



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU

Curso de Mestrado Acadêmico

Mariana Moraes de Miranda Montenegro Martins

**RE-INSCRIÇÕES E INSURGÊNCIAS ONTOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA**

Rio de Janeiro

março de 2024

Mariana Moraes de Miranda Montenegro Martins

**RE-INSCRIÇÕES E INSURGÊNCIAS ONTOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção
do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGEdU/UNIRIO

Orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro

março de 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mariana Moraes de Miranda Montenegro Martins

"RE-INSCRIÇÕES e insurgências ONTOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL : UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA"

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 28/02/2024

Documento assinado digitalmente

gov.br

CELSO SANCHEZ PEREIRA

Data: 19/03/2024 10:23:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Documento assinado digitalmente

gov.br

CLAUDIA MIRANDA

Data: 21/03/2024 14:32:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Claudia Miranda

(avaliadora interna)

gov.br

Documento assinado digitalmente

LUIZ RUFINO RODRIGUES JUNIOR

Data: 25/03/2024 10:48:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Rufino

(avaliador externo)

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

MM828 Moraes de Miranda Montenegro Martins, Mariana
Re-inscrições e insurgências ontológicas na educação
ambiental / Mariana Moraes de Miranda Montenegro Martins.
-- Rio de Janeiro, 2024.
95

Orientador: Celso Sanchez Pereira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Educação Ambiental de Base Comunitária. 2.
Ontologias. 3. Perspectivismo. I. Sanchez Pereira, Celso ,
orient. II. Título.

A minha mãe e a minha tia Simone (in memoriam)

Agradecimentos

Agradeço à vida.

Aos seus encantos e encantados.

Agradeço ao meu pai.

À família.

Aos meus colegas do mestrado - “Ainda bem que a gente tem a gente”!

À banca examinadora e ao orientador.

À amiga Cris.

Ao apoio da Capes.

RESUMO

Neste trabalho de dissertação enfoca-se a questão do conhecimento em diferentes contextos com a valorização dos saberes tradicionais, originários e periféricos, e das ontologias plurais que disputam sentidos e existência. Observamos um giro epistemológico no campo da Educação Ambiental - da EA conservacionista e pragmática à EA crítica e de base comunitária. Através de uma revisão bibliográfica em bases de dados e anais de eventos do campo da Educação, analisamos publicações dos últimos cinco anos que resultam de pesquisas centradas em territórios em que a Educação Ambiental de Base Comunitária se aplica. Interessados em vivências coletivas formadoras que contrariam o modo de habitar colonial, com atenção a uma pluralidade de vozes que ressoam modos de re-existência e bem viver comunitário.

Palavras-chave: Conhecimento; Educação Ambiental de Base Comunitária; Habitar Colonial; Ontologias; Perspectivismo.

ABSTRACT

This work focuses on the issue of knowledge in different contexts with the appreciation of traditional, original and peripheral knowledge, and plural ontologies that dispute meanings and existence. We observed an epistemological turn in the field of Environmental Education - from conservationist and pragmatic to critical and community-based. Through a bibliographic review in databases and annals of events in the field of Education, we analyzed publications from the last five years that result from research focused on territories in which Community-Based Environmental Education is applied. Interested in formative collective experiences that contradict the colonial way of living, with attention to a plurality of voices that resonate with ways of re-existence and community well-being.

Keywords: Community-Based Environmental Education; Colonial way of living; Ontologies; Perspectivism.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – Primeiros passos	20
1.1. Macrotendências da Educação Ambiental e as influências da Educação Ambiental de Base Comunitária	21
1.2. Observatório de Experiências de Educação Ambiental de Base Comunitária do Estado do Rio de Janeiro	25
1.3. Revisão de literatura	33
Capítulo 2 – Emergências e insurgências	39
2.1. Nos territórios do Sul global	40
2.2. Branquitude crítica em formação	50
2.3. Tempos copresentes: trauma, reparação e memórias ancestrais	53
Capítulo 3 – Re-inscrições	57
3.1. Análises bibliográficas	58
3.2. Características observadas	67
3.3. Linha do tempo/quadro sinóptico	69
Capítulo 4 – Outras perspectivas	70
4.1. O habitar colonial	71
4.2. Corpos-territórios falam	74
4.3. Coabitar solidário em bases “alter-nativas”	77
Considerações finais	81
Referências	90

“Ah, comigo o mundo vai modificar-se.

Não gosto do mundo como ele é”

(Carolina Maria de Jesus)

Introdução

Nesta dissertação de mestrado partimos da observação de uma virada epistemológica no campo da Educação Ambiental com o objetivo de compreender suas práticas pedagógicas em diferentes contextos. Desde quando problematiza as questões sociais e políticas com a EA crítica, até a Educação Ambiental de Base Comunitária, que temos como hipótese do que pode estar sendo uma tendência descolonial e insurgente das margens e das matas brasileiras. Assim, refletimos sobre os novos aportes teóricos provenientes de pesquisas e dos tensionamentos provocados pelo pensamento desde o Sul.

A partir de um levantamento em bases de dados, analisamos artigos sobre a “Educação Ambiental de Base Comunitária”, que, como queremos investigar, não é uma educação ambiental *sobre* comunidades ou *para* comunidades, mas aquela mesma que emerge *na* comunidade, de forma territorializada, e que, portanto, diz respeito a um saber localizado. Pensando desde a periferia do conhecimento que passamos por um processo de descolonização da própria subjetividade, e que consideramos a importância da linguagem na renomeação do mundo como ato político de reparação, reapropriação e transvaloração.

É preciso que se diga que um processo de descolonização foi vivido neste percurso por esta pesquisadora. De tal maneira que não é possível imaginar uma pesquisa que descarte o estranhamento e o espanto diante da realidade. O estado de coisas do sistema-mundo moderno colonial foi produzido, e se foi produzido, pode ser desfeito. Desfazer esse sistema-mundo pode ser um pouco mais complicado do que a aranha desfazendo as suas teias-mundo. Mas se pôr em marcha nessa luta desde os corpos-territórios existenciais e políticos, como nos inspira Beatriz Nascimento, é urgente.

