrem os caminhos para sua atuação no trabalho comunitário. Ela chama a atenção para o fato de que, no mundo todo, as mulheres representam a maioria dentro dos setores mais pobres da sociedade, o que deve ser encarado, portanto, através de um olhar crítico sobre a pobreza, cujas raízes se encontram não apenas em termos econômicos, mas também na esfera do poder. Assim que a chegada destas mulheres nas organizações e grupos de apoio comunitários, muitas vezes se dá pela sua própria necessidade de assistência, que com o tempo se transforma em seu envolvimento no trabalho. Ou, ainda como possibilidade de mobilidade das funções domésticas e do ambiente privado para atividades onde possam ampliar seu contato com outras pessoas e grupos e obterem certo tipo de reconhecimento na comunidade (PEREYRA, 2013).

Podemos observar traços dessa condição no depoimento da educadora Le, cuja mãe trabalhou numa creche comunitária, onde ela foi aprendiz aos 14 anos. Ela nos conta como, posteriormente, assumiu a responsabilidade sobre a “Casa das Farinhas”:

A minha história aqui dentro do trabalho é a seguinte: quando eu trabalhava aqui no brizolão, como auxiliar de limpeza, não me lembro o dia da semana, sempre o seu Waldemar descia e parava o carro lá na frente porque era tanta barreira aqui na comunidade que ele tinha que parar lá na frente. Nesses dias eu ficava com minhas colegas do trabalho e falava pra elas: - Ainda vou trabalhar com aquele homem lá. Aí as meninas me perguntavam: - Mas quem é ele? e eu respondia: - Meu primeiro patrão. Quando eu tinha trabalhado com ele quando eu tinha 14 anos. Daí eu dizia: - Vou trabalhar com ele, vou trabalhar com ele. E acabou acontecendo mesmo. Eu saí do brizolão, parece até mentira, mas eu tive um sonho com a Dona

Maria dos Remédios. Aí eu procurei o Tomás, que eu sabia que tinha contato com o seu Waldemar e perguntei pra ele: - Como eu faço pra falar coma dona Maria? Aí o Thomás falou assim: - Tem que ir lá em Suruí. Aí eu fiquei meio desanimada porque eu não sabia chegar lá.... Mas ele me explicou como chegar. É só perguntar onde é a Água Doce. Todo mundo sabe. E olha... foi uma luta pra achar, porque ninguém sabia. Sabe como é... nosso trabalho não é muito reconhecido. Aí uma moça no sacolão me perguntou: - A Água Doce é onde trabalha a Dona Maria? Aí eu disse: - É! E ela respondeu: - Tô indo pra lá. Aí ela me levou. Aí eu cheguei lá, conversei coma Dona Maria ela me dava umas toalhinhas pra bordar pra vender, porque naquela época estava acabando meu auxílio desemprego né... Aí seu Waldemar me viu lá, daí começamos a conversar. Aí à noite a Dona Maria me ligou e disse o seguinte: - Le, o Waldemar me falou que a Dona Ritinha está pra sair da “Casa das Farinhas”, então ajeita seus documentos, porque ele vai te chamar. Aí eu fiquei toda feliz, toda boba! Aí eu vim aqui fazer a entrevista com a professora Antônia. Fiz eu e mais três meninas. E talvez por eu já ter conhecimento do trabalho, eu entrei pra trabalhar. Poxa foi um presente isso aqui, meu Deus! (Le)

A participação no trabalho comunitário, segundo Pereyra (2013), possui diferentes dimensões, que precisam ser consideradas. Por um lado, a transposição deste trabalho como função majoritária das mulheres (sem considerar a necessidade do engajamento de todos) pode intensificar a sobreposição de responsabilidades sobre estas, que já ocupam uma posição social de severa exploração e abandono⁸⁶.

Como o trabalho comunitário muitas vezes se desenvolve de forma precária, sem o suporte adequado e com baixa remuneração, sua sustentação e continuidade, muitas vezes são justificadas pelo comportamento altruísta, pela compaixão, ou pelo espírito de caridade, conferido também à mulher. Postura que, mais uma vez, abafa a necessidade de se pensar uma sociedade onde valores como estes devem ser cultivados por homens e mulheres. Por outro lado, a participação das mulheres no trabalho comunitário pode representar uma possibilidade de quebra do isolamento ao ambiente privado, a que muitas estão submetidas e ampliação de seus estudos, seus contatos sociais e sua participação na sociedade (Ibid.)

Um dos exemplos mais recorrentes de ação de lideranças femininas é a organização das creches comunitárias. Muitas vezes algumas mulheres, ou grupos de mulheres se organizam para cuidar das crianças em seus próprios quintais. Uma atividade que parece simples, mas que representa um importante recurso para que outras mulheres possam

⁸⁶ Podemos considerar o abandono do Estado, que ao diminuir a oferta de políticas públicas da saúde, saneamento, educação, sobrecarregam as mulheres das classes populares e também o abandono dos parceiros, que por uma série de questões deixam as mulheres sem o apoio tanto financeiro quanto afetivo.

trabalhar e garantir o sustento das famílias. O cuidado com as crianças pequenas, por muitas vezes é compartilhado. Há o costume de deixar a criança com alguma vizinha, ou mesmo pedir para os vizinhos “darem uma olhada”. Muitas vezes, estes espaços, mesmo que precários, são também a possibilidade de oferta de alimento para as crianças, que passam por necessidades. O exemplo da Dona Vas traz a realidade de muitas comunidades da periferia:

Ali na Michele Carrara, antigamente era tudo mato. Quando eles resolveram formar ali, eu levava as crianças, as crianças que eu liderava aqui pra ir lá pra comer, porque tinha um projeto lá que dava comida né... Ia lá só comer. Era a ONG! A Déia dizia: - Traz bastante gente, dona Vas! E eu levava o povo daqui, da Ponte Preta, do Paranhos, juntava aquele povo e levava. Eles davam comida lá. Eles não tinham creche não. Quem tinha creche era eu. Era um crechezinha pobrinha, mas eu segurava a bandeira né... Eu ajudava até lá em Marina, aquele povo que tem lá. Aí a Déia um dia falou assim: - Dona Vas, eu conheço um moço lá em Petrópolis que ele pode ajudar a senhora aqui. Ele tem uma ONG que pode ajudar a senhora aqui e essas crianças. E lá na minha casa, minha casa tinha um cômodo só e as crianças que eu tratava vinham e de noite eu dava comida pra eles. Mas a comida que eu dava era a comida que eu trazia de lá pronta. Mas nessa época eu já tinha meu trabalho aqui e tinha as criancinhas que iam jantar lá. Aí a Déa me apresentou ele: - Essa aqui é a Dona Vas que trabalha com aquela criança lá. Mas não era só com criança não, era com adulto também. Os adultos também tem fome! Aí ele me perguntou: - A senhora faz o que? E eu disse: - Eu faço uma comidinha lá e atendo as crianças lá. Mas aí seu Waldemar falou: - Olha, eu vou ajudar a senhora. Vou te calçando, vou te ajudando. E vou lá ver seu espaço lá. Aí a Déia veio, trouxe ele aqui, mas lá mesmo em Petrópolis ele disse: - Eu vou ajudar a senhora com 100 reais todo mês, pra comprar a comida dessas crianças. Quem fazia a conta era Inês. A senhora faz a conta, faz as compras, traz tudo direitinho pra prestar contas. De acordo com o movimento lá, se for aumentando, a gente vai trazer mais uma pessoa lá pra ajudar a senhora. Aí começou a aumentar de gente. Veio gente de tudo quanto era lugar ajudar aqui sabe... (Dona Vas)

Muitas creches comunitárias, iniciadas pelas mulheres, com o tempo, passaram a ser assistidas por ONGs, ou mesmo pelo poder público, o que muito tem a ver com o movimento de luta por creches, que em todo Brasil influenciou diretamente a construção de políticas públicas voltadas para a educação infantil (VEIGA, 2005). É importante ressaltar, que ainda hoje, as creches comunitárias são espaços de atendimento a múltiplas carências.

Como nos explica FILGUEIRAS (1994), o movimento por creches teve sua origem em momentos de extrema pobreza e dificuldade para as comunidades de trabalhadores

urbanos e posteriormente assumiu um papel importante no reconhecimento da necessidade de um projeto educativo para as crianças pequenas. Mesmo assim, estes espaços, ainda hoje, possuem uma mescla de atendimento às questões educativas e sociais, referente às crianças, mas também a toda comunidade. É o que nos mostra a fala da educadora Lau, que traz um panorama mais atual de sua experiência como coordenadora de uma creche comunitária.

Periodicamente, mês sim, mês não a gente fazia reunião com os pais então a gente trazia pra eles a responsabilidade de que? As crianças estão ali, tão cuidadinhas, tão guardadinhas pra que? Pra elas, ou fazer um curso, ou trabalhar, fazer alguma coisa. Elas sempre contavam, elas traziam as questões, não queriam nem saber: - Tia, fulana assim assim assado, entendeu? Uma chegou lá e disse: - Eu agradeço a Deus por existir isso aqui, porque eu criei minha filha, criei meu neto aqui e hoje eu sou uma cabeleireira porque eu tive isso. Toda vez que ela encontra uma de nós ela abraça, ela agradece. Então se a gente puder ajudar uma, já tá de bom tamanho. Hoje em dia ela tem o salãozinho dela, ela trabalha por conta própria. Ela já ia pra terceira geração, foi aí que fechou a creche, ela tava inscrevendo o bisneto dela. Falei: - Gente, já?![...] A gente dava uma instrução também, sempre mantinha uma agente social. No caso era a Russa comigo lá. Quando uma mãe precisava: - Ah não sei se eu tenho direito a isso ou àquilo outro. Ela orientava, ela ia na comunidade. Com os velhinhos, fazia o mesmo trabalho da Inês. Então sempre tinha esse trabalho junto. Aquela que não tinha o ensino, a gente procurava saber onde tinha aula pra adultos, alfabetização. A gente indicava, a gente levava se fosse o caso. A gente tentava ajudar as mães ao máximo nisso de melhorar a autoestima (Lau).

É nesse ponto que podemos perceber as múltiplas tarefas e aprendizados elaborados por estas educadoras, num ambiente tão complexo. Veiga (2005) chama a atenção para a costumeira sobrecarga destas profissionais, que muitas vezes não são reconhecidas pela experiência que adquirem nesse trabalho. Por outro lado, é possível perceber na experiência narrada, o entendimento de um trabalho integrado, que engloba as crianças, as mães, a família, a comunidade. O que de certa forma, busca fortalecer a comunidade como um todo, a partir da creche, que funciona como um ponto de apoio multidimensional.

Sob este aspecto, até como parte da filosofia instituída pela ONG Água Doce, a experiência de integração e organização da comunidade, vai além da existência mesmo da creche, mas se apoia neste aparelho social comunitário, onde as mulheres possuem papel fundamental, para provocar possibilidades de reunião, organização e busca por alternativas coletivas.

Neste caminho, em meio às práticas de constante integração comunitária, Filgueiras (1994) ressalta a possibilidade de construção de uma “experiência social e política” (Ibid. p. 85) que potencializa a formação de lideranças comunitárias. Analisando a formação das primeiras lideranças das creches, nos Movimento de Luta por Creches de Minas Gerais, a autora identificou uma significativa mudança que se iniciava nas práticas e passava para o discurso: a postura pessoal de atendimento das próprias demandas, aos poucos era substituída pelo discurso mais engajado e coletivo, em nome das demandas da comunidade. O trabalho comunitário, portanto, inseriu estas mulheres em práticas simbólicas que provocaram a ampliação de sua visão sobre si mesmas e sobre as questões sociais em que se inseriam, de forma que outros significados foram elaborados para sua história e sua atuação na comunidade.

Podemos identificar um processo semelhante, nestes fragmentos da fala da Dona Maria dos Remédios, em que ela nos conta como foi sua formação para o trabalho comunitário com as plantas medicinais, onde é possível perceber certa mudança de uma perspectiva mais individual para outra comunitária, ao longo de sua trajetória.

Aí ela me mandou fazer estágio em Recife, tem um laboratório na Casa Amarela do Dr. Selerino Cariconi. E ele já trabalhava com isso, foi um pioneiro no Nordeste. Que ele foi daquele povo que naquela época foi exilado e tudo sabe? Aí já viu... Ele veio revoltado pra trabalhar em favor dos pobres. Uma história interessante, doutor Selerino tem uma história linda. Aí eu fui pra lá fazer um estágio, pra poder melhorar os conhecimentos dentro do laboratório de plantas medicinais. Mas naquela época não era laboratório, era o trabalho básico. Aí eu fui me aprofundando, tendo mais conhecimento por causa do meu pouco estudo, cada dia mais eu queria aprender mais, com segurança.[...] E nós demos sorte e aquilo foi crescendo e crescendo e dali, quando eu saí do colégio eu já saí pra abrir uma oficina de plantas medicinais lá na minha comunidade, que foi com o frei Mozart. Lá eu fiz a minha primeira oficina, muito bonita! Uma coisa linda que tava lá. Depois eu abri uma oficina ligada ao SEOP lá no Alto independência. O alto independência lá tinha um trabalho muito lindo. Tinha não, tem. O prédio que foi construído foi passado pra prefeitura. Depois abri uma oficina em Pedro do Rio, ligada ao SEOP também. E fui fazendo essas oficinas básicas pra servir as comunidades com o básico né... Conforme foi feito aqui na baixada.”
(Maria dos Remédios)

Muitas vezes, a atuação como lideranças comunitárias pode representar uma ponte importante para a participação política mais ampla (PEREYRA, 2013). Já para outras pesquisadoras, a ocupação das lideranças comunitárias pelas mulheres está relacionada

exatamente às menores possibilidades encontradas para participar ativamente de espaços como partidos políticos, sindicatos, ou outras organizações populares mais tradicionais (FILGUEIRAS, 1994). Além da profunda disparidade entre homens e mulheres nestes campos de disputa, muitas lideranças comunitárias não acreditam nestes como espaços efetivos de mudanças e transformações, já que repetidas vezes as demandas comunitárias são utilizadas como moedas de troca dos interesses políticos de terceiros e o comprometimento real com a comunidade fica apenas no discurso.

Mesmo diante de tais contradições, entendemos que as lideranças comunitárias, assim como o trabalho de construção de um “espírito comunitário” trazido pelas mulheres pode ser um fator determinante para processos de resistência nos territórios:

“la participación en organizaciones comunitarias puede transformarse en una forma de construcción de poder a nivel territorial, es decir en una estrategia para fortalecer el liderazgo femenino también en la esfera política...” (SAMPSON et. al., 2005, apud PEREYRA, 2013, p. 40).

O trabalho comunitário, assim como os movimentos sociais, são espaços que permitem também uma outra perspectiva sobre as mulheres como vítimas de injustiças, como discutimos no final do capítulo 1. Sua atuação coletiva na reivindicação de direitos para a comunidade, a partir de sua própria condição de vulnerabilidade, reforça seu papel como agente de transformações, que sente na pele as dificuldades vividas por muitas mulheres, mas não se deixa paralisar e busca alternativas viáveis. A intenção de evitar que outras mulheres passassem pela experiência de falta de apoio, por exemplo, incentivou muitas lideranças na formação das creches populares.

Além disso, a organização e construção de redes de apoio no território são bastante preciosas sob o ponto de vista da EABC. Primeiro porque mantém, ou mesmo tentam restabelecer as redes comunitárias de solidariedade. Segundo, porque fortalecem uma espécie de identidade da comunidade a partir daquelas que atuam diretamente em seu cotidiano. Como apresentam as educadoras, as creches, os centros comunitários, a casa das farinhas, os centros educativos da ONG acabam por se tornar pontos de referência e as mulheres que atuam nestas instituições atuam também como pontes para o diálogo com as pessoas da comunidade.

Tem pessoas aqui da comunidade que já me conhecem há muitos anos. Porque iam lá na minha mãe né. Os filhos foram criados lá na creche da minha mãe. E tem outras pessoas que já me conhecem pelo

trabalho aqui mesmo agora. Por qual trabalho eu não sei né... Só sei que as crianças já me encontram pela rua e me chamam: - Tia, tia! (Ine)

Às vezes acontece alguma coisa que não dá pra mim vir, aí as meninas me mandam um whatsapp (o pessoal da comunidade): Porque você não veio hoje? O que aconteceu? Nós vamos aí na sua casa saber o que aconteceu com você. Aí eu explico... Mas elas sempre vem com: - Tenho um negócio pra te contar! (risos). Às vezes as pessoas me perguntam na rua: - O que é bom pra isso, Le? Me ajuda, tô com picada de inseto! Aí eu sempre recomendo: - Ó, gente, tem uma pomadinha muito boa. Às vezes também tem pessoas que chegam aqui que olham, perguntam... Às vezes não tem condições de pagar. Não custa nada tirar um pra dar, né. Estamos aqui pra ajudar! (Le)

O reconhecimento destas educadoras e do trabalho que realizam, por si só, abriga um potencial mobilizador, uma vez que são construídas relações de confiança a partir da presença cotidiana. O que se deve também ao fato delas mesmas fazerem parte da comunidade, o que diminui a possibilidade de hierarquias e desrespeito no tratamento das pessoas mais humildes. Além disso, este tipo de presença pode ser recebida não tanto pelo discurso, mas através da prática cotidiana, da lida com as dificuldades das pessoas em seu dia a dia. Tanto que, quando há algum evento oferecido em parceria com a ONG, como foi o caso das “reuniões de mulheres” ou do projeto de assistência e capacitação “Olha ela, poderosa!”⁸⁷, a mobilização feita pelas educadoras no “boca a boca” foi bastante eficiente.

Freire e Nogueira (1993) acentuam a capacidade de discernimento dos grupos populares a respeito de educadores, instituições ou pesquisadores, que chegam à comunidade prometendo melhorias e propondo projetos. A articulação do que se diz com o que se faz é crucial para o estabelecimento da confiança. A permanência no dia a dia, por sua vez, ao invés de uma atuação pontual, também constitui um fator fortemente valorizado pelo povo, que muitas vezes está cansado de ser usado.

Apesar da mobilização realizada pelo trabalho comunitário da ONG há bastante tempo, através da creche comunitária e da casa das farinhas, este processo não resultou na formação de organizações sociais mais estruturadas e combatentes. As mães não assumiram a participação mais engajada na creche e, ao longo destes anos, não houve a formação de nenhuma outra organização mais combativa como associações de moradores, ou movimentos sociais.

⁸⁷ Projeto parceiro desenvolvido junto a ONG com o objetivo de oferecer alternativas de renda e empreendedorismo para mulheres chefes de família.

Acredita-se que muito desta realidade está relacionada às condições de extrema pobreza e vulnerabilidade que se encontram estas comunidades; pelo controle constante de grupos armados (policiais e traficantes) em alguns casos e pelo histórico de violenta repressão a que protestos dos grupos mais excluídos são encarados pela sociedade. Esta é uma realidade que precisa ser levada em conta quando se aborda a questão dos conflitos socioambientais. Muitas vezes, podemos cair na armadilha de pensar que tais grupos são menos capazes, ou que os problemas socioambientais não são tão graves a ponto de mobiliza-los para o enfrentamento. Esta perspectiva também pode ser excludente, à medida que não considera outras formas de resistência, as formas de resistência possíveis.

É nesse sentido que Freire e Nogueira (1993), mais uma vez, nos relembram que a caminhada popular não é sempre a mesma e as situações-limite e inéditos viáveis são aqueles possíveis para as condições daquele grupo, naquele momento histórico. Esta é uma lição ao educador popular externo – acompanhar a caminhada do povo, animando e motivando os processos e respeitando sua trajetória. É claro que a proposição do pensamento cada vez mais crítico faz parte desta atuação, mas que este não ultrapasse o ritmo do coletivo.

Na zona oeste do Rio de Janeiro, o grupo de mulheres que compõe o grupo de militância investigativa (Militiva) mesmo com o apoio de parceiros e a base de organização das mulheres negras da zona oeste e da rede de agroecologia, encontram-se constantemente intimidadas em sua atuação pelas dinâmicas de militarização do território, de forma que desenvolveram estratégias de encontro e formação política associada aos encontros em seus quintais produtivos (MILITIVA, 2016). Esta foi uma forma criativa e inovadora que encontraram de se posicionar, de resistir em um território onde o conflito direto pode ser letal. Estas e muitas outras experiências nos ensinam que para enxergar as resistências comunitárias, principalmente a das mulheres, é preciso apurar o olhar e desconstruir os modelos instituídos.

É assim que as palavras de Lélia Gonzales (2008) nos calçam quando tentamos traduzir muitas resistências produzidas pelas mulheres negras, que não são nunca passivas, mas pacíficas. Por uma série de aprendizados e artimanhas que desenvolveram com o tempo, produzem um movimento de enraizamento constante, submerso, não aparente, mas que segura as estruturas, dando a sustentabilidade necessária para o agora e também para o futuro.

Outra questão interessante dentro do trabalho com a comunidade é que, mesmo fora das instituições, onde tradicionalmente as mulheres atuam no trabalho comunitário, há também movimentos, muitas vezes impulsionados pelas matriarcas como forma de

fortalecimento desse “comunitário” no cotidiano. Esta narrativa da educadora Van traz a lembrança de sua avó como uma destas figuras:

Porque, por exemplo, a gente tinha a pontezinha que a gente saia do Remanso para chegar em São Francisco mais rápido tinha acesso à escola, você foi lá não foi? Então, acesso à escola era por ali, então juntava os moradores arrancava madeira (madeira do Mangue mesmo que eles arrancavam) e construíram a ponte. Sempre quem puxava todo mundo era minha avó ou um tio que eu tinha que faleceu, eram os dois que puxava as pessoas para poder fazer as coisas. É muito interessante porque se deixasse não existiria mais. Igual aquela estrada ali, quando aquela estrada acabar, acabou o Remanso. (Van)

Silva (2017), ao investigar as “sociedades das águas” existentes na comunidade do Morro da Formiga, na cidade do Rio de Janeiro, demonstrou como a atuação coletiva dos moradores para garantir o acesso e a gestão da água (não oferecidos pelo poder público) esteve diretamente ligada a uma dimensão comunitária tanto na preservação, quanto na manutenção dos aparatos construídos a partir do saber transmitido pelos mais velhos. De forma que sua pesquisa evidenciou a potencialidade da união comunitária como caminho para gestão democrática da água, integrando-se totalmente às perspectivas da EABC. As preocupações da educadora são as mesmas que os integrantes das sociedades das águas possuem – de que com a falta de interesse dos mais jovens e carência de uma articulação mais coletiva, essa possibilidade de acesso possa acabar no futuro.

Loureiro (2019), ao abordar as possibilidades da Educação Ambiental Crítica junto às comunidades tradicionais, ressalta que a ideia central neste diálogo não é voltar a um passado ideal, ou mesmo tornar-se indígena ou quilombola. Mas sim compreender que a crise na qual nos encontramos se baseia fortemente nos padrões dominantes de individualismo, desenraizamento e imobilidade diante dos desafios impostos. Por isso, o posicionamento ao lado destas comunidades tradicionais “[...] pode servir como aprendizagens e exemplo de que a ação coletiva encontra o novo sem perder o respeito à história de um povo e sua ancestralidade (Ibid. p. 86)”.

Estes traços mantidos vivos nas populações tradicionais, também se manifestam de forma mais rarefeita nas comunidades periféricas, de forma que muitas práticas ainda congregam a ideia do coletivo como força que possibilita a ação, a saída da estagnação. A reinvenção destas possibilidades aparece como proposta aceita pela EABC. Assim, compreendemos que é neste caminho que podemos perceber a atuação comunitária das educadoras que acompanhamos. Através da convivência com as situações enfrentadas pelo

povo, aliada a uma formação dentro de trabalhos comunitários, elas se adaptam, inventam estratégias para driblar o silêncio e para incentivar outras companheiras a levantar a cabeça e seguir, a partir do coletivo. Movimento que, mais do que produzir rupturas extremas pela luta contra as injustiças, assume a consistência do cotidiano, da melhoria do dia seguinte, da convivência e da sobrevivência, ou seja, da manutenção de espaços seguros de encontro com dignidade.

5.3 - Mulheres e crianças primeiro! Da exclusão à (re)existência

A vida das crianças

O cuidado das crianças é considerado uma atribuição majoritariamente feminina em nossa sociedade, mesmo nas diferentes classes sociais. A própria participação das mulheres no trabalho comunitário esteve, em grande parte, ligada a sua “experiência doméstica” de cuidados, como vimos. A concepção de uma “essência maternal” é bastante comum dentro das justificativas do porque cabe às mulheres a responsabilidade sobre as crianças. No entanto, quando nos dispomos a olhar mais a fundo, reconhecendo os enlaces patriarcais que desconsideram a importância do cuidado e que destinam esta tarefa tão importante (que deveria ser coletiva) exclusivamente às mulheres, enxergamos algumas destas disparidades.

Por outro lado, apesar de naturalizado, o cuidado exige dedicação, tempo, paciência, afeto, imposição de limites, ou seja, uma série de ações que destinam energia e tempo para o outro, no caso, para as crianças. Ao mesmo tempo, o ato de “cuidar” implica uma dialogicidade entre quem cuida e quem é cuidado, um tipo de relação baseada, entre outras coisas, no afeto, no bem querer, no reconhecimento do outro como ser de valor. Mesmo diante da riqueza inerente às relações de cuidado, esta função é totalmente desconsiderada dentro do trabalho das mulheres, já que no sistema capitalista a produção de mercadorias e a acumulação de capital são majoritárias e a reprodução da vida, secundária (BATACHARYA, 2013).

Quando nos referimos às mulheres das classes populares, que desde cedo precisam trabalhar para o sustento da casa, o cuidado com os filhos muitas vezes se torna precário. A insuficiência de creches oferecidas pelo poder público, a impossibilidade de contar com o

compartilhamento do cuidado dos filhos com o companheiro e a insegurança em deixar as crianças pequenas em casa (mais velhos cuidando dos mais novos) fazem parte das preocupações diárias de milhares de mulheres.

Nesta narrativa a educadora Ine conta um pouco sobre sua experiência com as crianças em sua comunidade, mesmo antes da chegada da ONG:

Minha mãe veio pra cá com meu irmão pequeno, meu irmão morreu e eu nasci aí. Pelo que eu me lembro, quando eu comecei a fazer alguma coisa assim, eu tinha meus doze ou treze anos. Aí eu comecei a fazer o trabalho com as crianças né. Nessa época minha mãe tinha um grupo espírita da linha do Alan Kardec aí eu comecei a dar aulas de evangelização pras crianças. Esse grupo, onde eu dava evangelização era aqui em Parada angélica. E aí aquelas crianças todas da comunidade eu levava pra lá e lá eu contava histórias dava a evangelização pras crianças, dava o lanche e depois levava aquela criançada todinha de volta pra comunidade. Aí o tempo foi passando... E onde é a creche lá antes era esse grupo espírita, nessa época eu passei a fazer o trabalho com as crianças ali mesmo e daí eu dava aula de alfabetização pras crianças, fazia peça de teatro, religioso ou não. Às vezes a gente criava as peças e era muito bom, porque a gente ensinava as crianças a rezar, tinha criança que tinha dificuldade em matemática aí a gente tirava a dificuldade deles, até escrever o nome. (Ine)

A experiência pretérita da maioria das educadoras do grupo com quem dialogamos aconteceu dentro das creches comunitárias, ou em alguma outra experiência coletiva de cuidado das crianças, principalmente nos anos iniciais. A maioria delas é mãe e muitas criaram seus filhos sozinhas, como chefes de família. Nesse percurso, o auxílio de outras mulheres e vizinhos no cuidado com suas crianças sempre foi importante, segundo seus relatos.

No trecho acima, Ine descreve um pouco do trabalho multidisciplinar que realizava com as crianças, desde o ensino religioso e a alfabetização, até a alimentação e o acompanhamento escolar. Poderíamos dizer que, em meio aos grupos populares, estes são ensinamentos oferecidos às crianças principalmente pelas mães. Assim que a pequena escolinha/ creche/ local de acolhimento, movimentada pela Dona Vas e por sua filha Ine ofereciam um pouco dessa perspectiva “materna” de cuidados para as crianças da comunidade.

A configuração das famílias das classes populares, principalmente quando consideramos as famílias negras, muitas vezes não se inserem no modelo nuclear hegemônico (pai, mãe e filhos,). Isso se deve tanto aos resquícios de um passado escravista, quanto à

discriminação dos dias atuais. A família por “extensão” assume contornos outros, ramificações que fogem ao padrão instituído. Ali, ao contrário do domínio do pai, é a mãe que aparece como figura de orientação e formação dos filhos (GLISSANT, 1981, apud NASCIMENTO, 2008). Além disso, em muitos casos, essa figura não é assumida apenas por uma pessoa, mas por várias mulheres (tias, avós, sobrinhas, irmãs) que vão compartilhar o cuidado e a educação das crianças da comunidade. Assim que, como afirma Nascimento (2008):

A criança nascida receberá princípios e educação de várias mulheres, suas iniciadoras. Essa é a formação natural da criança negra quando a família vai além da fronteira da consanguinidade e a imagem da mulher se fixa representando a orientadora e a responsável pela formação da família (NASCIMENTO, 2008, p. 53).

Os espaços de cuidados das crianças liderados por Dona Vas e Ine trazem consigo algumas dessas características. A própria organização das creches comunitárias pelas mulheres também carrega um pouco dessa herança: das crianças como responsabilidade coletiva. No entanto, estes laços comunitários, assim como a própria organização comunitária, vêm se enfraquecendo nos últimos anos, à medida que os ideais neoliberais incentivam o individualismo e proporcionam uma maior sobrecarregam sobre as mulheres (GOHN, 2007). A ausência do Estado no oferecimento de creches e locais de acolhimento impede, muitas vezes, que as mães trabalhem fora para o sustento dos filhos, o que aumenta o grau de pobreza destas famílias e, conseqüentemente, os riscos para a vida das crianças.

As dificuldades econômicas das famílias, grande parte das vezes, são acompanhadas pela violência doméstica, onde as mulheres e as crianças são as principais vítimas. Segundo as educadoras essa condição afeta bastante o desenvolvimento das crianças nas creches:

Conforme vai passando, quando a criança entra na creche, vamos dizer, com seis meses e sai com seis anos, você acaba fazendo parte daquela família ali. Dá vontade de você falar, mas sobre aquele assunto tá riscado os pais tirarem a criança da creche. [...] Dia de segunda-feira é certo. Criança já não sabe mais fazer xixi e pede pra ir no banheiro, aí quando chega quarta-feira começa tudo de novo, quando é na segunda-feira próxima já é a mesma coisa. [...] Com certeza. Tem criança, que a mãe bota um copo de cerveja na boca, já sabe que vai ter briga em casa, aí já fica amoadado num canto, aí já não conversa mais com os colegas. Na mente, só Deus sabe o que tá passando ali dentro e assim vai. (Le)

Muitas outras histórias vêm à tona sobre as dificuldades de aprendizagem, sociabilidade e desenvolvimento das crianças em meio ao ambiente violento e à falta da alimentação adequada, saneamento básico, acesso à água potável. A pobreza e a falta de condições ambientais adequadas não prejudicam apenas a nutrição e a saúde, mas também o desenvolvimento das crianças. Por mais que o trabalho comunitário represente certo alento para as famílias, fica clara a complexidade da questão e a necessidade de atendimento por parte do poder público. Os dados levantados pela pesquisa da CEPAL (2013) sobre a pobreza infantil de indígenas e afrodescendentes na América Latina mostram que:

[...] 84,2% das crianças indígenas apresentam carências (moderadas e severas) com respeito ao acesso a uma moradia digna. Pelo menos oito milhões de crianças indígenas e quase quatro milhões de crianças afrodescendentes vivem em moradias com privações materiais graves e com alto grau de aglomeração, diz o estudo.

Da mesma forma, três em cada 10 crianças indígenas e afrodescendentes não têm acesso à água potável nem a fontes seguras de água. Em termos absolutos, este problema afeta 3,8 milhões de crianças indígenas e 7,7 milhões de afrodescendentes.

Isto se soma ao fato de que mais de 6,5 milhões de crianças indígenas e mais de 10 milhões de crianças afrodescendentes não contam com instalações de saneamento (CEPAL, 2013, p.1).

Mais recentemente, o relatório que avaliou o período de 2014 a 2018, constatou um aumento de 2,3 pontos percentuais na pobreza na América Latina⁸⁸, em que os grupos mais afetados foram: crianças, mulheres, povos indígenas, afrodescendentes e populações rurais (CEPAL, 2019).

Este cenário de extrema precariedade, apesar de invisibilizado, é latente nas comunidades periféricas, em todo Brasil. A falta de acesso a moradias adequadas, à água potável e ao saneamento básico estão na base do que Shiva (2006) denomina como “guerras por água”, responsáveis pela morte de 34% das crianças dos países subdesenvolvidos, nos anos 90. As doenças derivadas da falta de condições de sanitárias atingem principalmente as crianças. A falta de água potável, derivada do desmatamento e dos processos de desertificação tornam este bem comum inacessível aos grupos que não podem pagar por ele. Enquanto isso, grandes quantidades de água são desviadas para o setor agroindustrial, que permanece no topo do ranking dos gastos de água em todo planeta (SHIVA, 2006).

⁸⁸ Este aumento, segundo o Panorama, se deveu principalmente aos dados registrados no Brasil e na Venezuela.

Estes fatos nos dão base, por exemplo, para questionar criticamente algumas posturas da Educação Ambiental Pragmática⁸⁹ que dão grande ênfase ao comportamento individual de economia da água (fechar a torneira, não demorar no banho) mas, simplesmente, não discutem a falta de acesso à água de milhares de famílias empobrecidas, nem a morte das crianças por esta causa. Processo que vem se intensificando a partir da privatização da água (SHIVA, 2006).

As condições de vida das crianças do Sul global, portanto, podem ser encaradas como um termômetro das desigualdades e injustiças ambientais que ocorrem em todo mundo, uma vez que seus efeitos atingem aqueles que estão mais desprotegidos, que estão mais vulneráveis e que são mais invisibilizados. Tanto a vida das crianças quanto a das mulheres do Sul global vêm sendo descartadas por não produzirem lucro ao sistema capitalista. Esta visão se contrapõe fortemente à perspectiva ecofeminista, que salienta que a exclusão dos elos mais frágeis é produzida artificialmente pelo sistema capitalista. Na natureza, nos modos de vida das populações tradicionais e no trabalho de subsistência das mulheres estes elos são protegidos, essencialmente, pela biodiversidade e pelo cuidado.⁹⁰

Dentre os perigos da ausência de espaços seguros de cuidados e educação para as crianças, um desafio que mães e educadoras precisam enfrentar constantemente é a ameaça de cooptação de seus filhos pelo poder do tráfico, realidade que ronda as comunidades periféricas, comprometendo o futuro de meninos e meninas. As péssimas condições de vida, a falta de oportunidade e a discriminação são algumas das questões apontadas pelas educadoras como estopins para esta condição:

Colégio pra todos! Igual você perguntou... Ah a creche fechou! E aí? O que vai ser dessas crianças? Boa pergunta. Joana teve essa experiência que essas aqui também tiveram. Joana trabalhou muito antes de mim na creche e chegou a ver criança que ela viu pequena morrendo no tráfico, ou roubando. Uma vez um chegou pra roubar ela e reconheceu: - Tia! Ele ficou assustado. E ela: - Filho, você tá fazendo isso?! Ela ficou decepcionada. Ela cuidou dele dos 2 até os 6 anos. Viu bem, conhecia e ver roubando na praça de Piabetá! Quando ela passou isso pra gente... Ah a gente tem que mudar essa

⁸⁹ Esta tendência é bastante pautada também pelo cientificismo e por uma despolitização das questões ambientais. Traz consigo o discurso do desenvolvimento sustentável e preconiza iniciativas alinhadas ao mercado, como a certificação das empresas através dos selos verdes e a monetização dos impactos climáticos (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

⁹⁰ Os ecossistemas biodiversos se restabelecem mesmo depois de fortes perturbações (uma espécie que desaparece pode ser substituída por outra que se encaixa num nicho semelhante). A produção de alimento comunitária compartilha com quem não conseguiu colher o suficiente e distribui os excedentes. As mulheres cuidam das crianças (em formação) e dos velhos, que já não podem trabalhar e que também cuidam e educam as crianças (SHIVA, 1995).

realidade. Eles têm que sair da creche e não se tornar um qualquer, eles têm que colocar no coração que eles podem ser alguma coisa, podem ser alguém (Lau).

Diante dos fatos expostos e do contexto local e global que proporcionam a vulnerabilização e não garantia de direitos das mulheres e crianças das classes populares, acabamos por refletir sobre a materialidade das injustiças sociais e ambientais. No Brasil o cuidado das crianças, de sua saúde, seu desenvolvimento psíquico e afetivo e de sua nutrição são direitos garantidos por lei, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº8.069/1990) como dever das famílias, do Estado e da sociedade. Por mais que esta lei seja avançada, no sentido de abarcar as múltiplas necessidades e direitos das crianças e jovens, está longe de ser respeitada. As crianças ainda são o grupo mais vulnerável à fome e à violência e as ações para mudança dessa condição ainda são insuficientes (TIRIBA, 2005). Basta dizer que hoje o Brasil possui 70 mil crianças vivendo em situação de rua e 85% delas é negra.⁹¹ Se tomarmos como base uma perspectiva holística da existência humana na terra, o cuidado das crianças representa a garantia de sobrevivência da espécie no planeta. Mesmo assim, diariamente milhares de jovens vidas são descartadas, em sua maioria crianças negras e indígenas, que parecem não contar (Ibid.).

Colocando as crianças como prioridade, as mulheres das classes populares invertem a lógica imposta pelo sistema dominante (do lucro acima da vida) e insistem na sobrevivência e na esperança. Dessa forma, entram em consonância com os movimentos sociais de mulheres do campo que lutam pela terra e reivindicam a soberania alimentar, como única possibilidade de manter a subsistência digna de suas famílias e de seus filhos de forma digna (SILIPRANDI, 2012). Dialogam com as lutas pelo acesso à água, que denunciam a mortalidade infantil pela falta de saneamento e pelas doenças decorrentes destas (SHIVA, 2006). Além disso, reiteram a perspectiva de interdependência dos ecofeminismos do Sul, de que a íntima relação das mulheres com o abastecimento e o sustento das famílias e seu empobrecimento diante da destruição ambiental, afetam da mesma forma as crianças, que também se tornam pobres e desprovidas das condições básicas para sua sobrevivência e desenvolvimento (MIES; SHIVA, 1993). A garantia da vida das crianças, de seu direito de

⁹¹Para saber mais: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/pequenos-invisiveis-70-mil-criancas-vivem-nas-ruas-do-brasil/#:~:text=Os%20dados%20apontam%20que%2051,s%C3%A3o%20v%C3%ADtimas%20de%20viol%C3%A2ncia%20dom%C3%A9stica.https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/fragilidade-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-cresce-na>

crescer e se desenvolver com saúde em sua comunidade, representa condição fundamental para a continuidade de qualquer movimento de EABC, já que são as crianças que, no futuro, enfrentarão os novos desafios e poderão seguir defendendo seus territórios, assim como os modos de vida de suas comunidades.