O presente texto traz o olhar de uma jornalista pós-graduada em educação ambiental em busca de compreender a mudança concomitante que observa no campo, no clima, nos tempos. Formada em jornalismo, vou trabalhar no Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente

da PUC-Rio (NIMA). Faço a pós-graduação em “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, sou monitora do curso, e ao final recebo um prêmio – o 1º lugar no concurso de monografias dos 70 anos da Universidade – com o trabalho “A Agenda Ambiental da PUC-Rio na construção de uma cultura ambiental permanente no cotidiano universitário”, com a orientação do professor Mauro Guimarães.

Mas desejava a mão na terra. Acabada a especialização, pouco tempo depois, viajo. Associo-me a uma rede internacional de agricultura ecológica, biodinâmica e comércio justo. E o que acontece é que, de todas as atividades que envolvia o trabalho no campo, nas hortas, nas *greenhouses*, a produção de cestas semanais e o trabalho com a cooperativa em feiras locais, aquela que eu mais gostava era o trabalho que me colocava em contato direto com a terra. Esse contato, além de me dar um *ground* e de me esvaziar, de me fazer *sair da cabeça* - já que eu vinha da universidade e estava com a cabeça cheia - fazia-me acessar sensibilidades antes desconhecidas.

Então eu vivi uma espécie de renascimento. Daquela relação com a terra, nascia uma pessoa nova, menos individual e mais meio:



"Viajar ensina a viver: como fluir, ouvir a intuição, se abrir". Assim escrevi no meu diário de jardinagem de 2012. Quando nos meses quentes do Canadá trabalhei com agricultura orgânica e biodinâmica (da escola de Rudolf Steiner). Foi uma viagem com o objetivo de imersão nesta cultura ecológica, além de estar indo ao encontro do meu mestre québécoise da Yoga de Som com quem iria trabalhar a técnica do Canto das Vogais para a cura da memória celular através dos sons. Relendo passagens do diário: "O sol raiou no interior do Canadá francês. - Bonjour à tous! Abro a janela. Sinto o clima, as energias atuantes. Consulto o calendário lunar. Dia de semear? Dia de colher? Dia de fazer preparos? Dia de quê? Minha intenção, como elemento humano, é a de favorecer a sinergia global do meio. - Cogumelos à vista! Rápida decomposição das folhas. As novas, bem verdes. Frutos desenvolvidos. - Bons sinais! Sigo observando. São muitas interações ao redor; entre as plantas, o solo, os micro-organismos. Entre as energias cósmicas e as energias terrestres. No jardim que como um organismo produz em si mesmo a sua constante renovação. Teve o dia de plantar blueberries e árvores do mapple. Seres com uma função bem clara: embelezar e adoçar a vida dos outros. - C'est merveilleux!" Passando por processos de expansão e recolhimento, da germinação à frutificação, da decomposição à fermentação. Na luz e no

escuro, no calor e na umidade. Assim como viajar ensina a viver, a jardinagem me ensinou sobre o propósito humano na Terra. No seu ritmo, o húmus, os polinizadores, sur la route!...



O TRABALHO COM A TERRA



FAZENDO O COMPOSTO



O ELEMENTO HUMANO



A HORTA



A REALIZAÇÃO

(UM PROCESSO DE FORMAÇÃO ECO-ONTOLÓGICA)

Na época da pós-graduação (2012), a Educação Ambiental tinha o foco no desenvolvimento sustentável, em encontrar maneiras de compatibilizar o sistema-mundo moderno colonial capitalista com o equilíbrio ambiental. Com a ideia de implantação de modelos do Norte para o Sul, de cima para baixo. Passada uma década, de volta à universidade, o que vejo é que a EA girou 360°; noto que foi se desencadeando nesses anos um processo de descolonização.

As outras EA's – conservacionista, pragmática – não deixaram de existir, porém o campo se ampliou, passando a valorizar mais as educações ambientais que emergem dos territórios e das comunidades. Em uma descolonização de um campo até então *norteadado*, e também do meu pensamento, forjado dentro do grupo opressor, da branquitude acrítica, fazendo da presente pesquisa também um processo de formação crítica contra as formas supremacistas de opressão.

Na América do Norte e na Europa Central por onde estive era vista como não branca, como mulher, homossexual, brasileira e de ascendência portuguesa, pelo ponto de vista hierarquizante que ainda insiste em categorizar e definir supremacias. O que não diminui em nada as vantagens que meu fenótipo branco oferece em termos de privilégios. Por isso a pesquisa não poderá se eximir da crítica antirracista e do fato de que os impactos ambientais são mais sentidos entre as populações racializadas e subalternizadas.

Minha experiência como jornalista é trabalhando em universidade, terceiro setor e comunicação institucional. Mas sempre inspirada pela literatura, com apreço à consistência e à sensibilidade poética na construção do texto, para conferir aos “fatos” dimensões negligenciadas. Levando minha formação e experiência para o contexto acadêmico, penso contribuir com a observação atenta de dados da realidade e de pesquisas, que possam preencher lacunas e desfazer os malfeitos dos dados oficiais, não sustentando mais os monumentos da história hegemônica.

Importante salientar que o presente texto difere do pré-projeto apresentado para ingresso no mestrado. Naquele momento queria tratar do livro “A queda do céu”, numa proposta de levantar narrativas indígenas. Mas o campo da universidade e minha atualização no campo epistemológico me levaram às pesquisas sobre a Educação Ambiental de Base Comunitária. Entretanto, não penso que a ideia inicial tenha se perdido, apenas se transformou, caminhou.

“A queda do céu” foi o motor que me motivou a querer retomar as pesquisas em Educação Ambiental, pela relação sujeito-sujeito do xamã com a natureza, sua capacidade de escuta, diálogo e negociação com o ambiente humano e não humano. Indo ao encontro de uma intuição.

Vislumbrando que pensar a Educação Ambiental, investigá-la, discuti-la, analisá-la é também uma ousadia do sonhar e do viver de outro modo *com* a terra e suas presenças. Observadas e delimitadas claramente as fronteiras, poder alargar-me até onde diálogo houver. Por isso, o que teremos aqui é a enunciação de uma trajetória de formação docente e de pesquisa que, entre tensões, limites e confluências, observa um campo epistemológico em transformação.

No capítulo 1 é apresentado um histórico de formação da Educação Ambiental e da Educação Ambiental de Base Comunitária, um relatório de pesquisa sobre minha atuação nas atividades do grupo de pesquisa GEASUR, projetos que ocorreram durante a pós-graduação e vivências como estudante e docente em práticas de EABC. E apresento a metodologia utilizada - a revisão bibliográfica de produções acadêmicas em EABC dos últimos 5 anos.

Já no capítulo 2, vamos encontrar uma contextualização e a fundamentação teórica, dados atuais e notícias, temas emergentes no campo da EA como o das mudanças climáticas, o perspectivismo, o trauma colonial e a branquitude crítica, e as noções basilares de território e comunidade, Para no capítulo 3 analisarmos as publicações que tratam da EABC em diferentes contextos, e no capítulo 4 fazemos o debate das principais ideias que resultam das epistemologias emergentes encontradas.

Neste processo de pesquisa, pude observar a intrusão das perspectivas afro-pindorâmicas, de epistemes outras que emergem de ontologias originárias, localizadas e plurais. Isto é, de seres e de saberes que passam a inscrever seus conhecimentos, que passam também a ganhar validade na própria academia, quando a universidade se aproxima da cultura popular, das bases, e, em uma espécie de extensão ao contrário, vai beber nas fontes das margens e das matas brasileiras e do Sul Global, trazendo as epistemologias plurais para o centro do debate.

Capítulo 1

PRIMEIROS PASSOS

1.1. As Macrotendências da Educação Ambiental e as influências da Educação Ambiental de Base Comunitária

A Educação Ambiental surge no final do século XX na esteira de crises ambientais/civilizatórias. Inicialmente, há o predomínio da *tendência conservacionista*, de perspectiva biologizante, ecológica, em que o ambiente é a natureza em separado do ser humano. Uma EA pautada em comportamentos individuais, nos movimentos verdes e ambientalistas, que defendia o despertar de uma nova sensibilidade humana e a alfabetização ecológica.

O primeiro registro do termo *educação ambiental* data de 1948, na fundação da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), organização civil composta por cientistas, governos, organizações não-governamentais e indivíduos de diversas partes do mundo. No ano de 1972, com a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, em Estocolmo, na Suécia, começa a se falar em complexidade, em inter-relações sociedade-natureza, e em interdisciplinaridade.

Contudo, a perspectiva é antropocêntrica, e observa-se a *tendência pragmática*. Nesta tendência, que percorre o século 20, o ambiente é percebido como um recurso e a ecologia serve ao mercado. Ainda sem um recorte social, o ambientalismo pragmático dedica-se ao desenvolvimento sustentável dentro da lógica dominante. Busca um ajustamento eficiente ao contexto neoliberal através de mecanismos compensatórios dos danos e da minimização dos impactos antrópicos causados ao meio ambiente.

Em 1977, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na ex-URSS, já se apresenta o início da *tendência crítica*. Destaca-se a resolução de problemas ambientais locais, a importância da participação das comunidades em contextos específicos, através do esforço coletivo por um futuro melhor. Além disso, poderíamos mencionar a Eco-92, no Rio de Janeiro, em especial o encontro popular que aconteceu nas tendas e articulou movimentos sociais, educadores ambientais brasileiros, abrindo caminho para formação de redes e de políticas públicas.

Layrargues e Lima identificaram as “Macrotendências da Educação Ambiental”, e sobre a macrotendência crítica que defendem vão dizer que ela:

“aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p.33)

Assim, a corrente crítica é aquela que vai entender a Educação Ambiental como um campo social, que vai reconhecer as contradições do paradigma dominante e ainda fazer uma discussão política dos problemas ambientais. Indo além do viés biologizante e despolitizado, vai questionar os modelos de desenvolvimento e os conflitos de classe, entendendo que tal problematização é imprescindível para compreender e atuar no campo da Educação Ambiental. Assim, a tendência crítica denuncia a incompatibilidade do modelo predatório do capital com a justiça social e ambiental.

“A formação de mão de obra, da geração de emprego e do consumo tendem a instrumentalizar a educação como um meio de ascensão social e de reprodução da lógica econômica. Nesse caminho, os objetivos de promoção da cidadania, da esfera pública e da educação política acabam sendo preteridos”. (Ibid, 2014, p.35)

É no caminho crítico ao sistema moderno colonial capitalista que a Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) vai se constituindo. A gênese do conceito se dá com o projeto de pesquisa do “Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde el sur” (GEASUR/UNIRIO), intitulado “Educação Ambiental Desde el Sur: Decolonialidade, Interculturalidade e Ecologia dos Saberes, perspectivas para a Educação Ambiental no contexto latinoamericano”, orientado pelo professor Celso Sanchez. Todavia, como estamos notando, a EABC pretende ser menos um conceito definido, ainda que faça nomear e caracterizar, e ser mais um movimento engajado nas lutas coletivas, sempre com atenção a uma pluralidade de experiências de EA.

O professor mexicano Enrique Leff no Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental realizado em Lima, no Peru, em 2014, já falava em *educación ambiental comunitária*, sendo esta, em sua acepção, feita da aliança entre conhecimento científico e saberes populares. Sem negar os diferentes campos de aplicação dos conhecimentos, mas acreditando na importância do diálogo interdisciplinar. Considerando, assim, os saberes que

transbordam do campo científico, que existem nas bordas, nas periferias do conhecimento, de outras racionalidades e alteridades.