O fantasma da fome

Desde os primeiros relatos de dona Vas e dona Maria dos Remédios (pág. 206, 215) podemos identificar um elemento que se expressa como pano de fundo de sua ação nas comunidades – a fome. Ela aparece como realidade de quem chega na cidade e não tem terras para plantar, nas palavras de dona Vas, mas também como realidade das famílias periféricas, das favelas, onde as crianças morrem por desnutrição. Apesar de narrarem fatos de outras épocas, estes se encontram às narrativas das educadoras mais jovens, em suas experiências nas creches. Neste depoimento, a educadora Lau nos conta essa triste história vivida por ela enquanto educadora numa creche comunitária:

Pra mim eu me lembro de um caso do berçário, que eu sofri muito de ver uma criança morrer por desnutrição. A mãe deixava o filho pequeno com a gente e o bebê. Quando ela vinha pegar os filhos a gente pegava o bebe dava banho, dava comida e ela ia embora e a gente não podia acolher aquela criança, isso me deixava muito triste. E era linda a criança! Quando ela disse que a criança tinha morrido ahh... A gente falava: - Você não tem vontade de doar essas crianças? A gente via o estado de miséria que eles passavam, passavam mesmo. Foi um custo ensinar pras crianças a usar o vaso, eles faziam atrás da porta, iam pro mato, comiam debaixo da mesa, igual bicho. Aí eu pedia pra ela deixar com a gente só num período e ela não deixava, tinha o maior medo... E a criança morreu. E aí eu perguntei: - Mas morreu de quê? Deu alguma doença? E falaram: - Não, foi comida mesmo. Que ela magrinha, não tinha como amamentar. (Lau)

O inconformismo diante desta condição expressado pela educadora é como uma “sacudida” que nos joga pra fora da nossa zona de conforto das percepções ambientais clássicas da classe média e nos faz pensar: Como crianças podem morrer de fome num dos países que mais produz alimento e que detém uma das maiores diversidades biológicas do mundo?! Como mulheres e crianças podem vivenciar situações de vida tão degradantes e

desprovidas de dignidade? Como podemos esquecer que a preservação ambiental não faz sentido sem a preservação da vida das crianças e das mulheres, que constituem a maioria da população humana?

Se a fome ronda a realidade das comunidades, como situação-limite urgente, a busca por inéditos viáveis também acontece e é, geralmente, impulsionada pelas mulheres que buscam alternativas, dentro de suas possibilidades e dos conhecimentos populares para enfrentar essa situação. Dona Maria dos Remédios, por exemplo, nos conta como foi importante a criação do “leite forte” (uma invenção dela) dentro do trabalho nas CEBS na baixada fluminense, como alternativa para as mães que não conseguiam prover uma alimentação adequada aos filhos.

Nós recebemos até carta de Roma! Era um movimento fortíssimo, um dos maiores movimentos que o Brasil já teve, por isso que o povo diz que era comunista. Sei lá quem patrocinava, eu sei que foi lindo! A história foi bonita. Foi no tempo do Betinho. E foi no tempo do Betinho que nós via tanta miséria que criamos o leite forte. Eu que criei. Se tivesse de ter patente a patente era minha, porque eu tirei de um livro e aumentei o leite e fiz essa farinha gostosa chamada leite forte. Quando eu fui pra televisão com o leite forte, nós não botava aveia, botava o fubá torrado. Porque o leite forte ficou famoso porque a televisão divulgou muito! Muito tempo e os resultados nutricionais da farinha do leite forte. De uma lata de leite você faz três latas... Olha o rendimento que dá pras crianças comer... E essa farinha você pode fazer mingau, comer com banana, fazer com vitamina e fui eu que criei. (Maria dos Remédios)

De forma semelhante, dona Vas, como forma de matar a fome das crianças de que cuidava, encontrou também uma alternativa barata e nutritiva, além de arrecadar doações de alimentos para preparar a sopa para crianças e também para adultos necessitados que vinham lhe pedir ajuda.

[...]sabe o que as crianças falam lá na minha mãe? Que minha mãe preparava um lelê. E esse lelê, até hoje, marmanjão velho encontra com a gente: - E o lelê, o lelê? Foi muito lelê que minha mãe fez. Pra tirar aquelas crianças da fome. A alimentação mais forte que minha mãe achou, além do sopão, foi esse lelê. Depois veio dona Maria com o leite forte, aí acrescentou mais o lelê, que não era tão forte. (Ine)

É impactante perceber que a condição da desnutrição infantil, que mobilizou as mulheres nos movimentos populares de base dos anos 80, de forma urgente permanece presente até hoje, por mais que algumas melhoras tenham sido alcançadas. O problema central

é que, em muitos casos, como constataram (REGO; PINZANI, 2014) a fome é silenciosa. Ninguém quer afirmar que passa fome, por uma questão de dignidade, mas se buscarmos as crianças e as mulheres das regiões mais desprovidas de condições, lá estará a fome.

Como mencionamos, a partir do levantamento organizado por MIES; SHIVA (1993) sobre a condição das mulheres e das crianças no Sul global entre as décadas de 70 e 80, pode-se relacionar o estabelecimento das políticas neoliberais aliadas ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico ao aumento dos índices de pobreza, desnutrição e mortalidade infantil. Aliado a isso, a diminuição do oferecimento de programas sociais de atendimento às famílias e a própria precarização dos serviços públicos básicos, destinados às classes populares são fatores que intensificaram a precarização da vida, a sobrecarga de trabalho das mulheres e, conseqüentemente, a fome das crianças (GONZALES, 2008).

Quando a EABC assume a perspectiva das mulheres e das crianças, a fome, como consequência última dos processos de exploração da terra e das pessoas, aparece como catástrofe ambiental, pois ameaça a vida humana mais frágil. Percepção quase nunca considerada pela perspectiva ambientalista urbana de classe média. O acúmulo trazido pelas mulheres em suas comunidades não apenas pressiona a transformação dessa realidade (buscas de alternativas para acabar com a fome) como também apresentam um outro paradigma à educação ambiental. Por mais que a fome e a pobreza tenham entrado nas discussões ambientais globais, nem sempre elas foram consideradas como os impactos ambientais que são, mas sim como consequência destes. Assim a extinção da fome se transforma em prerrogativa também para a EABC.

Como nos mostra o movimento por justiça ambiental, os impactos ambientais – e dentro deles podemos incluir a fome – não incidem de forma igualitária sobre todos os grupos sociais (ACSELRAD, et. al., 2009). O que nos leva a pensar que dentro deste modelo civilizatório, que reivindica direitos ambientais só para alguns, em prol da manutenção de um estilo de vida e consumo insustentáveis, vem sacrificando vidas de crianças racializadas no Sul global, que sofrem com a fome. O que reitera o caráter de Colonialidade deste mesmo modelo. Poderíamos nos perguntar: por que o pensamento ambientalista hegemônico é tão enfático em garantir um planeta equilibrado para as próximas gerações, mas desconsidera, no presente, as gerações de crianças negras e indígenas que têm seu futuro roubado paulatinamente? Seriam estas populações de sacrifício do modelo capitalista ocidental?

Mesmo que a educação ambiental oficial, dentro de suas metas confira tanta importância às condições de vida das futuras gerações, encontramos diante de nós um cenário de assimetrias. Por mais que os relatórios, assim como as agendas produzidas pelos órgãos

internacionais, como é o caso da agenda 2030, apresentem o combate à pobreza como ponto fundamental, estes não adentram a questão da fome de forma a relacioná-la aos processos complexos de privatização das riquezas ambientais comuns, nem às políticas neoliberais que enfraquecem a autonomia dos países em desenvolvimento de combater efetivamente tal mazela. Daí seu enfrentamento ser expresso de forma retórica, sem que sejam aprofundadas as questões estratégicas para sua realização. Como comentam Mies e Shiva (1993) a concepção conservadora sobre a crise ambiental, mediada pelo pensamento dominante do Norte Global, faz parecer que o controle da poluição é uma questão que deve ser tomada como prioridade, mas “esquece” de mencionar os “quadros vulgarizados das hordas famintas do mundo.” (MIES; SHIVA, 1993, p. 115). Assim, concordamos com Layragues (2009) quando argumenta que a visão ambientalista que se descola da luta contra as injustiças sociais, se torna sem sentido e ineficaz na busca de transformações efetivas das relações ambientais e de um futuro socioambientalmente mais justo.

A crise alimentar que afetou e volta a afetar⁹² principalmente as crianças, em pleno século XXI, estabelece íntima relação com a destruição da biodiversidade, geralmente mantida pelas mulheres.⁹³ Assim que as carências nutricionais infantis fazem parte de um processo complexo e podem ser relacionadas às carências dos solos, impostas pelos monocultivos e uso de agrotóxicos, que alastrou este modo de produção para todos os países produtores de alimentos do Sul global (MIES; SHIVA, 1993). Dessa forma, a fome não pode ser encarada de outra forma, senão como um problema socioambiental e suas causas devem ser enfrentadas como imposições do sistema capitalista, intrinsecamente excludente e patriarcal (OLIVEIRA et. al., 2020).

Nesta narrativa, a educadora Lau comenta como, em sua própria família, o conhecimento de alimentos alternativos servia como ferramenta na busca por alternativas nutricionais:

[...]A questão das PANCS eu já conhecia, não sabia que esse nome era dado, mas bertalha, taioba, caruru, todas essas plantas que não

⁹² O aumento da pobreza extrema no Brasil, nos últimos anos, teve como principais causas: a recessão econômica; a ausência de ajustes à inflação do programa Bolsa Família nos anos de 2015 e 2017 e o desligamento de milhões de famílias beneficiárias, em maio de 2019 e janeiro de 2020, o que provocou o surgimento de uma fila de 500 mil famílias que deveriam ser atendidas e continuam à espera (FGV, 2020). Disponíveis em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-comenta-os-cortes-no-bolsa-familia-e-o-aumento-da-extrema-pobreza-no-brasil>

⁹³ Como comentamos no capítulo 1, a destruição da biodiversidade, do potencial produtivo dos solos e a utilização do trabalho escravo nos monocultivos agroexportadores coloniais, foram fatores determinantes para a formação de bolsões de pobreza e fome em muitas regiões do Nordeste brasileiro (CASTRO, 2010).

são convencionais a gente já comia. Tanto que a gente saía de manhã de casa, eu minha mãe, meus irmãos e íamos catar pra poder comer com angu em casa, porque muitas vezes não tinha uma carne, uma coisa assim. Então a gente consumia isso e tinha um campo que era muito vasto, não tinham tantas moradias então sempre tinha alguma plantinha lá que se comia. Serralha, dente-de-leão, tudo isso a gente comia. Então já sabia dessa questão de que se você planta, você tem pra comer, porque comprar já era difícil e tinham produtores que vendiam em casa a um preço mais acessível (Lau).

Em nossa experiência pudemos perceber que as educadoras ambientais comunitárias são também aquelas que, plantam, colhem, cozinham, preparam e “dão de comer”, não qualquer comida, mas uma comida que nutre, buscam os alimentos mais baratos e nutritivos e formulam alternativas para driblar a fome e os altos preços dos preparados industrializados. Apropriam-se dos conhecimentos sobre alimentos alternativos ricos em vitaminas (mantidos pelas mulheres) que podem colher no próprio quintal, ou no quintal dos vizinhos, para oferecer alternativas à comunidade. Dão de comer e ajudam outras mulheres a darem de comer. Sentem prazer em preparar um panelão de comida, ou um lanche bem farto e dar às crianças. Da mesma forma que as mulheres do campo no Brasil, ou que as agricultoras indianas, evidenciam a importância da diversidade de alimentos como fonte de alternativas contra a fome e de garantia de uma alimentação saudável. Dessa forma, cultivam uma educação ambiental que se insere no âmbito dos conselhos de meio ambiente e da Agenda 21, mas que também habita as cozinhas, os quintais, as hortas caseiras e que ensina às crianças sobre o plantar pra comer. Fazendo reviver a tradição dos movimentos e festas populares dos almoços coletivos, sopões, momentos de partilha e solidariedade.

O trabalho com as mulheres

A mulher negra contorce conspirações de sobrevivência. “O lado oculto da lua” fermentando nos becos, vielas, favelas, nas portas dos fundos, nos ventres/ quintais a sorver ensinamentos como seiva generosa e nutritora da Terra-mãe. Esta raça sobreviverá (NASCIMENTO, 2008, p. 58).

A melhoria das condições de vida das mulheres, tanto no campo quanto nas cidades, tem sido observada como promotora da melhoria de vida de toda comunidade.⁹⁴ Programas internacionais da ONU de combate à pobreza e à desigualdade priorizam a adoção de critérios de gênero que possibilitem o fortalecimento das mulheres, como forma melhoramento das condições econômicas locais (ALVES, 2016). No entanto, na contramão deste movimento, desde o final do século XX, as políticas neoliberais destinadas à América Latina têm prejudicado as mulheres mais intensamente, na medida em que este modelo econômico exclui cada vez mais as mulheres das classes populares do mercado de trabalho. Dessa forma, elas acabam por entrar no mercado informal e a desenvolver atividades ainda mais precárias (GOHN, 2007).

O trabalho de inclusão e desenvolvimento comunitário a partir das mulheres faz parte da perspectiva político- pedagógica da ONG da qual fazem parte as educadoras que acompanhamos. Por isso, grande parte das atividades educativas e de fortalecimento dos laços comunitários é destinada às mulheres e às crianças, atividades com as quais as educadoras já lidam há muito tempo. Sobre essa questão, Dona Maria dos Remédios nos expõe sua opinião baseada em uma longa trajetória de trabalho com grupo de mulheres, desde sua experiência nas CEBs:

Na comunidade, o trabalho com as mulheres, quando você encontra mulheres dispostas a aprender, você é possível dar um testemunho muito grande da comunidade, porque dá uma transformação de família. Por que uma mulher que tem interesse de aprender ela aprende para ajudar a sua casa, entendeu? E aí fica um exemplo da outra que não sai da televisão e aí diz assim: - Olha filha, não olha o que eu tenho olha o quanto eu trabalho para ter. Tem essa visão não? (Dona Maria dos Remédios)

A pesquisa de Rego e Pinzani (2014) sobre o impacto do *Programa do Bolsa Família* na vida das mulheres das regiões mais pobres do Brasil demonstrou dados que vão de encontro à fala da Dona Maria, uma vez que a transferência de renda vinculada às mulheres e à permanência das crianças na escola promoveram transformações importantes na melhoria de vida das famílias, na movimentação da economia local e na emancipação das mulheres (que muitas vezes conseguiam sair de relacionamentos abusivos com a autonomia da renda). Na

⁹⁴ O relatório *El Progreso de las Mujeres em el Mundo 2015-2016: Transformar las Economias para Realizar los Derechos* aponta para o fato de que desde a criação da Declaração dos Direitos Humanos, passando por todas as conferências da ONU sobre a condição das mulheres no mundo, os diversos governos assumiram o compromisso de garantir e respeitar os direitos das mulheres e promover a equidade entre os gêneros, como forma de melhorar o desenvolvimento econômico dos países (ALVES, 2016).

percepção da educadora Le, em sua comunidade, o programa foi importante para o aumento da autoestima das mulheres.

Mudou muito também quando o governo entrou. Quando entrou o bolsa família, o salário escola aí elas melhoraram mais ainda. Porque assim, aquela mãe que não tinha um creme de cabelo já ia com o cabelinho penteado, talvez porque a colega que tava sentada do lado também tava (Le).

Segundo Gonh (2007), a partir do ano de 1990, no Brasil, houve uma mudança nas políticas estatais no sentido de incluir a temática das mulheres em suas agendas. O enfoque, no entanto, deixou de ser os movimentos sociais e passou para os grupos considerados mais vulneráveis, seguindo uma classificação comum ao assistencialismo: mulheres, crianças e idosos. Dessa forma, as mulheres passaram a ser beneficiárias de algumas políticas públicas como o Bolsa Família. Para a autora, essa incorporação, se por um lado atendia à demanda urgente de auxílio, diante da calamidade social em que viviam as mulheres e as crianças, por outro, assumiu a roupagem consensual neoliberal de atuação nas comunidades, onde as mulheres eram encaradas como grupo vulnerabilizado a ser assistido, mas não como atrizes sociais capazes de protagonizar transformações sociais. Assim, estes programas não promoveram verdadeiras transformações estruturais nas comunidades, na economia, ou no crescimento das mulheres, pois representaram uma “pseudo- inclusão, de cima pra baixo” (Ibid. p. 61).

As diferentes posições sobre os programas de assistência social às mulheres nos permitem compreender a situação contraditória que existe hoje nas comunidades. Com o enfraquecimento dos movimentos sociais, produzido pelos mecanismos neoliberais de individualização, distribuição de recursos financeiros e transformação de grupos coletivos cidadãos em consumidores; grande parte do trabalho com as mulheres passou a ser assumido pelas ONGs. Fato que, para alguns pesquisadores e ativistas, restringiu o potencial emancipatório destes movimentos (GONH, 2007; PAREDES; GUZMÁN 2014). Por outro lado, a velocidade e agressividade com que os processos socioeconômicos de exclusão vieram afetando as mulheres, colocando-as em situações de extrema pobreza e sem muitas opções de superação dessa situação, fez dos programas assistenciais e das ONGs sua tábua de salvação (GONH, 2007; PEREYRA, 2013). Esta fala da educadora Le nos mostra um pouco de sua percepção sobre o trabalho da ONG com mulheres em sua comunidade:

Eu acho assim, o trabalho nosso muito bonito. Mas lendo esse jornal, seu Waldemar vem assim, como que eu vou dizer, buscando a resistência das mulheres já há muitos anos né? Sabe por quê? Porque por onde ele passou, pelo menos na minha comunidade, geralmente as mulheres praticamente andavam com a cabeça baixa, em alguns lugares elas ainda andam né... E ali foi praticamente o primeiro emprego pra todo mundo. Uma porta que se abriu. Tanto pras mães quanto pros filhos. Pode ver, geralmente, no jornalzinho sempre fala muito das mulheres, mulheres, mulheres e crianças. Porque se não tiver um lugar pra uma mãe deixar o seu filho como é que ela vai trabalhar? (Le).

Diante de uma existência exclusivamente doméstica, sem acesso aos estudos, nem à profissionalização, que faz parte da vida imposta a muitas mulheres das classes populares, certas virtudes ligadas à vida privada são muito valorizadas, enquanto princípios referentes à autonomia ou cidadania lhes são destituídos. Por isso, há, muitas vezes, segundo Rego e Pinzani (2014) uma sujeição muito grande destas pessoas à dominação e ao servilismo. Quando tem a oportunidade de trabalhar e se relacionar em outros ambientes, desvinculando-se, muitas vezes da dominação econômica masculina e do trabalho estritamente doméstico, passam a ter acesso a outras possibilidades.

A busca por uma qualificação profissional mínima é entendida pela educadora como caminho para a melhoria da vida das mulheres de sua comunidade. Neste depoimento ela nos conta como tenta mobilizar o grupo de mulheres com quem trabalha para este caminho.

A gente tem estudo toda quarta né? Quando seu Waldemar tinha creche tinha o estudo dia de sábado, La no Maurimárcia, na Casa da Paz. Aí a professora ensinou pra gente fazer a “roda da novidade” toda segunda-feira. E a gente começou a fazer com as crianças toda segunda-feira e agora, trabalhando na “Casa da farinha” eu faço isso com as meninas. São 5, 6 mais ou menos. Porque quando eu entrei, elas ficavam meio assim... Aí dia de segunda-feira, menina, aquilo enchia de mulher: - Menina, Le, perdeu! Fulano bateu na cicrana... A roda da novidade. Aí foi diminuindo o grupo, sobrou umas três. Aí quando foi agora esse ano eu botei todo mundo pra fazer curso. Tem um projeto que chama “projeto triunfar” que ele roda a baixada fluminense toda e não pede grau de escolaridade, só basta saber ler e escrever. Aí quando eu vi na internet comecei a mandar whatsapp pra elas assim ó: - Você vai fazer “cuidador de idoso”, você vai isso, você vai fazer aquilo. E elas: - A Le pensa que manda na gente!! – Mas vocês vão! São três dias... Aí uma amiga minha toma conta de um garotinho, aí a própria filha dela falou: - Pode deixar, mãe, eu vou tomar conta do Murilo pra você poder fazer o curso. Tem que ver como é que elas tão, gente. Não falam em outra

coisa, só falam do curso!... Pô, fiquei toda boba. E por aqui é fácil porque o trem é de graça. (Le)

O que a educadora nos traz é sua percepção sobre a necessidade de trabalhar a autoestima das mulheres. Ela nos conta que muitas vezes, para movimentar o trabalho, já tentou iniciar cursos sobre ervas medicinais e produção de remédios caseiros em sua comunidade, mas não teve sucesso, devido ao baixo interesse. No entanto, comenta que no dia a dia muitas mulheres chegam à Casa das Farinhas pra conversar, chorar, desabafar, pedir um conselho. Assim que a educadora nos afirma:

Como eu me vejo? Me vejo uma mãe, às vezes. Uma farmacêutica. Muito psicóloga! Olha, muito! (Le)

Nesta outra narrativa, a educadora Lean, que iniciou sua trajetória na ONG com o trabalho com mulheres, reafirma as necessidades múltiplas que encontrou, onde o suporte financeiro e profissional era necessário, mas outras esferas de carências surgiam ainda com mais força.

Eu entrei como? Pra dar aula de maquiagem, de penteado, de corte. Eu entrei assim. Só que dando aula, eu vi que não era só isso. Eu pensei que era o lado financeiro pras meninas terem como se sustentar sem se prostituir, sem entrar no mundo das drogas, só que eu vi que elas precisavam de mais do que isso, foi aí que eu me (estalo de dedos). Tanto é que às vezes eles falam: - Leandra, porque você não volta a dar aula de implante? Aí eu falo: - Ah posso até voltar. Mas eu sei que não é isso que elas querem, entendeu? Eu aprendi, eu vi isso, eu despertei nisso. Elas até querem alguma coisa dali, mas só pra ter uma porta aberta, pra elas entrarem, conversarem, se abrirem. Não chorar, porque são muito duras, sabe? A gente chora mais do que elas. E esse foi o meu despertar. E eu não consigo sair, entendeu? (Lean)

Por mais que o trabalho seja enxergado tanto pelas educadoras, quanto pela maioria dos programas sociais, como caminho promissor para transformação da vida das mulheres, a prática demonstra que os efeitos da exclusão e da pobreza atingem muitas outras áreas além da econômica. A dimensão psicológica, a imagem de si mesmas e mesmo seu corpo físico também são afetados. Daí que as educadoras enxergam seu papel, que passa a ser múltiplo, também como estimuladoras da autoestima. Dessas dinâmicas, poderíamos interpretar também um processo de cura, onde os momentos de desabafo e conversa são também

oportunidade para recarregar as forças. Nesta outra passagem, Dona Maria dos Remédios acentua a necessidade de um suporte em diversas áreas, no trabalho com as mulheres:

É complicado, Carolina, mas tem que trabalhar a sociedade. Trabalho com mulher é assim: a gente tem que mostrar o antes, o durante e o depois e o agora né... A gente tem que respeitar, não é? É muito interessante, eu gosto, eu gosto de fazer isso, trabalhar com comunidade, eu gosto muito! E outra coisa, pra você trabalhar com grupo de mulheres em comunidade, eu costumo dizer, você tem que ter noção de tudo, você tem que ter noção do trabalho popular, do trabalho jurídico, do psicológico, de tudo. Porque vem pergunta de todo jeito e você precisa ter uma explicação mais ou menos dentro daquela base, entendeu? Mostrar as consequências que vêm depois daquilo, para elas observar muito. É uma série de coisa, é por isso que eu gosto. (Dona Maria dos Remédios)

As múltiplas questões que afetam as mulheres empobrecidas são delimitadas por Rego e Pizzani (2014):

As “situações lesantes” possuem múltiplas faces, por exemplo: ser mulher, pobre, negra. Concretamente, nessas coletividades está presente certa atmosfera, certos mecanismos de relacionamento social que redobram o sofrimento psíquico e cívico dos seus membros. Exatamente nessas situações é que se fazem necessárias políticas de justiça distributiva no âmbito econômico e social e, simultaneamente, políticas culturais e educacionais voltada à mudança dos paradigmas valorativos da sociedade em relação a elas (REGO; PIZZANI, 2014, p. 61).

Assim que as palavras da Dona Maria fazem todo sentido, quando diz que para trabalhar com as mulheres, temos que trabalhar as questões da sociedade. As múltiplas carências que as afetam possuem sua raiz em nossa sociedade e a superação destas depende das transformações destas mesmas relações sociais. Da mesma forma, é preciso respeitar o movimento e a caminhada das mulheres, sem atropelar seus processos, que muitas vezes dependem primeiro de seu fortalecimento, de sua humanização, para depois adentrar as esferas da autonomia. A própria história do grupo de mulheres liderado por Dona Maria em Petrópolis, começou devagar, como um grupo de mulheres estudando as ervas medicinais e fazendo artesanato, mas desencadeou na melhoria de sua profissionalização e atuação profissional junto a entidades de auxílio ao empreendedorismo feminino.

Em muitos momentos, as educadoras chamam atenção para necessidade de um olhar sensível, respeitoso e multidisciplinar no trabalho com mulheres. Sob essa perspectiva, as

práticas educativas assumem também um caráter de processo, do desenvolvimento humano, de cura do ser, de recolhimento dos “cacos” e possibilidade de reconstrução de si. O corpo físico e psíquico é também nosso ambiente mais íntimo e o zelo por este ambiente se torna o início do zelo pela vida. Nesse sentido, se o ambiente, as formas de sustento e as relações com a natureza das mulheres são quebrados, ao longo das gerações, seu corpo e sua mente também são fragmentados.

Os encontros de mulheres podem funcionar de muitas formas como: espaços seguros de diálogo, momentos de reconexão e cura, encontros de expressão da fé, espaços de desenvolvimento do seu potencial criativo. Assim que, em nossa pesquisa, entendemos estes como ricos momentos dentro da EABC. As rodas de mulheres, seja para trocar saberes sobre as ervas, realizar estudos coletivos, aprender o artesanato, fazer algum tipo de curso, são também possibilidades para os aprendizados em círculo, em roda.

Tal qual nos recomenda Freire (1987), os processos de aprendizado que acontecem nestes espaços partem da própria realidade das mulheres, de seus temas e práticas, para dali perpassarem outras esferas de sua vida e da vida em nossa sociedade. Neste processo, as educadoras populares são fundamentais, não apenas por também pertencerem à comunidade e trazerem toda uma atmosfera de confiança para os encontros, como também para estimular outras possibilidades de aprendizado e descoberta de si, como senhoras de sua própria vida.

Na passagem trazida por Freire e Nogueira (1993), no livro “*Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*”, Freire nos conta o exemplo de um grupo de estudos de mulheres em uma favela junto a uma educadora popular de sua equipe. Sua interpretação do processo que ali se desenvolvia nos traz muitas aproximações com os grupos liderados pelas educadoras:

[...] Pensemos nos grupos de mulheres com que a Débora está atuando. Nos sábados há reunião desses grupos de mulheres; há um sonho de mudar a vida, existem propostas de fazer isso. É possível que nesse grupo de mulheres não haja relação entre sonhos de mudança (proposta pelo grupo) e modos de mudar a sociedade me geral. Quero dizer: há níveis de educação popular. Eu pude ouvir algumas líderes daqueles grupos: elas compreendem a vida como luta pela vida. É uma compreensão experimentada, de peleja. Essa compreensão pôs a luta no centro: lutou pra crescer, lutou pra ter o café de hoje, lutar pra botar filho crescido... e essas lutas geram sonhos, geram esperanças de um amanhã diferente. Ou seja: a concepção entre essas mulheres sobre o futuro é uma concepção esperançosa, concebem que o futuro não pode repetir o ontem: as coisas devem se modificar (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 21).

Podemos identificar diferentes níveis deste processo, apresentado por Freire, tanto com as educadoras, quanto nos grupos de mulheres com que atuam. Assim que a possibilidade de instigar o pensamento esperançoso não fatalista, de que as coisas mudam, que acontece, muitas vezes, a partir da própria história e da vida cotidiana, são o primeiro passo: a preparação e cuidado do solo para o plantio da semente de mudança. Abordagem que pode fortalecer as experiências de EABC.

Nesse sentido, por mais que a situação imposta às mulheres negras periféricas seja, à primeira vista, paralisadora, não se pode perder de vista sua atuação em uma espécie de resistência silenciosa e, poderíamos dizer, esperançosa. Por mais que as situações sejam adversas, as mulheres continuam sua existência, provendo o sustento dos seus filhos e enfrentando as dificuldades – sobrevivendo e gerando a vida. A resistência se faz na própria existência, na permanência e na transmissão dos ensinamentos de suas avós. Assim como suas ancestrais, que sobreviveram, garantiram a sobrevivência de seus filhos e transmitiram seus conhecimentos às futuras gerações, hoje as novas gerações continuam nesse caminho, enfrentando novas dificuldades, mas também novas possibilidades.

Nesta fala, a educadora Van argumenta sobre o porquê das mulheres serem maioria no trabalho comunitário da qual fazemos parte.

Acho que por conta da força e da resistência né... Pela força, pela resistência, pela delicadeza. Talvez por uma forma, como eu vou dizer... assim, mais flexível. Porque a gente tem um olhar diferente, a gente tem uma sensibilidade maior de percepção de ver as coisas, de sentir, do apoio. Porque eu acho que, queira ou não, mesmo sem ter filho eu acho que toda mulher tem um lado “mãezona” acolhedora, um lado de apoiar, que os homens não têm. Talvez eu esteja sendo injusta porque tem até alguns homens com essa sensibilidade, mas talvez por vergonha né, ou preconceito, tenha vergonha de se expor. Eu acho que as mulheres são mais fortes, por isso que a maioria são mulheres. Mulher é forte, mulher tem a força da vida, traz vida né... Eu acho que é isso: sustenta, segura. Porque às vezes a gente vê: a gente faz coisas que o homem tem possibilidade de fazer, mas não tem coragem de fazer. E, às vezes, a gente tá lá disposta a fazer e mudar e um homem não. Talvez pelo machismo que eles não consigam. E também porque a mulher sofre mais né... Porque a mulher se prende muito. A gente vê aí quantas mulheres sozinhas, que às vezes o marido abandona, que o marido sai, que o marido vai embora. Quantas mulheres que engravidam e ficam sozinhas para lutar pelo filho pra sustentar o filho. Então essa força que a mulher tem que talvez os homens não tem, acho que é por isso que a maior parte mulher. (Van)

As concepções arraigadas aos papéis de gênero aparecem vivas em sua fala. Mas, ao mesmo tempo em que justifica a atuação das mulheres definida a partir de sua identidade como mães, entende que, esta mesma posição, as fazem mais aptas, corajosas, lhes dão mais força e lhes fazem mais insistentes diante da necessidade das mudanças. A questão da geração e manutenção da vida aparece como algo muito próximo da experiência das mulheres, postura muitas vezes não identificada nos homens. Acrescenta também a existência de injustiças que recaem mais fortemente sobre as mulheres, mas também sobre os homens, a partir do machismo.

Como discutimos na sessão sobre os ecofeminismos do Sul, no capítulo 2, a identificação das mulheres do Sul global com a natureza e sua insistência na luta pela manutenção da vida está muito relacionada com sua experiência prática e seu trabalho, onde o cuidado das formas mais vulneráveis de vida (crianças, idosos, animais domésticos) e a garantia do sustento são suas incumbências (MIES; SHIVA, 1993; SVAMPA, 2015).

De forma paradoxal, ao mesmo tempo em que enfrentam a responsabilidade solitária sobre as dinâmicas de manutenção da vida e não tem este trabalho reconhecido como essencial⁹⁵, é a partir de sua experiência, que desenvolvem capacidades e aprendizados outros. Como argumentam algumas autoras (SHIVA, 1995; PULEO, 2008), o desenvolvimento de outras racionalidades, provenientes da prática do cuidado, da atenção com o outro, das relações de interdependência com os bens naturais comuns, de relações que valorizam o bem-estar da coletividade; fazem das mulheres do Sul global detentora de saberes e práticas que devem ser ensinados a toda sociedade. Isso sem abandonar a necessidade de transformações sociais, econômicas e culturais profundas, no sentido de que as sociedades deixem de fomentar as dinâmicas “masculinizadas” de destruição da vida (dominação da natureza, militarização, privatização, diminuição da biodiversidade, manipulação irresponsável da vida) e passem a valorizar e fortalecer os processos de geração de vida (cuidado com a vida humana e não humana, criação de biodiversidade, garantia de subsistência, democratização do acesso aos bens naturais, gestão comunitária dos recursos, direito à vida) (MIES; SHIVA, 1993).

A vinculação das mulheres ao cuidado da família como condição naturalizada pode representar a restrição de suas possibilidades de uma atuação no âmbito mais coletivo e público. No entanto, não podemos esquecer, que diante de um passado escravocrata de intensa exploração do trabalho e dos corpos das mulheres negras, comum a toda América Latina, a família se constituiu como importante lugar de resistência.

⁹⁵ Estas atividades são naturalizadas como deveres da mulher

A família representou para a mulher negra uma das maiores formas de resistência e de sobrevivência. Como heroínas do cotidiano desenvolvem suas batalhas longe de qualquer clamor de glórias. Mães reais e/ou simbólicas, como as das Casas de Axé, foram e são elas, muitas vezes sozinhas, as grandes responsáveis não só pela subsistência do grupo, assim como pela manutenção da memória cultural no interior do mesmo (EVARISTO, 2005, p. 54).

Por mais que a visão dominante não aborde essa questão, como argumenta Susan Okin (1987, apud. REGO; PINZANI, 2015) a família também é uma instituição política, à medida que ela cria papéis e funções para seus componentes. Apesar de, na maioria das vezes, estes papéis serem definidos autoritariamente, ligados à tradição e aos costumes (patriarcais) não se pode negar sua natureza política. Assim que, as famílias também podem se tornar fontes de transformações.

Durante uma roda de conversa de avaliação sobre a Marcha das Margaridas, organizada pelas alunas da pós-graduação da UFRRJ⁹⁶, no Rio de Janeiro, uma militante do Movimento de Mulheres do Campo nos contou que no início de sua participação nas manifestações seu marido e filhas não gostavam do fato dela sair por tantos dias. Mas, aos poucos, ele passou a aceitar e cuidar das meninas com mais tranquilidade e compreensão. As lágrimas rolaram de seus olhos quando nos contou que uma das filhas queria levar uma lembrança das Marcha presa a sua mochila para escola, para mostrar aos colegas o orgulho que tinha da mãe. São essas as histórias que não tem sentido se não forem vividas.

Nesta outra colocação, Dona Maria dos Remédios, cuja experiência já observa as diferentes gerações de mulheres, expõe sua opinião sobre a participação de homens e mulheres na sociedade e reivindica momentos de diálogo também entre os homens sobre seu papel na sociedade.

O homem também tem aquele homem-bengala, que só fica no bar. Porque, interessante, a sociedade é uma sociedade muito discriminatória pra mulher. Eu sempre bati nisso, desde as reuniões quando nós começamos a fazer reunião com as meninas da Fiocruz. Tinha uma residente lá da Fiocruz que ela ia para Petrópolis ficar com a gente para ensinar, eu tenho os livros dela até hoje, muito bacana. Aquelas meninas subiam para ensinar a gente, elas trabalhando a mulher, sobre a cultura da mulher a dependência da mulher, sempre em cima da mulher. Aí eu falei para o centro de defesa: - Porque que vocês também, assim como organiza as mulheres para dar esse conhecimento, não organiza os homens não é verdade?

⁹⁶ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Porque é muito difícil você vem falar que existe uma organização educativa para homem, ainda mais de comunidade. Concorda? Não é possível! (Dona Maria dos Remédios)

Muitos movimentos das mulheres, principalmente do campo, mesmo diante de reivindicações políticas extremamente importantes que partem de seu papel social na subsistência e no cuidado com a vida, enfrentam os entraves do patriarcado nos próprios movimentos, em suas casas e famílias o que nos mostra que certas rupturas necessitam de mais tempo para acontecer. É neste caminho que os diferentes grupos de mulheres vão se articulando e traçando possibilidades de emancipação.

Por mais que os essencialismos, muitas vezes, façam parte da concepção das mulheres das classes populares sobre si mesmas, suas experiências comunitárias parecem abrir caminhos para outras reflexões e potencialidades. Não se pode desconsiderar que os entraves patriarcais de dominação são também bastante profundos dentro dos grupos populares, principalmente com um passado rural. O próprio surgimento destes temas dentro de nosso grupo de estudos e a oportunidade de discutir tais questões no cotidiano das educadoras já pode representar um avanço e uma possibilidade, trazidos por elas mesmas, de abordar o tema das desigualdades de gênero e das formas de enfrentá-las.

Exclusão e violência

As comunidades periféricas dos centros urbanos, como as da baixada fluminense, são fortemente afetadas pela exclusão social, ausência dos serviços básicos e também pela violência. Esta configuração territorial que produz áreas mais pobres e vulnerabilizadas em contraposição a outras mais ricas e estruturadas faz parte da realidade urbana brasileira (e também mundial) onde o aprofundamento das desigualdades sociais se traduz em uma espécie na segregação nos espaços (CAMPOS et. al., 2020).

Na cidade do Rio de Janeiro, esse processo se deu ao longo do tempo. As transformações trazidas pelo desejo de “progresso” e “modernização”, principalmente depois da instituição da república, fomentaram os projetos de urbanização e higienização. O que pouco se discute é o encobrimento das reais intenções destes projetos: uma cidade destinada primordialmente às classes dominantes (NASCIMENTO, 2006). Estas mudanças tiveram em

sua base a retirada de “corpos indesejáveis” dos centros urbanos cada vez mais europeizados, encobrendo por sua vez, o racismo estrutural que compunha o pensamento destas mesmas elites. Assim que os deslocamentos, demolições e expulsões das famílias, em sua maioria negra, pra as favelas, ou para áreas periféricas (baixada fluminense) fazem parte dessa história. É sob esta perspectiva que Bárbara Campos et. al. (2020) argumentam que as cidades brasileiras, em sua maioria, seguem contornos nem sempre visíveis, que trazem de forma subjacente projetos de dominação e expropriação inseridos na dinâmica da colonialidade. Estes contornos que se tornam mais evidentes quando voltamos o olhar para as periferias e percebemos uma série de injustiças e de dinâmicas discriminatórias e racistas.