O saber ambiental se forja no encontro (enfrentamento, entrecruzamento, hibridização, antagonismo) de saberes diferenciados por matrizes de racionalidade-identidade-sentido que respondem a estratégias de poder pela apropriação do mundo e da natureza. (LEFF, 2011, p.331)

De início, então, apresentamos antecedentes e referenciais para começarmos a entender o que é a Educação Ambiental de Base Comunitária; do que ela trata, quem a faz, onde ela acontece. Adiante, temos a sistematização sobre a EABC feita pelo pesquisador e professor Daniel Camargo Renaud (2018), desde o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, que a entende ser composta do:

- 1) Contexto geopolítico latinoamericano;
- 2) Legado das lutas sociais da América Latina como base político-teórico-metodológica para pensar uma Educação Ambiental não-norte-eurocêntrica;
- 3) Histórias de Vida, memória oral, cultura popular e saberes locais como elementos estruturantes das propostas educativas, bem como a visão de uma educação ambiental capaz de auxiliar na proteção do patrimônio imaterial das comunidades;
- 4) perspectivas da Decolonialidade, Interculturalidade e Ecologia de Saberes como eixos estruturantes;
- 5) uma concepção de Educação Ambiental Crítica articulada à Educação Popular, por meio do uso de metodologias participativas;
- 6) a visão da Educação Ambiental enquanto uma ferramenta de gestão popular dos recursos naturais;
- 7) Paulo Freire como referencial teórico-metodológico-político para a práxis de Educação Ambiental;
- 8) Educação Ambiental para a Justiça Socioambiental;
- 9) Pesquisa Sentipensante, investigação comprometida com a realidade social;

10) uma proposta Educativa que articula concepções de Educação Não Formal, Educação Formal e Educação Informal;

11) a dimensão Humana-Cultural-Política-Dinâmica do Meio Ambiente, ou seja, entendendo o Meio Ambiente como um processo, uma elaboração constante, produto das relações entre o ser humano e seu meio;

12) Importância da Dimensão Imaterial das relações entre Humanos e Natureza, com destaque à Espiritualidade e à Transcendência como elementos dialogantes com o campo da Educação Ambiental (CAMARGO, 2018, p.88-89)

Dentre os pontos elencados por Camargo, queremos destacar neste tópico a Educação Popular, trazendo a contribuição de Carlos Rodrigues Brandão que nos mostra como o pensamento do educador precisa partir da cultura e do contexto cotidiano. Na educação popular o saber existe em função de um projeto de transformação social, vinculando-se às práticas sociais dos grupos oprimidos. Dessa forma, ele vai dizer que “a missão do educador popular é participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular”. (BRANDÃO, 2006, p.47).

O pensamento formador da educação popular, inspirado em Paulo Freire, defende a re-inscrição de práticas pedagógicas, das relações entre quem ensina e quem aprende, e pensando o sentido crítico e político de uma educação libertadora. “A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*”. (*ibid*, 2006, p.50).

Assim, o que temos é uma convergência entre educadores (as) e saberes populares, mas sendo estes últimos a razão de ser da prática pedagógica. Por isso, escolhemos investigar a relevância teórica, metodológica e política da Educação Ambiental de Base Comunitária. Uma vez que ela bebe nas fontes dos saberes populares - interessada em (des/re) aprender, aliada na luta - , mas sabendo que esta educação acontece mesmo sem a presença do educador (a) erudito (a), mesmo fora das instituições, pois é aquela que os próprios povos realizam.

1.2. Observatório de Experiências de Educação Ambiental de Base Comunitária do Estado do Rio de Janeiro

Durante a pesquisa pude participar do projeto atual do “Grupo de Estudos de Educação Ambiental *desde el sur*” (GEASUR) - o *Observatório de Experiências de Educação Ambiental de Base Comunitária do Estado do Rio de Janeiro* -, que busca sistematizar experiências socioeducativas através da identificação e de uma cartografia de processos e de práticas em educação ambiental. Para isso, propõe um mapeamento colaborativo com os sujeitos dos territórios, e visa a construção de um repositório organizado a partir de dados de cinco mesorregiões.

O projeto interinstitucional de extensão envolve pesquisadores (as) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tendo como pressuposto que sujeitos expostos a situações de vulnerabilidade social em seus territórios também são capazes de outros modos de entender e fazer educação ambiental. Por meio de suas expertises, estratégias, ressignificações, e, principalmente, organizando-se coletivamente em torno de questões comuns, dos problemas locais e de suas próprias demandas.

Entendendo, assim, que as injustiças sociais não conseguiram minar a potência de vida que também existe em regiões periféricas. Isso é bem notável quando a presente pesquisa acadêmica, por meio da extensão, encontra o coletivo de mulheres da Rede Baixada Literária de Bibliotecas Comunitárias. No encontro que aconteceu no “Seminário de Formação do Observatório da Educação Ambiental de Base Comunitária”, conhecemos a força do coletivo na atuação das mediadoras de leitura em seus territórios, que, organizadas em rede, fortalecem as comunidades onde as bibliotecas estão localizadas.

No site da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias podemos ler: “Redes conectam pessoas e instituições de forma horizontal para cooperar com uma causa comum. As redes de bibliotecas comunitárias interligam espaços de um mesmo território ou local para garantir o direito humano à leitura, através de trocas de saberes e experiências e de ações e atividades coletivas”. (Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, 2020). Desse modo, as redes de

bibliotecas comunitárias são um terreno fértil para observarmos movimentos de reagregação do social, de associação de sujeitos que se movem em torno de vivências coletivas.