Em um dos momentos de codificação junto ao grupo, ao falarmos sobre as famílias deslocadas de forma forçada, uma das educadoras nos revelou que a vinda de sua família para o local que ocupa hoje, em Magé, se deu dessa forma:

Minha família, minha avó, morava numa favela do Rio, uma das primeiras a serem removidas. Daí conseguimos um terreno em conta em Piabetá. (Lau)

As comunidades em que as educadoras vivem e atuam localizam-se nos municípios de Magé e Duque de Caxias, fazendo parte do que se conhece como baixada fluminense. Se nos anos 1950 a baixada fluminense consistia num território majoritariamente rural de abastecimento de alimentos para a cidade do Rio, hoje ela é uma das zonas industriais mais importantes da região metropolitana do Rio de Janeiro. Transformação que provocou profundos impactos nesse território e na vida destas comunidades. Atualmente a região é caracterizada, em grande parte, por abrigar cidades-dormitório para trabalhadores que se deslocam como mão de obra, principalmente para a área metropolitana. É marcada também pelo adensamento populacional, pela grande quantidade de pessoas pobres provenientes de migrações internas e também por loteamentos clandestinos e moradias inadequadas (HERCULANO, 2012).

Faustino e Furtado (2013), em seu relatório sobre os conflitos ambientais no entorno da baía de Guanabara, apresentam um panorama bastante claro das disparidades socioambientais existentes, tomando como parâmetro as distintas regiões desse território. Dados que sustentam a tese de que a baixada fluminense continua sendo um território sujeito a injustiças socioambientais.

A educadora Le nos traz, a partir de um material codificado, suas impressões sobre a realidade vivida pelas pessoas nas periferias. Ela levanta uma reflexão importante ao

relacionar a exploração do trabalho, a falta de condições sanitárias e a herança das injustiças provenientes da escravidão.

Eu não sei... Acho que a escravidão continua até hoje. Só que não só pro negro, pro branco também. O RJ tá fazendo uma reportagem, não sei se vocês estão acompanhando, das famílias, né, que não tem nem um vaso sanitário em casa. Aí ontem deu uma reportagem de uma menina que tem dois filhos e tal. Aí a repórter perguntou como ela consegue viver. Aí ela falou que faz uma faxina aqui, uma faxina ali e consegue 20 reais, 15 reais. Não existe uma pessoa que paga pro outro fazer uma faxina por 40 reais! Se existe, pra mim é escravidão. Porque você vê a situação daquela pessoa ali, a pessoa pega o que vier. Dois filhos pra sustentar... Aí falando mais sobre o desemprego e a miséria, porque hoje tem muita miséria! A outra tinha que usar o banheiro do vizinho. Eu falei: – Gente como pode que uma pessoa pode escravizar outra assim? (Le).

A reflexão que Le faz sobre uma situação concreta apresentada nas reportagens de jornal, traz consigo uma crítica – a crítica à exploração e à exclusão imposta às classes populares. Nesse pequeno fragmento, ela relaciona as diversas esferas que, em sua opinião, compõe a situação de exclusão, chamando atenção para o componente da escravidão como resquício ainda presente. Mais uma vez, o posicionamento de indignação aparece como consequência da reflexão.

Na maioria das vezes, sob a perspectiva de uma Educação Ambiental mais pragmática ou conservadora, as desigualdades sociais e a exclusão não são articuladas às questões ambientais. São tratadas como questões separadas, cujas responsabilidades remetem a diferentes setores da sociedade. No entanto, como argumenta Layrargues (2009), esta é uma postura que favorece a atuação da educação ambiental como reprodutora social e a distancia de sua potencialidade transformadora. Segundo o autor, a aproximação entre as questões ambiental e social foi dificultada pela ideia de que a educação ambiental seria puramente uma educação ecológica, ou seja, que abordaria os objetos de estudo da ecologia. Até hoje essa postura é adotada por muitos educadores e projetos de educação ambiental.

Entretanto, um dos objetivos fundamentais da educação ambiental, desde sua origem, em meio à “descoberta” de uma crise ambiental, é a transformação das relações entre seres humanos e natureza. A busca e criação de formas mais harmônicas, menos instrumentalizadas e mais sustentáveis de vida, fazem parte desse esforço. No entanto, nesta dinâmica não se pode pensar os seres humanos como indivíduos descolados de sua realidade. Somos seres imprescindivelmente sociais e complexos, que vivem em sociedade, por isso se torna

importante para a educação ambiental, não apenas desvendar o funcionamento dos sistemas ecológicos, mas também conhecer o funcionamento dos sistemas sociais, de forma a articulá-los material e simbolicamente (LAYRARGUES, 2009). Este é um compromisso assumido pela Educação Ambiental Crítica e também pela EABC.

A partir desta leitura que enxerga a questão ambiental a partir das lentes da complexidade (LAYRARGUES, 2009; LEFF, 2009), as desigualdades sociais e a exclusão podem ser enxergadas como parte das injustiças ambientais. Quando observamos os grupos que sofrem com as injustiças ou desigualdades ambientais, como a maior proximidade de empreendimentos poluidores e lixões, a ausência de condições sanitárias mínimas e a ocupação de áreas perigosas nas encostas e beira dos rios, por exemplo; deparamos-nos com grupos que já se encontram em uma situação grave de vulnerabilidades econômicas e sociais (HERCULANO, 2012). Assim que há uma sobreposição de injustiças.

Uma condição que afeta bruscamente as comunidades e os territórios onde vivem as comunidades mais pobres é a violência. As diversas formas de desigualdade e privação podem ser consideradas também formas de violência, mas a violência infligida pelo tráfico e pelas forças policiais adquire um sentido ainda mais opressor sobre estas pessoas. Como expõe a educadora Le, a convivência com a violência diária e a insegurança em meio ao fogo cruzado traz ainda mais desafios para as comunidades.

Antigamente toda semana morria uma pessoa, toda semana. Eu chegava aqui pra trabalhar e escutava: - Mataram fulano. E o velório sempre era aqui na creche. Sempre eram as pessoas do tráfico. Já aconteceram poucos casos de pessoas da comunidade levarem tiro no braço, uma menina voltando do colégio já foi atingida, mas aqui, pelo que eu sei, morrer só aqueles que são do tráfico mesmo. Agora melhorou, mas antigamente era brabo. Como eles ficavam muito aqui na varanda, você ficava sabendo quem era fulano, quem era ciclano... Quando tínhamos velórios chegavam aqueles ônibus... e o velório era sempre lá em cima. Porque o seu Waldemar buscava sempre também dar conforto pra comunidade né... Porque eles não podem sair pra fora. (Le)

Em um trabalho recente, realizado pelo Centro de Direitos Humanos de Nova Iguaçu (CDH – NOVA IGUAÇU, 2018) em parceria com a Rede de Mães e Familiares vítimas de violência de Estado na Baixada Fluminense, buscou-se, a partir da metodologia de cartografia social, levantar os principais impactos da militarização na vida das mulheres da Baixada Fluminense. Dentre os principais resultados, foi possível observar que, apesar de fazerem parte de municípios diferentes, estas mulheres vivenciam circunstâncias muito parecidas de

violência letal, violência de gênero, racismo e negação de direitos. Os dados levantados mostram que a maioria das vítimas letais da violência (por grupos policiais e outros grupos armados) são jovens do sexo masculino, negros, moradores de favelas e periferias. Mostram também que apesar dos municípios da Baixada Fluminense apresentarem metade da população da cidade do Rio de Janeiro e serem responsáveis por 14% do PIB do Estado, ainda sim, apresentam as maiores taxas de homicídios comparativamente⁹⁷.

Esta realidade social marca a vida destas mulheres periféricas, que ao mesmo tempo em que se dão conta do aumento da militarização onde vivem (grupos de extermínio, milícias, polícia) convivem com o medo que esta violência atinja seus filhos e companheiros. Além disso, percebem o quanto a disseminação de práticas machistas aliadas à militarização acaba por cercear seus direitos e sua segurança.

Sobre esta situação que atinge diretamente os meninos e homens, mas que repercute em toda comunidade, a educadora expressa sua opinião:

Antes, o analfabetismo era por falta de oportunidade, hoje eu acho que não é por falta de oportunidade. É o abandono, o descaso mesmo. Eu que trabalho em comunidade e vivo em comunidade, eu vejo assim: As pessoas que passam pelo mundo do crime são aquelas que são menos assistidas pela sociedade (Le).

Á medida que observamos a situação dos sujeitos, no contexto de exclusão em que vivem, com as diferentes modalidades de desigualdades sobrepostas (sociais, raciais, ambientais, de gênero) podemos relacioná-las e entender melhor como as dinâmicas socioambientais funcionam realmente. E não admitir uma realidade abstrata, ou mesmo fictícia, onde todos teriam as mesmas condições diante da crise ambiental.

O fato de os grupos que concentram as maiores sobreposições de vulnerabilidades serem formados majoritariamente por pessoas negras, nas periferias urbanas, não é por acaso. O passado escravista brasileiro teve fortes impactos na formação de nossa sociedade, onde o racismo se apresenta de forma estrutural. Assim que a visão sobre as desigualdades sociais e a exclusão, não raramente, são acompanhadas de certa naturalização. A perspectiva trazida pela luta contra o racismo ambiental, entretanto, traz estas questões à tona. Quando discutem as desigualdades e diferentes níveis de exposição aos impactos ambientais das comunidades mais pobres, fazem esta discussão não apenas articulando o ambiental e o social, mas também

⁹⁷ O documento produzido chama a atenção para o fato de que, se tomarmos como base a densidade populacional e as condições econômicas registradas para esse território, não haveria justificativas plausíveis para a miséria e pobreza da região, levando a entender que injustiças sociais estão na base desta condição.

evidenciando dinâmicas de opressão que permanecem invisibilizadas em nossa sociedade, como é o caso do racismo (PACHECO, 2007).

Em muitos casos, as comunidades impactadas, formadas por populações já bastante empobrecidas e excluídas possuem baixo poder de organização e potencial para reivindicarem seus direitos e interesses. Por isso, por mais que enfrentem injustiças, nem sempre se articulam para seu enfrentamento. Na maioria das vezes, os conflitos não se configuram da forma originalmente compreendida. Até porque, vivendo em meio ao controle e à violência derivados da militarização, as possibilidades de enfrentamento são muito reduzidas. É importante perceber que muitas destas comunidades sofrem um processo de desumanização constante.

Mesmo assim, isso não quer dizer que não existam formas de resistência e de (re)existência, que fazem das vítimas produtoras de estratégias para driblar as opressões impostas. Neste outro relato, a educadora nos dá um exemplo impressionante, quando nos conta como seus xaropes caseiros ultrapassaram os muros dos presídios.

Muita gente vem procurar e quem chega é sempre alguém por indicação de alguém. Tem um senhor, por exemplo, aqui na comunidade que ele vem buscar pro filho dele que está no sistema penitenciário. Aí ele pede uma quantidade e ele divide nos saquinhos de sacolé, porque na prisão não pode entrar vidro né. Então cada vidro desse ele transforma em dois. Ele só levava o xarope agora também tá levando a pomada de aroeira. Aí ele me pediu pra fazer a pomada de aroeira de um jeito diferente, porque lá não pode entrar com embalagem, aí eu boto tudo pra ele no saquinho de sacolé. Mas não pode ir sem rótulo né? Aí eu expliquei que ele até pode ver se tira lá, mas tem que sair daqui com o rótulo. E o filho dele vende lá dentro. O nosso xarope aqui é 7 reais, um saquinho de sacolé ele vende a 10 reais. E sai bastante, de 15 em 15 dias ele vem buscar. (Le)

Estes, assim como os outros exemplos, materializam experiências que contradizem a lógica determinista de morte e discriminação e incluem aqueles que normalmente são os mais excluídos na sociedade capitalista. O jovem negro da periferia é visto como o marginal, a mulher negra miserável como incapaz, a criança faminta como resultado da falta de planejamento familiar. Todas visões preconceituosas, racistas, e sexistas disseminadas por um ideal capitalista que mostra sua face perversa – pessoas podem ser descartadas, tal qual mercadorias.

Shiva (2003) nos lembra de que nos sistemas naturais, ecologicamente equilibrados, os elos mais frágeis são protegidos pela biodiversidade. Assim como nas comunidades tradicionais, em que as crianças são festejadas e cuidadas coletivamente como bênção para a continuação da vida e os idosos respeitados e reconhecidos pela transmissão da sabedoria. Em contraposição, o modelo capitalista descarta aquele que não é produtivo ou que não se encaixa nas determinações do mercado, cada vez mais voraz e competitivo.

Esta narrativa, trazida por outra educadora ilustra um pouco deste posicionamento, onde, em vez do descarte ou da exclusão de alguém que poderia ser considerada “um caso perdido”, há a torcida, a oração e a comemoração por sua “volta por cima”, pela conquista de sua dignidade, sua autonomia. Fato que, segundo as palavras da educadora, dão forças para acreditar e continuar no trabalho comunitário.

E depois de tantos anos aqui, mês passado uma mãe trouxe uma nenenzinha aqui para ficar com a gente. Eu me emocionei muito e ninguém entendeu nada. Quando eu olhei para ver quem era... Porque logo assim que eu comecei aqui, eu ficava sozinha né, porque eu não ia para casa, eu tinha um salão de beleza, mas eu queria ficar aqui entendeu... Aí eu ligava pro pessoal e falava: - Gente, não vou trabalhar hoje de tarde não. Toma conta aí do salão, eu vou ficar aqui na comunidade. E essa mulher, Carol, ela ficava ali na frente da creche vendendo droga com a barriga enorme! Ela falava no radinho. Sabe aquilo... (pausa) Eu chegava da janela assim olhava ela e eu chorava muito. Pensava: como uma mulher faz isso? Porque tudo passa pro neném é tudo interligado. Eu não conhecia ela, não sabia quem era, mas me incomodava. E aí eu ficava da janela orando sabe... Ficava orando eu pedia a Deus para curar ela, para tirar ela dali, pedia pra aquela criança não absorver nada daquilo que ela tava usando. Tem um tempo ela saiu da comunidade, nunca mais vi e aí quando ela entrou aqui mês passado com o nenenzinho que ela queria deixar... E o bebê que ela estava esperando já tava um rapaz! Aí eu olhei aquilo aí quando ela foi embora eu falei: - Ah nossa! Tô muito feliz, de ver ela fora da droga, uma nova história para ela. Eu fiquei muito feliz e essas coisas que vamos vendo que não me deixa desistir desse projeto (Lean).

Cada vez mais as mulheres das zonas periféricas se encontram e se descobrem em suas múltiplas identidades e possibilidades de existência: mulher, mãe, trabalhadora, líder comunitária, empreendedora, componente de movimentos sociais, universitária (CDH-NOVA IGUAÇU, 2018). Assim como na área ambiental se descobrem como militantes, investigadoras (MILITIVAS, 2017) e mesmo como educadoras ambientais populares, como

apresentamos nesta pesquisa. Mesmo diante de desafios tão difíceis, levam suas vidas, se reinventam e reinventam suas comunidades.

Nesta outra fala, Lean nos fala sobre a vida de uma das mulheres da comunidade e seu exemplo de superação, conhecido a partir de reuniões de grupos de mulheres que começaram a acontecer em sua comunidade:

O depoimento da Bia também foi muito legal, ela falou que ela desde muito pequena começou trabalhar né. Ela coloca os filhos dela pra trabalhar, pra vender desinfetante desde cedo. Ela é muito guerreira. Aí ela falou no grupo: - Pra mim foi bom participar, porque eu parei pra olhar pra mim, pra pensar em mim né. - Quem diria que a Simone ia vir aqui fazer um curso na oficina né, Lean? Uma oficina de atendimento ao cliente com excelência. Porque a Roberta trouxe o curso e ela veio fazer, foram mais de 30 alunas né. Surgiu esse despertar. E aqui a gente não precisa fazer propaganda, colando um cartaz em cada poste. É o boca-boca, um vai falando como outro e vai chamando a atenção, quando a gente vê tá todo mundo aqui. E aí esses relatos que vão nos dando mais força. Aí eu vejo, nem todas vão conseguir seguir aquele caminho que foi apontado para ela, mas pelo menos 2, 3 conseguirem a gente já tá realizado (Lean).

A busca por alternativas a “situações-limite” da exclusão e da violência abarcam certo toque de criatividade, negociação, persistência e fé. Condições que acompanham as mulheres das classes populares, de forma semelhante, quando levam suas reivindicações aos movimentos sociais. O que, de certa forma, demonstra o quanto a condição de ser mulher, negra, indígena, periférica, favelada, trabalhadora rural, trabalhadora doméstica, liderança comunitária, nos mais diversos territórios do país, ainda assim trazem muitos pontos em comum, no que diz respeito à luta contra a exclusão e à invenção de resistências silenciosas. Mais uma vez, podemos perceber, quando observamos a prática das educadoras, grandes aproximações com as reivindicações dos movimentos populares de mulheres e com os Ecofeminismos do Sul.

Além disso, esta mesma prática nos leva a refletir sobre os caminhos que podem ser traçados pela educação ambiental. Muitas vezes, a concepção fragmentada entre o ambiental e o social produzem discursos do tipo: “Não há possibilidade de um projeto de educação ambiental em uma comunidade muito pobre”. “Se as questões sociais não forem resolvidas, não há como conscientizar a população sobre o compromisso com o meio ambiente”. Ou mesmo: “O Brasil precisa resolver a parte econômica para começar a se comprometer com a questão ambiental.” Estes discursos fazem parte de uma concepção das relações humanas

ainda fragmentadas, sob a lógica cartesiana, que não apenas impede a articulação entre as diversas esferas, como também hierarquiza prioridades.

A realidade enfrentada pelas educadoras, ao contrário, tende o tempo todo, a entrelaçar estas esferas. Por mais que muitas vezes o “ambiental” pareça submerso, quase escondido, nas dinâmicas de desigualdade e exclusão tão latentes, onde nem mesmo elas ou suas comunidades conseguem enxergá-lo; ele continua lá, simplesmente porque, o tempo todo estão lidando com a vida. A vida das crianças, das mulheres, das famílias: suas condições materiais e subjetivas de vida, que manifestam a intercessão entre ambiental e social. O discurso dicotomizado que separa estas duas esferas não é fácil de romper, pois faz parte do paradigma de nosso tempo. Mas experiências de EABC, constantemente, nos desafiam na construção deste novo pensamento, de um novo paradigma (SARRIA et. al., 2018).

A impossibilidade de entrada da educação ambiental em comunidades pobres e excluídas, talvez seja referente a certa forma de educação ambiental. Forma que insiste nos programas já caquéticos de reciclagem, na noção individualista sobre poupar a água, na preservação florestal que desconsidera a necessidade social de moradias, na cegueira diante da fome como calamidade socioambiental, ou seja, numa perspectiva classista, sexista e racializada sobre o papel da educação ambiental. Por outro lado, percebemos, sob a perspectiva da EABC, a partir da atuação de atrizes sociais que vivem nestas comunidades, a urgência de outros temas e dinâmicas, principalmente relacionados à manutenção das condições de vida, de subsistência, de saúde ambiental e, principalmente, de justiça ambiental.

5.4 - Saberes deste e de outros mundos

Os segredos das ervas

[...] Recorrer ao saber das ervas para salvar a família não resolvia tudo; mais importante era a distribuição da esperança configurada no gesto solidário da entreatada. (NASCIMENTO, 2006, p. 51).

O uso das ervas medicinais para a cura de doenças está profundamente arraigado à cultura popular brasileira (OLIVEIRA, 1985). O conhecimento das plantas, sua produção nos quintais das casas, sua coleta e reconhecimento em áreas florestadas e seu uso na confecção

de remédios caseiros diversos têm sido parte de uma herança carregada principalmente pelas mulheres.

No diálogo abaixo, transcrito de uma das rodas de estudo, a presença das ervas medicinais no cotidiano das educadoras aparece de forma bastante explícita, desde muito cedo, trazendo consigo memórias, sensações e afetos.

Van - Pra mim era normal de fazer, de buscar. Minhas filhas nunca tomaram xarope de farmácia, só xarope caseiro e até hoje é assim.

Mari - Lá em casa quando eu tava gripada minha madrinha, que já vem da antiga, né. Vinha, que já faleceu. Ela, de manhã cedo em jejum, já era um extrato de assa-peixe, no outro dia era saião. Todo dia, durante uns três, quatro dias tinha que tomar.

Le - No meu era domingo de manhã: - Meu pai ta em casa? - Tá. Quando escutava o liquidificador batendo... Olha parece até que eu estou sentindo o gosto daquilo... Mastruz com leite (careta).

Mari - E xarope caseiro também. Aí era eu que ajudava a pegar as ervas: erva-de-santa-maria, saião, assa-peixe, flor de mamão macho, hortelã miúda, folha de laranja da terra, folha de pitanga. Agrião não podia faltar. Já viu aquele cipozinho amarelo que dá em cima da árvore? Também bota no xarope, tudo isso entrava no xarope dela.

A chamada medicina popular, fomentada pelo conhecimento e uso das plantas e ervas medicinais representa uma rica fonte de conhecimentos produzida pelos grupos humanos ligados à terra e às florestas que, ao longo de gerações, foram conservados a partir da memória biocultural (TOLEDO; BARRERA- BASSOLS, 2015). Essa memória, por sua vez, carrega consigo traços longínquos da jornada humana pelo planeta Terra, onde a sobrevivência dependeu fortemente da capacidade de aproveitar os recursos naturais disponíveis na forma da biodiversidade. Estes conhecimentos, de forte caráter empírico, constituíram uma memória individual e coletiva, que se desenvolveu e se diversificou dentro das diferentes sociedades pelo mundo. Apesar disso, na atualidade, estes conhecimentos, preservados pelas comunidades tradicionais e também pela cultura popular, são constantemente desvalorizados, na medida em que os valores trazidos pela modernidade privilegiam as soluções instantâneas em detrimento da memória e da observação dos ciclos naturais (Ibid.).

A utilização das ervas medicinais, como comenta Elisa Nascimento (2008) sempre representou uma possibilidade de tratamento de doenças, de forma economicamente acessível para muitas populações, que nem sempre tiveram o acesso aos serviços de saúde, como é o

caso dos grupos indígenas, comunidades rurais, periurbanas e mesmo urbanas, onde muitas mulheres mantêm viva a tradição das ervas e da cura.

Neste outro depoimento, a educadora nos conta um pouco de sua relação com as plantas desde menina e assinala esta prática como uma alternativa à falta de acesso.

Desde criança que eu sempre perguntava pras pessoas de mais idade, eu via uma planta e perguntava: - Que planta é essa, pra que serve? Ficava assim. Minha mãe também me ensinava, ela me ensinou muitas coisas. Antigamente a gente quase não ia no médico né... Como eu hoje em dia quase também não vou ao médico, porque eu já tenho conhecimento de muitas ervas medicinais e se aparece alguma coisa eu procuro uma delas. (Ine)

Esta questão é discutida por Oliveira e Sánchez (2018) em um trabalho anterior, onde a utilização das ervas e dos remédios caseiros pelas mulheres para a cura de doenças representam sim uma forma alternativa de lidar com a saúde; no entanto, não se pode esquecer que a falta do acesso aos medicamentos e ao atendimento básico de saúde também fazem parte dessa realidade. De forma que, muitas vezes, para as famílias mais vulneráveis esta se torna a única alternativa.

Os conhecimentos sobre as plantas podem ser considerados “conhecimentos tradicionais”, pois estão diretamente relacionados à experiência no espaço e no tempo de comunidades tradicionais, como por exemplo, os camponeses (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Com vimos, apesar de viverem num espaço periurbano, as educadoras, assim como suas comunidades, mantêm ligações com a ruralidade no presente, no passado (histórias de vida), nos hábitos, saberes e práticas. Por mais que não pertençam diretamente a uma comunidade tradicional, ou mesmo tenham seus antepassados forçadamente deslocados dessa condição, preservam em seus saberes essa memória biocultural, transmitida a partir das gerações, como vimos em nosso caso, especialmente pelas mulheres.

Para além disso, como nos explica Elda de Oliveira (1985), a medicina popular está profundamente arraigada ao cotidiano da nossa sociedade, mesmo nas cidades, onde costumes, hábitos e tradições permanecem vivos, convivendo com a hegemonia da medicina erudita. Sua sobrevivência, inclusive, representa uma espécie de resistência social e política aos ditames impostos por um modelo de medicina altamente medicalizada e cada vez menos humanizada.

Os saberes que produzem a medicina popular, por sua vez, se definem não tanto dentro dos padrões dos conhecimentos ocidentais científicos, mas sim sob a perspectiva da sabedoria. Para Toledo e Barrera-Bassols (2015):

O conhecimento se constrói sobre bases científicas compartilhadas por determinada comunidade epistêmica: teorias que juntamente com postulados observáveis e relacionais, produzem um conjunto de proposições fundamentadas em um raciocínio suficientemente objetivo. A sabedoria é menos arraigada em conceitos epistêmicos, já que se baseia em conhecimentos diretos, empíricos e repetitivos sobre as coisas. As cosmologias desempenham um importante papel como comunidades epistêmicas, embora sejam compartilhadas de forma restrita entre certas comunidades eruditas (Ibid., p. 129).

Mas isso não quer dizer que estes conhecimentos baseados na sabedoria tenham menos valor, ou que pertençam ao campo das superstições, alheios à racionalidade. Pelo contrário, o que se observa são sistemas cognitivos fundados dentro de outras racionalidades, onde a experiência concreta adquire valor central. Assim que, entre as comunidades de agricultores, por exemplo, estes são produzidos a partir de pelo menos três esferas: a experiência individual das pessoas e suas famílias; a experiência social, comum aos componentes de uma mesma geração, ou num mesmo território e a experiência que foi historicamente acumulada pela cultura popular rural. Além disso, há também a inclusão de novas experiências e práticas decorrentes de imprevistos e novas soluções a serem alcançadas diante das mudanças ambientais, por exemplo (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Sob a perspectiva ambiental, pode-se dizer que as áreas ocupadas por grupos humanos produtores destes saberes tradicionais (comunidades indígenas e comunidades tradicionais vinculadas à vida rural, não transformadas pela “modernização agrícola”) são também as áreas que comportam os maiores índices de diversidade biológica e linguística. Estas constatações não apenas entrelaçam a diversidade biológica à cultural, como também indicam a importância desta forma de conhecimento, ao longo do tempo, para a preservação do equilíbrio ecológico (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015; CAMARGO, 2017).

Dessa forma, podemos entender que os conhecimentos das mulheres sobre o uso das plantas medicinais foram também produzidos por elas, ao longo das gerações, mediante suas práticas cotidianas ligadas à subsistência e aos cuidados. E que tais conhecimentos fazem parte de uma ciência popular, cuja complexidade e a relação intrínseca com a prática conferem-lhe sua originalidade (OLIVEIRA, 1985; FALS BORDA, 1992). Por isso, na

maioria das comunidades, rurais ou não, provavelmente encontraremos mulheres, plantando as ervas, indicando suas formas de uso, utilizando-as para suas famílias e amigos.

É sabido que quanto mais um grupo humano está inserido numa cultura de subsistência, mais eficaz precisa ser sua capacidade de garantir a continuidade de oferta de matéria, energia e alimentos. De forma que as práticas das comunidades indígenas e de agricultores de subsistência caracterizam-se por basearem-se na biodiversidade, tanto natural quanto dos cultivos, e pelo intenso reaproveitamento (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

De forma semelhante, a atuação das mulheres na dinâmica da subsistência, acaba por redimensionar práticas também relacionadas à biodiversidade e ao aproveitamento máximo dos recursos, só que numa outra escala – a da família e, às vezes da comunidade. Como acentua Shiva (2003), a lida das mulheres do Sul global com as diversas espécies de plantas, tanto na medicina popular quanto na agricultura de subsistência, possui íntimas relações com a preservação da biodiversidade. Quanto maior o número de espécies, mais possibilidade de usos em medicamentos e de seleção das variedades mais nutritivas para a alimentação das crianças e de toda família. Quanto maior a diversidade e preservação das áreas florestadas, maior a possibilidade de obtenção de serviços ambientais indiretos para a subsistência, como ar fresco, disponibilidade de água, combustível, caça e forragem para as plantações. Os conhecimentos tradicionais das mulheres, baseados nos saberes empíricos (manejo da terra, leitura dos ciclos da natureza, conhecimento da biodiversidade) e em perspectivas espirituais e cosmológicas podem ser considerados mantenedores da biodiversidade. E dessa forma “os conhecimentos ecológicos profundos e sofisticados da biodiversidade originam regras culturais para a preservação, que se refletem em noções de sacralidade e tabus” (SHIVA, 2003, p. 86).

No Brasil, segundo Nascimento (2008), as mulheres, através de muitas ONGs aparecem como principais mobilizadoras de projetos que buscam valorizar e preservar os conhecimentos tradicionais sobre as plantas e a saúde. Alguns exemplos, dentre muitos, são os grupos de parteiras tradicionais do Ceará, Maranhão, Paraíba e Pernambuco (Cais do Parto); os grupos de mulheres organizadas entorno de atividades econômicas sustentáveis (pescadoras do Juçaral e do Cabo, PE) e das iniciativas de plantio coletivo de ervas medicinais para uso da comunidade (Mãos Mineiras, MG). Na Água Doce, em Magé (RJ) as oficinas comunitárias de remédios caseiros com ervas medicinais e a produção destes e outros suplementos alimentares, pela “Casa das farinhas” segue esta mesma linha.

Neste depoimento a educadora, que também é técnica em fitoterapia pela escola de enfermagem de Santa Catarina, em Petrópolis, nos fala da importância desse trabalho para sua comunidade:

E também, eu acho que esse trabalho é muito rico nessa comunidade. Pelo menos na minha, quando eu tinha crianças com bronquite crônica, bronquite asmática, de ficar internada! Hoje ninguém tem mais. É difícil você encontrar lá uma criança que tenha bronquite e sempre usando o xarope do umbigo da banana. Tinha uma senhora lá que ficou inválida né, deu AVC, perdeu a memória, perdeu tudo e ela estava com ascária e a pomada de aroeira que a curava. Então são coisas que a gente vê que são verdadeiras, que não precisa da medicina, no caso de laboratório, de nada né. A gente às vezes tem um hospital dentro do nosso quintal e a gente não sabe (Le).

Por mais que, na maior parte do tempo, os saberes populares e tradicionais tenham sido vistos com desconfiança pelas ciências médicas tradicionais, muitas coisas mudaram, inclusive por conta da atuação das mulheres. A experiência da Dona Maria dos Remédios, junto às CEBS e como agente comunitária de saúde, como mostramos na primeira sessão, traz um pouco desta história de apropriação e produção de conhecimento junto ao povo, como forma de auxiliar os serviços de saúde básica, de forma complementar. Trazemos novamente este trecho, onde ela nos fala da importância dos conhecimentos preservados na comunidade pelos mais velhos:

[...]Aí nós caímos nas comunidades pra buscar conhecimento. A gente chegava na casa das senhoras de idade. Porque quando morre uma pessoa idosa, morre uma enciclopédia medicinal. E isso é uma verdade. Por quê? Porque uma senhora com 90 anos, 80 e poucos anos ela tem uma história que a coisa mais difícil era ter médico do lado dela e da família. Principalmente morando na roça. Então a gente tinha sempre essa visão: Onde morre um velho, morre uma enciclopédia de plantas medicinais. (Dona Maria dos Remédios)

Este levantamento e sistematização de conhecimentos fitoterápicos⁹⁸ populares passou, inclusive, a fazer parte da disciplina de saúde comunitária para escola técnica de enfermagem da cidade, como nos conta a educadora.

⁹⁸ Entende-se por fitoterapia a terapia que faz uso de medicamentos produzidos a partir das plantas (conhecidas como plantas medicinais) ou derivados vegetais, tendo como base o conhecimento popular. (DE PASQUALE, 1984, apud BRASIL, 2012).

Atualmente, estima-se que 25% dos medicamentos modernos são derivados, direta ou indiretamente de plantas medicinais. Motivo pela qual as pesquisas farmacológicas para a descoberta de novos princípios ativos tendem a selecionar as plantas de acordo com seu uso por sociedades tradicionais, na chamada medicina tradicional ou popular (BRASIL, 2012). No âmbito internacional, desde a criação do “Programa de Medicina Tradicional” pela OMS, nos anos 70, uma série de programas e políticas públicas vêm sendo criadas pelo mundo, de forma a valorizar e incorporar práticas de medicina tradicional e medicina complementar alternativa aos sistemas de saúde. Este fato se mostrou especialmente importante para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, onde as estimativas apontavam que 70 a 90% de suas populações dependia do uso das plantas medicinais no atendimento primário à saúde (WHO, 2003, apud BRASIL, 2012).

No Brasil, foi criada, em 2006, a Política Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos no âmbito do SUS (Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006) que passou a incentivar o uso da fitoterapia no atendimento dos pacientes. Além disso, através de uma portaria do Ministério da Saúde (GM/MS nº 971/2006) inseriu a fitoterapia na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC)⁹⁹, reforçando a valorização do uso das plantas medicinais nas práticas alternativas em saúde (ALMEIDA et. al., 2018). Já em 2010, foi criada também pelo Ministério da Saúde a Farmácia Viva (Portaria nº 866/2010) que tem como objetivo ampliar o acesso aos fitoterápicos em todas as regiões do país.¹⁰⁰

Como concluem Rodrigues et. al. (2011) esta política, por sua dimensão multidisciplinar, acaba por se articular a outras políticas como: “Atenção Básica, Promoção da Saúde, Educação Permanente, Assistência Farmacêutica, Plantas Mediciniais e Fitoterápicos, Povos e Comunidades Tradicionais, de Biodiversidade” (Ibid. p. 69). Além disso, argumentam que tais interações potencializam a participação social e o desenvolvimento comunitário.

O reconhecimento dos saberes tradicionais, como articuladores de tantos aspectos importantes para as comunidades, nos faz perceber as mulheres como importantes referências. E quando pensamos em uma educação ambiental que parte desta perspectiva, não é possível abandonar o caráter holístico destas relações. O aprendizado sobre as plantas é conhecimento tradicional, é autocuidado, mas é também preocupação com a riqueza ambiental e respeito às

⁹⁹ Esta política regulamenta a inserção de práticas ligadas à Medicina Tradicional Chinesa; Homeopatia, Plantas Mediciniais e Fitoterapia; Acupuntura, entre outros.

¹⁰⁰ Este modelo adotado pelo SUS prevê a elaboração de todas as etapas, desde o plantio e cultivo até a coleta, processamento e preparação de fitoterápicos em oficinas de plantas medicinais.

populações tradicionais. É ciência e é sabedoria, é teoria e prática. Por mais que nos acostumemos à simplicidade corriqueira das mulheres plantando, colhendo e usando suas ervas, há um mundo de possibilidades e uma história de resistência por traz disso. No âmbito da EABC, o GEASur¹⁰¹ tem na valorização dos saberes tradicionais populares uma de suas linhas de investigação e ação (CAMARGO; SÁNCHEZ, 2015; CAMARGO, 2017) entendendo que este caminho apresenta a possibilidade do real diálogo de saberes.

A relação do conhecimento das plantas alimentícias também é um conhecimento tradicional ligado às mulheres, pouquíssimo comentado. Nesta narrativa, a educadora traz um pouco das práticas de sua família, como forma de explicar sua aproximação com o conhecimento das plantas. A questão da subsistência aparece como ponto central, articulando o conhecimento sobre variedades de plantas nutritivas, a prática do plantio diversificado para o autoconsumo e certa noção de abundância, proveniente desta forma de relação com a terra:

Ah, a minha família era muito ligada à questão das ervas. Tudo era “toma um chá disso, toma um chá daquilo”. Aquilo é bom, sempre voltado pras ervas. A questão das PANCS eu já conhecia, não sabia que esse nome era dado, mas bertalha, taioba, caruru, todas essas plantas que não são convencionais a gente já comia. Tanto que a gente saía de manhã de casa, eu minha mãe, meus irmãos e íamos catar pra poder comer com angu em casa, porque muitas vezes não tinha uma carne, uma coisa assim. Então a gente consumia isso e tinha um campo que era muito vasto, não tinham tantas moradias então sempre tinha alguma plantinha lá que se comia. Serralha, dente de leão, tudo isso a gente comia. Então já sabia dessa questão de que se você planta, você tem pra comer, porque comprar já era difícil e tinham produtores que vendiam em casa a um preço mais acessível. [...] Então esse contato com planta sempre teve, fazia parte um pouco da nossa sobrevivência. Nossa casa sempre tinha um terreno, sempre produzia alguma coisa. Na época da minha avó ela plantava uva, banana, laranja [...] Não era uma produção pro comércio, mas era pra própria família e dos vizinhos. A gente tinha muita abundância (Lau).

As PANCS¹⁰² que hoje fazem parte dos conhecimentos disseminados pela agroecologia, como nos mostra a educadora, são antigas conhecidas do povo (principalmente das mães) na busca por alternativas contra a fome. O afastamento das famílias da terra e a imposição das culturas alimentares hegemônicas (monocultivos) acabaram por empobrecer as possibilidades de uma alimentação mais nutritiva e diversificada em todo o Sul global

¹⁰¹ Grupo de estudos em Educação Ambiental *desde el Sur*

¹⁰² Plantas alimentícias não convencionais

(SHIVA, 2003). A cultura de colheita de plantas e ervas “pelo mato” traz consigo a ideia de abundância oferecida pela natureza em interconexão com as comunidades; e a possibilidade do plantio do alimento para a própria sobrevivência desafia a miséria oferecida pelos centros urbanos aos recém-chegados do campo. De certa forma, duas lógicas ambientais diferentes são confrontadas nesta reflexão: a do alimento como mercadoria, sujeita aos caprichos do mercado e à escassez e o alimento como necessidade básica, oferecido pela natureza em troca do manejo.

A luta por soberania alimentar dos movimentos do campo traz exatamente esta provocação, quando expõe à sociedade que a subsistência, ou a produção dos alimentos que consumimos é feita principalmente pelos agricultores familiares. Daí que a luta contra o uso dos agrotóxicos, contra as sementes transgênicas e pela permanência das famílias nas terras impactam toda a sociedade, na medida em que possibilitam a garantia da alimentação saudável para o campo e a cidade e, principalmente, impedem que estes grupos sejam arrastados para a pobreza e marginalidade oferecidas pelo desenvolvimento capitalista.

Mais uma vez podemos perceber um alinhamento entre as vivências e práticas das educadoras e as questões levantadas pelas mulheres nos movimentos sociais do campo. Fato que aproximam estas duas perspectivas da possibilidade de desenvolvimento de ações educativas também neste sentido. Em nosso caso, visitas às organizações locais que mobilizam ações ligadas à agroecologia e à agricultura familiar, como o CEPTA – Magé, fizeram parte de momentos de formação, no passado, onde as educadoras puderam trocar experiências.