Olhar para territórios periféricos, para fora das instituições hegemônicas, ocidentalizadas, é uma escolha política e epistemológica, com o intuito de combater o “racismo epistêmico”. Segundo Grosfoguel (2016), o privilégio epistêmico do homem Ocidental é resultado de genocídios e epistemicídios que aconteceram no século XVI contra as populações judias e muçulmanas, os povos indígenas na América, os africanos sequestrados e escravizados, e as mulheres que foram queimadas vivas acusadas de feitiçaria.

Para Bruno Latour, o senso de integração entrou em colapso e as concepções relativas ao social precisam ser reformuladas. Então ele define o social como “um movimento peculiar de reassociação e reagregação” (2012, p.25). A ideia de agregação apresentada tem a ver com a partilha de um mundo comum, que ele chama de *coletivo* (p. 352). Por isso, não havendo maneiras de tornar comum, o social não é agregado. Esses coletivos são formados por associações heterogêneas e não há uma “reserva de vínculos” (p.63), isto é, algo que mantenha os grupos unidos, mas que é necessário um movimento contínuo para que essas associações possam acontecer.

bell hooks (2020) desenvolveu a ideia de “comunidade de aprendizagem”. Para ela, a prática pedagógica acontece no encontro, em um espaço de acolhimento das vulnerabilidades e das potencialidades, entendendo que é com a diversidade que se constrói um conhecimento capaz de formar uma comunidade. E baseando-nos na *ontologia relacional* de Arturo Escobar (2014) e no *afroperspectivismo* de Renato Nogueira (2012), refletimos acerca dos sujeitos do território como ontologias plurais que estão nos apontando modos de existência contra-hegemônicos.

Nogueira (2012) diz que a filosofia (e o seu desdobramento na educação) compreendida como universal se baseia na ideia de centro e periferia do conhecimento, mas aponta a necessidade da diversidade de narrativas e epistemologias, pois o pensamento opera é na diferença. Já Escobar (2014) nos fala de uma realidade que é radicalmente relacional e da existência de vínculos de continuidade entre os seres, sem com isso perder as suas especificidades.



Encontro do Seminário de Formação com a Rede Baixada Literária no Auditório Paulo Freire (acervo pessoal, setembro de 2023)

Em um total de quatro encontros, dois na Unirio e dois nos territórios das bibliotecas, o curso de extensão *com* as bibliotecas comunitárias, desde as primeiras conversas, procurou a construção de uma parceria que fosse do interesse da Rede Baixada Literária e que desse sentido à universidade; entendendo que são esses momentos que dão real sentido a ela - quando a universidade se encontra com a comunidade, com as educadoras que estão lá na ponta, nos territórios, mediando saberes, conflitos e afetos.

Também participei de um seminário interno com o grupo de pesquisas do GEASUR, intitulado “Seminário de Educação Ambiental de Base Comunitária e a questão indígena”, que reuniu pesquisas concluídas e em andamento. Nesse momento, apresentei uma leitura sobre o livro “A queda do céu”, de Bruce Albert e Davi Kopenawa Yanomami (2015). Sendo o livro que me deu o clic, que me (re) despertou o interesse pelas questões ambientais, que me fez pensar criticamente o modelo Ocidental de civilização, que me indagou o que é ciência (já que o xamã demonstra uma impressionante e sofisticada ciência outra).

O projeto do Observatório, em andamento em 2023, visa construir novas concepções de educação ambiental, a partir da parceria com as comunidades, do exercício da escuta, da observação das realidades e da valorização das pedagógicas que emergem dos territórios. Dentro dessa proposta também aconteceu o “Seminário Sentidos de Comunidade”, com o Programa da Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS), da UFRJ, no Auditório Paulo Freire (CCH/UNIRIO). Entre as palavras-chave que foram destacadas no seminário temos “coletivo”, “território”, “pertencimento” e “heterogeneidade” (diversidades).

Em um resumo do que foi falado durante o seminário compreendi que comunidade não é um conceito, e não há um só sentido unívoco que possa definir comunidade. Ainda que se encontrem definições na sociologia, na ecologia, na geografia, e em outras áreas e ciências, cada comunidade constrói seus sentidos nos caminhos que são percorridos coletivamente. Também foi destacada a importância da presença da ancestralidade, das memórias partilhadas, das práticas solidárias que fortalecem os vínculos e que servem de apoio aos sujeitos.

Como disse Janeth, do coletivo de mulheres do Salgueiro, em um encontro que o Geasur participou na UERJ de São Gonçalo: “Vivido em rede, o sofrimento é menor”. Por

outro lado, poderia dizer, vivida em rede, a alegria é muito maior. Assim como, junto, chega-se mais longe. Lembro-me de me emocionar com as palavras de Janete e com a presença forte e amorosa de seu coletivo; de sentir gente com recheio de gente, de notar a generosidade e o caráter autêntico.

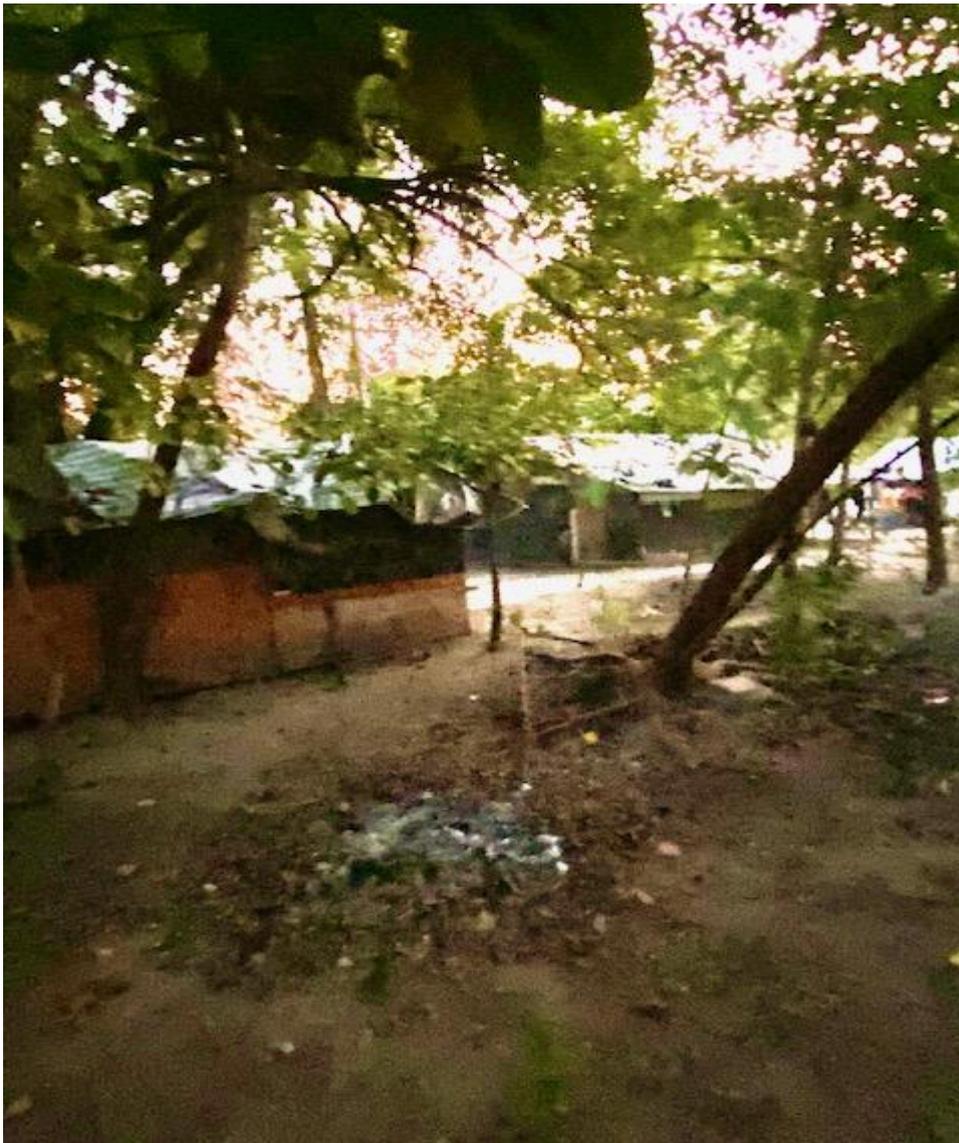


Janeth do coletivo Mulheres do Salgueiro apresentando na UERJ de São Gonçalo o “Curso de Formação em Práxis de Reexistência e Educação Ambiental de Base Comunitária: esperanças e territorialia”

Motivada a fazer um boletim para o Observatório de EABC, no dia 25 de junho de 2023, estive presente no “4º Encontro Livre e Popular das Artes Gerais” da Aldeia Marakanã, que reuniu indígenas e não indígenas em oficinas, feira de artes, culinária, roda de conversa, exposição de artes visuais, roda de apresentações de artes gerais para indígena e não indígena. Em contexto urbano, indígenas estão lutando pelo direito ao território, pela manutenção das suas culturas e, ainda, contra o preconceito de que lugar de indígena é exclusivamente em cercamentos na floresta.



A Aldeia Marakanã surge em 2006



O asfalto quebrado e a luta pela retomada do corpo-território indígena

Em meio a grande aldeia da cidade, as etnias presentes na Aldeia Marakanã vivem a retomada de seu território originário. Lá, o asfalto é quebrado, a terra é reflorestada. Mas em uma situação de conflito, pois em contextos urbanos, em geral, indígenas não são mapeados ou associados à realidade dos outros povos que vivem em aldeamentos.

Além das experiências do Observatório e dos seminários participei de reuniões periódicas e debates acerca do conceito da Educação Ambiental de Base Comunitária, que vem se formando com o acúmulo das pesquisas. Este relato é para mostrar um pouco das atividades realizadas junto ao meu grupo de pesquisa e ao projeto do Observatório como

dados relevantes para a compreensão do percurso vivencial e metodológico trilhado. Finalmente, acrescento ainda neste relatório de pesquisa minha atuação voluntária como docente da disciplina Atualidades e Cidadania para os estudantes do pré-vestibular comunitário Anderson Silva em parceria com a Educafro,

1.3. Revisão de literatura

A pesquisa dedicou-se a fazer uma revisão bibliográfica das publicações dos últimos 5 anos sobre a “Educação Ambiental de Base Comunitária” nas bases de dados Earte.net, Scielo, Capes, Google Acadêmico, nos anais do EPEA e no GT 22 da ANPED. Na Earte.net obtivemos o retorno de apenas uma publicação, a dissertação “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”, de Barbara Cristina Pelacani da Cruz (2018). Na Scielo não tivemos resultado. Já na base da Capes foram 5 dissertações encontradas:

- “Educação Ambiental pilintra e direito à cidade: pedagogias que emergem da luta por moradia no centro do Rio de Janeiro”, de João Paulo Gonçalves Ferreira Rangel, de 2021. Comentário da revisão: O trabalho identifica práticas pedagógicas que emergem das lutas coletivas por moradia.
- “Lendas, rezas e garrafadas: educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha”, de Daniel Renaud Camargo, 2017. Comentário: A pesquisa dialoga com os saberes locais e comunidades tradicionais. Articula a educação ambiental crítica e a educação popular para pensar a educação ambiental de base comunitária.
- “Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca”, de Julio Vitor Costa da Silva, 2016. Comentário: Analisa a educação ambiental realizada em uma comunidade que faz o manejo comunitário da água.
- “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”, de Barbara Cristina Pelacani da Cruz, 2018. Comentário: Analisa

a pedagógica que emerge das lutas contra a construção e os impactos de empreendimentos hidrelétricos.

- Educação Ambiental de Base Comunitária: propostas para pensar o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, Juliane de Sousa Pereira, 2020. Comentário: Observa ações de educação ambiental em parque nacional.