O conhecimento das plantas e ervas medicinais, muitas vezes, confere a algumas mulheres certas identidades dentro da comunidade. Pelo fato das pessoas virem em busca de ajuda e da notícia do sucesso se espalhar. Os relatos seguintes surgiram a partir da leitura de um texto codificado a respeito das “erveiras(os)” ou “ervateiras(os)” – mulheres e homens que conhecem as ervas e seus usos, sabem como identificá-las e colhê-las e, geralmente, as vendem em feiras ou em barracas nos centros urbanos.

As pessoas me pedem as ervas porque eu conheço. Porque no meu quintal eu não tenho, não dá pra mim ter. Elas pedem pra eu pegar pra dar pra elas, pra fazer xarope, fazer chá. Lá em casa eu só tenho hortelã, guapo e manjeriço. Não dá pra ter muita coisa por causa das galinhas que comem tudo. Mas eu tenho vontade de fazer uma parte cercada lá embaixo e fazer só de ervas. (Van)

Lá em casa eles procuram eu e minha mãe. Às vezes tem no meu quintal, às vezes a gente procura pra pessoa. Às vezes as pessoas me

perguntam qual a erva boa pra tal doença e às vezes elas vem pedindo determinada erva. Às vezes eu até preparo também pra pessoa, dependendo, preparo o chá que a pessoa tá querendo. (Ine)

Depois da colocação das educadoras lhes perguntei se achavam que eram um tipo de “erveiras” e elas concluíram que sim, com a diferença de que não vendiam as ervas, mas ajudavam os vizinhos e outras pessoas que chegavam pedindo ajuda.

Quando adentramos o mundo da medicina popular é interessante perceber, que apesar da existência dos especialistas populares, o conhecimento das plantas não é restrito, ou monopolizado, mas se encontra difuso na comunidade, onde aqueles que sabem um pouco mais transmitem aos vizinhos e amigos técnicas para aliviar o sofrimento da doença. Assim que a lida com a saúde assume um caráter de ampliação das redes de solidariedade, tão comuns no ambiente rural e um tanto desfeitas nas cidades (OLIVEIRA, 1985). Esta perspectiva se apresenta diametralmente oposta ao modelo da medicina ocidental, onde os conhecimentos e o controle sobre os fármacos são restritos ao médico ou ao farmacêutico e a relação com a saúde é determinada por relações capitalistas, ou seja, a saúde é vista como mercadoria (Ibid.).

Para Oliveira (1985), por mais que a medicina popular tenha começado a se inserir no plano institucional, através do reconhecimento da fitoterapia como importante prática complementar, por exemplo, sua relação com a medicina convencional continua sendo de subalternização. A prática da medicina popular é sempre percebida em relação à medicina erudita, podendo no máximo, complementá-la. Fato que nos distancia da crítica sobre concepção da saúde e da doença, nas sociedades urbanas capitalistas. A permanência das práticas populares de cuidado com a saúde e com a vida, mesmo que inconscientemente, mantém essa resistência.

Neste outro relato, a educadora nos conta uma situação interessante em que, o pedido de auxílio de uma vizinha carregava consigo também o preconceito religioso sobre o uso das ervas.

La em casa tem eu e uma vizinha que usa bastante ervas assim, aí quando o povo vai pedir eles falam: - Você pode catar uns matos pra eu fazer xarope? Foi uma lá anteontem pedir. Ela pediu umbigo de banana, só que ela é evangélica. Aí ela foi e falou assim: -Posso te perguntar uma coisa? Você não leva a mal não? Aí eu: - Fala. Aí ela falou: - Esse xarope de umbigo de banana ele é oferecido? Aí eu: - É oferecido a você. Você quer beber? (risos) Aí ela começou a rir. Aí ela: - Não porque... sabe... tem gente que oferece e faz isso e faz

aquilo. Aí eu falei: - Não a gente só oferece um pro outro, você quer? (risos)

A questão das ervas também tem muito preconceito. Eu independente de se eu tô na igreja ou não, eu nunca fui assim... espírita, mas tem esse lado espírita da minha vó, da minha tia, então eu vi muita coisa. Depois de muitos anos que eu fui pra igreja, mas eu nunca deixei de fazer, meu xarope, meu banho... nunca deixei de fazer, porque a minha visão é diferente. Só que os evangélicos de hoje já têm uma visão completamente diferente. Para mim não, pra mim quem criou foi Deus e a partir do momento que Deus deu sabedoria e oportunidade da gente usar a gente deve usar sim. Porque não? (Van)

Esta fala nos conduz, de forma sutil, à questão da perseguição e “demonização” dos conhecimentos tradicionais sobre as plantas, muitas vezes associada aos discursos de certas religiões, neste caso, as neopentecostais. É importante salientar que os conhecimentos tradicionais das mulheres foram amplamente perseguidos ao longo da história, em nosso caso, desde a colonização (KOROL, 2006). Camargo (2017) apontou que os saberes das parteiras, por exemplo, estão entre os conhecimentos populares que mais tem chances de desaparecer com o tempo, no vale do Jequitinhonha.

O processo de criminalização dos saberes das mulheres, surpreendentemente, continua em curso em pleno século XXI, na África, Ásia e América Latina, como uma espécie de cortina de fumaça, para desestabilizar as comunidades tradicionais em meio à privatização crescente das terras (FEDERITI, 2019). No Brasil, este assume o caráter da discriminação racial, à medida que práticas e saberes ligados às religiões de matriz africana são constantemente atacados e difamados, através da intolerância religiosa (SANT’ANNA; SILVA, 2020).

No diálogo abaixo, que aconteceu em uma das rodas, as educadoras contam um pouco sobre sua percepção sobre este processo de apagamento:

Le - Eu acho que tudo mudou porque a religião evangélica tá crescendo muito! Quando eu era criança era muito o catolicismo. Agora não, aonde você vai, qualquer esquina você tem uma igreja evangélica. E a igreja evangélica trata a benzedeira como alguém endemoniada

Lau - Eu já acho que não foi só a igreja, o acesso à saúde também. Antigamente todo lugar tinha uma rezadeira e ela era respeitada. As pessoas não tinham tanto acesso a médico. Quando não era isso, era o farmacêutico que era quase que um médico. Então não tinha acesso, então todo mundo tratava lá. Como as mulheres tinham filhos?

Le- Mas rezadeira, Lau, não tratava só a doença interior, ela cuidava do seu espírito.

Van - Eu acho que a religião veio bem depois. Quando as religiões chegaram já existiam as benzedeiras. Então a farmácia chegou bem antes que a religião.

Ine - Hoje quando você fala em tomar banho, alguma coisa dessas é bruxaria.

Lau - Às vezes com a própria discriminação elas já não passam de mãe pra filha.

Van - Uma coisa é certa. Pode ir na maioria das igrejas aí, principalmente as pentecostais. A maioria dos crentes era macumbeiro. O povo da Batista, dessa assembleia mais conservadora até que não, mas vai nas pentecostais pra você ver...

Por mais que certos conhecimentos e práticas ainda façam parte de seu cotidiano, reconhecem que estão em processo de desaparecimento e trazem a perseguição das novas religiões e a disseminação da medicina erudita como suas causas principais. Aqui, quando falam das rezadeiras populares, salientam os cuidados tanto do corpo quanto do espírito como parte desta visão sobre a saúde, questão que discutiremos melhor a seguir.

A valorização dos conhecimentos tradicionais e da medicina popular, assim como sua incorporação às práticas ambientais, vêm sendo um aspecto trabalhado constantemente pelas mulheres nos movimentos socioambientais, perspectiva que fornece aportes importantes para a EABC (OLIVEIRA et. al., 2020). Esse movimento não se restringe à incorporação dos saberes populares ao discurso ambiental, mas traz à tona o caráter de resistência em relação à condição de “não saber” que lhes é imposta. As formas alternativas de produção de conhecimento e as relações outras com a natureza e com a vida comum estão na base de sua existência, daí seu potencial revolucionário e conscientizador. Além disso, nos instigam a reconhecer as atrizes sociais que produzem e mantêm estes saberes nas comunidades, como produtoras de conhecimentos contextualizados. A partir deles, é possível questionar a existência de um modelo único de pensar/ agir e imaginar outras possibilidades, inclusive pensando o fortalecimento das relações comunitárias.

As rezadeiras e seus mistérios

Durante os momentos de decodificação dos materiais, logo após a realização das oficinas de produção de medicamentos caseiros com ervas medicinais, muitos relatos nos

levaram para o caminho dos saberes tradicionais, como vimos no tema anterior. No entanto, havia mais uma questão. Como que permeando a objetividade dos conhecimentos práticos sobre as plantas, havia na fala das educadoras uma trama invisível que os conectava a outra dimensão, a do mistério. Na maioria dos encontros, uma figura foi invocada como fonte de sua curiosidade e admiração – a rezadeira. Neste relato, a educadora nos conta sua experiência de cura junto a uma rezadeira:

Olha, a minha curiosidade veio com a rezadeira. Aquele galhinho ali... Meu sonho era saber o que continha ali que dava aquele cheiro, aquele aroma, que ela ia cochichando e pronto, quando acabava ali a gente tava novinha em folha. Como, gente? Como? Me explica. Eu falo por experiência própria, eu fui rezada várias vezes. Aquela coisa da reza, e toma um chá, e toma um banho, eu não sei se é só a fé, ou o que que tem ali [...]

Teve uma vez que deu uma dor aqui do lado, aqui, que até as meninas me ajudaram a me levar... E eu indo, indo... Eu não tava aguentando mais. Quando eu cheguei lá ela falou assim: - Nossa, menina! Senta aqui. Aí falou pras meninas: - Não fica nem no portão porque ela tá muito pesada. Dela acabar de rezar e acender a vela, aquele mal que tava dentro de mim, eu fazia assim ó, não sentia mais nada. E ela rezava falando lá o nome e puxava a respiração, puxava a respiração. Ela ficou muito cansada depois (Le).

Todas conheciam, ou tinham parentes que rezavam pessoas e cada uma contava um caso fantástico, onde curas milagrosas foram realizadas em pacientes desenganados. A ligação entre as rezas e os remédios à base de plantas, indicados pelas rezadeiras foi invocada como uma dimensão misteriosa destes saberes tradicionais, bastante respeitados no passado e ainda existentes no presente. Prática que tinha as mulheres da comunidade, principalmente as mais velhas, como mantenedoras deste tipo de cura.

Neste outro depoimento uma das educadoras nos revela que também realizava as rezas e que este dom lhe foi passado por sua mãe, conhecida por rezar muitas pessoas em sua comunidade:

É importante pra mim, porque desde criança eu rezava as outras crianças, rezava adulto. Quando criança, já rezava. Minha mãe sempre rezou também. Minha mãe pega os galinhos e reza, aí ela ensinou aquilo pra mim também. E as pessoas iam muito lá em casa com crianças que às vezes estavam desenganadas pelo médico. Daí minha mãe rezava, pegava uma ervinha lá, dava um chazinho, aí no outro dia a pessoa chegava lá dizendo que a criança já tava boa. E adulto também, que, às vezes, eu rezava e dizia que tinha melhorado

por conta de eu ter rezado. Mas uma das coisas porque eu parei foi por conta das pessoas... Como se diz? Ficar naquele fanatismo, naquela procura, sabe. Eu não gosto disso. Lá, vez ou outra, aparece uma pessoa, às vezes a pessoa vem contando o que tá se passando e eu mentalmente vou pedindo a Deus por eles. Às vezes, nem precisa ter um galho, vou pedindo a Deus por aquela pessoa, faço minhas orações. Mas eu evito muito agora do jeito que eu fazia... Tá rezando de galho, essas coisa. Tem pessoas que eu gasto muita energia com isso, porque a pessoa tá precisando muito! Mas aí eu busco de Deus força pra me recuperar também (Ine).

As rezadeiras, ou benzedeadas são figuras importantes dentro da cultura popular. Segundo Oliveira (1985), sua origem está associada às sociedades rurais e ao catolicismo popular. No entanto, o ofício da cura através da reza e da mediação mágica, com a utilização das ervas, possui uma história ainda mais antiga, cujo sincretismo entre práticas de diferentes culturas se faz presente (BASTOS, 2020).

Marie de Priori (2004) ressalta a importante atuação das rezadeiras, benzedeadas e curandeadas no período colonial brasileiro, onde as péssimas condições sanitárias e de saúde enfrentadas pelo povo pobre, pelos escravos e alforriados; a falta de prestígio das atividades médicas e a ausência de uma fiscalização mais rígida conferiram a estas mulheres um papel fundamental na arte da cura:

Desprovidas dos recursos da medicina para combater as doenças cotidianas, as mulheres recorriam a curas informais, perpetrando assim uma subversão: em vez dos médicos, eram elas que, por meio de fórmulas gestuais e orais ancestrais, resgatavam a saúde. A concepção da doença como fruto da ação sobrenatural e a visão mágica do corpo as introduzia numa imensa constelação de saberes sobre a utilização de plantas, minerais e animais, com os quais fabricavam remédios que serviam aos cuidados terapêuticos que administravam (PRIORI, 2004, p.17).

Por mais que estas práticas tenham sido perseguidas pela igreja, inclusive institucionalmente (Tribunal do Santo Ofício) as benzedeadas e curandeadas continuaram atuando amplamente na medicina popular, desde os cantos mais longínquos, até a proximidade das cidades (DE PRIORI, 2004). Hoje, as mulheres que praticam tais curas são principalmente rezadeiras (ou benzedeadas) e mães-de-santo. Na baixada fluminense, por exemplo, a continuidade da atuação destas mulheres se relaciona a algumas características dessa região como um espaço

urbano que ainda preserva forte presença da cultura popular¹⁰³ e onde as pessoas ainda tem dificuldade de acesso aos serviços de saúde (BASTOS, 2020).

Diferente das ervaíras e raizeiras, as rezadeiras são conhecidas pela forte ligação à religiosidade. E como nos conta uma das educadoras no último diálogo, são responsáveis por curar não apenas o corpo, mas também a alma. É neste território entre o visível e o invisível, entre o medicamento e a oração, entre o corpo e o espírito que se inserem essas mulheres, cuja ação se desenrola através da reza, ou da benzeção. Sobre este elemento, Oliveira (1985) nos traz uma reflexão interessante:

Penetrar na essência da cultura através da benzeção é conseguir entender qual é a sua proposta e em que medida ela possibilita enxergar outras dimensões da vida social das pessoas e de seus mundos. O modo como cada pessoa benze e recebe a benção está relacionada à percepção que ela faz do seu papel social nesse espaço. Ao modo como memoriza as informações, trabalha os símbolos e recria as suas práticas sociais. Vista no conjunto diferenciado de forma de produzir desde curas até proteção aos homens, a benção continua a existir como alguma coisa que possui, ainda que possa ser pequena, uma autonomia frente a outras formas de solução (OLIVEIRA, 1985, p. 15).

Neste caminho, portanto, uma das primeiras percepções que podemos compreender é de integração: entre a mente e corpo, psicológico e físico, energia e matéria. As rezas, como nos contam as educadoras, sempre são acompanhadas de prescrições de banhos, unguentos, chás. A proximidade entre as práticas das rezadeiras e aquelas dos xamãs provenientes de sociedades tribais nos transportam para uma herança antiga de mistérios e da concepção do próprio corpo e dos elementos da natureza como fontes de cura (Ibid.).

É possível perceber, na prática das rezadeiras e curandeiras, elementos ligados a diferentes culturas e matrizes religiosas. Segundo Bastos (2020), para compreender essas “misturas”, que permanecem presentes em seus rituais, é preciso reconhecer o sincretismo que, desde o período colonial, acabou por dar forma a essas práticas de cura. Assim, os rituais agregaram tanto os benzimentos católicos aos santos, quanto rituais oriundos das religiões africanas e da cultura xamânica indígena (incluindo seus conhecimentos sobre o uso das plantas) além de concepções mágicas medievais trazidas pelos portugueses (BASTIDE, 1974, apud BASTOS, 2020). Esse tipo de sincretismo pouco analisado, como os autores discutem, se guiou principalmente pela eficácia, ou seja, quanto mais possibilidades de cura, melhor. Por esse motivo, não é raro que uma rezadeira utilize versos populares, peça auxílio a santos

¹⁰³ Grande parte dessas famílias que se estabeleceram nessa região, na segunda metade do século XX são originárias do Nordeste e de regiões rurais de Minas Gerais e Espírito Santo (BASTOS, 2020).

católicos e outras entidades e que prescreve banhos de ervas para espantar os maus espíritos e a doença.

A relação com o incorpóreo e com os mistérios da vida e da morte fazem parte da vida das rezadeiras, daí o fato de serem respeitadas em suas comunidades e de terem outra relação com as pessoas, a partir do momento em que assumem esta “missão”. Nesta narrativa, a educadora Ine nos conta um destes episódios, compartilhado por sua mãe, que nos faz compreender um pouco como esta tradição se mantém e se reinventa, mesmo na realidade urbana de violência e exclusão:

Sempre gostei de sair pelos matos procurando as plantas. Sinto uma paz, sempre que posso dou umas andadas por aí. Hoje já não tem mais tanta área assim de mato, que a gente pode andar sem rumo, mas ainda tem alguns lugares. Lá perto da casa da minha mãe ainda tem um pouco. Me lembro de quando eu era mais jovem, o pessoal matava as pessoas e jogava lá perto do Maricá, todo mundo tinha medo de passar ali. Uma vez eu tava passando lá perto com minha mãe e ouvi um som muito estranho (reproduz uma espécie de uivo) fiquei assustada e pensei que era coisa da minha cabeça, não contei nada pra minha mãe e continuei andando. Mesmo sem eu falar nada, ela me olhou e perguntou: - Tá ouvindo o gemido das almas, Inês? Eu fiquei surpresa e disse que sim com a cabeça. (Ine)

A presença de um dom pode ser descoberta em momentos críticos da vida, mas também pode acontecer de forma natural, sendo desenvolvido, muitas vezes a partir da base espiritual oferecida pela religião da qual fazem parte. Atuando nestas práticas de cura podemos encontrar rezadeiras católicas, espíritas, umbandistas, crentes, cada, qual elaborando suas práticas de forma bastante original e independente de algum tipo de institucionalização, ou hierarquia (OLIVEIRA, 1985). Neste outro relato a educadora nos conta como descobriu e desenvolveu seu dom, dentro da religião espírita, da qual sempre fez parte:

Tem uma erva específica pra fazer a reza a vassourinha. Minha mãe reza, mas eu acho que isso já era da minha mãe, porque eu acho que tem, assim, dons que a nossa família tem que aí passa e eu herdei muita coisa da minha mãe. Então aquilo já vem espontâneo, a gente fala as palavras espontâneo, não é decorado não. Ma isso é um dom de família, porque eu via minha mãe fazendo, mas eu via outras pessoas fazendo também. E bate aquela coisa: - Vai ajudar fulano! [...] Uma coisa que eu lembro é que as pessoas morriam, aí minha mãe anotava o nome das pessoas com todos os dados e me dava. E falava pra eu escrever as cartas. Até pra umas donas lá do Rio. Chegava uma hora que eu escrevia, escrevia, escrevia e tava tudo

certinho, até a assinatura era igual. Mas aí eu fiquei com medo disso. (Ine)

Apesar da importante presença das benzedeadas na vida comunitária, ao longo da história (OLIVEIRA 1985; DE PRIORI, 2004) sua atuação tem sido alvo de perseguição e preconceito, fato que faz com que suas práticas estejam ameaçadas. Como nos traz Bastos (2020), as práticas de curas espirituais e utilização das ervas, assim como suas agentes (rezadeiras, curandeiras e mães-de-santo) vêm sendo acusadas de feitiçaria, bruxaria. A disseminação desse discurso acompanha o crescimento dos setores pentecostais e neopentecostais, nas últimas décadas, que vêm empreendendo uma verdadeira disputa pelo espaço religioso e político não só na baixada fluminense, mas em todo Brasil.¹⁰⁴ Como consequência, observa-se a intolerância religiosa como uma das principais formas de violência sofrida por muita destas mulheres, em especial as mães-de-santo. Violência de cunho racista e patriarcalista que se materializada nos ataques, cada vez mais frequentes, aos terreiros de candomblé e centros de umbanda (BASTOS, 2020). A violência associada ao preconceito atinge também as rezadeiras, que precisam se tornar anônimas para não “levantar suspeita” e percebem o desinteresse das novas gerações por este ofício. O medo do desaparecimento destes conhecimentos é legítimo, conforme apresenta a educadora:

Igual assim, igual à Ine faz e uma tia minha fazia também, que ela rezava. Então ela rezava a pessoa e ela passava um chá, um banho, alguma coisa pra pessoa tomar pra melhorar. E ela não teve a preocupação... a gente aprendeu muito com ela. E assim, da família inteira a que é mais ligada assim sou eu, que vivia atrás da minha avó fuçando as coisas, aprendendo as coisas. Mas a maioria das pessoas da família não sabem, não se interessou por isso. Então assim, se eu não passar pras milhas filhas, aquilo ali vai morrer. Vai acabar, ninguém mais vai ter aquilo ali... e lá na frente como vai ser se a gente não passar? Então é como se fosse uma missão, um compromisso de ir passando de um pra outro. Eu acho isso importante, eu ensino as meninas lá em casa a fazer as coisas (Van).

A ideia das benzedeadas como mulheres pobres, sem instrução, que seguem crenças e superstições não comprovadas cientificamente; ou que realizam práticas ocultas malélicas que não condizem com a conduta “cristã”, são alguns dos discursos que, por muito tempo contribuíram para seu apagamento. No entanto, como salienta OLIVEIRA (1985), tais visões

¹⁰⁴ No diálogo da página 263 as educadoras discutem esta questão, onde percebem exatamente a relação entre a expansão das igrejas evangélicas e o processo de apagamento da presença das rezadeiras.

preconceituosas e pouco aprofundadas desconsideram o conhecimento empírico transgeracional e multicultural das relações entre as plantas, a saúde humana e a espiritualidade. Bem como, desvalorizam o papel social destas mulheres na síntese e tradução de formas de ver o mundo que coincidem com as necessidades concretas dos grupos populares.

Nos terreiros de Candomblé, mães-de-santo e pais-de-santo praticam rituais ancestrais, onde o uso das “folhas sagradas” se entrelaça à religiosidade, mantendo vivas tradições que fazem parte do nosso patrimônio cultural imaterial e ainda contribuindo para preservação das matas nativas (SOUZA, 2011). A atuação de “mulheres que rezam e curam” nestes espaços, apontam para as raízes afro-brasileiras que compõem estes saberes. E sua permanência nos territórios, apesar das perseguições, representam a resistência vinculada a outras formas de existência, que não a colonizadora (BASTOS, 2020).

Outro ponto que aparece como foco de resistência é a apropriação dos conhecimentos sobre o corpo e a saúde das mulheres, por outras mulheres. Na fala da educadora, este aspecto aparece como um saber passado de mãe pra filha:

É de família, que minha avó deu pra minha mãe e minha mãe deu pra mim. Então toda vez que a gente saía do parto né, a gente chegava em casa e já acordava de manhã cedo com um prato de angu com caruru e capiçoba. Aí comia, estimulava o leite né e os órgãos voltavam pro lugar. E também tem muita mulher que tem muito sangramento né e fica com anemia, aí comem essas coisas. (Le)

A autonomia das mulheres sobre o conhecimento do seu próprio corpo e da sua saúde, associada ao conhecimento das ervas e dos rituais de cura, em vários momentos da história, foram consideradas prática subversivas, por entrarem em choque exatamente como o controle patriarcal dos corpos e da vida. A perseguição das mulheres por bruxaria, na Europa, foi responsável pelo apagamento e repressão de práticas de cuidado com o corpo e o espírito, que conferiam-lhes autonomia e acesso à cura. Realidade totalmente modificada com a instituição da medicina moderna, de onde os saberes das mulheres foram excluídos (FEDERICI, 2017).

No período colonial, quando os reflexos dessa perseguição é transposta às colônias, a concepção do corpo da mulher aparece como uma espécie de receptáculo de disputas entre Deus e o Diabo. Corpo caracterizado pela impureza, pela culpa, cujos ciclos e necessidades eram completamente desconhecidos pelos médicos e cirurgiões. Nesse contexto, a atuação das benzedoiras, parteiras e curandeiras, pode ser considerada, mesmo que inconscientemente,

uma importante resistência das mulheres (DE PRIORI, 2004). Como argumenta a autora: “A naturalidade e a intimidade com que tratavam a doença, a cura, o nascimento e a morte tornavam-nas perigosas e malditas (Ibid. p.18).

Hoje, alguns aspectos ainda contribuem para a valorização e resgate destes saberes tradicionais das mulheres sobre o parto e o corpo feminino. Dentre eles podemos destacar: a falta de autonomia das mulheres nos partos hospitalizados, a violência obstétrica que atinge principalmente as jovens mulheres negras, a imposição das cesarianas como método mais lucrativo para os médicos, as dificuldades enfrentadas no período pós-parto. Problemas que atingem as mulheres, mas que também dizem respeito às formas como recebemos as novas vidas em nossa sociedade, onde sua mercantilização acontece antes mesmo do nascimento.

Os partos humanizados e caseiros, apesar de nem sempre serem reconhecidos como tal, pertencem a um conhecimento complexo produzido ancestralmente pelas parteiras, que envolve o conhecimento dos ciclos do corpo, a atenção acolhedora à mulher e também a espiritualidade diante dos desafios de um parto complicado, por exemplo. Todos componentes de uma ciência popular desenvolvida pelas mulheres. Retomar esta questão se torna muito importante, quando pretendemos falar sobre a vida e a humanização dos sujeitos.

A sobrevivência das rezadeiras, erveiras, parteiras no cotidiano e também no imaginário dos grupos populares, é um fato interessante, quando pensamos na questão do fortalecimento comunitário, uma vez que sua presença e sua prática estimulam formas de relação com a saúde e com a comunidade não necessariamente baseadas na mercantilização, mas sim na partilha, no acolhimento, no “fazer bem”. Sua atuação, de certa forma, mantém viva a conexão entre as pessoas simples do povo e o mistério da vida e da morte – caminho percorrido por seus ancestrais e muitas vezes negado na cultura ocidental moderna.

A imagem arquetípica da grande mãe, curandeira idosa, matriarca generosa mantém viva uma cultura de respeito, ancestralidade e também de cuidado coletivo. Muitas de suas práticas trazem formas outras de lidar com a natureza, com as plantas, com o imaterial e com a vida. Nesta narrativa, a educadora nos fala sobre o hábito de sua avó durante a coleta das plantas, exemplificando algumas destas relações, mantidas pelos mais velhos:

A minha avó, não sei se a Ine faz isso também, tinha um respeito pelas plantas, pelas ervas. Quando ela ia pegar, ela pedia licença. Ela falava: - Vou tirar um galhinho de você tá? E tirava o galho e conversava com ela, era muito interessante. E eu ainda tenho isso, eu converso, falo com as plantas. Quando dá flor: - Nossa que linda que você tá, toda enfeitada! Aí as meninas: - Eu acho que minha mãe tá ficando doida (risos)[...]

As meninas, eu acho que elas ainda têm um pouco disso porque elas chegaram a conviver com a minha avó. Ainda pegaram uma parte. Então quando eu ia pro mato pra catar um remédio elas iam junto. E quando a gente ia pra pegar as ervas pra fazer banho, elas viam a minha avó com aquela questão de pedir licença, de conversar com a planta. Quando era pra criança minha vó fazia muito isso, principalmente pra criança, pra neném. Minha avó falava: - É que minha criança tá precisando. E elas viam. Então ainda teve bastante isso. (Van)

Esse respeito pelas plantas, ou o “pedir licença”, nos remete às heranças indígenas e africanas mantidas presentes na cultura popular, cuja relação com os elementos da natureza abrigam concepções de sacralidade e de respeito aos ancestrais (LOPES, 2008). Mas também evoca questões ontológicas outras, da relação com os seres não humanos e com os elementos não vivos, produzindo outras epistemologias de respeito e interdependência: não apenas o “uso para”, mas o “diálogo com”, o reconhecimento de sua existência como parte da teia da vida. Na maioria das vezes, são as mulheres que mantêm vivo o hábito de conversar com as plantas, de pedir licença para utiliza-las, ou para entrar em lugares sagrados. Uma espécie de encantamento que se dá na relação com esta outra natureza, que não é simples objeto (mercadoria), mas sim interlocutor e fonte misteriosa de abundância e cura.

Essa perspectiva, amplamente perseguida junto às mulheres tidas como bruxas, na Europa medieval foi também demonizada pelo colonizador, nas Américas, diante de povos que cultivavam uma relação de sacralidade com a terra e culto a deuses ligados às forças da natureza (FEDERICI, 2017). Esta ótica precisava ser destruída para o estabelecimento de uma cultura capitalista, em formação, onde o paradigma central impunha o utilitarismo como forma primordial de relação com os elementos naturais (Ibid.).

Por mais que a cultura urbana consumista arraste os grupos populares para dentro dela, é possível perceber, a partir dos elementos que nos apresentam as educadoras, pontos de negociação com valores trazidos por outras cosmologias, outras formas de relação com a vida, que se mantêm presentes, mesmo diante da imposição de um modelo único. Prova viva disso é a sobrevivência das rezadeiras, com todas as dificuldades que lhes são impostas, em pleno século XXI, ou a continuidade de uma cultura de cuidado e cura solidária através das plantas, mantida pelas mulheres. Nesse sentido, estas outras concepções, preservadas pelas mulheres até os dias de hoje podem ser consideradas pontos de resistência e reencantamento, diante de uma objetificação capitalista ambientalmente devastadora. As formas com as quais elas vêm inserindo e reinventando práticas e saberes “deste e de outros mundos” em meio às

transformações sociais vividas, no trabalho comunitário, nos movimentos sociais, nas ONGs e também na educação ambiental; trazem outras possibilidades, que não o desaparecimento.

Quando localizamos a educação ambiental no esforço de quebra dos paradigmas que sustentam relações socioambientais utilitaristas e devastadoras para a natureza, para os povos do Sul global e para as mulheres, a epistemologias outras que nos trazem as rezadeiras, as comunidades tradicionais, assim como das religiões de matriz africana nos apresentam uma riqueza de possibilidades e de alternativas. Ao passo que nos alerta para a importância de seus ensinamentos para todos nós, imersos numa cultura urbana de classe média, androcentrada e hegemônica, que há muito tempo se perdeu do encantamento da vida.

A centralidade da fé

Não se pode ignorar que, dentro de toda esta dinâmica de saberes, rezas e curas, estas mulheres possuem uma dimensão de grande valor em suas vidas e, conseqüentemente, em sua prática, que é a da fé. Em diversos momentos, esta esteve fortemente presente no discurso das educadoras. No depoimento da Dona Vas, ela nos fala sobre o pacto que fez com Deus diante da morte do filho, expressando a importância de sua fé nesse momento:

Aí, meu filho nasceu em 60. Nesse período eu ia pra lá, vinha pra cá, levava as coisas pro meu pai, levava um dinheiro que eu tinha. Eu tava grávida de 7 meses e meio e eu fui lá em Campos, mas tive que ir na casa do meu irmão que era distante e meu pai morava ainda mais longe [...] Daí eu fui, montei na égua e desci. Mas quando eu cheguei na descida do morro eu desmaiei, caí da égua. Eu caí e ela não saiu do lugar[...] Aí voltei pra casa do meu pai, mas de noite passei mal, a noite toda! Não sei como esse menino nasceu naquele dia. Com sete meses e meio né[...]

Mas também criou um câncer aqui na perna dele ó! Quando nasceu, nasceu com câncer. No Getúlio Vargas disseram: - Ah! Teu filho tá com mãe- Joana, tem que ser tratado no hospital Jesus. Aqui não trata. A senhora tem que levar. Aí eu levei ele lá. Lá me disseram: - Não trata no hospital Jesus. Se trata no hospital de câncer. Aquilo chegou a me arrepiar! Eu com o menino na barriga com câncer... Que coisa triste! Aí nasceu, ele viveu 3 anos e 9 meses, era um menino inteligente. Aí eu pensei: - O que eu vou fazer agora! [...] Aí eu fiz um pacto com Deus que os outros filhos meus que viessem com saúde, que eu ia trabalhar pras crianças, pras mães que precisassem, pras mães necessitadas. As crianças que estivessem precisando, eu queria

trabalhar, dar tudo que eu tivesse, que eu pudesse pra ajudar as famílias sem cobrar um centavo (Vas).

A fé, nas palavras da Dona Vas, aparece como mediadora na relação com a dificuldade mais desafiadora de sua vida, onde, de certa forma, busca forças para continuar, mesmo diante da morte, da tristeza, da tragédia. Ela não cita uma religião exatamente, mas fala de sua relação íntima com Deus.

A fé e a religiosidade, em meio aos grupos populares possui um papel de centralidade na forma como enxergam e enfrentam a vida (BOFF, 1996). Diante da exclusão e da falta respostas das instituições e do Estado às necessidades e injustiças vividas, o apego à fé e à religiosidade se apresentam, muitas vezes, como único caminho de cessação do sofrimento (SILVA, 2008). A religiosidade propicia o contato com experiências transcendentais, que vão além da vida material e conferem sentido às formas de ser e estar no mundo dos indivíduos, oferecendo a oportunidade da busca pelo equilíbrio em diversos aspectos da vida, como o espiritual, o social, o emocional. Por outro lado, o gerenciamento desta religiosidade, pelas igrejas, tem representado uma fonte de controle do poder espiritual e político destas comunidades (Ibid.).

É impossível não identificar a forte presença da fé e da religiosidade na linguagem, nas narrativas e relações sociais em que se inserem as educadoras. A maioria delas parte faz parte da religião evangélica (neopentecostal), predominante em todas as comunidades onde atuam. Sua participação na igreja é motivo de orgulho, na medida em que se sentem parte de algo maior e encontram certa rede de apoio junto aos fiéis. Nesse sentido, esta influência permeia toda a comunidade, onde as mulheres, as crianças, os idosos acabam por reproduzir discursos e valores transmitidos pela igreja.

Neste depoimento, Dona Maria expressa o quanto sua fé foi importante quando precisou encarar os desafios de sua vida pessoal e extrapola esta ideia para o âmbito do trabalho popular, onde julga que a fé também tem seu papel:

Porque quando nós começamos o trabalho popular eu esperava meu filho. Olha a história... Quando começou o projeto da comunidade eclesial de base a gente se reunia em cada casa da comunidade uma vez, lia a Bíblia, agradecia a Deus, essa coisa toda... Porque o amor de Deus é fundamental né... Aí a gente fazia aquela novena. Nessa época eu esperava meu filho e hoje meu filho vai fazer 40 anos. Começou nessa caminhada né... E aí em 80, 82, 83 já existia o trabalho na comunidade eclesial e eu nessa época eu não era aposentada. Eu sempre vivi pela fé! Imagine, quem me deu esse

emprego foi Deus! Não é fanatismo, [...] Se você respeita aquele Deus que você tem fé. Porque não precisa você ter o mesmo Deus, desde que você seja fiel a ele não é verdade? E o que ele fez por mim faz por você. Eu trabalho por aí e é por isso que eu trabalho com esse projeto. Eu amo, eu digo assim olha... Gente para mim eu trabalho com projeto do semeador porque isso é um desafio, por isso que eu digo trabalhar com povo você tem que ter amor. Tem que ter psicologia, você tem que ser entendido em tudo (Dona Maria dos Remédios).

O crescimento e disseminação das igrejas evangélicas neopentecostais nas regiões pobres e periféricas urbanas brasileiras está ligada a uma série de fatores, tanto históricos, quanto sociais e políticos. As ondas migratórias do campo para a cidade, na segunda metade do século XX¹⁰⁵ e o estabelecimento destas pessoas em regiões precárias estiveram ligadas a uma espécie de choque entre os valores comunitários e familiares de outrora e aqueles embasados pelo individualismo e pela competição, na zona urbana (SILVA, 2008). Somado a isso, observou-se a intensa conversão de fiéis da igreja católica para as novas igrejas evangélicas, sobretudo porque as primeiras já não respondiam suas necessidades, enquanto às segundas se adequaram exatamente para acolher as necessidades sociais e psíquicas dos grupos excluídos, dentro de um sistema capitalista cada vez mais agressivo (SILVA, 2008).

A religião passou a ser um caminho possível para a manutenção dos valores (solidariedade, ajuda ao próximo, sentido de pertencimento) e da tradição que existiam na época em que as pessoas moravam em pequenos povoados. No entanto, ela foi responsável também pela imposição de regras e comportamentos rígidos e conservadores. A atuação da manipulação das massas e direcionamento para interesses políticos também faz parte da dinâmica de atuação das igrejas nas comunidades (Ibid.).

Apesar de tudo isso, não se pode descartar a importância da fé dentro da cultura popular e das possibilidades múltiplas que esta pode assumir, dentro de processos de negociação, assimilação, sincretismo e diálogo. No depoimento abaixo, a educadora expressa a importância da fé em sua vida de uma forma bastante crítica à imposição feita pelas igrejas:

Eu fui criada na igreja católica, mas se eu tiver que visitar um local umbandista eu vou. Mas eu tenho a minha fé, eu não sou ligada à religião nenhuma. Eu sei que eu não vou fazer o mal pra você,

¹⁰⁵ A partir dos anos 80, as regiões urbanas brasileiras passaram a se desvencilhar de certos impedimentos impostos pela ditadura militar, como a proibição de manifestações. As manifestações de cunho religioso só eram permitidas se fossem destinadas apenas às orações. A flexibilização dos diversos cultos e o enfraquecimento da influência da igreja católica nas cidades, nesse período são fatores que também contribuíram para essa expansão (SILVA, 2008).

porque vai voltar pra mim em dobro, entendeu? Eu sigo aquilo que eu aprendi, aquilo que eu acredito, mas eu não sigo nenhuma religião, porque eu acho que o que tá acabando com a gente é a religião. Eu acredito em Deus e eu acredito que se eu pedir com fé eu vou ser atendida. Agora não adianta eu tá ali dentro da igreja fazendo aquilo tudo e do lado de fora eu sou uma outra pessoa. Eu vou tá me traindo, antes de tá traindo a religião eu vou ta me traindo (Le).

Este depoimento dialoga fortemente com a narrativa das outras educadoras nas páginas anteriores. Em todos estes momentos elas apresentam a convivência, não livre de tensões, entre a religião dominante e outras religiões, assim como desta com os conhecimentos das plantas e a prática das benzedadeiras. Há momentos de enfrentamento e perseguição, mas também de resistência e incorporação, uma vez que a convivência entre a fé evangélica as raízes de religiões afro brasileiras, na prática, é muito comum em suas comunidades, como já comentaram. O preconceito existe e é muito forte, segundo elas. Algumas pessoas conseguem enxergá-lo e assumir uma postura crítica, outras são levadas mesmo pela maré. É um pouco nesse sentido que segue a interpretação da educadora Le, que coloca antes das religiões a fé e a ética pessoal de cada um.