Na pesquisa feita no Google Acadêmico, em julho de 2023, obtivemos 101 retornos, de artigos, monografias, teses e dissertações, e dentre eles destaco abaixo 13 publicações que considero que dialogam com o enfoque deste trabalho, e que, por isso, podem contribuir com as análises subsequentes. Nesse momento da revisão bibliográfica fiz uso da norma de referência APA (American Psychological Association):

- 1- Oliveira, C. A. G., Rojas, L. Á. P., Prada, K. A. F., & Salgado, S. D. C. (2020). O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária. *Ensino, Saúde e Ambiente*.
- 2- Sánchez, C., Salgado, S. D. C., & de Oliveira, S. T. (2020). Aportes da ecologia política para a construção de uma educação ambiental de base comunitária no contexto latino-americano: narrando a experiência de um curso de extensão universitária. *Ambiente & Educação*, 25(1), 131-161.
- 3- Sánchez, C., Pelacani, B., & Accioly, I. (2020). Editorial Educação Ambiental: Insurgências, Re-Existências E Esperanças. *Ensino, Saúde e Ambiente*.
- 4- Rufino, L. R., Camargo, D. R., & Sánchez, C. (2020). Educação Ambiental Desde El Sur. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 7(Especial), 1-11.
- 5- Salgado, S. D. C., Menezes, A. K., & Sánchez, C. (2019). A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental *desde el sur* como possível caminho para a decolonialidade. *Revista Pedagógica*, 21, 597-622.
- 6- Santos, L. B. D. (2022). Educação ambiental e literatura: uma proposta de diálogos a partir da poesia de Manoel de Barros.
- 7- de Oliveira, T. S. R. D. (2019). Educação Ambiental pela janela do trem.
- 8 - Oliveira, C. A. G. (2021). Diálogos entre Paulo Freire e Vandana Shiva como aportes para uma Educação Ambiental *desde el Sur*. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 14(esp.), 512-535.

- 9 - Layrargues, P. P., & Puggian, C. (2018). A Educação Ambiental que se aprende na luta com os Movimentos Sociais: defendendo o Território e resistindo contra o Desenvolvimentismo Capitalista. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13(1), 131-153.
- 10 - Layrargues, P. P., Puggian, C., & Menezes, A. K. (2020). Educação, Movimentos Sociais e Mulheres: Redes de Articulação e Resistência. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 15(1), 51-62.
- 11 - Vieira, M., & Tristão, M. (2021). Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver. *Ambiente & Educação*, 26(1), 296-324.
- 12 - Stortti, M. A. (2019). Aprender a resistir e resistir para aprender: um estudo sobre a educação ambiental que emerge das lutas de atingidos pela indústria do petróleo no Rio de Janeiro.
- 13 - Candau, V. M. F. (2018). “Esse habitat onde a gente mora”: Conhecimentos Locais Como Fundamento Para a Educação Ambiental no Complexo da Maré (Doctoral dissertation, PUC-Rio).

No site do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), encontramos os anais dos anos 2019, 2017, 2015, 2013, 2011, 2009, 2007, 2005, 2003 e 2001. Como a pesquisa faz um levantamento de trabalhos dos últimos 5 anos, vamos listar aqueles dos anos de 2019 e 2017. Além do que, a Educação Ambiental de Base Comunitária é uma proposição que vem se desenvolvendo ao longo dos 10 anos de existência do GEASUR, de modo que trabalhos anteriores a essa data não tratam da EABC no sentido que vem sendo construído pelo grupo de pesquisa.

Embora não apenas produções do grupo do GEASUR estão sendo consideradas como EABC nesta pesquisa, mas também trabalhos (dentro do recorte temporal definido) que se aproximam das suas características e que contribuíram com a formação da sua abordagem teórica-metodológica. Ainda que não nomeiem as práticas em Educação Ambiental como Educação Ambiental de Base Comunitária, a exemplo do trabalho “Se acabar o Rio, a comunidade acaba: saberes e vivências que inter cruzam os sujeitos e a biodiversidade em um território quilombola do semiárido baiano”, aponta saberes, modos de vida e memórias bioculturais de que também trata a EABC.

2019 - Anais do EPEA

- “Movimentos Ecologistas de Mulheres e Ecofeminismos: alternativas e apontamentos para Educação Ambiental de Base Comunitária”. Autores: Carolina Alves Gomes de Oliveira , Bárbara Pelacani , Celso Pereira Sánchez.
- “A Fotoescrivência como proposta metodologia para Educação Ambiental de Base Comunitária: A Re-existência sociocultural na luta pela água e pelo território no Vale do Guapiaçu (RJ)”. Autores: Bárbara Pelacani , Celso Sánchez , Carolina Alves , Daniel Renaud.
- “Se acabar o Rio, a comunidade acaba: saberes e vivências que inter cruzam os sujeitos e a Biodiversidade em um território quilombola do semiárido Baiano”. Autores: André Carneiro Melo, Marco Antonio Leandro Barzano, Marta Pereira de Almeida, Dilza Bispo Bastos.

2017 - Anais do EPEA

- “A justiça e o racismo ambiental diante do rompimento da Barragem de Fundão (Mariana – MG): A educação ambiental de base comunitária e os movimentos sociais diante da problemática econômica e ambiental”(EA e movimentos sociais). Autores: Mahalia Gomes de Carvalho Aquino, Yashmin Viola Marote Loureiro, Marcelo Aranda Stortti.
- “Os observatórios de conflitos ambientais como instrumentos pedagógicos para fortalecer práticas e pesquisas em educação ambiental” (EA e movimentos sociais). Autores: Anne Kassiadou Menezes, Daniel Renaud, Celso Sánchez Pereira.
- “Interculturalidade e educação ambiental: Possibilidades e desafios com a cultura Guarani Mbyá” (EA e culturas). Autores: Clara dos Santos Baptista, Sandra Benites, Celso Sánchez.
- “Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração”. (EA e movimentos sociais). Autores: Marcelo Aranda Stortti, Celso Sanchez.
- “Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: A perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ”. (EA e contextos não escolares). Autores: Carolina Alves Gomes de Oliveira, Celso Sánchez Pereira.
- “A apropriação da educação ambiental pelo “capital verde”: estudo de caso dos projetos mutirão de reflorestamento e hortas cariocas no morro da

formiga, rio de janeiro, rj”. (EA e políticas públicas). Autores: Lucas Neves da Cunha, Celso Sanchez.