Para além da discussão sobre a influência das religiões, que não é nosso propósito, atentamos para a centralidade da fé na vida das mulheres das classes populares. Ligada ou não a alguma religião, ela faz parte de seu cotidiano e acaba por definir suas relações sociais e também com a natureza. Não é incomum o tema do cuidado e da preservação serem permeados pela ideia da criação divina, da gratidão a Deus e da execução da sua vontade. As ciências e mesmo a educação ambiental, nem sempre (ou quase nunca) levam em consideração a necessidade de um diálogo que inclua também a dimensão espiritual. Isso acontece, no máximo quando nos referimos aos grupos indígenas e populações tradicionais, onde as práticas mágicas de suas cosmologias, de tão distantes das formas ocidentais de pensar, são consideradas como conhecimentos tradicionais.

Pensar saberes ambientais produzidos e experienciados pelos grupos populares implica acolher as diversas dimensões pelas quais se produzem suas formas de pensar e de estar no mundo, em meio ao material e também ao imaterial. Quer dizer, as diferentes formas de significação produzidas pelas culturas, dentro de suas estruturas sociais, culturais e religiosas, como nos indica Leff (2012) incluem, na cultura popular, a perspectiva embasada pela fé e pela religiosidade.

Seria injusto assumir que esta dimensão não nos afeta a todos. Professores, pesquisadores e ativistas ambientais também temos nosso caminho e nossa postura ética

lapidados por nossas crenças sobre a vida, a morte e aquilo que vem depois dela. Se quisermos nos entender como indivíduos e como coletividade este é um aspecto que faz parte de nós. Buscar novas formas de estar no mundo implica assumir concepções sobre nossa existência nesse mundo, circunstância que nos leva a assumir, ou não, posturas éticas diante de quem somos.

A presença da religião e dos discursos religiosos dentro das práticas educativas comunitárias e populares pode ser, por um lado, oportunidade para o aprofundamento e desvelamento das estruturas de poder que estão por trás delas. Daí a necessidade do diálogo diante das polêmicas, tensões e rupturas advindas desse campo. Por outro lado, a forte presença da fé e da espiritualidade na vida das mulheres nos faz lembrar que, como seres humanos, possuímos várias ferramentas para interagir, compreender e partilhar nossa existência com todas as outras formas de vida.

Todos estes apontamentos nos mostram que se quisermos dialogar verdadeiramente com os grupos populares sobre projetos coletivos que tragam transformações das relações sociais e ambientais é necessário compreender seu mundo, sua linguagem, suas tecnologias, assim como as dimensões, não exclusivamente cognitivas, com as quais aprendem e ensinam. Redescobrimos estas dimensões perdidas, em nós mesmos, entendendo nosso intenso treinamento dentro de um modelo monocultural das mentes (SHIVA, 2003), que nos restringe a uma visão parcial (tida como universal) sobre a realidade. Assim, nos deslocamos de educadores para educandos nesse processo que é contínuo, aprendendo sobre o ambiente, a natureza e a sociedade de uma forma que seria impossível sem a presença do outro.

5.5 - Em busca do “ser mais”: formação coletiva e *práxis* pedagógica comunitária

*“Porque a diferença de antes pra agora é uma certa maturidade”
(Van)*

Formação coletiva

Esse grupo foi muito bom, muito enriquecedor, porque a gente tem uma troca né. Eu aprendo um pouco, eu ensino um pouco, ou aprendemos todas juntas. No grupo daqui, vamos dizer assim, uma sustenta a outra, uma segura a outra numa dificuldade, eu sinto isso. Porque às vezes, assim, quando não venho ou quando não dá para vir ou quando tem alguma coisa para falar para conversar é um gás, é um ânimo, é uma troca muito boa, é uma experiência muito boa. Cada uma com um conhecimento numa área diferente né. Você numa mais técnica, Dom na mais técnica, agora você já tá tendo mais experiência das práticas né e com a Lau, a Le, com as meninas. É muito bom, é muito gratificante e rico, porque a gente aprende muita coisa, é muito bom. (Van)

Os momentos de formação coletiva foram mencionados pelas educadoras como importantes em sua jornada, tanto no trabalho, quanto na vida. Esta concepção de se formar junto, aprender e ensinar no coletivo e em roda aparece em muitos de seus depoimentos. Por mais que esta seja uma perspectiva bastante disseminada dentro dos movimentos populares e mesmo nas ONGs que adotam suas metodologias, é importante salientar que, na prática, nem sempre isso acontece. A formação, ainda mais na área da educação ambiental, muitas vezes é vista como algo relacionada à aquisição do máximo de conteúdos, temas e termos oferecidos pelos especialistas. Uma vantagem neste trabalho que investigamos é que a metodologia do estudo em roda, inspirado nas dinâmicas dos movimentos de educação popular, é praticada há bastante tempo. Nosso grupo possui uma jornada de, pelo menos 12 anos, de formação. Em todo esse tempo, os laços de confiança e cumplicidade foram se estreitando, condição que permite com que todas estejam à vontade para se expressar e que os processos pedagógicos se desenrolem de forma orgânica.

Assim como nos círculos de cultura, os momentos de formação têm como eixo fundamental o diálogo¹⁰⁶. Na educação popular, diante da possibilidade do encontro entre diferentes conhecimentos e subjetividades, o diálogo não é apenas uma metodologia, mas é, principalmente, uma forma de comunicação, com a qual se torna possível chegar aos inéditos

¹⁰⁶ Aqui, concordamos com Freire (1987) e Loureiro (2019) que o diálogo só pode existir, quando há o comprometimento de ouvir verdadeiramente o outro. Na área ambiental, por exemplo, quando os diversos interesses de empresas, poder público, empresários se chocam com aqueles das comunidades locais, onde as relações de poder impõem enormes desvantagens aos últimos, nem sempre há possibilidade para o diálogo. Por isso é tão importante que os grupos populares, das mais diversas origens (agricultores, trabalhadores urbanos, mulheres, indígenas etc.) se reúnam entre si, junto às profissionais e professores engajados a sua luta, nestes espaços de diálogo, para melhor compreender e se preparar para a busca de soluções em meio aos conflitos (LOUREIRO, 2019).

viáveis (LOUREIRO e FRANCO, 2014). Assim, que os círculos de cultura, funcionam no sentido da valorização tanto da fala, quanto da escuta sincera dos participantes. Para além disso, possibilitam que o grupo, dentro de seu processo, compreenda a utilidade dos conhecimentos aprendidos e produzidos em sua vida, seu cotidiano e nas resistências coletivas (Ibid.).



Figura 15. Educadoras reunidas no grupo de estudos – Água Doce, Suruí (2013)

Para as mulheres, as oportunidades trazidas por estes espaços podem transcender a pura formação para o trabalho. Muitas vezes, estes se constituem como espaços de possibilidade de retomada de sua própria voz, diante das opressões e silenciamentos, que, por vezes, nem se dão conta que sofrem. Muitas encontram nas rodas de mulheres espaços seguros, brechas para deixar fluir seus pensamentos, suas ideias, sua palavra. Através da fala da educadora Le, que nos conta como foi sua transformação ao participar das rodas de estudo, podemos perceber as nuances destes caminhos.

Eu adquiri um conhecimento muito grande. Tanto no tratamento de vocês comigo, quanto com a troca. Foi muito bom, muito rico! Eu aprendi muita coisa. Eu nem falava... Eu não falava nada. E hoje eu falo pras outras. A gente foi se formando junto! Essa é uma boa reflexão, nós nos formamos jutas. Porque quando eu cheguei aqui eu era muito acoada. Eu não sei por quê. Eu me sentia uma pessoa muito excluída. Mas eu sempre fui uma pessoa boa de amizade, boa mesmo. Por onde eu passo, minha mãe fala: - Ai, Le, você conhece todo mundo! Nesse ambiente mais informal eu fico mais à vontade. (Le)

Para Freire (1987), a alfabetização, mais do que o letramento, tinha também o objetivo de permitir que mulheres e homens do povo pudessem dizer sua própria palavra. Palavra esta por tanto tempo impedida, negada, desconsiderada pelas classes dominantes. Assim que toda educação baseada nesta filosofia teria como ponto chave o resgate desta palavra, destes sujeitos como produtores de suas palavras, de seus conhecimentos, de sua cultura e de sua história. Dialogando com esta ideia, Grada Kilomba (2019) reflete sobre a negação da palavra infligida às populações negras escravizadas e a violência com que isso foi feito no passado¹⁰⁷. Processo que manteve seu curso, de formas mais sutis até os dias de hoje, através do discurso encabeçado por uma cultura hegemônica branca, ocidental e eurocêntrica, que insiste em ignorar, fingir que não existe, desqualificar a palavra do outro não branco.

É neste sentido que o silêncio, como muito explorou Freire (1992), pode ser também um tema gerador, a partir do momento em que sua superação está ligada à superação de outras opressões e que a conscientização sobre sua existência é uma oportunidade compreender e problematizar suas causas.

Por muito tempo as mulheres, e mais ainda as mulheres das classes populares, foram privadas do acesso à educação formal. Soma-se a isso uma vida de restrição ao ambiente doméstico. Estas condições, perpetuadas ao longo da história, acabaram por afastá-las dos ambientes acadêmicos, da participação política e também da esfera do discurso formal, da oratória, das formas pelas quais se exercitam, na cultura hegemônica, as palavras e as ideias. A sensação de “não saber falar direito”, de “não levar jeito pra isso” faz parte da percepção de muitas delas.

Como vimos, no entanto, as mulheres possuem saberes diversos e valiosos, muitos deles baseados em sua experiência, num tipo de conhecimento, que como diria Freire (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), está entranhado no corpo.¹⁰⁸ Por isso, os momentos de formação coletiva podem representar importantes espaços de articulação entre estes diferentes saberes, trabalhada de forma conjunta com as mulheres, dentro de seu próprio processo de tomada de consciência. O resgate da palavra, portanto, continua sendo o ponto de partida, e

¹⁰⁷ A autora portuguesa resgata a imagem, muito conhecida no Brasil inclusive, “a escrava Isaura”, onde uma mulher escravizada é registrada usando um artefato sinistro feito de ferro em sua boca. A simbologia por traz da obstrução da boca, para a autora, mais do que o castigo, ou o impedimento da alimentação é também o impedimento da fala. Àqueles sujeitos profundamente desumanizados não era permitida a fala sobre o assunto, que feria os ouvidos dos senhores, diante da possível constatação de sua própria perversidade (KILOMBA, 2019).

¹⁰⁸ Aqui não queremos dizer que só os conhecimentos das mulheres estão baseados no corpo, evitando a dicotomia hierarquizante entre mente e corpo e os essencialismos, que por muito tempo privaram as mulheres do trabalho intelectual; mas sim que os conhecimentos populares de homens e mulheres têm essa dimensão da prática, tendo, muitas vezes, os conhecimentos produzidos pelas mulheres suas peculiaridades, relacionadas a práticas sociais distintas dos homens.

através dele abrem-se as portas para o desenvolvimento de uma forma de pensar autêntica (FREIRE, 1987). Além disso, os círculos de cultura vêm sendo descobertos como metodologias de trabalho que possibilitam o empoderamento e a tomada de consciência das mulheres sobre as situações de opressões que vivenciam (WINTERS et. al., 2018; DURAND; HEIDEMANN, 2020).

Quando experienciamos círculos de cultura, ou rodas de estudos composta apenas de mulheres, como em nossa pesquisa, podemos traçar convergências com os chamados “círculos de mulheres”. Verônica Veloso (2020), ao analisar estas experiências como propostas ecofeministas, salienta sua importância como “espaços seguros de acolhimento e articulação, possibilitando a construção de um movimento que não se pauta em regras masculinas do jogo político” (Ibid., p. 1). Argumenta que os círculos de mulheres têm assumido um papel importante na retomada de dinâmicas espirituais e ritualísticas¹⁰⁹, no compartilhamento de experiências e no resgate das relações de cuidado do corpo e da natureza; que desafiam o racionalismo patriarcal, uma vez que permitem romper a fragmentação entre a emoção e a razão, entre o pessoal e o político. Não obstante, a potencialidade da formação destes círculos, para a autora, não é a de alinhar histórias universais sobre as mulheres, mas sim, possibilitar o compartilhamento de pontos comuns, para que as mulheres se reconheçam umas nas outras. Movimento que não apenas nutre e oferece um território de cuidado às participantes e militantes, mas também podem constituir demandas para os movimentos de mulheres, propiciando sua sustentabilidade. Esta perspectiva se torna enriquecedora quando pensamos nos processos de organização das mulheres nas experiências de EABC.

A reunião de mulheres em rodas, para falar de suas questões, trocar confidências e conhecimentos, ao longo da história, nem sempre foi vista com bons olhos. A proibição destes encontros, na Europa feudal, se seguiu como parte de uma série de medidas que se voltava para a desarticulação das mulheres e seu confinamento ao ambiente doméstico. Até mesmo na linguagem, as conversas entre mulheres, traduzidas na língua inglesa como *gossip*, que tinha um significado próximo à “conversa entre comadres”, com o tempo, passou a assumir o sentido de “fofoca”, abrigando a insinuação de que todas as conversas entre mulheres se resumiam a diálogos fúteis e maldosos sobre a vida dos outros (FEDERICI, 2019).

¹⁰⁹ A autora salienta a predileção pela ancestralidade europeia, a presença predominante de mulheres brancas e os altos custos cobrados para participação em muitos círculos de mulheres. Defende, portanto, a necessidade de mais espaços às mulheres negras e indígenas, assim como o reconhecimento de sua espiritualidade entre todas as mulheres.

Em nossas rodas de estudo, buscamos instigar ao máximo a participação das educadoras, no compartilhamento de experiências e também na busca pelo conhecimento. Assim, dentro de uma proposta pedagógica formativa freiriana traçamos o caminho entre o “já sabido”, o “saber um pouco melhor o já sabido” e o “aprender o que ainda não se sabe, a partir do sabido”.

Eu gosto muito! É muito bom você aprender. Tem muita coisa que eu não sabia e agora eu estou sabendo. Eu gostava muito também das aulas de biologia que a gente tinha lá. Eu me identifiquei muito, devido a gente lidar com as plantas. Eu tinha vontade até de me formar em biologia, mas é muito caro os estudos né, aí não dá. Porque as aulas explicavam um outro lado que a gente não sabe. Até hoje eu pesquiso muito, quando aparece alguma planta que eu quero me aprofundar sobre ela, eu faço as pesquisas na internet, nos livros também. Procuo ver pra que serve pra explicar as pessoas né [...] (Ine)¹¹⁰

Como nos apresenta a educadora, o estudo auxilia no entendimento de novos temas, novos conhecimentos, mas não descarta aqueles já trazidos por elas, que se tornam, por sua vez, aprimorados. Esta relação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos formais tem uma grande importância tanto para educação popular, quanto para EABC. Assim que a concepção sobre o encontro entre eles irá determinar o tipo de processo pedagógico em curso. Quando pensamos nos aspectos formativos dentro da EABC a articulação entre os diferentes saberes e a utilização de metodologias dialógicas e inclusivas, apresentam-se como parte fundamental do processo.

Como já discutimos, para Freire os conhecimentos populares estão articulados à prática e ao cotidiano, de forma que se quisermos desenvolver processos educativos que sejam familiares ao povo é necessário que a articulação entre teoria e prática permaneça constante (FREIRE; NOGUEIRA, 1993). O que acreditamos ser também verdadeiro para EABC.

Há uma questão importante aí que se refere aos diferentes conhecimentos: aqueles produzidos pela prática e outros mais relacionados às ciências e ao saber letrado. Freire utiliza

¹¹⁰ Nessa fala a educadora levanta uma questão importante - a falta de acesso aos estudos. Por mais que estejamos nos formando juntas, não se pode ignorar a disparidade que existe entre nós com relação à possibilidade de formação universitária e ao próprio reconhecimento como educadoras pela sociedade. Como educadora externa branca e pertencente à classe média, percebo minhas vantagens e a necessidade de transformações urgentes das estruturas sociais que mantêm as dificuldades no acesso aos estudos e na mobilidade social para as mulheres negras periféricas.

a expressão “saber de experiência feito” para classificar as concepções e saberes ligados ao senso comum, produzidos pelos grupos populares (FREITAS, 2008). Para ele, estes não devem ser descartados de nenhuma forma, já que são o resultado das experiências vividas. Já também, que grande parte das descobertas da ciência partiu da investigação de concepções do senso comum, de forma que estas não estão totalmente desvinculadas. Sua proposta, portanto, não é que o processo educativo rompa com as concepções do senso comum, mas sim que aproveite estes conhecimentos e, a partir deles, caminhem no sentido da superação, para um conhecimento mais elaborado (PEREIRA, 2017).

Quando trazemos esta perspectiva para o universo das educadoras, num processo de formação dentro da educação ambiental, o “saber de experiência feito” em todo momento está presente, o que nos instiga a desenvolver caminhos para elaborá-lo coletivamente. Quando falamos sobre os saberes e experiências das mulheres é muito comum que estes não sejam reconhecidos como tal, já que, por muito tempo, foram encarados como funções naturais, sem que pudessem abrigar habilidades, tecnologias, conhecimentos, dentre outros. O cuidado com as crianças, a escolha e preparação dos alimentos, o cuidado com a terra, a utilização das plantas, a prática do comunitário, trazem consigo muitos saberes. Em nossa experiência, assim como na prática dos movimentos de mulheres, temos visto o quanto estes saberes vêm se convertendo em instrumentos para outras racionalidades dentro da luta ambiental (OLIVEIRA et. al., 2020). Por isso, afirmamos a importância desta articulação, dentro dos momentos formativos na EABC.

A partir deste trajeto, onde os conhecimentos das mulheres são considerados parte da formação, observamos maiores possibilidade do desenvolvimento da curiosidade a respeito da questão ambiental. Nestas duas falas, a educadora Mari expõe sua experiência neste sentido:

Antes, quando eu queria me distrair eu sentava pra ver televisão, via os programas de TV, novelas, jornais, quando passava algo de meio ambiente eu achava chato. Agora não, eu tenho o maior interesse, gosto de ver reportagens e programas que falam disso. O marido de uma conhecida minha tinha um livro raro sobre a história de Magé, ele era motorista do estado. Só que o livro sumiu. Eu não tinha aquela curiosidade que eu tenho hoje, mas eu vi as fotos. Vi que tinha muito marisco d'água, entendeu? O significado do Rio Suruí... E era tudo assim, rasilho o rio, parecia uma cachoeira, com a água limpinha. Eu vi a foto. (Mari)

As falas da educadora dialogam diretamente com as reflexões de Freire (1987):

Na medida em que os homens¹¹¹, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão para eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio (FREIRE, 1987, p. 71).

Já neste outro depoimento a educadora Lau conta como o aumento de sua curiosidade lhe fez perceber a importância estratégica de aprender os conhecimentos técnicos e como este processo desencadeou sua busca por uma formação no ensino superior:

Minha preocupação era aprender pra ter respaldo e saber como agir em certas situações, o gestor ambiental tem que ter essa capacidade. Uma coisa que me motivou também foram as aulas que nós tivemos na ONG, aqueles conhecimentos de biologia, de como as plantas reagem... Todas essas coisas despertam a curiosidade, então é aprender. Aprender pra ensinar. Pra não ser ludibriado também, porque isso muitas vezes acontece. Mas fazer o que, se nem a prefeitura tem atitude? O plano diretor tá aí e nada se faz. É complicado, mas é por aí. Por isso que a gente tem essa cadeira no conselho e a gente tenta aprender. Sobre a Mata Atlântica... Agora o parque Municipal de Barão de Ipiri. É pra comunidade mais ali ao redor mesmo. (Lau).

A curiosidade é fundamental nos processos educativos emancipatórios e a transformação, com o tempo, da curiosidade ingênua para uma curiosidade crítica e epistemológica fazem parte do movimento constante de tomada de consciência dos sujeitos (FREIRE, 1987). À medida que se apropriam de seus saberes, entendendo-os como legítimos, e têm a oportunidade de aprofundá-los ao entrar em contato com outras formas de conhecimento e com a possibilidade de articulação destes a sua prática, as educadoras se tornam também buscadoras. Elas se dão conta de que os processos não estão “dados”, ou seja, a todo tempo aprendemos um pouco mais e encontramos outra coisa que ainda não sabemos.

É nesse sentido que a EABC com a forte presença da educação popular, acolhe a ideia do saber ambiental como produto das interações e de sua constante construção em meio à realidade concreta (LEFF, 2012). Dessa forma, o processo pedagógico se torna complexo, pois ao mesmo tempo em que instrumentaliza os grupos para se inserirem no debate sobre a justiça ambiental, costura dinâmicas de humanização, de “ser mais” (FREIRE, 1987).

¹¹¹ E as mulheres

Quando as educadoras participam de reuniões dos conselhos ambientais, onde entram em contato com os interesses de atores sociais diversos, a percepção da disputa entre os discursos se torna um exercício. Questões que tentamos aprofundar em nossos momentos de formação, com o objetivo de desvelar as intenções por trás das ações e as consequências para a comunidade. Em alguns depoimentos, daquelas educadoras que também são conselheiras, esta experiência é comentada:

Trabalhando na ONG nós vimos a necessidade de participar dos conselhos, até pra poder ser identificado como atuante no município nessa área. Então isso eu entendi. Quando o seu Waldemar colocou essa postura de participação foi um dos motivos pelo qual eu voltei a estudar. Porque era tanta balela que a gente ouvia dentro dos conselhos de meio ambiente que você pensava: - Não é possível que isso seja assim! Aí foi o que me motivou. Até pra entender melhor, ficar mais interada ao assunto. Porque você participar e não ter assim, uma voz, não saber o que você está fazendo, o que você está falando é muito frustrante, eu me sentia assim e isso me provocou, entendeu? Algumas pessoas até faziam chacota, e aquilo eu ia engolindo, engolindo, até eu falar – Chega! Vamos entender o que é isso. Aí eu comecei a fazer gestão ambiental. (Lau).

Olha, às vezes, eu me sinto um pouco perdida, porque tem vezes que parece que a proposta, a fala deles é verdadeira, só que é só fala, não é ação. E é tão fácil fazer ainda mais, assim, no conselho, nessas partes que, queira ou não, tem um poder né... Podem atuar com mais precisão, mais vontade. E não é isso que acontece. Então, às vezes, eu fico pensando: - Até onde é verdadeira e até onde, não é? Porque a gente participa, sim claro, a gente aprende, é importante que a gente aprenda, mas a gente vê que ação, de ação mesmo, não tem nada. Às vezes é bastante frustrante. Às vezes é mais frustrante ainda porque a pessoa talvez até quer fazer, mas ela não tem possibilidade de fazer por várias coisas, por vários motivos principalmente os políticos né, que acaba impedindo. Mas ainda assim é bom, é legal porque sempre aprende alguma coisa, fica sabendo de coisas, que só lá a gente vai saber. Se não for lá a gente não vai saber, ninguém vai levar até nós essas informações. (Van)

Embasadas por estas percepções, entendemos o caráter crítico que a formação coletiva, a partir da metodologia freiriana, pode oferecer à EABC. A maior participação das mulheres das classes populares nestas esferas de decisão pode representar a garantia da inclusão dos interesses comunitários, das mulheres e das crianças no debate ambiental mais amplo, mesmo que estes sejam ainda, constantemente invisibilizados a partir da lógica patriarcal que rege muitos discursos e instituições. Muitas vezes, os grupos populares que

participam destes espaços são majoritariamente masculinos, como é o caso das representações de colônias de pescadores, ou trabalhadores rurais.

A necessidade da maior democratização da gestão dos recursos, do acesso às informações, da melhoria das condições ambientais das comunidades e de sua real participação, passa pelo reconhecimento da necessidade de incorporação da pluralidade, de sujeitos e de concepções de mundo. Portanto, se torna necessária a presença das mulheres e de suas representantes, que em suas comunidades, muitas vezes são aquelas que lidam com os desafios ambientais mais invisíveis e desumanizadores – os do cotidiano.

Criando práticas pedagógicas comunitárias

Como vimos anteriormente, quando exploramos os conhecimentos tradicionais populares ligados à saúde, alimentação e cuidado com a terra, assim como a experiência com o trabalho comunitário que envolve estas esferas, a atuação das mulheres é bastante frisada, tanto pelas educadoras, quanto pela bibliografia a respeito. Em muitos momentos ouvimos que a passagem “de mãe pra filha”, a partir da prática, consiste numa forma importante de aprendizado dentro da cultura popular. Vimos também que estes temas, além de estarem fortemente ligados a questões ambientais da comunidade, atraem a curiosidade das mulheres, por fazerem parte de um universo que lhes é familiar, da qual tem muito a ensinar e aprender.

Neste relato, dona Maria dos Remédios nos conta como foi a criação de um projeto pedagógico popular comunitário a partir de sua iniciativa junto a uma irmã da igreja católica na cidade de Petrópolis:

Na época a irmã Dulce falou assim: - Eu sou descendente indígena, os meus bisavôs foram indígenas. Aí ela falou: - Maria, você não queria trabalhar com plantas medicinais? Vamos fazer um grupo de senhoras pra falar sobre a cultura popular. Aí ela colocou uma faixa: “A escola de enfermagem do colégio Santa Catarina resgata a cultura popular de Petrópolis.” Aí nós caímos nas comunidades pra buscar conhecimento. A gente chegava na casa das senhoras de idade. Porque quando morre uma pessoa idosa, morre uma enciclopédia medicinal. E isso é uma verdade. Por que? Porque uma senhora com 90 anos, 80 e poucos anos ela tem uma história que a coisa mais difícil era ter médico do lado dela e da família. Principalmente morando na roça. Então a gente tinha sempre essa visão: Onde morre um velho, morre uma enciclopédia de plantas medicinais. Aí a gente

*chegava na casa deles, casa de raizeiros, casa da vovó, aquelas senhoras né... E aí elas iam dizendo: - Olha, a gente usava esse mato pra isso, essa planta pra isso, a gente fazia isso fazia aquilo... e a gente ia pegando a planta e a história daquela planta. E aí fomos criando essa enciclopédia. Depois que já tinha uma enciclopédia muito bonita a gente fez um grupo de umas 6 ou 8 famílias. Eu tenho até o histórico, eu arqueei esse histórico. Aí nós tínhamos esse grupo e fizemos o grupo das plantas medicinais. A gente se reunia uma vez por semana pra socializar o saber. Uma contava pra outra, outra contava pra outra e assim criamos o grupo tanto de plantas medicinais, quanto de artesanato. Era o grupo "Maria Maria". Era um grupo de mulheres chamado Maria, mas nem todas se chamavam Maria. [...] E nós tivemos uma sorte, e eu digo sorte, porque tudo que se constrói com amor dá uma semente e um fruto bonito. O grupo "Maria Maria" que fazia o artesanato, hoje é conveniado com o SENAC pra trabalhar com mulheres, capacitando as mulheres a trabalhar com artesanato, corte- costura, lá em Petrópolis, na escola de enfermagem. E o grupo "Maria Maria" das plantas medicinais criou esse laboratório fitoterápico, porque ele é um laboratório escola. Porque quando tem o curso técnico de enfermagem, quando chega na matéria de saúde pública, os alunos passam pelo laboratório, pra ter conhecimento do que pode ensinar de plantas, nas comunidades pras pessoas, com segurança né... Pra febre... dá um chazinho de sabugueiro dependendo se a febre é fraca ou forte. Essas coisas assim. Então eles passam por ali e conta pontos pra matéria de saúde pública e daí a gente abraçou essa causa. E nós demos sorte e aquilo foi crescendo e crescendo e dali, quando eu saí do colégio eu já saí pra abrir uma oficina de plantas medicinais lá na minha comunidade, que foi com o frei Mozart. Lá eu fiz a minha primeira oficina, muito bonita! Uma coisa linda que tava lá. Depois eu abri uma oficina ligada ao SEOP, lá no Alto independência. Lá tinha um trabalho muito lindo. Tinha não, tem. O prédio que foi construído foi passado pra prefeitura. Depois abri uma oficina em Pedro do Rio, ligada ao SEOP também. E fui fazendo essas oficinas básicas pra servir as comunidades com o básico né. (**Dona Maria dos Remédios**).*

Nesta história inspiradora é muito interessante perceber como estas duas mulheres, a partir de suas experiências de vida e também do o trabalho comunitário, desenvolveram uma metodologia de sistematização de conhecimentos (consulta aos idosos e valorização de sua sabedoria) e aplicação destes na elaboração de oficinas comunitárias, que mais tarde foram incorporadas à própria escola técnica de enfermagem da cidade. A narrativa desta trajetória nos apresenta o processo pedagógico de uma prática refletida, ou seja, o aprendizado dentro da cultura popular desenvolvido pelas próprias mulheres, aliado ao diagnóstico dos problemas comunitários, desencadeando a elaboração das oficinas, como forma de oferecer alternativas

para a comunidade. Dona Maria dos Remédios, apesar de ter apenas os estudos primários, conta com orgulho como uma pequena ideia deu tantos frutos.

A pesquisa, organização e sistematização dos conhecimentos populares tem importância central tanto nos processos de educação popular (FREIRE, 1987) quanto naqueles de IAP (FALS BORDA, 2008). Isso porque, além de terem os sujeitos populares envolvidos diretamente em todas as etapas, fazem emergir os temas a serem aprofundados e os problemas a serem resolvidos coletivamente por cada grupo popular, dentro de suas especificidades. No caso de Dona Maria, a questão dos cuidados com a saúde e com a nutrição, diagnosticados em sua experiência como agente comunitária de saúde, despontaram como pontos urgentes a serem trabalhados junto aos moradores da comunidade. Por mais que sua experiência tenha acontecido num passado próximo, os frutos desse trabalho, assim como a metodologia criada por ela ainda servem de inspiração para projetos até hoje.

Neste outro depoimento, dona Maria explica como desenvolveu sua metodologia de trabalho com as mulheres, a partir da prática doméstica para, posteriormente, iniciar outros processos:

Realmente eu só trabalho com mulheres né, adolescente e mulher. Eu começo como na Michele Carrara uma visão doméstica, aí eu mostro uma série de coisas, porque o trabalho de artesanato é um trabalho com a imaginação e eu tenho muito material porque como eu falei com elas eu compro isso aqui, porque eu mostro os dois lados eu mostro o lado bem popular e mostro o lado do técnico entendeu isso aqui é a Universidade de Viçosa que produz isso com a CPT você vai gostar quando você começa a ver. É tanto que eu ensino o que eu aprendi desde criança com a minha mãe [...] (Maria dos Remédios).

O incentivo da criatividade posta em prática coletivamente é realizado através da articulação entre os saberes que as mulheres já possuem (principalmente trabalhos manuais) e outros mais técnicos, que possibilitam seu aprofundamento e aprimoramento. Além disso, como ela nos explica, estes momentos são também oportunidades de fortalecimento da autoestima das mulheres. Assim, a oficina é empregada como canal para o aprendizado, mas também para o fortalecimento dos laços comunitários de apoio, semelhante ao que desenvolvem outras educadoras, com grupos de mulheres (sessão sobre o trabalho com mulheres).

O encontro entre o popular e o técnico, de certa forma, implica um “diálogo entre os saberes”, dinâmica que assume grande importância dentro da EABC (CAMARGO, 2017;

SARRIA et. al., 2018). Através da elaboração das oficinas pedagógicas de ervas e artesanato, cujo embasamento se dá por sua grande experiência na Educação Popular, esta educadora, a partir da reflexão sobre sua prática, criou uma metodologia de trabalho.

Sob este aspecto, compreendemos que as dinâmicas educativas postas em prática por estas mulheres trazem à tona saberes e epistemologias subalternizados, por muito tempo, como aqueles produzidos pelos povos indígenas e afro-brasileiros e, dentro desta pluralidade, os saberes das próprias mulheres. Nesse sentido, compreendemos a aproximação desta *práxis* com as chamadas pedagogias decoloniais (WALSH, 2018). De acordo com Catarine Walsh (2018), ao longo do tempo, desde o período colonial até hoje, diversas foram as formas pelas quais os grupos racializados e colonizados buscaram formas de resistência, unindo o pedagógico ao decolonial, a partir das “brechas” que surgiam em cada momento histórico. Nesta trajetória, a educação popular libertadora; a educação indígena; a educação afrodiáspórica de resgate da tradição oral e da ancestralidade, assim como muitas outras que vêm surgindo diante dos desafios contemporâneos, representam alguns desses exemplos. Como sintetiza a autora:

Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Ibid., p. 8).

Podemos dizer que alguns elementos subalternizados que as mulheres vêm trazendo para suas práticas pedagógicas ambientais são: o cuidado, a ética, o afeto, a priorização da vida. Dimensões que, mesmo essenciais para a vida humana e não humana, estiveram excluídas da concepção de um “saber ambiental” único, altamente biologizado, técnico e imparcial. A integração das esferas emocional à racional é percebida por algumas autoras ecofeministas como forma de gestar posicionamentos éticos condizentes com a defesa da vida e com uma convivência social que não seja pautada pela dominação e subjugação (ROSENDO, 2012). Por outro lado, a deficiência das ciências ambientais duras no enfrentamento da crise socioambiental, em grande parte se dá por sua impermeabilidade a outras formas conhecer e se relacionar com a natureza, o que inclui as dimensões psíquicas, emocionais, éticas e transcendentais (LEFF, 2012).

Desde a elaboração dos quintais produtivos (SILVA et. al., 2016); do mapeamento dos territórios ambientalmente e militarmente impactados (MILITIVA, 2016); da implantação dos sistemas e das comunidades agroecológicas (SILIPRANDI, 2015); da conscientização da população sobre a importância da soberania alimentar (SILIPRANDI, 2012); da elaboração de

oficinas comunitárias e das casas de farinha nas periferias (OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018); até os movimentos de proteção das árvores sagradas (*Chipko*) (SHIVA, 1993) ou a organização e conscientização dos grupos indígenas sobre seus direitos e sua cultura (KOROL, 2018), encontramos distintas possibilidades pedagógicas e epistemológicas, surgidas das brechas, por onde as mulheres aprendem e ensinam a florescer.

Na experiência das educadoras mais jovens também podemos encontrar exemplos de articulação entre a experiência pessoal, a prática com o trabalho comunitário e os conhecimentos tradicionais na elaboração de atividade e metodologias destinadas à comunidade. Neste fragmento, a educadora Le nos conta como foi sua formação e sua chegada à Casa das Farinhas, onde muito do que sabe, aprendeu através da prática:

Quando eu vim pra casa das farinhas eu não sabia nada, nada nada. Eu fiz o curso na faculdade do colégio de Santa Catarina em Petrópolis, eu fiz seis meses. Mas, tipo assim, era muito. Eu não cheguei a pegar tudo, peguei algumas coisas. E sabe como que eu fui me aprimorando? Foi assim, a esposa do seu Pelegrini tinha trabalhado na casa da farinha e como eu era aqui sozinha e eu não tinha muito conhecimento e a dona Ritinha tinha deixado um balcão bem cheio, tudo pronto. Ela me disse: - Le, eu deixei tudo pronto. Agora é só você manter. Então deu pra eu manter por bastante tempo. Aí eu preparava o xarope e mandava num potinho pelo seu Pelegrini pra ele perguntar pra dona Margarida se tava certo. Aí ela me mandava uma carta, dizendo como eu tinha que fazer pra aprimorar. Dalí foram três tentativas. Aí na terceira tentativa ela disse: - Perfeito! (risos) Porque assim, eu sabia a quantidade, mas como no Santa Catarina eram muitas meninas e eu sempre fui muito tímida pra chegar e falar... então tinha que ficar anotando. Mas até chegar no ponto certo, eu fui aprendendo mesmo com ela. A quantidade de planta, essas coisas. Porque a gente sabe na escrita, mas na prática é outra coisa. Por isso que hoje, quando eu dou os cursos eu explico de um jeito que eu gostaria que alguém me explicasse. Pra você poder, na primeira, já pegar (Le)

A adequação da metodologia a uma forma mais prática (não tanto teórica) foi identificada pela educadora como mais adequada para implementação junto às mulheres de sua comunidade, pois compreendeu que assim conseguiriam aprender melhor. Este exercício de elaboração e adequação representa uma importante habilidade desenvolvida pelas educadoras em sua atuação nas comunidades. Assim que, não existem atividades ou metodologias previamente estabelecidas, mas sim práticas em constante elaboração junto às dinâmicas dos grupos com os quais atuam. Da mesma forma, há também acertos e erros caminhos a seguir e outros a retroceder.

Mesmo que os saberes e a experiência das mulheres sejam valorizados dentro da perspectiva dos saberes tradicionais e até mesmo da Educação Ambiental, pouco se fala sobre sua atuação na elaboração de práticas organizativas ou pedagógicas onde estes saberes são diretamente aplicados. Este trabalho de reflexão sobre a prática, planejamento, mobilização e adequação, como vimos, em muitos coletivos, ONGs e movimentos sociais vêm sendo realizado pelas mulheres.

É verdade também que, em muitos casos, estes saberes e práticas são, de certa forma, cooptados por projetos de educação ambiental (PEAs), de cunho empresarial, advindos de medidas compensatórias. O resgate dos saberes sobre as ervas medicinais e as rodas para troca de saberes, vêm sendo aplicadas de forma frequente, com o intuito de atrair os membros da comunidade para as atividades, que precisam ser cumpridas no atendimento às demandas do empreendimento. Por isso, é possível sugerir que há certa disputa de narrativas sobre a instrumentalização destes saberes, fato que torna ainda mais importante a adoção de um posicionamento crítico, do enraizamento das práticas à realidade concreta das comunidades e ao protagonismo das mulheres no desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas.

Nesse sentido, destacamos que o próprio processo de pesquisa em que nos inserimos junto às educadoras, foi também potencializador da elaboração de práticas pedagógicas ambientais comunitárias, desenvolvidas ao longo do período da pesquisa. Em nossa metodologia, o aprofundamento dos temas decodificados, além de funcionar como ferramenta de investigação e autorreflexão sobre a atuação do grupo de educadoras, teve também como objetivo contribuir para a elaboração coletiva de práticas pedagógicas destinadas à comunidade (potencializando aquilo que as educadoras já vêm fazendo em sua trajetória).

A organização e mobilização das mulheres para a oficina sobre “utilização de ervas medicinais”, por exemplo, contou com a escolha da ministrante do curso (uma das educadoras, especialista nesta questão), com a elaboração de um cronograma de planejamento das atividades (de acordo com demandas da comunidade), com a elaboração de uma metodologia de ensino e fornecimento de um material didático. A primeira etapa de reconhecimento e troca sobre os conhecimentos das plantas foi seguida por encontros mensais, atraindo agricultoras, donas de casa, erveiras, artesãs e até adolescentes pra roda.



Oficinas sobre ervas medicinais

Todas as últimas quartas-feiras do mês, das 09:00 às 12:00
Local: Água Doce – serviços populares

29/05/19 – Tinturas

26/06/19 – Pomada Multi ervas

31/07/19 – Xarope para bronquite

28/09/19 – Sabonete medicinal

25/10/19 – Repelente natural

Figura 16. Convite da oficina para a comunidade – Água Doce, Suruí (2019)



Figura17. Grupo de mulheres participando da oficina sobre o uso de ervas medicinais na produção de remédios caseiros- Água Doce, Suruí (2019).

Ao logo da execução da oficina percebemos seu caráter múltiplo de possibilidades, como “atividade meio”. Através dela foi criada a motivação para o encontro das mulheres da comunidade e sua troca de saberes. Foi também um momento de formação para as educadoras e aperfeiçoamento da prática da técnica em fitoterapia (Le) como orientadora das demais. Os momentos de leitura e discussão, depois da parte prática, foram igualmente importantes para o aprofundamento das questões de fundo, que permeiam a utilização da medicina popular. Através destes novos momentos de decodificação, surgiram inquietações, como: a desvalorização e apagamento dos saberes tradicionais, a importância das rezadeiras, a

diminuição das áreas verdes e muitos outros. Questões que deram origem a muitos dos temas analisados na pesquisa.



Figura 18. Oficina sobre o uso de ervas medicinais na produção de remédios caseiros - Água Doce - Suruí (2019)

A proposição de realização de saídas de campo para aprofundar o conhecimento sobre as diferentes regiões do território (região agrícola e região pesqueira) também consistiu numa rica oportunidade. O passeio de barco através do Rio Suruí, até sua foz, na baía de Guanabara, inédito para muitas delas, foi um momento de muitas descobertas, de aumento da curiosidade, do surgimento de ideias para outras atividades e, acima de tudo, de contemplação e agradecimento. Da mesma forma, a visita à casa da agricultora familiar agroecológica, participante das oficinas de ervas medicinais, deu lugar ao aprendizado sobre o modo de vida destas pessoas e da importância desta atividade e da permanência das famílias no território.

Estas saídas tiveram um caráter maior de formação do grupo, a partir do conhecimento dos territórios vizinhos. Mesmo assim, não deixam de representar alternativas interessantes para formação de professores e alunos também. Interessante notar que o conhecimento dos lugares se dá através das pessoas que vivem neles: da agricultora, do pescador dos sujeitos inseridos no cotidiano comunitário.



Figura 19. Saída de Campo pelo Rio Suruí -Suruí, Magé (Janeiro, 2020)



Figura 20. Encontro de saberes e sabores. Visita ao sítio da agricultora agroecológica - Conceição de Suruí, Magé (2019).

A elaboração de uma exposição sobre o lixo da baía de Guanabara surgiu como uma ideia inovadora e como proposta de movimentação de um dos centros da ONG que permanecia pouco frequentado. Tanto a coleta do lixo junto aos manguezais, quanto a seleção das peças para a exposição foi feita pelo grupo. Da mesma forma, foram elaboradas pesquisas sobre o trajeto desse lixo e a discutidas as implicações para a comunidade pesqueira. A partir dessa atividade as educadoras puderam expandir sua consciência crítica sobre o lixo que chega nesse local, muitas vezes não produzido somente pelos moradores dali, mas trazido de outros municípios pelas marés, até as águas calmas próximas aos manguezais.

A ideia da exposição educativa foi exatamente desmistificar a origem do lixo. Para expressar essa mensagem de forma gráfica, as educadoras elaboraram um mapa de feltro, com o qual se podia compreender os pontos de maior produção de lixo e o seu transporte a partir das correntes marítimas características da baía (informações pesquisadas pelo grupo). Mais

uma vez, a atividade elaborada pelo grupo se desdobrou em mais de um objetivo, onde a disponibilização do material educativo à comunidade esteve aliada ao processo de formação coletiva: aprofundamento e aumento da criticidade sobre o tema do lixo.



Figura 21. Exposição produzida pelas educadoras: O que a Baía te devolve. O lixo que vai e volta - Água Doce – Praia do Remanso (2019).

Estes exemplos nos mostram que a metodologia freiriana pode abrir caminhos para potencializar a elaboração de atividades e processos pedagógicos de EABC, onde os membros da própria comunidade assumem o protagonismo. Como já citamos, Camargo (2017) demonstrou que a investigação temática aliada à IAP representou um caminho frutífero para elaboração de práticas pedagógicas ambientais contextualizadas, sendo possível a conexão entre os saberes populares tradicionais às práticas educativas dos professores nas escolas.

Aqui, acrescentamos que esta metodologia também se faz promissora na atuação e formação de educadores ambientais populares, de forma que o próprio processo formativo é capaz de gerar “inéditos viáveis pedagógicos”, ou seja, ideias e alternativas educativas para lidar com as situações limites socioambientais vividos pela comunidade. Possibilidades que podem ser ainda mais potentes se aliadas à prática dos professores e das escolas locais, por exemplo. Em nosso caso, a prática de uma EABC desenvolvida pelas educadoras, de muitas formas, articula os conhecimentos populares e ambientais as suas experiências de vida (que dialogam com aquelas de outras mulheres da comunidade) a sua *práxis* no trabalho

comunitário (como agentes de saúde, educadoras nas creches comunitárias, no trabalho com mulheres) e à realidade desafiadora de suas comunidades, para a elaboração de atividades educativas. Por mais que este grupo conte com a estrutura da ONG para realização dos projetos, imaginamos que essa experiência poderia ser adaptada para outras realidades e outros grupos. Pensando no sentido da formação de educadores ambientais populares, provenientes das comunidades, esta pode ser uma estratégia metodológica interessante.

É muito importante ressaltar que, como vivenciamos, este é um processo de idas e vindas, onde a reflexão sobre a prática – sobre a realização das atividades comunitárias, seus objetivos e suas falhas, o ponto da qual partimos e o ponto que chegamos – é essencial, não apenas para a continuidade do processo, como também para assegurar seu compromisso ético com os grupos envolvidos.

Quando pensamos nos projetos de extensão oferecidos pelas Universidades, ou possíveis formações oferecidas pelas Unidades de Conservação para formação de agentes ambientais do território, por exemplo, estas experiências podem servir de inspiração. Da mesma forma, a importância do envolvimento das mulheres nestes espaços se torna essencial, mesmo que muitos motivos as afastem dessa possibilidade. Daí a necessidade de promoção das condições para que possam participar.

Por outro lado, não pensamos nesta metodologia como algo pré-determinado, ou como “receita de bolo”, mas sim enfatizamos sua centralidade na efetiva participação dos grupos populares, no caso, dos grupos de mulheres, na elaboração de atividades e metodologias ambientais contextualizadas, onde os educadores externos assumem o papel de animadores. Ponto que nos faz pensar também na valorização e profissionalização destas mulheres como “educadoras ambientais comunitárias”. Esta pode ser uma estratégia interessante no sentido da maior participação e engajamento das comunidades nas esferas ambientais de tomada de decisão.

Um fato que nos parece importante é o caráter criativo que envolve a elaboração das práticas pedagógicas por este grupo, que parece acompanhar muitas experiências em EABC. Como nos trazem Costa et. al. (2021) a possibilidade imaginativa criativa faz parte dos processos emancipatórios, uma vez que permite desenvolver a capacidade nos sujeitos de imaginar novos mundos, no que denominam como “imaginamundos”. Uma educação voltada para o desenvolvimento da imaginação ativa permite a projeção de inéditos viáveis, não como utopias distantes, mas como futuros possíveis, já que a imaginação se baseia na situação concreta dos sujeitos. As mulheres, como mestras na faculdade de imaginar soluções criativas, parecem dar vida à imaginação e à construção de novos mundos.

5.6 - Tecendo a trama entre o comunitário e o ambiental

O ambiental no cotidiano

Como explica Lucie Sauv  (2004), para se entender as propostas e práticas derivadas das diversas correntes que a Educa o Ambiental pode assumir   importante levar em conta a própria concep o de meio ambiente que se tem em cada uma delas. Na EABC, a ênfase das propostas se volta para os sujeitos individuais e coletivos que desenvolvem práticas socioambientais, na maior parte das vezes, nos ambientes não formais de educa o (SARRIA et. al., 2018). Isso significa que sua prática está intimamente relacionada ao cotidiano das comunidades e que pode apontar para visões sobre o meio ambiente diversas, muitas vezes mais abrangentes do que aquelas disseminadas nos meios formais de educa o ou pelas m dias, que muitas vezes seguem uma perspectiva hegemônica.

Nesta narrativa, a educadora Van expõe sua opinião sobre a questão ambiental, a partir de um exemplo vivenciado por sua família e por ela mesma, a partir de uma mudança de perspectiva.

Por um lado,   legal, porque a gente vê que a história não morreu, que continua. Porque ainda vejo os meninos lá. Tem alguns meninos que vai pegar caranguejo para fazer o que os meus irmãos faziam.  s vezes, pra ter um dinheiro a mais, por causa da falta de emprego. Então, assim, isso   legal, ver que aquilo ali não acabou, mas ver que ao mesmo tempo os recursos estão acabando, t  cada vez mais escasso. Ver que,  s vezes, eles vão colocar armadilha e não pega caranguejo nenhum, ou que  s vezes pegam o barco v o e não pescam nada. Assim, ainda mais para mim, que vi a quantidade de peixe que meu pai chegava em casa e tirava dali.   bem ruim você ver que não tem mais, porque infelizmente não tem mais. E pode ser que tenha grande chance de não ter mais mesmo, do pescador sair e voltar sem nada[...] Mudou muita coisa, mudou a maneira de pensar a maneira de ver as coisas de ver a vida. Porque antes se falasse de meio ambiente o que era o meio ambiente, para mim. Ah era uma coisa que eu só podia ir lá e tirar, só ter n ... Igual quando você vai lá você pegar um monte de peixe, que t  vindo de graça. Não eu não posso ir lá e s  pegar. Hoje eu vejo que não, que não   assim. Você pode ir lá e pegar, mas se você pegar, pegar, pegar e pegar tudo, daqui a pouco não tem mais.

Como pessoa mudou muito a minha maneira de pensar, minha maneira de ser, minha maneira de agir porque quer ou não dependendo do que você vai fazer a sua consciência te cobra: poxa

isso não é legal. Às vezes até nas coisas que eu falo: - Ah não, não foi legal eu falar desse jeito, dessa forma. Eu mudei bastante mudei para melhor, graças a Deus (Van).

O entendimento do ambiental a partir do sustento, a partir da comida que a natureza oferece, faz parte da concepção trazida pela educadora. Sua atuação em um local que funciona como “centro de orientação ecológica” a mantém em constante contato com pescadores, caranguejeiros, moradores e também turistas. Além disso, a história de sua família é permeada pela pesca artesanal e pela importância dessa atividade, principalmente para os homens da comunidade, que diante da falta de oportunidades de emprego, se mantém na pesca.

O que ela nos traz, no primeiro momento é uma perspectiva compartilhada com o grupo de pescadores de sua região, relacionada aos recursos pesqueiros. Depois, apresenta certa ruptura de pensamento, onde o que se pensava antigamente não cabe mais no tempo atual. Este olhar é inspirado, provavelmente, por sua atuação como educadora e conselheira. Em seguida, ela expõe a dimensão da consciência, como passo importante da ação individual, na relação com os outros e na sua ação no mundo, dando a entender que passou por mudanças a partir desta experiência.

Quando nos voltamos para o meio ambiente sob a perspectiva de uma educação libertadora é inevitável pensarmos sobre quais saberes são importantes, ou os mais adequados para tal prática. Leff (2009, 2012) nos auxilia ao desmistificar os saberes ambientais, não como saberes puramente ecológicos, científicos, fechados, pré-determinados e universais. Ao contrário disso, nos oferece a ideia do saber ambiental como sempre incompleto, em construção, porque depende das relações com o outro e da imprevisibilidade das condições da realidade concreta, enfrentadas pelos grupos humanos, em cada época, em cada território. Sendo assim, os saberes ambientais partiriam de uma perspectiva relacional complexa e não puramente individual. Sob esta perspectiva o uso e apropriação da natureza se dão a partir de relações, onde diferentes concepções sobre o meio ambiente são confrontadas, não há consenso. Isso porque, dentro do saber há também o poder (LEFF, 2009).

Por esse motivo, mais do que identificar saberes válidos, ou mesmo definir a concepção sobre o meio ambiente mais adequada, a EABC busca dar abertura e participação aos diversos sujeitos, saberes e concepções, para que estes entrem em diálogo. Nesse sentido, a proposta pedagógica de aumentar a criticidade do pensamento vai no sentido do desvelamento das diversas camadas que compõem as relações ambientais, onde os grupos

comunitários estão inseridos Para, dessa forma, possibilitar que eles mesmos construam seus pensamentos, suas críticas e suas possibilidades de ação (LOUREIRO; FRANCO, 2014).



Figura 22. Paisagem nas proximidades da ONG Água Doce, em Suruí. A montanha violada pela extração de pedras convive com as casas simples dos moradores da comunidade (Foto Bárbara Pelacani, 2018).

Nesta outra narrativa, outra educadora apresenta sua visão sobre a esfera ambiental, também baseada em sua experiência na comunidade.

Porque o ambiental não é só as plantas. O ambiental também é tudo a sua volta. Esses dias nós fomos lá fora, eu e mais duas meninas e a rua estava limpíssima. Aí ela comprou um Ycó, comprou um pra cada uma e viemos tomando o Ycó, aí passamos em frente ao lixo e ela, puf, jogou o copo no chão. Aí eu disse: - Não faça isso! Aí ela disse: - Leci, não acredito que você vai voltar pra pegar, eu falei: - Vou! Claro que eu vou voltar pra pegar. -Alá, mas a moça jogou. - Vou pegar o dela também. Se todo mundo fizer um pouquinho, não é que vai melhorar muito, mas pelo menos alguma coisa vai mudar. Então eu pego muito no pé delas. Falo: - Gente, não faz isso! Não bota o fogo aí, João! (risos). - Ah, mas eu vou botar só lá em cima no canteiro! E eu insisto - Não bota fogo não! Porque sabe como é o fogo, pode alastrar e a gente nem vê. [...] Mas também, no dia que aconteceu isso, com o copo de Ycó eu vim procurando uma lixeira na praça pra colocar e não encontrei, aí também fica um pouco difícil. E elas dizem: - Ah, Leci, você é demais! Aqui também, teve uma vez que eu fui na associação de moradores, perguntar porque o lixeiro não passava, porque é constrangedor! (Le)

Neste depoimento, Le apresenta vários elementos que fazem parte de sua percepção sobre o ambiental, de forma que insere essa dimensão diretamente em seu cotidiano. Afirma

que não se trata só das plantas, mas de tudo em volta, das pessoas, dos hábitos. Dá grande ênfase ao lixo, o “não jogar o lixo no chão”. Ao mesmo tempo que aposta na ação individual e no exemplo, cita ações mais abrangentes que buscam a causa dos problemas, como a “a falta de coleta de lixo” e a reivindicação na associação de moradores. Salienta a dificuldade de mudar os hábitos prejudiciais da comunidade, como a falta de preocupação com o lixo e a utilização de queimadas.

Muitas vezes, a concepção mais clássica da Educação Ambiental em suas tendências pragmática e conservadora levantam temas como centrais. As questões do lixo e das queimadas são alguns deles. Daí a predileção dos programas de educação ambiental pelas campanhas de separação do lixo e reciclagem nas escolas. A princípio, poderíamos entender os temas levantados pela educadora como parte de um discurso imposto pelas mídias e pelas cartilhas ambientais, considerando a poderosa influência que o discurso ambiental hegemônico produz em nosso imaginário e em nossas concepções de mundo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). O que realmente acontece, não se pode negar. Mesmo professores e pesquisadores experientes, se observam tentando encontrar indícios de uma educação ambiental já pré-estabelecida em seus campos de trabalho: Qual é a relação da comunidade com o lixo? Eles atuam preservando a natureza de alguma forma? Falam sobre a biodiversidade?

No entanto, como argumenta Loureiro (2019), não é o tema ou a prática empregada que definirão o caráter tradicional ou crítico da ação pedagógica, mas sim as intenções e as escolhas metodológicas: as atividades e temas podem ser concebidos tanto como “atividades fim”, quanto como “atividades meio”. Para o autor, temas bastante clássicos, como a economia de água, por exemplo, podem ser abordados a partir de metodologias que aprofundem o pensamento crítico e o comprometimento coletivo para busca de soluções. Da mesma forma, atividades tidas como “clichê” como a separação e reciclagem do lixo, podem ser utilizadas como atividades meio, para se discutir as determinações mais profundas de se viver numa sociedade capitalista de consumo. Quando as atividades e temas se bastam em si mesmos, como “atividades fim”, as possibilidades de um processo crítico ficam restritas.

As dinâmicas propostas em nosso grupo de estudos e na própria elaboração das atividades destinadas à comunidade, como já comentamos, trazem um pouco desta perspectiva, onde muitas atividades funcionam como atividades meio. As oficinas com mulheres trazem o artesanato e o trabalho com as ervas medicinais, mas estas não são sua finalidade última. O fortalecimento do grupo e dos laços comunitários, o aumento da

autoestima das mulheres e a possibilidade de iniciar processos educativos entorno de temas caros a sua autonomia e ao “desenvolvimento” real da comunidade são os objetivos.

Nesta fala da educadora Lau, podemos perceber, em outro exemplo, alguns destes elementos, onde a horta com as crianças funciona como possibilidade para acessar outras questões, que não apenas a manutenção de uma horta, em si.

Aí na biblioteca eu comecei a trabalhar com dinamizadora de leitura, que fazia o empréstimo de livros, então era bem atuante. Então a gente começou a se entrosar, eu comecei a pegar o serviço a lidar com as crianças, porque eu já tinha experiência da época da creche e comecei a trabalhar com eles. Com contação de histórias, aí conforme a gente foi trabalhando junto ao grupo, ajudando nas deficiências que às vezes eles adquirem né. E fomos aprendendo outras coisas eu comecei a ter um interesse mais forte pela parte ambiental. Porque educar as crianças elas já faziam. Porque não alguma coisa paralela? Porque não ambiental? Porque não puxar isso, já que estávamos numa área agrícola? E eu via que as crianças lidavam muito com isso, com terra, com plantações, as famílias são produtoras. Então focar mais nisso né. Mas focar de uma forma mais leve, mais suave, de forma que eles tivessem um olhar diferente. De: - Ah vamos preservar? Vamos fazer, vamos acontecer. Não! Vamos preservar, por que? Qual é a vantagem de você preservar um rio, uma árvore? Qual o porquê disso, né. Então eu comecei a trabalhar esses conceitos: -Ah porque nos dá oxigênio, porque produz água, alguma coisa além do que a educação ambiental ali, formal. Então a gente começou a trabalhar isso (Lau).

Aqui a concepção da questão ambiental para educadora assume, por um lado uma postura crítica (Vamos preservar por quê?) por outro, oferece respostas mediadas por uma visão finalista sobre a natureza (Porque nos dá oxigênio.). Mais uma vez, percebemos que as visões são muito diversas e vão depender mais uma vez da sua prática. Em todo caso, a mudança nas relações, nos comportamentos, na aquisição de uma outra postura, diferente da que a maioria tem é enfatizada pela educadora.

Como aprofunda Eunice Trein (2012), dentro do modo de organização capitalista, com o tempo, houve a crescente complexificação da divisão social do trabalho, assim como das relações sociais. Como consequência, a concepção de que o trabalho humano para supressão das necessidades (materiais e imateriais) está diretamente vinculado a sua relação com a natureza, foi se tornando cada vez menos perceptível. Assim, tanto a exploração do trabalho, quanto a alienação humana com relação à natureza, necessárias à reprodução capitalista, produziram relações ambientais também alienadas, caracterizadas pelo alto potencial destrutivo para o planeta. Esta dinâmica também esteve atrelada à ascensão da ciência

moderna como conhecimento universalmente válido, na modernidade. Assim, a relação com a natureza, ou com o aspecto ambiental, passou a ser fortemente influenciada pelo método científico, em que o ser humano, superior e separado, desvenda as funcionalidades do objeto natureza (TREIN, 2012).

Não é por acaso que, até hoje, o “meio ambiente” ou o “ambiental” trazem consigo os significados ligados primordialmente às ciências, ao ecológico, pensado de forma separada da cultura e, portanto, da dimensão social (LAYRARGUES, 2001), Concepção que influencia fortemente o significado hegemônico destas palavras. Como resultado, a maioria das pessoas, quando a escuta, busca inconscientemente a articulação com essa ideia, com esse discurso.

O mesmo acontece com a Educação Ambiental, que por sua origem no campo ambientalista e tardia incorporação ao campo da educação, muitas vezes, assume uma perspectiva limitada de caráter essencialmente prescritivo de demandas, impostas pelo discurso hegemônico do desenvolvimento sustentável (TREIN, 2012). A ruptura entre as dinâmicas social e ambiental acabam por influenciar também no conhecimento, cuja produção é destinada, cada vez menos à problematização da sociedade e, cada vez mais, aos interesses do mercado (Ibid.).

É na crítica a estas anomalias que vêm atuando a Educação Ambiental Crítica, buscando problematizar o sistema capitalista e as relações de dominação que historicamente vimos produzindo com a natureza e em sociedade, a partir dele. Daí a importância de conhecer as condições concretas de vida e as relações sociais em que se inserem as mulheres e suas comunidades. Na contramão do ambiental como exclusividade científica, a Educação Ambiental Crítica assume a necessidade da contextualização sociocultural e econômica e a interdisciplinaridade como necessidade epistemológica (SILVA; PERNAMBUCO, 2014).

Entre os grupos populares, o significado do ambiental como relacional, como interação múltipla entre grupos humanos e o outro não humano, tal qual nos apresenta Leff (2012), é expresso de outras formas, muitas vezes não relacionadas à palavra “ambiental”. Para as comunidades indígenas ou comunidades de matrizes africanas, por exemplo, a necessidade da inclusão da dimensão ambiental no cotidiano, ou na educação, muitas vezes, não faz sentido, pois as relações entre humanos e natureza, como parte de um todo interligado, está presente em suas cosmologias desde sempre.

Os movimentos sociais, como vimos no capítulo 1, não assumiram a nomenclatura de “ambientalistas”, inclusive por entenderem, num primeiro momento, que este termo provinha das classes altas e não dialogava com suas necessidades. No entanto, sua *práxis*, desde o princípio, pode ser entendida como materialização da luta por transformações das relações

sociais, que estão na base da exploração tanto do humano, quanto da natureza (LOUREIRO, 2004). Não se pode esquecer que o “ambiental”, por muitas vezes, chegou até os grupos excluídos através da fiscalização e repressão por agentes do estado, ou através da exigência de remoção de comunidades centenárias para instituição de áreas de conservação. É inevitável que este passado (às vezes presente) não esteja presente nos inúmeros significados para o aspecto ambiental assumiu, para estes grupos.

É importante salientar que a Educação Ambiental Crítica não se constitui apenas pela crítica ao sistema, mas também, e principalmente, pelo apontamento de outras direções, outras possibilidades (TREIM, 2012). Aspectos como a valorização da voz do outro, dos laços comunitários, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo, de tomada de consciência sobre a interdependência entre seres humanos e natureza, fazem parte dos caminhos apontados pela Educação Ambiental Crítica, fortemente influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, que oferece ferramentas para imaginar mundos novos (ARRAIS; BIZERRIL, 2020).

Quando a EABC traz o foco para a *práxis* das mulheres das classes populares, e para suas condições de vida, não apenas salienta as relações opressivas na qual se encontram, mas evidencia o potencial pedagógico inerente as suas estratégias de sobrevivência e organização comunitária. Como vimos em muitos momentos, esse diálogo com as mulheres aponta pontos de vista, nem sempre considerados, que trazem consigo um novo olhar, que só é possível quando elas mesmas tomam consciência de sua ação no mundo e da possibilidade de torná-lo um pouco melhor, de quem sabe, transformá-lo. Dessa forma, as práticas social e ambiental voltam a estar juntas e estas, por sua vez, inspiram práticas pedagógicas e a criação de novos paradigmas.

Podemos perceber um pouco dessa dinâmica sendo impulsionada também pelos movimentos de mulheres e pelos ecofeminismos, na América- Latina. Até pouco tempo atrás, os direitos humanos, os direitos das mulheres e das crianças, os direitos ao alimento saudável e o direito ao “bem viver”¹¹² não eram discutidos sobre o viés ambiental. Hoje, essas perspectivas aparecem de forma, cada mais frequente, em diversos campos (acadêmicos, institucionais e populares), muito por conta da luta e insistência das mulheres. A prática refletida vira ideia, a ideia compõe outras racionalidades, outras racionalidades produzem a esperança de mundos mais justos e possíveis, o percurso inteiro é permeado pelo aprendizado.

¹¹² Forma de organização humana distinta do capitalismo, cuja concepção tem forte influência da cosmologia dos povos tradicionais, onde os direitos humanos e da natureza, assim como os valores de solidariedade e reciprocidade são preconizados (ACOSTA, 2016).

Do comunitário ao ambiental

Como discutimos em capítulos anteriores, a aproximação da discussão ambiental (e da própria educação ambiental) dos movimentos sociais e populares latino-americanos ganhou força a partir do final dos anos 1990 e do início do século XXI. Se por um lado o debate ambiental teve seu amadurecimento e maior incorporação das perspectivas críticas populares (ecologismo popular, justiça ambiental, movimento contra o racismo ambiental); por outro, a expansão do capital nos territórios, decorrente do projeto neoliberal extrativista, evidenciou as relações de interdependência entre natureza e sociedade, fazendo com que muitos grupos, estrategicamente, incorporassem o debate ambiental a suas pautas de luta (ACSELRAD, 2010). Esta “ambientalização” das lutas populares foi, inclusive, crucial para a maior participação das mulheres e do afloramento dos ecofeminismos do Sul na América Latina, uma vez que as dimensões básicas do sustento e da sobrevivência foram as mais prejudicadas com o avanço deste projeto (SVAMPA, 2015).

Essa tendência também foi seguida por muitas ONGs, que assumiram o viés socioambiental (não apenas social) em seus projetos, até mesmo para conseguir se adequar à captação de recursos. O discurso planetário passou, cada vez mais, a exigir a perspectiva ambiental nos projetos destinados às comunidades pobres¹¹³. No caso da ONG que acompanhamos, vimos que esta mudança paradigmática no pensamento sobre o trabalho com o povo foi, inclusive, um dos motivos para sua criação¹¹⁴. Se antes a trajetória seguida se baseava fortemente na luta contra as desigualdades sociais e a exclusão, agora a perspectiva ambiental aparece como um meio, um caminho esperançoso para a continuidade da luta popular, feita ao lado da natureza e não contra ela. É como se o antropocentrismo exacerbado, e em ruínas, abrisse o caminho para o novo.

[...] Ademais, a aventura da vida sobre a terra nos indica o nosso lugar no conjunto e outra forma de nos organizarmos socialmente. Afinal, a vida conseguiu ser sustentável e equilibrada através um sistema flexível de redes, de ciclos, de fluxos, de expansão e equilíbrio dinâmico. Os valores que configuram nossa sociedade (individualismo, racionalismo, oposição, competição, materialismo) causam desigualdades, desequilíbrios, agressões e loucura. O resultado é a perda da alegria de viver e a tirania do desejo insaciável.

¹¹³ Não se pode esquecer que a imposição desse discurso, como vimos, esteve sempre ligada às determinações e interesses Norte-Sul.

¹¹⁴ <https://aguadoce2050.wixsite.com/website>

A exacerbação da razão e a brutalidade das relações nos levaram à atual deselegância social e à vulnerabilidade dos serviços ambientais. A razão enlouquecida e uma civilização estressada nos aceleram o passo e nos fazem esquecer da necessidade da pausa e do descanso. Com isto sai a paz mansa e entra o desassossego turbulento.

A natureza que te circunda, a paisagem do teu território, é um espaço em que você pode se iniciar ou ser ajudado(a) a se iniciar no observar, no maravilhar-se, no enamoramento, na louvação, na ação de graças e na reverência. É uma liturgia pagã, sadia e radicalmente religiosa, isto é, que religa você ao universo criado [...] (BOFF, 2019, p.1)

Por esse motivo, muitos relatos das educadoras trazem exatamente esta transição em suas experiências – a do trabalho social comunitário para o ambiental – uma vez que a maioria delas acompanhou os dois momentos da ONG, em diferentes fases de sua vida. Nesta narrativa, a educadora Lau nos traz esta perspectiva:

Olha, eu trabalhei em creche eu vi isso muito de perto né? Essas questões, Le também trabalhou. Aqui a gente lida com o social em paralelo ao ambiental, mas lá era totalmente social. Uma visão completamente diferente do que hoje a gente vive, mas também ajudou muito. Ajuda você ter uma compreensão melhor, ajuda você ter uma paciência a mais, você entender um lado da pessoa. Todo esse relato, acho que na época já existiam as creches na Maurimácia. Não sei da Michele Carrara se já existia nessa época. Essa experiência com creche fortaleceu bastante essas instituições (Lau).

Para ela, a experiência ligada ao social, nas creches, contribuiu para uma visão mais sensível quando se adentrou o trabalho ambiental: a compreender o lado das pessoas. Esta perspectiva nos faz pensar que, grande parte das vezes os educadores ambientais, formados nas universidades, ou outros centros formais de educação, fazem o caminho contrário. Ou seja, o aprendizado daquilo que é hegemonicamente entendido como ambiental, a perspectiva ecológica e científica vêm primeiro, a partir dos cursos de biologia, geografia, ciências da natureza, da licenciatura; e é no encontro com as comunidades e com os grupos populares que o olhar crítico para a dinâmica social é ampliado. Essa foi inclusive minha experiência.

Já para as educadoras, que não puderam acessar o estudo formal por diversos motivos, o ponto de partida acontece em sua experiência de trabalho social comunitária, para o contato com a linguagem e os conhecimentos científicos. Como vimos na sessão anterior, à medida que se apropriam desta discussão de forma coletiva, no grupo de estudos e em sua experiência prática como educadoras ambientais comunitárias, sua curiosidade aumenta. Dentro da EABC, tanto as transformações pessoais de tomada de consciência de sua ação no mundo, quanto a busca por ações coletivas transformadoras são fundamentais. É nesta relação

dialética que a nossa percepção sobre as relações ambientais tem a possibilidade de se ampliar, na medida em que o “fazer parte” “o olhar de dentro da comunidade” produzido por esse encontro, por esse diálogo, nos distancia da visão puramente instrumental de medição, manipulação e dominação da natureza e abre as portas para relações mais integradas (SARRIA et. al., 2018).

É importante acentuar, mais uma vez, que o caminho percorrido pelas educadoras, apesar de rico é acompanhado por uma série de fatores limitantes que as distinguem das educadoras ambientais formadas pelas universidades. Em muitos momentos, me confrontei com esta realidade onde me convocavam para representar a ONG em eventos ambientais, mas nem sempre minhas companheiras eram chamadas. Condição que, ao longo dos anos, buscamos mudar, de forma a incentivar sua inserção nas esferas locais de discussões ambientais. Hoje, sua presença nesses espaços é considerada e reconhecida pelos próprios gestores, mesmo que certos preconceitos ainda existam.

Em “Extensão e comunicação”, Freire (1969) nos atenta para a possibilidade do encontro pedagógico entre o povo e o educador/ extensionista comprometido com um projeto emancipatório, em que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1969, p. 15).

Percurso que parece ser importante também para o educador ambiental externo, que busca contribuir com os processos comunitários, a partir do diálogo entre os saberes.

É dessa forma que a experiência social comunitária traz à educação ambiental outras práticas, outras relações, onde a história das famílias, a história local e a valorização das raízes são consideradas componentes importantes das dinâmicas pedagógicas (CAMARGO, 2017). É o que nos traz este outro depoimento sobre a experiência da educadora ao realizar uma pesquisa sobre a história local associada à presença de fontes d’água:

[...] E ter essa visão da comunidade, de chegar mais na comunidade, conhecer os pais, as famílias tradicionais do lugar. Nós fomos até pesquisar a história da farinha, a farinha de Suruí. Fomos no tal engenho, conhecemos todo o sistema, conhecemos a senhora que fabrica, os filhos que ajudam, até hoje eles fazem. Pesquisamos a respeito da questão da água, como é importante e eles valorizam isso, eles mantêm. Eles não têm a água da CEDAE, é água de mina. Com

todas as famílias que a gente conversou, que foram umas 4 ou 5 famílias, também tinham o mesmo processo, sempre de minas de água. Gostei de participar dessa pesquisa porque o povo é muito acolhedor né. Eles são desconfiados, mas ao mesmo tempo eles querem falar, ficam meio receosos, mas por eles verem a nossa presença toda semana, eles ficam mais tranquilos. Mas foi legal, foi gratificante porque você conhece um pouco da história do lugar. Tem o relato de um senhor que conta da época em que o colégio era feito de sapê. Então achei muito interessante ele valorizar o espaço do colégio, valorizar o seu pertencimento. Porque a dificuldade maior é o pertencimento, que a gente não vê muitas vezes, não dá valor a isso. Mas ele dava [...] (Lau)

Neste relato, Lau nos apresenta uma forma alternativa de contato com a comunidade, no sentido em que não é ela que leva o conhecimento ambiental, mas sim a comunidade que ensina, através de sua história e de suas memórias, onde as relações ambientais estão imbricadas. Mais uma vez, a história de vida, transmitida pela oralidade, surge como elo importante.

Quando tomamos como exemplo os programas de educação ambiental que chegam às comunidades, principalmente através dos PEAs¹¹⁵ o caminho, na maioria das vezes, é o inverso. Os educadores contratados oferecem oficinas e encontros com o objetivo de disseminar hábitos e valores considerados adequados à preservação ambiental.¹¹⁶ No modelo de educação pragmático, as ações individuais, a universalização das boas práticas ambientais e a transmissão de conhecimentos dos especialistas para os não especialistas fazem parte do pacote.

Mais uma vez é possível dialogar com Freire (1969) a respeito do caráter autoritário que esta atividade (semelhante à extensionista) pode assumir, em que um modelo de conhecimento, ou um tipo de concepção é apresentado como o mais correto, postura que dissolve a possibilidade de diálogo. E logo um diálogo que poderia ser tão rico, considerando a longa permanência dos grupos populares em seus territórios. Em constante diálogo com Freire, Loureiro (2019) reforça que para a Educação Ambiental Crítica seu papel não é o de disseminar os hábitos e valores, provenientes das classes dominantes, tidos como os mais

¹¹⁵ Programa de Educação Ambiental – São programas destinados às comunidades que sofrem os impactos diretos e indiretos provocados por certos empreendimentos, como medida de compensação exigida dentro do processo de licenciamento e operação, desenvolvida majoritariamente por empresas e profissionais terceirizados.

¹¹⁶ É importante ressaltar que o projeto original imaginado para os PEAs contou com a participação de educadores ambientais dentro de órgãos como o IBAMA, muito ligados à educação ambiental crítica, que defendiam que estes programas deveriam estabelecer processos educativos críticos junto às comunidades, como forma de instrumentalizá-las para exigir seus direitos diante da instalação dos empreendimentos, contribuindo para a gestão e o controle democráticos destes processos. No entanto, muito deste ideal se perdeu com o tempo (QUINTAS, 2004).

adequados para o enfrentamento da crise ambiental. Mas sim, possibilitar junto aos grupos populares, baseado em sua realidade e em suas formas de significação da natureza, o desenvolvimento de processos críticos que promovam sua maior participação e a construção de novas relações, desenvolvidas coletivamente.

A adoção de outras possibilidades para educação ambiental, surgidas no âmbito comunitário, promovem, por outro lado, um terreno fértil para o surgimento de alternativas. Shiva (2003), ao traçar sua teoria sobre o “pensamento monocultural”, expõe exatamente o quanto a monocultura das mentes, sistematicamente, excluiu a possibilidade de alternativas criativas para a resolução dos desafios. E, ao mesmo tempo, o quanto os resquícios de um pensamento pluricultural, mantidos pelas culturas tradicionais, ligadas à terra e à diversidade biológica, se esquivam até hoje deste processo homogenizador. Dessa forma, a diversidade de atores sociais dos grupos populares, envolvidos nos processos pedagógicos ambientais deve ser considerada como fator de abundância, na busca por pensamentos, práticas e soluções plurais. Assim, a diferença passa a ser considerada uma qualidade potencializadora dos saberes e práticas (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

É neste sentido que as palavras da Dona Maria dos Remédios nos brindam com alternativas e possibilidades a serem exploradas, ao se incorporar a visão ambiental ao trabalho comunitário com as mulheres:

Com o trabalho no meio ambiente você pode fazer um projeto bem mais amplo do que o nosso, porque o nosso fica restrito em plantas medicinais e fitoterápicos. E vocês como meio ambiente, vocês podem ligar o projeto meio ambiente e plantas medicinais. Porque o que é o meio ambiente? É você fazer reflorestamento do meio ambiente, fazer uma área educativa... Quer ver uma coisa? Existem as plantas medicinais e as ervas medicinais. Olha é diferente, não é? É diferente porque existe a planta que você planta e cuida no seu horto medicinal e existe aquelas daninhas que nascem: plantas do cerrado... Então você trabalha ligando o trabalho educativo com as plantas medicinais e o meio ambiente. Como você vai proteger o meio ambiente para você não fazer um trabalho de agressão ao meio ambiente, por exemplo? Porque tem muita gente que usa a casca da árvore e muitas vezes para tirar a casca da árvore eles cortam a árvore e não precisa. Você cortar uma árvore demolir uma mata para você pegar a casca, para fazer o remédio para laboratório [...] É tanto que se você trabalha com uma conscientização do meio ambiente e plantas medicinais, você entra com essa consciência. Pra você usar a casca da árvore para fazer um medicamento não precisa destruir, é só você se educar. Ou você faz o replante daquela árvore para poder cortar, dependendo da quantidade de casca, ou entre-casco que precisa, ou você leva uma lama e na hora que você cortar e tirar a casca você

passa a lama na árvore. Por que a árvore tem sangue como a gente, a seiva. Porque se você corta a casca da árvore e ela fica escorrendo a seiva dela pode entrar bichinho pode apodrecer. (Dona Maria dos Remédios)

A solução trazida pela dona Maria para a integração entre as duas esferas traz também a realidade da vivência das mulheres, se parte de seus conhecimentos, para aprender um pouco mais, para interação entre os saberes de forma a produzir uma prática mais sustentável que atenda tanto às necessidades das plantas quanto das pessoas. Podemos perceber que sua reflexão está inteiramente atrelada à prática e sua sugestão adentra a possibilidade do diálogo entre os saberes das ervas e a perspectiva da preservação, de forma a incluir as mulheres da comunidade nessa mesma dinâmica.

Outra questão importante quando se parte da perspectiva do comunitário ou do social para o ambiental é a percepção da complexidade em que estão inseridas as relações ambientais cotidianas. A partir do momento em que tais relações são realizadas por sujeitos, em sua realidade concreta, percebemos a importância da contextualização e da politização do debate ambiental. Neste sentido, o relato da educadora Le, de uma experiência vivida na comunidade onde atua, marcada pela exclusão e violência, é no mínimo, desconcertante:

Aí, teve uma vez que eu tava aqui na casa da farinha, aí eu to escutando uma draga lá fora... Aí, a Lau me deu uma blusinha do meio ambiente, às vezes eu venho trabalhar com ela. Olha só! Que sorte que eu vim nesse dia com a blusa! Aí eu apareci ali no portão e tinham 3 carros de polícia e uma draga e os meninos tinham feito barricada de geladeira, encheram de concreto e botaram aqui, pra impedir a passagem dos carros. Aí veio a draga, pra tirar as geladeiras e viraram pro lado do valão. Aí nesse momento eu: - Ei, psiu!! - Ah você não vai fazer isso, vai? Aí apontei pro muro e apontei pra camisa, mostrei - Meio Ambiente. Aí ele arrastou pra outro lugar. Aí veio apertar minha mão. Aí eu disse: - Não aperta minha mão. Só não joga no valão. E eles concordaram. Aí um ficou, eles levaram até o final da rua. Aí no outro dia, quando eu cheguei tinha um jogado lá no valão. Eu fiquei com uma raiva! Mas a camisa naquele momento foi tipo uma autoridade né. Mas eu acho que a comunidade não tem voz com os policiais, porque todo mundo que é daqui é bandido, todo mundo aqui é conivente com o tráfico de droga, todo mundo aqui é traficante. Então eles chegam e fazem o que querem. Eu acho que não é pior por causa do nosso trabalho aqui. Com as crianças... Porque é um sítio de educação ambiental, ali do outro lado é uma creche. Então eu acho que o que mantém o respeito aqui, ainda, são essas coisas. (Le)

A narrativa da educadora nos dá um exemplo de como a exclusão e a violência produzidas na sociedade trazem impedimentos ao direito subjetivo de um “ambiente ecologicamente equilibrado” garantido no artigo 225 da Constituição brasileira (BRASIL, 1988). Deflagra, portanto, a relação entre a militarização e o controle armado das comunidades pobres periféricas e sua consequente exclusão do acesso aos direitos ambientais básicos. Fato semelhante ao que acontece com os serviços públicos, que não chegam às comunidades consideradas perigosas, pois as empresas não querem se arriscar.

Na mesma narrativa, é interessante perceber que o “ambiental” como símbolo¹¹⁷ funciona, em certa medida, como força de autoridade, utilizada pela educadora de forma perspicaz para evitar uma, de várias violações de direitos. Sua análise coloca em evidência a desumanização sofrida pela comunidade, considerada repleta de bandidos, pelo olhar das autoridades. Enquanto o trabalho socioambiental ainda funciona como uma espécie de proteção, de “zona de amortecimento” contra a barbárie.

É a partir daí que a EABC reforça a necessidade do olhar socioambiental para o real, para as dinâmicas vividas e experienciadas em cada comunidade, distante, portanto, de possíveis generalizações. O reconhecimento da situação de opressão é um passo importante, mas muitas vezes é também imobilizador. Motivo pela qual o processo pedagógico precisa buscar formas de se inserir nessa realidade vivida, de forma a promover, antes de tudo, a esperança.

Dessa forma, a EABC se revela a partir dos encontros, das relações, disputas e negociações entre os atores sociais em seus territórios, que não podem ser previstas, ou predeterminadas (quem poderia prever o episódio que nos apresenta a educadora Le?). Sua construção acontece pelo encontro, tanto com as condições reais limitantes, quanto com as práticas e saberes possíveis para superá-las, ou pelo menos, acolher os mais necessitados. Por isso, o caráter de inacabamento, relativo aos saberes ambientais (LEFF, 2012), também faz parte da essência da EABC, que se desenvolve de forma plural a partir da prática dos diferentes grupos comunitários. Daí também sua afeição à diversidade, tanto de atores e territórios, quanto de vida e de ideias.

Como já discutimos em sessões anteriores, muitas vezes, as comunidades se encontram em situações tão profundas de exclusão e desumanização, que no processo pedagógico se faz necessário um passo atrás. É neste sentido que BOFF (1996) incorpora ao

¹¹⁷ Nesse caso, obviamente, o uso do “uniforme” sinalizou aos policiais uma possível vinculação com a prefeitura, indicando a interferência do poder político naquele local e não necessariamente algum sentido relacionado à preservação do meio ambiente, por isso a educadora menciona a condição de autoridade que ficou subentendida, apenas por usar uma camisa.

trabalho popular ambiental a necessidade de uma “pedagogia do excluído”. Nesta perspectiva o toque vem antes da palavra que, muitas vezes, não consegue ser dita. A atenção sincera e a escuta comprometida precedem a discussão de qualquer tema e a sensibilização e busca da paz interior, junto à natureza, funcionam como possibilidade de resgate da humanidade.

Este acolhimento dentro do processo educativo vem sendo posto em prática pelas educadoras a partir de seus saberes de cuidado, como já vimos. Mas é importante perceber que o cuidado possui múltiplas dimensões. É através dele que se torna possível incluir a diversidade, tanto humana, quanto biológica, de acolher aqueles, que muitas vezes são descartados pelo sistema. No entanto, o cuidado apresenta-se também como imposição de limites. A mãe apresenta os limites para os filhos para protegê-los e ensiná-los a viver no coletivo. No caso dos processos socioambientais os limites são necessários contra a barbárie, para que a vida não seja exterminada. Quando a educadora Le impõe limites à ação dos policiais, ou se posiciona quando as companheiras jogam o lixo no chão, ou quando Van chama a atenção para a conscientização da existência de um limite para a pesca (para que haja peixes para todos) em todos estes casos podemos enxergar também as dinâmicas de cuidado. No capitalismo, cada vez mais percebemos que não há limites para a acumulação e concentração das riquezas, responsáveis pela destruição de nossas fontes de sobrevivência. No entanto, o próprio planeta vem impondo seus limites. A ação das educadoras e das mulheres das classes populares, em seus movimentos, escancara a verdade encoberta, de que a existência é finita e se organiza dentro de ciclos de vida e morte. A imposição de limites à irracionalidade do sistema capitalista neoliberal, que nos mantém alienados dessa condição, está no cerne da contribuição das mulheres à educação ambiental.

Ancorados nesta discussão, um último ponto que nos parece interessante neste caminho que vem do social para o ambiental é a presença das mulheres como intermediárias. Em diversos momentos, podemos reconhecer seu papel como mediadoras entre o trabalho comunitário e o ambiental, ou mesmo da apropriação deste diálogo pela comunidade. Sua condição como educadoras provenientes do povo e, ao mesmo tempo, participante de núcleos mais críticos de discussão na ONG, lhes conferem esta condição de conectoras e, muitas vezes, tradutoras de uma linguagem para outra. Na fala da educadora Lau, este lugar é interpretado a partir da identidade como educadora popular:

Eu adoro a expressão “educadora popular” é uma das coisas que, nas reuniões de conselho, quando cada um se apresenta, aí eu falo: - Sou Lau, represento a Água Doce e sou educadora popular e estudante. Porque também eu não vou me desvalorizar. Sou uma

educadora acima de tudo. Porque pra mim a educadora vê além do livro. Uma vez eu vi uma palestra do Karnal e vi a importância que ele dava aos educadores populares. Porque o fato de eu querer me preparar não é porque eu não sei educar. Eu quis estudar porque eu sei educar. A educação popular veio antes de eu ser uma gestora ambiental. Essa necessidade é pra quem tá de fora, não pra com quem a gente trabalha. Eu acho que a minha profissão eu cumpro bem. Porque o popular você tem que falar a linguagem que a pessoa vai entender. E não uma coisa rebuscada. Não é isso que eu procuro e sim adaptar todo o meu conhecimento de uma forma popular, pra passar pra quem está a minha volta, pra quem quer entender, pra quem quer conhecer um pouco sobre a natureza, que às vezes desconhece muitas coisas. A educação popular me dá essa facilidade de ter uma linguagem mais apropriada, não uma linguagem formal. Porque não é isso que a gente quer. A gente quer que o povo entenda. Eu amo ser educadora popular, até na creche a gente era educadora popular. Lá eu trabalhava mais na cabeça dos pais, não na questão ambiental, porque a gente não tinha essa vertente. (Lau)

Da mesma forma que as mulheres das classes populares mantiveram a ponte entre a “modernidade” e muitos conhecimentos tradicionais, continuam promovendo processos de conexão entre realidades bastante diferentes. Além deste, poderíamos citar vários exemplos que viemos discutindo ao longo da pesquisa como: o importante papel das mulheres na integração entre a luta social pela terra e a agroecologia (SILIPRANDI, 2015); sua mediação como agentes comunitárias de saúde entre os serviços de saúde institucionais e a realidade da comunidade (DURÃO et. al., 2013); a incorporação da agenda contra a privatização das águas às lutas identitárias indígenas (KOROL, 2018); a mediação entre os interesses das comunidades e o discurso desenvolvimentista dos empreendimentos neoextrativistas (CARVAJAL, 2016). Muitos outros exemplos podem ser citados, em que dois ou mais mundos se comunicam através das mulheres.

Para refletir sobre esta intermediação, ou sobre este “entre mundos” em que as mulheres das classes populares se encontram, buscamos algumas pistas no pensamento da teórica e militante feminista chicana Glória Anzaldúa (2005). Esta autora nos traz o conceito de “consciência *mestiza*”, que se refere à elaboração inconscientemente desenvolvida pelas mulheres que, por gerações, foram entremeadas pelos valores e discursos conflituosos entre duas ou mais culturas (em seu caso cultura chicana, branca e mexicana). Para ela “*la mestiza* é um produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo para outro” (ANZALDÚA, 2005, p.705). Fato que fez com que tivessem a experiência de uma inquietude psíquica e uma sensação de transição constante. Essa condição, marcada por uma espécie de personalidade dupla (ou múltipla) e também por um conflito interior, acabou por influenciar

sua identidade e suas formas de atuação no mundo. Assim, estas mulheres tornaram-se habituadas a viver em meio às ambiguidades, aprendendo na prática, que a contestação incisiva do pensamento dominante, em meio as suas dicotomias hierarquizadas, por mais heroicos e atrativos que sejam, acabavam por culminar na violência (em grande parte contra elas próprias). Por isso, percebem que a rigidez dos pensamentos e ações não lhes trazem vantagens, mas a flexibilidade, essa sim lhes permite ir mais longe, permanecendo, entretanto, nesta zona fronteira. Nas palavras da autora:

[...] não é suficiente se posicionar na margem oposta do rio, gritando perguntas, desafiando convenções patriarcais, brancas. Um ponto de vista contrário nos prende em um duelo entre opressor e oprimido; fechados/as em um combate mortal, como polícia e bandido, ambos são reduzidos a um denominador comum de violência. O “contraposicionamento” refuta os pontos de vista e as crenças da cultura dominante e, por isso, é orgulhosamente desafiador. Toda reação é limitada por, e subordinada à, aquilo contra o qual se está reagindo [...] Porque o “contraposicionamento” brota de um problema com autoridade – tanto externa como interna – representa um passo em direção à liberação da dominação cultural. Entretanto, não é um meio de vida. A uma determinada altura, no nosso caminho rumo a uma nova consciência, teremos que deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma, a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia. Ou talvez decidamos nos desvencilhar da cultura dominante, apagá-la por completo, como uma causa perdida, e cruzar a fronteira em direção a um território novo e separado. Ou podemos trilhar uma outra rota. As possibilidades são inúmeras, uma vez tenhamos decidido agir, em vez de apenas reagir (ANZALDÚA, 2005, p. 705).

Por mais que Anzaldúa se refira mais especificamente a sua experiência, assim como de outras mulheres chicanas, em meio aos desafios que lhes foram impostos diante da invasão territorial e cultural, sob a perspectiva de fronteira México-EUA, muitas semelhanças podem ser observadas com a realidade das mulheres negras, indígenas e mestiças latino-americanas.

Ao observarmos os caminhos do desenvolvimento neoliberal, embasado no projeto neocolonial extrativista destinado à América Latina e outras áreas do Sul global (SHIVA, 2006), em que se intensifica a apropriação privada da natureza e a consequente exclusão das mulheres e de suas atividades de subsistência, através da (re)patriarcalização dos territórios (GARCIA-TORRES et. al., 2017) percebemos também as mulheres como habitantes das fronteiras. Por vezes permanecendo, por outras, negociando e buscando formas de diálogo, ou ainda partindo para o enfrentamento e a resistência. Constantemente, sua prática e sua própria permanência denunciam o choque entre os diferentes mundos, assim como demonstram sua habilidade dolorosa e única de sobreviver neste espaço.

Ao adentrarmos a prática de vida e do trabalho das educadoras ambientais comunitárias, encontramos momentos em que se encontram nesse papel de andarilhas das “duas margens do rio”. Afinal, são educadoras ambientais, mas também erveiras, rezadeiras. Lidam com o choque entre os conhecimentos tradicionais de suas mães e avós e os científicos da ciência moderna; entre as necessidades urgentes da comunidade e os serviços básicos de assistência e saúde (que deveriam ser garantidos pelo Estado); entre a vulnerabilidade das mulheres e crianças e seu potencial criativo de reinvenção da realidade; entre a realidade social de exclusão e violência e o cuidado com o meio ambiente, entre a educação popular e a educação ambiental, entre os valores universalizantes da educação ambiental hegemônica e a possibilidade de contextualização da EABC. Quando conhecedoras dos mistérios das ervas e das rezas, são solicitadas, mas também sofrem preconceito; sua presença nos conselhos de meio ambiente locais é requisitada como forma de representatividade da comunidade, mas suas denúncias, muitas vezes, são minimizadas e classificadas como pertencentes “a outro departamento”. É assim que a prática como educadoras ambientais populares entre estes mundos é caracterizada por uma constante sensação de não pertencimento, de uma identidade não determinada, muitas vezes não compreendida pelo *stablishment*.

Em todos os casos, encontramos também a maleabilidade e a perspicácia adquirida com essas experiências, fato que nos aproxima dos apontamentos de Anzaldúa (2005) novamente, com relação ao futuro:

En unas pocas centúrias, o futuro pertencerá à mestiza. Porque o futuro depende da quebra de paradigmas, depende da combinação de duas ou mais culturas. Criando um novo mythos – ou seja, uma mudança na forma como percebemos a realidade, na forma como nos vemos e nas formas como nos comportamos – la mestiza cria uma nova consciência [...].

[...] Extirpar de forma massiva qualquer pensamento dualista no indivíduo e na consciência coletiva representa o início de uma longa luta, que poderá, com a melhor das esperanças, trazer o fim do estupro, da violência, da guerra [...].

[...] Su cuerpo es una bocacalle. La mestiza deixou de ser o bode expiatório para se tornar a sacerdotisa mor nas encruzilhadas [...]. (ANZALDÚA, 2005, p.707)

A experiência social e ambiental como mulheres negras e mestiças as colocam nesta posição intermediária também como vítimas. Como já discutimos, são impactadas fortemente e sobrevivem aos processos de dismantelamento das redes ecossistêmicas de vida, ao mesmo

tempo que promovem resistências e alternativas caracterizadas pela radicalidade da crítica ao modelo capitalista racista e patriarcal. De diversas maneiras, denunciam o extermínio da vida!



Figura 23. Marcha das Margaridas, 2019. (Foto: Carolina Alves)

Ocupando o lugar delicado de sobreposição das opressões (racial, de gênero, de classe, ambiental) e, ao mesmo tempo, preservando o contato com os saberes ancestrais, praticam também essa maleabilidade, adaptabilidade. Características que trazem consigo através das relações com a comunidade, nas práticas educativas que desenvolvem, no “jogo de cintura” com a qual desafiam as adversidades. Condição que lhes permite circular por ambientes distintos e dialogar com diferentes atores sociais e fontes de conhecimento.

Se pensarmos a Educação Ambiental e mais especificamente a EABC como caminho para a gestação de novos mundos, que já estão em construção, nas diversas experiências comunitárias contra-hegemônicas do Sul global, podemos considerar as mulheres negras, indígenas, mestiças, como estas personagens híbridas que vêm acumulando a sabedoria e o conhecimento dos caminhos, das encruzilhadas. Tal qual mulheres revolucionárias, artistas, guerreiras, sacerdotisas, curandeiras, as educadoras ambientais comunitárias também assumem um lugar de quebra de paradigmas. Em diferentes escalas, elas vêm nos transportando, direta ou indiretamente, pelas águas nem sempre serenas de uma consciência outra sobre a vida. Reafirmando e não nos deixando esquecer que precisamos desse movimento de saída da zona de conforto (dessa margem do rio) imposta pelo capitalismo patriarcal alienante e, quem sabe, aprender a viver num espaço de reencantamento da vida, entre as duas margens. Percurso que precisamos iniciar não apenas como sociedade, mas

também como parte integrante de um mesmo planeta, filhas e filhos de uma mesma mãe Terra (SHIVA, 1995).

Sob esta perspectiva, a partir do olhar destas mulheres, somos capazes de perceber o ambiente como este “entre mundos” onde diferentes interesses estão em jogo, mas onde também se é capaz de criar novos mundos e continuar existindo. Neste percurso somos desafiadas a revisitar antigos e novos paradigmas, como é o caso da racionalidade. Mesmo a racionalidade ambiental pode ser expandida e resignificada, quem sabe, como uma poética ambiental ou como cuidado ambiental, uma vez que, nestas experiências não há apenas uma certa compreensão de mundo, mas a constante invenção de mundos.

6 - Considerações finais

O fato das mulheres das classes populares, em sua maioria negras ou descendentes indígenas, compartilharem histórias de invisibilidade, não reconhecimento de seu trabalho e enfrentamento dos impactos socioambientais que atingem diretamente a subsistência das comunidades, faz com que suas práticas estejam em constante diálogo. Como vimos, mesmo não pertencendo a movimentos sociais de mulheres ou a grupos ecofeministas, o “que fazer” das educadoras com quem dialogamos, a todo momento, toca em pontos caros também a estes movimentos. Dessa forma podemos compreender que as mesmas amarras patriarcais, colonialistas e racistas que impõe a condição de vítimas às mulheres, também às reúne, mesmo que de forma inconsciente, numa trajetória comum de enfrentamento e busca por alternativas. Seus temas se entrelaçam, suas práticas de combate à fome se comunicam e a centralidade da vida perpassa suas experiências ambientais, políticas e pedagógicas. Questões que nos levam a refletir sobre a possibilidade da EABC contribuir com esse processo de aproximação intencional entre as mulheres de vários movimentos (sociais, comunitários, educativos) através das ferramentas da Educação Popular, como forma de fortalecer suas lutas.

Ao navegar por estas águas pudemos compreender, portanto, as especificidades que conferem às mulheres um papel estratégico nos ecologismos populares e na educação popular. Da mesma forma que enxergamos o quanto sua crítica ambiental assume um caráter radical, quando põe em xeque os processos de empobrecimento inerentes ao modelo de desenvolvimento capitalista (inclusive do desenvolvimento sustentável) desmontando os

discursos oficiais globais sobre a pobreza como problema ambiental produzido pelos países subdesenvolvidos. Desde o “micro”, onde as crianças morrem por desnutrição, as populações enfrentam condições desumanas de exclusão e violência e os territórios são devastados ambientalmente; até o “macro”, onde as políticas neoliberais globais pressionam os Estados para a atuação mínima, podemos compreender que o empobrecimento das mulheres e a destruição das riquezas naturais na América Latina não são processos isolados, mas fazem parte de um contexto geopolítico global.

A metodologia de Pesquisa Ação Pedagógica que elaboramos no caminho da pesquisa nos possibilitou trazer algumas destas discussões para o diálogo com a experiência comunitária das educadoras dentro de um processo de Educação Popular. Assim que os pares dialógicos – situações- limite/ inéditos viáveis – nos possibilitaram delimitar eixos temáticos e subtemas utilizados para sistematizar seus saberes e experiência, bem como orientar a elaboração de dinâmicas pedagógicas para comunidade e de formação do grupo. Reiteramos a importância do método Paulo Freire para a implementação de dinâmicas pedagógicas libertadoras e conscientizadoras e da possibilidade de sua reinvenção em novos contextos, como o da EABC. A utilização de metodologias populares e participativas e a sistematização das experiências de educação popular das mulheres, no âmbito da pesquisa acadêmica, representam também uma contraposição ao modelo hegemônico de produção de conhecimento, geralmente, andro- norte- centrado. Por isso, entendemos que este é um compromisso com o projeto de tornar a universidade cada vez mais popular e democratizar a produção de conhecimento. O reconhecimento das educadoras populares como produtoras de conhecimentos e práticas originais nos impelem à posição de aprender com elas e com a EABC que vêm desenvolvendo.

Dentro de um contexto de invisibilização das perspectivas de vista dos grupos populares e mais ainda das mulheres, encontramos nas histórias de vida uma contribuição importante para estas e outras discussões dentro da EABC. Percebemos que elas podem assumir múltiplas facetas, desde um caminho metodológico que facilita o diálogo, um convite para autorreflexão nos processos de formação, uma fonte de ensinamentos intergeracional, até uma forma de contextualização e reflexão crítica sobre da realidade socioambiental vivida pelos sujeitos e suas comunidades. As histórias de vida das mulheres negras e periféricas, mais especificamente, expõem pontos de vista da realidade, geralmente, invisibilizados, que traduzem as relações assimétricas que produzem sua condição de maior susceptibilidade às injustiças sociais e ambientais. Denunciam, em sua própria experiência e em sua relação com o território: o racismo, o sexismo, a exclusão social, a fome e a pobreza causada pela

expropriação e proibição do acesso às fontes básicas de subsistência. É o Brasil profundo contado pelas mulheres.

Suas narrativas trazem à EABC a memória dos movimentos populares como legado que permanece até hoje animando projetos sociais e educativos comunitários. Salientam, portanto, a potencialidade destes movimentos como elemento pedagógico importante para a produção de esperança, aumento da autoestima e continuidade dos processos emancipatórios, dentro da educação popular e também na educação ambiental, com a qual o diálogo já se aprofunda. A partir daí, trazem à tona a criatividade e o engajamento das mulheres na busca de soluções para as questões da fome, da miséria e da construção de uma nova consciência a partir da educação. Resignificando o papel atribuído socialmente às vítimas, não como personagens paralisadas e inativas, mas, sobretudo, como buscadoras de alternativas exatamente porque sentem na pele o peso das opressões. Caminhada que nos faz perceber as conexões existentes entre sua prática e aquelas gestadas pelos movimentos de mulheres e pelos ecofeminismos do Sul. Que reforça também a afirmativa de que os impactos ambientais inerentes ao sistema capitalista racista e patriarcal atingem, de forma diferente: homens e mulheres, brancos e não brancos, adultos e crianças, ricos e pobres, Norte e Sul global.

Por outro lado, o aprofundamento na perspectiva das mulheres nos faz atentar para o perigo de colocá-las no papel de salvadoras do planeta. Seu papel nas dinâmicas de cuidado e reprodução da vida, apesar de fundamental, é invisibilizado e desvalorizado pelos moldes patriarcais capitalistas, que colocam o lucro acima da sobrevivência e as mulheres numa posição de subalternidade. Por isso, além de detentoras de conhecimentos e práticas que atingem a radicalidade da crítica a este sistema, são também enfraquecidas pela sobreposição de opressões. Fato que nos faz pensar que para viabilizar as transformações socioambientais e culturais vislumbradas pela Educação Ambiental Crítica e pela EABC é preciso que haja a garantia dos direitos, da segurança, do fortalecimento das organizações e da valorização do trabalho e dos conhecimentos das mulheres do Sul global.

As histórias das mulheres e suas organizações comunitárias nos oferecem também uma perspectiva contra-hegemônica sobre as questões ambientais globais. Estes movimentos estiveram ligados à luta pela garantia dos direitos básicos ligados à subsistência (alimentação, saúde, cuidado das crianças, cuidado da terra) nos países empobrecidos. Sua denúncia aponta para a produção da pobreza e da degradação ambiental como resultados inerentes ao sistema capitalista neoliberal e como parte do panorama geopolítico global. Dessa forma, sua *práxis* descarta a afirmação de que os pobres são a causa primeira da degradação ambiental; de que o aumento populacional como responsabilidade das mulheres é o ponto central a ser combatido

(crianças negras e indígenas estão morrendo de fome!) e de que as medidas tomadas pelos países do Norte global e suas elites altamente enriquecidas, não possuem responsabilidade sobre a pobreza e a destruição da natureza de nossos territórios. A análise da experiência das mulheres nos permitiu encaixar peças que antes pareciam desconectadas. A perspectiva crítica que elas nos apontam oferece subsídios teóricos e ideológicos importantes para EABC, que permitem que objetivos sejam traçados no sentido de transformação desta realidade.

A experiência na esfera dos cuidados, não apenas as tornam mais sensíveis ao diagnóstico de injustiças, violações de direitos e descaso do poder público, como também as aproximam de outras lógicas e formas de ver o mundo, geralmente, a partir da alteridade. Neste caminho, o cuidado também representa a imposição de limites à processos incompatíveis com a vida. Diante do sistema capitalista, que não reconhece limites para a acumulação e concentração de riquezas e nem para a destruição da natureza, geralmente, são as mulheres em seus territórios que vêm impondo limites à ganância do homem branco. Por mais que, nem sempre encontrem caminho aberto para o diálogo a partir de sua perspectiva, aproveitam os conselhos ambientais como locais de aprendizado e desenvolvem o pensamento crítico ao analisá-los sob a perspectiva da realidade de exclusão de suas comunidades. Estas experiências apresentam-se como importantes caminhos formativos dentro da EABC, onde a educação popular freiriana e o debate com a ecologia política (distintos atores sociais em disputa pela significação e o acesso às riquezas naturais) possibilitam o fortalecimento da consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

O envolvimento com o trabalho comunitário, que faz parte da vida das educadoras e de muitas mulheres das classes populares, confere a elas uma rica experiência dentro das dinâmicas comunitárias, que as tornam figuras fundamentais dentro da EABC. O desenvolvimento de uma gama de habilidades e aprendizados surge como acúmulo potencializador do trabalho educativo, principalmente no que diz respeito à contextualização de saberes e práticas à realidade da comunidade e às carências de seus membros mais frágeis. Sua inserção na realidade local, através da permanência no território e da lida com o cotidiano traz uma perspectiva da prática educativa como processo, vinculada ao cotidiano. A EABC sob esta ótica assume, portanto, a ideia de continuidade, de construção diária, de convivência. Avessa, portanto, às ações pontuais e aos eventos desarticulados. Além disso, a promoção de redes comunitárias de apoio e acolhimento produzidas pelas mulheres junto ao trabalho da ONG parece contribuir para o fortalecimento das relações comunitárias de solidariedade. Como vimos, essa condição se torna essencial quando os grupos populares precisam se

organizar para enfrentar a chegada dos grandes empreendimentos, ou mesmo lutar por seus direitos. As comunidades organizadas e conscientes têm maiores condições de resistir.

Reiteramos aqui também o papel das mulheres das classes populares na valorização e incorporação dos saberes populares tradicionais às práticas pedagógicas ambientais. A utilização dos saberes ligados às ervas medicinais para a EABC desenvolvida pelas educadoras, acontece em duas mãos: por um lado representam alternativas acessíveis e inclusivas aos mais pobres diante da precariedade dos serviços básicos de saúde; por outro, resignificam os saberes produzidos e mantidos pelas mulheres mobilizando encontros e trocas entre ela. Além disso, a utilização das ervas na medicina popular, por sua herança nas tradições indígenas e africanas, resgata relações outras com a natureza e a biodiversidade, onde estão presentes a interdependência e o respeito. A reivindicação do reconhecimento destes conhecimentos como válidos rebatem sua classificação como “não saber”, como superstição, posturas que vêm contribuindo para o seu apagamento. O entendimento da existência de uma ciência popular mantida principalmente por mulheres, que subvertem as relações entre saúde e doença (altamente mercantilizadas na medicina convencional) podem ser consideradas resistências à homogeneização do conhecimento e das relações ambientais.

A partir da herança destes saberes, as mulheres chamam a atenção para as outras dimensões que fazem parte do humano e de sua experiência de vida na Terra. Desfazem o olhar fragmentador, ao evocar os mistérios da vida e da morte, do corpo e do espírito, transmitidos pelas rezadeiras e curandeiras. Apontam para o fato de que as relações que travamos em nossa vida não são guiadas apenas pela racionalidade, mas também pelo afeto, pela sensação de pertencimento, pela fé e pela forma como nos enxergamos como parte da vida. Todas estas dimensões devem ser consideradas quando se pretende construir um projeto ambiental popular. A fé como âncora acalentadora das classes populares é reforçada pela perspectiva das mulheres, que desenvolvem sua fé, à medida que enfrentam as condições ameaçadoras que as rodeiam. Desconsiderar esta dimensão de esperança e força interior significa ignorar sua potencialidade transformadora. O que não impede que, dentro da proposta educativa, se reflita criticamente também sobre os mecanismos de cooptação desta fé pelos projetos de poder que se desenvolvem em nossa sociedade.

No âmbito da formação, percebemos a riqueza de possibilidades que a roda de estudos e a metodologia de investigação temática de Paulo Freire nos proporcionaram. O resgate da palavra das mulheres de um mundo de silenciamentos foi um ponto fundamental, percebido como potência da roda. A quebra dos entraves para o diálogo e a participação, não apenas possibilitam a sensação de pertencimento, mas contribuíram para sua tomada de consciência

sobre sua importância como mulheres e educadoras, tanto no trabalho comunitário, quanto em sua vida pessoal. A curiosidade e o incremento da autoestima, pelo grupo, foram pontos que as levaram ao interesse pelos estudos, pela retomada de sua formação no ensino formal e pela maior participação nos conselhos locais. As rodas de mulheres assumem potenciais múltiplos, uma vez que as dinâmicas pedagógicas englobam também o reconhecimento das opressões, o fortalecimento pessoal e coletivo e a construção de espaços seguros e acolhedores de germinação da esperança e reencantamento da vida.

Diante do distanciamento histórico dos grupos populares dos conhecimentos técnicos ambientais, envoltos pela ideia da ciência produzida exclusivamente pelos especialistas, a formação coletiva, com base na metodologia de Freire, quebra barreiras e instiga o diálogo entre os saberes. Possibilita, portanto, no âmbito dos processos formativos dentro da EABC, o acolhimento do “saber de experiência feito” das mulheres, sua articulação com as ciências duras e sua inserção na realidade sociopolítica do território. Dinâmica que se dá nas idas e vindas, prática e reflexão, com vista no aumento da criticidade do pensamento, consistindo também num exercício constante para as educadoras externas de não hierarquização dos saberes e do compromisso de horizontalização dos momentos educativos. Daí o caráter de formação coletiva de educadoras internas e externas.

Considerando como fontes pedagógicas para a EABC os saberes ambientais sob a perspectiva relacional, nada mais coerente que a formação coletiva diante dos desafios que nos são apresentados pelo trabalho educativo ambiental do cotidiano. É assim que o estudo se mescla à pesquisa e as educadoras também se tornam investigadoras da história local, de sua própria trajetória e da busca por práticas educativas contextualizadas. Nesse sentido, entendemos que a metodologia de Pesquisa Ação Pedagógica pode representar uma possibilidade promissora para formação de educadores ambientais comunitários, onde a produção de dados é acompanhada pela elaboração de práticas pedagógicas para a comunidade.

Nesse mesmo caminho, compreendemos que as práticas educativas ambientais comunitárias elaboradas pelas educadoras refletem uma mescla entre: sua experiência de vida, a prática no trabalho comunitário, os conhecimentos tradicionais aprendidos com as mais velhas e o estudo no grupo (em alguns casos também sua formação técnica e universitária). Esta multiplicidade de fontes propicia a contextualização e adequação das atividades à realidade da comunidade. Esta experiência de elaboração de práticas pedagógicas pelo grupo, potencializada pela metodologia da pesquisa, nos traz a reflexão de que as mulheres das classes populares não são apenas detentoras de experiências e saberes a serem colhidos e

analisados por especialistas e pesquisadores. Mas podem ser agentes da pesquisa, além de dinamizadoras da reapropriação e adequação de vários conhecimentos às práticas educativas destinadas às comunidades. Trabalho que precisa ser reconhecido e valorizado. É dessa forma que a EABC propicia esse deslocamento do centro das dinâmicas educativas ambientais para a atuação dos sujeitos comunitários em constante articulação com outros setores da sociedade.

A partir desta *práxis*, amplia-se também a visão sobre a questão ambiental, que aparece associada aos aspectos sociais, políticos e culturais. A fome e a desnutrição das crianças, por exemplo, são denunciadas dentro da calamidade que são, e incorporadas como emergência socioambiental. Da mesma forma, a violência imposta às comunidades por processos antigos de exclusão empobrecimento é mostrada como barreira para a garantia dos direitos básicos, inclusive os ambientais. É em meio a estas dinâmicas na EABC, que estes aspectos se integram e expressam a complexidade das relações ambientais. As educadoras formam sua concepção sobre “o ambiental” e seu trabalho educativo dentro da sensibilização ambiental, na mescla entre concepções conservadoras e críticas, hibridizando e negociando entre elas, mas permanecendo vinculadas à experiência do cotidiano.

O caminho do comunitário ao ambiental, da experiência das mulheres, agrega a alteridade como valor fundamental. Postura que desbanca a postura individualista, autocentrada e universalizante do sistema capitalista neoliberal, refletido nas tendências ambientalistas aliadas aos seus propósitos. A partir daí, é possível pensar novas possibilidades de integração entre antigos projetos comunitários e novas perspectivas ambientais. O trabalho das educadoras nas creches comunitárias, com os grupos de mulheres, nas oficinas de ervas medicinais, na educação das crianças, na pesquisa sobre a história local põe em prática esta perspectiva de diálogo.

Se no início nos perguntávamos quais seriam as implicações da posição das mulheres das classes populares como vítimas primeiras das injustiças ambientais e, ao mesmo tempo, resistências fundamentais ao sistema que as coloca nessa condição; trazemos muitas reflexões, mas não uma resposta definitiva. Como parte do processo espiralado freiriano, levantamos uma nova hipótese a ser aprofundada. A ideia de que atuam como intermediárias entre mundos, intérpretes, ou mesmo barqueiras que podem nos transportar pelas águas da quebra de antigos e construção de novos paradigmas. Como raízes subterrâneas, que se encontram por baixo da terra, invisíveis na superfície, mas vastas nas profundezas, produzem sustentação, não para o futuro que sacrifica o presente da maioria dos seres, mas para o presente concreto, que precisa ser transformado em comum e para o futuro como consequência deste.

7. Referências bibliográficas:

ACOSTA, Alberto. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: SOUSA, C. M., (org.). **Um convite à utopia**. Campina Grande: EDUEPB, p. 203-233, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcdz2/epub/sousa-9788578794880.epub>. Acesso: 13/10/2019.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília C. A.; BEZERRA, Gustavo N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

AGUIAR, Neuma. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In: AGUIAR, Neuma (org.) **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, p. 161-191, 1997.

ALIMONDA, Héctor. **Una introducción a la ecología política latinoamericana (pasando por la historia ambiental)**. In: I Congreso Latinoamericano sobre Conflictos Ambientales y Curso Internacional sobre Ecología Política, 2014. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar>. Acesso: 23/03/2018.

_____. En clave de sur: la Ecología Política Latinoamericana y el pensamiento crítico. In ALIMONDA, Héctor; PÉREZ, Catalina T.; MARTÍN, Facundo (coord.). **Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistêmica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 33-49, 2017.

ALMEIDA, Joelson S.; NASCIMENTO, Silmaria B.; CARDOSO, Jonas, A.; VASCONCELOS, Amanda M. B.; MACHADO, Daniel G.; DOURADO, Giovanna de O. L. A Fitoterapia no Centro de Saúde da Família: Um olhar sobre Práticas Integrativas no VER-SUS. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 193-204, 2018.

ALMEIDA, Verônica L. F.; CHALUB-MARTINS, Leila. Relações de Gênero e Educação Ambiental no Projeto Mulheres das Águas. In: IV Encontro da ANPPAS, Brasília. **Anais**, Brasília: ANPPAS, p. 1-17, 2008.

ALVES, José. E. D. Desafios da equidade de gênero no século XXI. Dossiê Economia, direitos humanos e igualdade de gênero: Uma nova agenda? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 629-638, 2016.

AMADOR, Elmo. **Baía de Guanabara: Ocupação histórica e avaliação ambiental**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2013.

ANDRADE, Rodrigo, O. **Da floresta para as cidades. Guia da Covid-19**. Pesquisa Fapesp. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/da-floresta-para-as-cidades/>. Acesso em: 13/07/2020.

ANJOS, Gabriele. Liderança de mulheres em pastorais e comunidades católicas e suas retribuições. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, p. 509-534, 2008.

ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.

ARACI, Nilza. Posfácio. Gênero e meio ambiente. Qual a sustentabilidade possível? In: CASTRO, Mary. G. ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e Meio Ambiente**, São Paulo: Cortez, p. 11-23, 2005.

ARANTES, Rivane; GUEDES, Vera (orgs.). **Mulheres, trabalho e justiça socioambiental**. Recife: SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

ARRAIS, Antonia A. M.; BIZERRIL, Marcelo X. A. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, 2020.

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

BARROS, Daniela F.; BARBIERI, Ana R.; IVO, Maria Lúcia; SILVA, Maria da Graça. O contexto da formação dos agentes comunitários de saúde no Brasil. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n. 19, v.1, p.78-84, 2010.

BASTOS, Geraldo S. **Mulheres que rezam e curam: Narrativas e resistências em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense (RJ)**. 2020. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 222-232, 1987.

BHATTACHARYA, Tithi: **O que é a teoria da reprodução social?** Socialist Worker, 2013. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf. Acesso: 16/09/2019.

BOFF, Clodovis. Novas Balizas da Educação Popular. In. BOFF, Waldemar (org.) **Poema pedagógico. Ensaios de pedagogia do excluído**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOFF, Waldemar e BOFF, Clodovis. Elementos para uma pedagogia do excluído. In. BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo e com os excluídos**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 135-147, 2015.

BOFF, Waldemar. **Alfabetização Ecológica. Espaço de iniciação amorosa**. 2019. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2019/04/30/alfabetizacao-ecologica-espaco-de-iniciacao-amorosaw-boff/>. Acesso: 13/11/2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (orgs.) **Pesquisa Participante. O saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.6, n.1, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In. STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, J aime. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-70, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. In. STRECK, Danilo. R., ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) **Educação Popular. Lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Vozes, p. 9-14, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Práticas integrativas e complementares: plantas medicinais e fitoterapia na Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BREDA, Tadeu. **De onde veio o coronavírus e por que se espalhou? Entrevista com Rob Wallace**. Editora elefante. Disponível em: https://elefanteeditora.com.br/de-onde-veio-o-coronavirus-e-por-que-se-espalhou/?ct=t%28PANDEMIA+compilado+textos+blog%29&mc_cid=3eb6bcf5f1&mc_eid=%5BUNIQID%5D. Acesso em: 14/01/2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz. Carlos. Desenvolvimento e subdesenvolvimento no Brasil. In BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia. M. (orgs.) **Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, p.154-165, 2011.

CAMARGO, Daniel R. SÁNCHEZ, Celso. Lembranças e histórias de um vale encantado: A educação Ambiental popular através da metodologia investigação ação participante (IAP) na proteção de saberes locais no Vale do Jequitinhonha.VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: EPEA, p. 1-15, 2015.

CAMARGO, Daniel R. **Lendas, rezas e garrafadas: Educação Ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha**. 2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2017.

CAMARGO, Daniel R. SÁNCHEZ, Celso; ROCHA, Joyce. Educação ambiental de base comunitária no Vale do Jequitinhonha: uma articulação entre a IAP de Fals Borda e a abordagem temática freireana. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora. **Anais**, Juiz de Fora: EPEA, p. 1-11. 2017.

CAMPOS, Bárbara F.; BEVILAQUA, Patrícia M.; SÁNCHEZ, Celso. Aprender com as resistências, insistir com as esperanças: de uma herança colonial à construção da utopia. In: ACIOLY, Iny; PELACANI, Bárbara, SÁNCHEZ, Celso. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, Número Especial, p. 412-433, 2020

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n.49, p. 117-132, 2003.

_____ **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

CARVALHO, Ana Maria F. M. A Baía de Guanabara. Os itinerários da memória. **Revista USP**, São Paulo, n. 30, p. 156-169, 1996.

CARVALHO, Camila A. **Quilombo de Maria Conga em Magé. Memória, Identidade e Ensino de História.** 2016. Dissertação (Mestrado), Pós- graduação em Ensino de História, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação Ambiental. A formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2012.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade. Região Metropolitana do Rio.** Rio de Janeiro: Casa Fluminense, 2020.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e Meio Ambiente.** Brasília: UNESCO, 2005.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CDH NOVA IGUAÇU. **Projeto Mães e Familiares vítimas da violência policial na linha de frente. Cartografia social: O impacto da militarização na vida das mulheres da baixada.** Rio de Janeiro: CDH - Nova Iguaçu, 2018.

CEPAL. CEPAL: **A região tem subestimado a desigualdade**, CEPAL 2013. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/cepal-regiao-tem-subestimado-desigualdade>. Acesso: 22/11/2020.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina 2019. Resumo executivo.** CEPAL, 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/45090-panorama-social-america-latina-2019-resumo-executivo>. Acesso: 13/01/2021.

CODES, Ana Luiza M. **A Trajetória do Pensamento Científico Sobre Pobreza: Em Direção a Uma Visão Complexa.** Brasília: IPEA, 2008.

COELHO, Breno H. S. ; LOUREIRO, Carlos Frederico; IRVING, Marta A. ; SOARES, David G. Conflitos entre o Comperj e a gestão de áreas protegidas: O Mosaico Central Fluminense como possibilidade de enfrentamento a impactos socioambientais de grandes empreendimentos industriais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 35, p. 259-273, 2015.

COLARES, João M. N. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a Investigação-ação participativa. **Arquivos analíticos de políticas educativas.** v. 6, n. 84, p. 1-21, 2018.

_____ Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Segunda época**, Bogotá, n.48, p. 3-13, 2018.

CORONIL, Fernando. *Natureza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo*. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CORZO-JOYA, Dayana Andrea. *Ecofeminismos: una alianza entre el feminismo y la naturaleza*. **Ideas verdes**, Bogotá, n.15. p.1-19, 2019.

COSTA, Maria da Graça. *Conhecimento e luta política das mulheres no movimento agroecológico: diálogos ecofeministas e descoloniais*. In: ROSENDO, Daniela; OLIVEIRA, Fabio. A. G. CARVALHO, Priscila., KUHNEN, Tânia. A. (orgs.) **Ecofeminismos. Fundamentos teóricos, e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape’Ku, p. 205-222, 2019.

COSTA, Micaele. O. E. **Corpos cruces e ressurreições: Um estudo fenomenológico das experiências do cotidiano de mulheres líderes da pastoral da criança**. 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, UFS, São Cristóvão, 2017.

COSTA, Rafael, N. SÁNCHEZ, Celso; LOUREIRO, Robson; SILVA, Sérgio. L. P. (orgs.) **Imaginamundos: Interface entre Educação Ambiental e imagens**. Macaé: Editora NUPEN, 2021.

CRUZ, Elizabeth F. *A problemática da água no mundo: desafios para a luta feminista*. In: ARANTES, Rivane; GUEDES, Vera (orgs.). **Mulheres, trabalho e justiça socioambiental**. Recife: SOS Cortpo - Instituto Feminista para a Democracia, p. 41-50, 2010.

CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa, P. *O respeito à economia da vida e as pedagogias ecofeministas. Reflexões sobre a prática da agroecologia e do hamutuk*. **Otra Economía**, Buenos Aires, v. 12, n. 22, p. 238-252, 2019.

CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa P.; VILLAR-TORIBIO, Cristina. **Cuidado** **Dicionário Alice**, 2019. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=25288. Acesso 28/07/2020.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Angela Maria Be. *Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular*. MINISTÉRIO DA SAÚDE (org.) **II Caderno de Educação Popular em Saúde**, Brasília, p.73-80, 2014.

DE BEAUVOIR, Simone. **Segundo sexo. Fatos e mitos**. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1970.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher. Direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DIAS, Maria Odila Escravas. *Resistir e sobreviver*. In: PINSKY, Carla. B.; PEDRO, Joana. M. (orgs.) **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 175-184, 2013.

DURAND, Michelle K.; HEIDEMANN, Ivonete T. S. B. *Mulheres Quilombolas e o Itinerário de pesquisa de Paulo Freire*. **Texto contexto Enfermagem**, Florianópolis, n. 29, p.

1- 13, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072020000100346&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Apr. 2021. Epub Nov 30, 2020.

DURÃO, Anna V.; MOROSINI, Márcia V. G. C.; CARVALHO, Valéria. O ACS e o conceito de comunidade na configuração de sua qualificação. In: VIEIRA, Monica; DURÃO, Anna V.; LOPES, Márcia (orgs.). **Para além da comunidade: o trabalho e a qualificação do agente comunitário de saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV. p. 119–160. 2011.

DUSSEL Enrique. **1942 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar globalização ou pós-desenvolvimento? In LANDER, Edgardo (org.). **A colinialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. p. 69-86, 2005.

EVARISTO, Conceição. Da representação a autorrepresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares: Cultura Afro-brasileira**. v.1, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso: 22/10/2020.

FACIO, Alda. FRIES, Loren. Feminismo, gênero y patriarcado. **Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires**, Buenos Aires, n.3, v. 6, p. 259-294, 2005.

FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In María C. Salazar (ed.), **La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos**. Madrid: Editorial Popular, p. 65-84, 1992.

_____. **La Investigación Acción en convergencia disciplinarias**. Disponível em: <http://historiactualdos.blogspot.com.br/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>. Acesso em 26/11/2015.

_____. **Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación - Acción Participativa)**. Peripecias, 2011. Disponível em: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>. Acesso em: 26/11/2017.

FAUSTINO, Cristiane; FURTADO Fabrina. **Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: o do caso Comperj**. Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca - Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente, 2013.

FEDERITI, Silvia. **O Calibã e a bruxa. Mulheres corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

_____. **Mulheres e caça às bruxas: da idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2008.

FERRARI, Giuliana. **Wangari Maathai, uma mulher pelo Quênia e pelas árvores.** Disponível em: <http://www.oeco.org.br/colunas/colunistas-convidados/wangari-maathai-uma-mulher-pelo-quenia/>. Acesso em: 13/10/2017.

FERRAZ, Lucimare; FERRETTI, Fatima; TRINDADE, Letícia de Lima; NALIN, Vanesa. O Círculo de Cultura: estratégia de educação popular em saúde para trabalhadoras rurais. **Tempus actas de saúde coletiva**, Brasília, n. 8, v. 2, p. 195-210, 2014.

FERREIRA, José. A., RIBEIRO, Edson. F. Uma análise crítica ao mecanismo de desenvolvimento limpo e seu desdobramento financista. **Tecnologias para a competitividade industrial**, Florianópolis, v.7, n.2, p. 51-68, 2013.

FGV. **FGV Social comenta os cortes no Bolsa Família e o aumento da extrema pobreza no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-comenta-os-cortes-no-bolsa-familia-e-o-aumento-da-extrema-pobreza-no-brasil>. Acesso em: 01/02/2020

FILGUEIRAS, Cristina A. C. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 18-29, 1994.

FIOCRUZ. **Acesso à água e ao saneamento reflete desigualdade de gênero.** Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/acesso-agua-e-ao-saneamento-reflete-desigualdade-de-genero>. Acesso em: 25/11/2020.

FRANK, Gunder. **O Desenvolvimento do Subdesenvolvimento.** São Paulo: Editora Periferia, 1972.

FREI BETO. **O que é comunidade eclesial de base?** São Paulo: Basiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Ana L. S. Saber de experiência feito. In: STRECK, D.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 365-366, 2008.

FREITAS, Rosana, C. M. A. Construção de uma agenda para as questões de gênero, desastres socioambientais e desenvolvimento. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.3. p. 889-899, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, 2012.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GARCÍA-TORRES, Miriam; VÁSQUEZ, Eva; CRUZ, Delmy Tania; BAYÓN, Manuel. (Re) patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos. In: ALIER, Joan Martínez; VENTOSA, Ignasi Puig; OMEDES, Anna Monjo Omedes (Ed.). **Ecofeminismos y ecologías políticas feministas**. Icaria: Catalunya, p. 67-71, 2017.

GARGALLO, Francesca. **Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América**. Cidade do México: Editorial Corte y Confección, 2014.

GEBARA, Ivone. Educação popular: a resignificação das expressões. In CASTRO, Amanda M.; MACHADO, Rita de Cássia F (orgs.) **Estudos feministas, mulheres e educação popular**. Curitiba: CRV, p. 189-200, 2016.

GOHN, Maria Glória. Educação Popular na América Latina no novo milênio: Impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, 2002.

_____. Mulheres – atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. **Política & Sociedade**, Floianópolis, v. 6, n. 11, p.41-70, 2007.

_____. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. In. STRECK, D. R., ESTEBAN, M. T. (orgs.) Educação Popular. Lugar de construção social e coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. In. LARKIN, E. N.(org.) **Guerreiras de natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, p. 29- 7, 2008.

_____. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375002/mod_resource/content/0/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-do-CP_1.pdf. Acesso: 15/03/2018

GUHA, Ramachandra. **Environmentalism. A global history**. Nova York: Longman, 2000.

HERCULANO, Selene. Conflitos Ambientais e territoriais: Pesca e petróleo no litoral fluminense. **Revista Nordestina de Ecoturismo**, Aquidabã, v.5, n.1, p. 39-52, 2012.

HERRERO, Yaio. A vida em situação de guerra: coronavírus e a crise ecológica e social. In: ISLA, Ana; NOBRE, Miriam; MORENO, Renata; IYUSUKA, Sheyla S.; HERRERO, Yayo Herrer (org.). **Economia feminista e ecológica: resistências e retomadas de corpos e territórios**. São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, p. 11-15, 2020.

HOMAND, Jénifer. Berta Cáceres y el mortal costo de defender la tierra y la vida. **Ecología Política**, n. 51, 2016. Disponível em: <http://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/?p=6085>. Acesso em: 01/05/2020.

INSTITUTO PACS, **Mulheres territórios de luta.** Disponível em: <https://www.youtube.com/user/PACSInstituto>. Acesso em: 13/09/2020.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo.** São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JIMENO, Myrian. Emoções e política: A vítima e a construção de comunidades emocionais. **Mana**, online, n. 16, v.1, p. 99-121, 2010.

JÚLIO, Suelen. S. Mulheres indígenas na América Latina Colonial. XVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: ANPUH, p. 1-14, 2015.

KERGOAT, Daniele. Divisão Sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et. al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Unesp, p. 67-75, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIRJNER, Daniel. A inserção do Ecofeminismo no contexto acadêmico brasileiro. In. ROSENDO, Daniela.; OLIVEIRA, Fabio. A. G. CARVALHO, Priscila., KUHNEN, Tânia. A. (org.) **Ecofeminismos. Fundamentos teóricos, e práxis interseccionais.** Rio de Janeiro: Ape'Ku, p.135-166, 2019.

KOROL, Claudia. **Somos tierra, semilha, rebeldia. Mujeres, tierra y territorio em América Latina.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre, 2016.

KOROL, Claudia. **Las revoluciones de Berta.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre, 2018.

LADANTA LASCANTA. De la teologia al antiextractivismo: ecofeminismos em Abya Yala. In. MARTÍNEZ ALIER, J.; VENTOSA, I. P.; OMEDES, A. M. O. (Ed.). **Ecofeminismos y ecologías políticas feministas.** Catalunya: Icaria, p. 37- 43, 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável: Evolução de um conceito? **Proposta**, Abaetetuba, v. 25, n.71, p. 5-10, 1997.

_____ A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos(org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 1- 10, 2001.

_____ Educação Ambiental com compromisso social: O desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B., LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, R. de S. (orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez. p. 11-31, 2009.

_____ Pandemias, colapso climático, antiecológismo: Educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 01-30, 2020.

LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo, F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v.17, n. 1 n p. 23- 40, 2014.

LAGO, André A. C. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo. O Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas.** Brasília: Fundação Rio Branco, 2006.

LAMEGO, Alberto R. **O homem e a Guanabara.** Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1964.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

_____. **Aventuras da Epistemologia Ambiental. Da articulação das ciências ao diálogo de saberes.** São Paulo: Cortez, 2012.

LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado.** Barcelona:Crítica, 1990.

LOPES, Ney. Bantos, índios, ancestralidade e meio ambiente. In. NASCIMENTO, Elisa L.(Org.) **Guerreiras de Natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente.** São Paulo: Selo Negro, p. 195- 199, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.1, p. 37-50, 2004.

_____. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação Ambiental. Questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO, Jussara B. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In. LOUREIRO, Carlos, Frederico, B.; TORRES, Juliana R. (orgs.). **Educação ambiental dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 155- 180, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013.

LUGONES, Maria. Colonialidad y gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

MÃE BEATA DE YEMONJÁ. Primeiras palavras In: LARKIN, E. N.(org.) **Guerreiras de natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente.** São Paulo: Selo Negro, p. 21-22, 2008.

MALERBA, Juliana. A luta por justiça socioambiental na agenda feminista: visibilizando alternativas e fortalecendo resistências. In: ARANTES, Rivane; GUEDES, Vera (orgs.). **Mulheres, trabalho e justiça socioambiental.** Recife: SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, p. 13- 24, 2010.

MARÍN, Pilar, C. Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir (re)vivir. Tomo I.** Quito: Ediciones Aby-Yala, p. 69 – 103, 2013.

MARQUES, Gabriela. M. Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina e as Comunidades Eclesiais de Base durante os tempos da Abertura. **Santa Catarina em História**, Santa Catarina, v.1, n.1, p. 17- 24, 2007.

MARTÍNEZ ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres.** São Paulo: Contexto, 2015.

MARTÍNEZ ALIER, J.; VENTOSA, I. P.; OMEDES, A. M. O. (Ed.). **Ecofeminismos y ecologías políticas feministas.** Icaria: Catalunya, 2017.

MASSINARA, Erica. A Cúpula dos Povos na Rio+20. In: Instituto Equit. **As mulheres na Rio+20: diversas visões contribuindo ao debate.** Rio de Janeiro: Instituto Equit, p. 25- 37, 2013.

MACCALI, Nicole; MINGHINI, Luciano; WALGER, Carolina S.; ROGLIO, Karina D. História de vida: Uma possibilidade metodológica de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. XXXVII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: ANPAD, p. 1-16, 2013.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa. Experiências de consenso e resistência dos trabalhadores têxteis de Santo Aleixo. XIII Encontro de História Anpuh-Rio, Rio de Janeiro, **Anais**, Rio de Janeiro: ANPUH, p. 1- 9, 2008.

MELLO, Juçara S. B.; RIBEIRO, Felipe A. S. Um complexo de redes bem tecido: os tecelões da fábrica Santo Aleixo e suas relações para além do local de trabalho. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 5, n.10, p. 163-182, 2013.

MERCHANT, Carolyn. **Radical Ecology: The Search for a Livable World.** New York: Routledge, 1992.

MERLINSK, Gabriela. Los movimientos de justiça ambiental y la defesa de lo común em América Latina. Cinco tesis em elaboración. In: ALIMONDA, Héctor, PÉREZ, Catalina Toro; MARTÍN, Facundo (coord.). **Ecología Política Latino-americana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistêmica.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 241- 264, 2017.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MILITIVA. **Guardiãs do Território: Agroecologia e Resistência no estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Instituto PACS, 2016.

MONTEIRO, Estela Maria L. M.; VIEIRA, Neiva F. C. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 3, p. 397- 403, 2010.

MORETTI; Cheron Z.; VERGUTZ, Cristina Luisa B.; COSTA, João Paulo R. “Chama a roda” na escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: O círculo de cultura reinventado na

pedagogia da alternância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 217-235, 2017.

MORGANTE, Mirela. M. NADER, Maria. B. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. XVI Encontro Nacional de História da Anpuh – Rio: Saberes e práticas científicas. **Anais**, Rio de Janeiro, p. 1- 9, 2014.

MURARO, Rose Marie. Ponto de mutação. In MURARO, R. M.; BOFF, L. **Feminino e Masculino. Uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, p. 121- 269, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. Sonho. In. RATTS, Alex; GOMES, Bethânia (orgs.) **Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento**. Salvador: Editora Ogum's Toque Negros, p. 32, 2015.

NASCIMENTO, Elisa. L. Lições das vozes silenciadas: mulher, cultura afro- brasileira e desenvolvimento sustentável. In: NASCIMENTO, Elisa. L. (org.) **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e meio ambiente**. São Paulo: Selo Negro, p. 145- 152, 2008.

NASCIMENTO, Elizabeth P. L.; CORREA, Carlos Roberto S. O agente comunitário de saúde: formação, inserção e práticas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.6, p.1304-1313, 2008.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla. B.; PEDRO, Joana. M. (orgs.) **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 186- 198, 2013.

NETO, José M. S. **“Os círculos agroalimentares”: Parâmetros e limites de uma proposta de educação popular no Distrito Agrícola Rio do Ouro de Magé/RJ**. 2010. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, UFRR, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Carolina A. G.; SÁNCHEZ, Celso Pereira. Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 151-170, 2018.

OLIVEIRA, Carolina. A. G.; ROJAS, L. A. P.; PRADA, K. A. F.; SALGADO, S. D. C. O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária. In: ACCIOLY, I. ; PELACANI, B.; SÁNCHEZ, C. (orgs.) Dossiê: Educação Ambiental: Insurgências, Re- existências e esperanças. **Ensino, saúde e ambiente**, Niterói, Número Especial, p.180-204, 2020.

OLIVEIRA, Carolina, A. G. TIRIBA, Léa. Pandemia, crise de cuidados e democracia: O que aprender com quem cuida da vida? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, Número especial v. 6, p. 36-57, 2020.

OLIVEIRA, Elda R. **O que é benzeção?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____ **O que é medicina popular?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Leandro Dias. Os “Limites do Crescimento” 40 anos depois: Das “Profecias do Apocalipse Ambiental” ao “Futuro Comum Ecologicamente Sustentável”. **Revista Continentes**, Seropédica, v. 1, n. 1, 2012.

_____. A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92): reflexões sobre a geopolítica do desenvolvimento sustentável. VI Encontro Anppas, Belém, **Anais**. Belém: ANPPAS. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT15-170-31-20120626115525.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

ONU. Declaração de Estocolmo sobre o meio Ambiente Humano. In. ONU. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, Estocolmo. **Anais**, Estocolmo: ONU, 1972.

PACHECO, Tania. Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. **Development in Practice**. v.18. n.6., 2007. Disponível em: <http://www.justicaambiental.org.br/justicaambiental/pagina.php?id=1869>.

PARDO, Catalina, R. **Traduciendo los Testimonios de las Mujeres Víctimas del Desplazamiento en Colombia**. 2015. Tese (Doutorado), Programa de Pós- Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

PAREDES, Julieta. C.; GUZMÁN, Adriana. A. **El tejido de la rebeldia. ¿Que es el Feminismo Comunitário? Bases para la despatriarcalización**. Moreno Artes Gráficas: Bolívia, 2014.

PEHOT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PELACANI, Bárbara. **As lutas que educam na América Latina: A Educação Ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia**. 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Thiago. I. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**, Rio Grande, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, 2017.

PEREYRA, Brenda. Gênero, pobreza y poder: la participacion de lãs mujeres em âmbito comunitário. In: PENA, Núria; PEREYRA, Brenda; SORIA, Verónica (orgs.). **Desarrollo y derechos de las mujeres**. Buenos Aires: Fundação CICCUS, p. 33- 43, 2013.

PNUD. **Informe sobre Desarrollo Humano**. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD-ONU, 1997.

PORTO- GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter.; QUENTAL, Pedro Araújo **Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina**. Polis, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acessado em: 13/11/2019.

PRIETO, Laura. P. Epistemología feminista y conocimientos desde el Sur global. In: MARTÍNEZ ALIER, J.; VENTOSA, I. P.; OMEDES, A. M. Omedes. (orgs.). **Ecofeminismos y ecologías políticas feministas**. Icaria: Catalunya, p. 14- 17, 2017.

PULEO, Alicia H. Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista, p. 169–173., 2010. Disponível em: <https://ecopolitica.org/ecofeminismo-la-perspectiva-de-genero-en-la-conciencia-ecologista/>. Acesso: 05/08/2019.

PULEO, Alícia. El ecofeminismo y sus compañeros de ruta. Cinco claves para una relación positiva con el Ecologismo, el Ecosocialismo y el Decrecimiento. In PULEO, Alícia. (ed.), **Ecología y género en diálogo interdisciplinar**, Madrid: Plaza y Valdés, p. 387- 405, 2015.

_____. Ecofeminismo: uma alternativa a la globalización androantropocéntrica. In. ROSENDO, Daniela. ; OLIVEIRA, Fabio. A. G. CARVALHO, Priscila., KUHNNEN, Tânia. A. (orgs.) **Ecofeminismos. Fundamentos teóricos, e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, p. 43- 62, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/ Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, Quito, v. 13, n.29, p. 11-20, 1992.

_____. El fantasma del desarrollo em América Latina. **Revista vnezoalena de economia**, Caracas, n.2, p. 38-55, 2000.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER. Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, p. 117- 142, 2005.

QUINTAS, José S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In. LAYRARGUES, Philippe, P. (coord.) **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 113- 140, 2004.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RIBEIRO, Felipe Augusto. S. Uma cidade entre o rural e o urbano: Fábricas, fazendas, tecelões e camponeses em Magé. **Illuminuras**, Rio Grande, v. 14, n. 33, p. 11-27, 2013.

RODRIGUES, Angelo. G. ; DE SIMONI, Carmen; TRAJANO Marcos A.; CAMPOS, Tiago P. Práticas integrativas e complementares no SUS: Ampliação do acesso à práticas de saúde e resolubilidade do Sistema. In: BARRETO, Alexandre F. (org.) **Integralidade e saúde. Epistemologia, política e práticas de cuidado**. Recife: Editora Universitária UFPE, p. 53- 73, 2011.

RODRIGUEZ, Graciela. Ecofeminismo: superando a dicotomia natureza/cultura. In. INSTITUTO EQUIT. **As mulheres na Rio+20: diversas visões contribuindo ao debate**. Rio de Janeiro: Instituto Equit, p. 37- 57, 2013.

ROSENDO, Daniela. **Ética sensível ao cuidado: Alcance e limites da filosofia ecofeminista de Warren**. 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Filosofia, UFSC, Florianópolis, 2012.

ROY, Hélène. En torno del Taqui Onkoy: texto e contexto. **Revista andina**, Cusco, v. 50, n. 1, p. 9-58, 2010.

SAMPAIO, Antônio Carlos J. **Magé na crise do escravismo. Sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos (1950- 1988)**. 1994. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em História, UFF, Niterói, 1994.

SANGLARD, Pedro Elias E. O sítio arqueológico do porto estrela. **Revista da ASBRAP** v. 1, p. 25- 26, 1995. Disponível em: http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev1_art4.pdf. Acesso em: 25/04/2018.

SANT'ANNA, Cristiano; SILVA, Isadora S. Diálogos possíveis entre Escolas e Terreiros: Estratégias de luta contra o racismo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21; n. 62, p. 92-105, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos. Modos e significações**. Brasília, 2015.

SANTOS, Márcia, P. A.; NERY, Joilda, S.; GOES, Emanuelle, F.; SILVA, Alexandre; SANTOS, Andreia. B. S. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos avançados**, São Paulo, v.34, n.99, p.225-244, 2020.

SARRIA, Jairo Andrés Velásquez; PELACANI, Bárbara; ESPINOSA, Gloria Marcela Flórez; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. La Educación Ambiental Comunitária: Reflexiones, problemáticas y retos. In: KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira (orgs.). **Educación Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, p. 50- 74, 2018.

SAUVÉ, Lucie. Una caryografía de corrientes en Educación Ambiental. In SATO, Michèle, CARVALHO, Isabel (orgs). **A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação**. Porto Alegre: Artmed, p. 1-30, 2004. Disponível em: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_3/1/2.Sauve.pdf. Acesso: 22/11/2020.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIVA, Vandana. O empobrecimento do ambiente: As mulheres e as crianças para o fim. In MIES, Maria; SHIVA Vandana. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 95- 119, 1993.

_____. **Abrazar la vida. Mujer, ecología e supervivência**. Madri: Horas y Horas. 1995.

_____. **A monocultura da mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

_____. La mirada del ecofeminismo (três textos). **Polis. Género y Sustentabilidad**. n. 9, p. 1- 10, 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/7270>. Acesso: 30/03/2018.

_____. **Guerras por Água: privatização, poluição e lucro.** São Paulo: Radical Livros, 2006.

SILIPRANDI, Ema. Mulheres agricultoras no Brasil: sujeitos na luta por soberania e segurança alimentar. **Pensamento iberoamericano.** p. 169-183, 2012.

_____. **Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

_____. **Ecofeminismos. Minicurso.** R&C Consultoria e Cursos Feministas Ltda - As Pensadoras. São Leopoldo, 2020.

SILVA, Adriella C. G. F.; ANJOS, Mônica C. R.; ANJOS, Adilson. Quintais produtivos: para além do acesso à alimentação saudável, um espaço de resgate do ser. **Guaju**, Matinhos, v.2, n.1, p. 77-101, 2016.

SILVA, Aline P.; BARROS, Carlyne R.; NOGUEIRA, Maria Luísa M.; BARROS, Vanessa A. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Amanda Cristina. S. Gênero e Etnia: Historiografia e Mulheres Indígenas. do III Encontro de discentes de história da UNIFAP, Macapá, **Anais**, Macapá: UNIFAP, p. 1-9, 2017.

SILVA, Carmen. Mulheres e justiça socioambiental: uma reflexão a partir do trabalho In: ARANTES, Rivane; GUEDES, Vera (orgs.). **Mulheres, trabalho e justiça socioambiental.** Recife: SOS Corpo- Instituto Feminista para a Democracia, p. 61- 76, 2010.

SILVA, Claudia N. **Teologia Pentecostal. As ações assistenciais promovidas pelas Igrejas Pentecostais no Município de Londrina (1970-1990).** 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, São Paulo, 2008.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Educação Popular. Refundamentação e vigência no discurso latino-americano.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Júlio Vitor Costa. **Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca.** 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Lúcia Helena Pereira. De recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense: leitura de um território pela história. **Revista de História da UNIABEU**, Nova Iguaçu, v. 3, n.5, p. 47-63, 2013.

SILVA, Maria F. S.; FIOD, Edna G. M. Babaçu livre: história da associação de Mulheres Quebradeiras de Coco de Lago do Jungo/MA (1980-2007). In AUED, B. W.; VENDRAMINI, Célia R. (org.) **Educação do campo: Desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: Insular. p. 161-176, 2009.

SILVA, Maria. O. S. A pobreza enquanto categoria teórica de fundamentação e foco de intervenção dos programas de transferência de renda na América Latina. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, Número especial, v. 20, p. 193-200, 2016.

SILVA, Antonio F. G. da S.; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TORRES, Juliana R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, p. 116- 154, 2014.

SOARES, Daniela, N. **Gênero e água: Desenhos do Norte, alternativas do Sul. Análise da experiência do semi- árido brasileiro na construção do desenvolvimento democrático**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Doutorado em Sociologia, UNB, Brasília, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura., MENESES, Maria. Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SPIVAK, Gayatri. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STORTTI, Marcelo; COSTA, Leila. Gênero, violência e indústria do petróleo: um panorama do impacto da refinaria de Duque de Caxias (REDUC) sobre a vida das mulheres da baixada fluminense. **Revista Ambivalências**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 70 – 85, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/2550>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

STORTTI, Marcelo Aranda; SANCHEZ, Celso Pereira. Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Juiz de Fora, **Anais**, Juiz de Fora: EPEA, p. 1 -11. 2017.

STRECK, Danilo. **Correntes pedagógicas. Uma abordagem interdisciplinar**. Vozes: Rio Grande do Sul, 2005.

_____ (org.) **Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____ Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In. STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria T.(orgs.) **Educação Popular. Lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Vozes, p. 353- 367, 2013.

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.) **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Vozes. 2013.

SVAMPA, Maristela. Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. In: COSTILLA, L. F. O. (coord.) **Movimientos socioambientales en América Latina**. Buenos Aires: Gráfica Laf, p. 15- 38, 2012.

_____ Feminismos del Sur y ecofeminismo. **Nueva Sociedad**, n. 256, p. 127-131, 2015. Disponível em: <http://nuso.org/articulo/feminismos-del-sur-y-ecofeminismo/>, 4.12.16. Acesso:13/04/2019.

TAULOIS, Antônio Eugênio. A ocupação do fundo da Baía de Guanabara. **Informativo Água Doce**. Magé, v.3, n.6, p. 6- 7, 2004.

TEIXEIRA, Ana Carolina B., GALINDO, Erica D. S.; AGUIAR, Vilena V. P. (orgs.) **Caderno 2. Pela autodeterminação dos povos, com soberania alimentar e energética. Pela proteção e conservação da sociobiodiversidade e acesso aos bens comuns.** Cidade Gráfica: Brasília, 2019.

THEODORO, Helena. Mulher Negra, Cultura e Identidade. In. NASCIMENTO, Elisa. L. (org.) **Guerreiras de natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente.** São Paulo: Selo Negro, p. 85-95, 2008.

TREIN, Eunice S. A. Educação Ambiental Crítica: Crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, 2012.

TILLY, Louise. A. Gênero, História das mulheres e História social. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.3, p. 29-62, 1994.

TIRIBA, Léa. **Crianças Natureza e Educação Infantil.** 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2005.

TOLEDO, Víctor. M., BARRERA- BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

TORRES, Afonso. C. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In. STRECK, Danilo. R., ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) **Educação Popular. Lugar de construção social e coletiva.** Petrópolis: Vozes, p. 15- 32, 2013.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir, MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico- transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In. LOUREIRO, Carlos, Frederico, Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. (orgs.) **Educação ambiental dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, p. 13- 80, 2014.

TORZONI- REIS, Marília F. C. Formação dos Educadores Ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v.8, n.1, p.83 – 96, 2002.

UCHÔA, Rafaella S. **A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO: uma análise sob a ótica da Educação Ambiental Crítica.** 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

UNESCO. **Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental celebrada en Tbilizi: Informe Final.** Paris: Unesco, 1997.

UNESCO/PNUMA. **Seminário Internacional de Educación Ambiental.** Bergrado, Yugoslavia, 13-22 outubro, 1975. Paris: Unesco, 1977.

UNITED NATIONS OFFICE FOR DISASTER RISK REDUCTION. **Estratégia Internacional para Redução de Desastres, 2012. O desastre sob o enfoque de novas lentes: para cada efeito, uma causa.** São Paulo: CARE Brasil. Disponível em: <https://www.bombeiros.go.gov.br/wp-content/uploads/2012/06/o-desastre-sob-o-enfoque-de-novas-lentes1.pdf> Acesso em: 25/01/2020.

VEIGA, Márcia M. **Creches e políticas sociais**. São Paulo: Annablume, 2005.

VELOSO, Verônica. Círculos de Mulheres: Uma proposta ecofeminista para a sustentabilidade dos movimentos feministas e de territórios. Cadernos de agroecologia. 3º Colóquio Internacional Feminismo e Agroecologia, Recife. **Anais**, Recife: ABA, v. 15, n. 3, p. 1-7, 2020.

VIDAL, Jonh. Destroyed habitat creates the perfect conditions for coronavirus to emerge: COVID-19 may be just the beginning of mass pandemics. **Scientific American**. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/destroyed-habitat-creates-the-perfect-conditions-for-coronavirus-to-emerge/>. Acesso em: 17/08/2020.

VOGEL, Lise. Domestic Labor Revisited. **Science & Society**, Nova York, p. 151-170, 2000.

YAMASAKI, Mayumi. Novo Panorama Ambiental Global da ONU alerta: sobrevivência na Terra está ameaçada. **Jornal USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/novo-panorama-ambiental-global-da-onu-estabelece-desafios-para-o-mundo/>. Acesso: 22/11/2020.

WALSH, Catherine. Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Aby-Yala, p. 23- 68, 2013.

WINTERS, Joanara R. F.; HEIDEMANN, Ivonete T. S. B.; MAIA Ana Rosete C. R.; DURAND, Michelle K. O empoderamento das mulheres em vulnerabilidade social. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 4, n.18, p. 83-92, 2018.

ZIBECCHI, Carla. Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras. **Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, n. 20, p. 227-247, 2013.

ANEXOS

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO: Das marés e Marias dos fundos da Baía de Guanabara: experiências de educadoras ambientais de base comunitária na construção da esperança e da dignidade.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é investigar as experiências das mulheres dentro de um projeto de educação ambiental popular e comunitário.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para uma pesquisa sobre Educação Ambiental de base Comunitária. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que contará como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Os áudios serão ouvidos por mim e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado, caso não deseje. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. Os arquivos de áudios serão utilizados somente para coleta de dados.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas são incômodas, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Por isso, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a compreender a perspectiva das mulheres dentro de um trabalho ambiental comunitário, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). Possui vínculo com a Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu) sendo a aluna Carolina Alves Gomes de Oliveira a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof^o Celso Sánchez. A investigadora está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Carolina no telefone (21) 983915972, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

MATERIAIS USADOS NOS ENCONTROS PARA DECODIFICAÇÃO COM AS EDUCADORAS – INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

PRIMEIRO ENCONTRO – GRUPO DE EDUCADORAS SURUÍ – 22/11/2017

Parte da manhã

Materiais usados como codificações:

- Reportagens sobre o Rio Suruí, incluindo depoimentos de moradores, mapa da região e as histórias de moradores antigos que relatavam as transformações observadas por eles no território (Informativo Água Doce, Ano 1. n.4, maio/2002 e Ano 3. n. 14, abril/2004).
- Matéria sobre a finalização da construção da Sede do Remanso (prédio da ONG) e início das atividades (Informativo Água Doce, Ano 4, n 20, fevereiro/2006 e Ano 5, n.4, fevereiro de 2007).

Parte da tarde

Materiais usados como codificações:

- Reportagem sobre a história de criação do Distrito agrícola de Magé em Cachoeira Grande. Justificativa da prefeitura sobre criação do distrito. Depoimento de agricultores sobre esta criação. Entrevista com o diretor da Escola Agrícola de Conceição (Informativo Água Doce Ano 2, n. 13, abril de 2003).

SEGUNDO ENCONTRO – GRUPO DE EDUCADORAS SURUÍ – 29/11/2017

Parte da manhã

Materiais usados como codificações:

- Matéria de jornal sobre o trabalho inicial do projeto da Água Doce cujo foco se voltava para as mulheres (Informativo Água Doce Ano 1, n. 1, fevereiro/2002).
- Entrevistas com moradores a respeito da precariedade de seus lugares de moradia, trazendo depoimento sobre o bairro do Barro Vermelho, em Suruí (Informativo Água Doce, Ano 3, n. 15, junho/ 2004).

Parte da tarde

Materiais usados como codificações:

- Fotos diversas do passado, da história do projeto, reunindo imagens dos grupos assistidos, das condições das populações e do trabalho comunitário.
- Texto: A Antropologia aplicada à favela. (Bonina de Mattos Guilherme – Poema Pedagógico, 1989).

TERCEIRO ENCONTRO – GRUPO DE EDUCADORAS SURUÍ – 06/12/2017

Parte da Manhã

Material utilizado

- Reportagem com moradoras antigas sobre os saberes populares das ervas medicinais (Informativo Água Doce, Ano 4, n. 21, junho, 2006).

- Entrevista com o morador antigo, seu Olívio, sobre trabalho e escravidão (Informativo Água, Ano 1, n. 10, novembro/dezembro,2002).

Parte da Tarde

Material utilizado

- Filme – “Nossa gente, nossa história SEOP”. (Filme produzido por colaboradores sobre o trabalho de educação e organização popular do SEOP, nas periferias de Petrópolis, nos anos 90).

QUARTO ENCONTRO – GRUPO DE EDUCADORAS SURUÍ – 13/12/2017

- Apresentação das propostas de temas (eixos temáticos)
 - Revisão e alterações das educadoras
 - Validação dos temas
-

MATERIAIS USADOS NOS ENCONTROS PARA REFLEXÃO E APROFUNDAMENTO DOS TEMAS (LOGO APÓS A OFICINA SOBRE O USO DAS ERVAS MEDICINAIS)

PRIMEIRO ENCONTRO –

- Coleta e reconhecimento das ervas.
- Sistematização dos conhecimentos de cada uma sobre cada erva coletada
- Elaboração de um pequeno álbum com folhas e flores das plantas que encontramos, com a identificação e anotação das observações das participantes da oficina.

SEGUNDO ENCONTRO

- Texto base - Reportagem “A periferia é a base da economia solidária.” Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Empreendedorismo/noticia/2018/08/periferia-e-base-da-economia-solidaria.html>

TERCEIRO ENCONTRO

- Texto base- Etnobotânica. Fabiana Massora Scada; Maria de Mello Amoroso; Luiz Cláudio Di Stasi. Disponível em: <https://ambientes.ambientebrasil.com.br/natural/artigos/etnobotanica.html>

QUARTO ENCONTRO

- Texto base - Entrevista: Os quintais medicinais que curam e promovem a saúde dos povos tradicionais (2019). Disponível em: <https://www.otss.org.br/post/entrevista-os-quintais-medicinais-que-curam-e-garantem-a-saude-dos-povos-tradicionais>

QUINTO ENCONTRO

- Avaliação e confraternização. Quitutes feitos com PANCS.