- “Educação Ambiental de Base Comunitária no Vale do Jequitinhonha: Uma Articulação entre a IAP de Fals Borda e a Abordagem Temática Freireana” (EA e culturas). Autores: Daniel Renaud Camargo, Joyce Alves Rocha, Celso Sánchez Pereira.

Nos anais de 2019 do GT22 de Educação Ambiental da ANPED destacamos o *“Entrelaçamentos entre a Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política e o Giro Decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental”*, das autoras Bárbara Fortes Campos, Anne Kassiadou Menezes, Stephanie Salgado, da UNIRIO.

E os seguintes trabalhos de 2021: *“Proposições cosmopolíticas para a educação ambiental: contribuições de Nêgo Bispo contra a cosmofofia”*, de Lucia Cavalieri (Faculdade de Educação da UFF), Dafne Rozencwaig de Faria e Souza (UNIRIO), Ana Paula Massadar Morel (UFF); *“Educação ambiental de base comunitária na experiência das mulheres da Baía de Guanabara, RJ”*, Carolina Alves Gomes de Oliveira e Celso Sánchez (UNIRIO); *“Educação Ambiental decolonial em territórios de povos originários”*, Davi Maia Rocha (UFBA), Fabio Pessoa Vieira (UFBA-MPED).

Capítulo 2

EMERGÊNCIAS E INSURGÊNCIAS

2.1. Nos territórios do Sul global

O campo da EA tem um tremendo desafio diante da realidade de um cenário de transição climática, extinção de espécies, pandemia, desertificação, fome, em um planeta cada dia mais danificado, ferido e inóspito. Ao mesmo tempo, não se pode apostar em heroísmo humano ou em soluções globalizantes. Diante desse desafio, consideramos a urgência de oferecer alguma resposta que não seja a barbárie:

Não se está dizendo que tudo, então, acabará bem, pois Gaia ofendida é cega para nossas histórias. Talvez não possamos evitar terríveis provações. Mas depende de nós, e é aí que nossa resposta a Gaia pode se situar, aprender a experimentar os dispositivos que nos tornam capazes de viver tais provações sem cair na barbárie, de criar o que alimenta a confiança onde a impotência assustadora ameaça tal resposta, que ela não ouvirá, confere à sua intrusão a força de um apelo a vidas que valem ser vividas. (STANGERS, 2015, p.203)

Segundo o “Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas” (IPCC) de 2022, nos próximos três anos se chegará ao limite de emissão de gases de efeito estufa (GEE), para ainda manter o aumento da temperatura em 1,5° C, como foi estipulado no Acordo de Paris. Outra meta discutida é a redução das emissões até 2030 pela metade, e chegando a zero até meados do século. O Relatório mostra a necessidade de medidas urgentes de mitigação para lidar com os impactos da transição climática. E o sumário técnico chama atenção:

“A intersecção de gênero com raça, classe, etnia, sexualidade, identidade indígena, idade, deficiência, renda, status migratório e localização geográfica muitas vezes aumenta a vulnerabilidade aos impactos das mudanças climáticas (alta confiança), exacerba a desigualdade e cria mais injustiça (alta confiança). Há evidências de que as atuais estratégias de adaptação não incluem suficientemente a redução da pobreza e os determinantes sociais subjacentes da vulnerabilidade humana” (IPCC, 2022, p.53).

Ao mesmo tempo em que as ações estão muito distantes das metas, tornando incerta a efetividade da mitigação, os impactos dos eventos extremos sobre as gentes subalternizadas e os territórios mais vulneráveis são apontados como certos. Enquanto os financiamentos do capital global ainda estão aquém do necessário, os países periféricos vão vivendo riscos crescentes sem as condições mais justas e equitativas de enfrentamento. Por isso, consideramos que é também numa dimensão local que precisamos buscar soluções para

atravessar a transição climática. As discussões que faremos aqui vão nesse sentido. A começar por pensarmos a urgência socioambiental e climática *desde el sur*.

Durante o carnaval de 2023, no litoral norte de São Paulo, aconteceu o maior temporal já registrado no Brasil. Uma chuva de 680 mm provocou inundações e deslizamentos, levando à morte de dezenas de pessoas, e deixando outras centenas desalojadas ou desabrigadas. Mas entre as vítimas das inundações e dos soterramentos, apenas pobres foram identificados; os ricos tiveram somente suas casas alagadas (AZEVEDO, 2023). Tratando-se assim de quem pode pagar moradia em áreas seguras e quem é levado pelas condições materiais às encostas. O que é revelador da territorialidade do racismo, do impacto racial de ações históricas de exclusão e expropriação.

(...) nas disputas pelo território e em torno dos direitos socioambientais, as desigualdades e as discriminações étnicas e raciais operam e, de antemão, definem significativamente quem são os injustiçados e quem são os privilegiados (PACHECO e FAUSTINO, 2013, p.73).

Como diz Ailton Krenak, os povos originários já viveram o fim do mundo. E continuam aí. Ainda nos ensinando como criarmos paraquedas coloridos. Por isso, consideramos que é preciso agora ouvir os povos e as gentes subalternizadas, oprimidas e encobertas por tantas formas de violência colonial até os dias de hoje.

(...) a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade (KRENAK, 2020, p.21).

Entendendo que se trata de sair do lugar de ensinar o que é educação ambiental desde o lugar hegemônico, para o lugar de se atentar às outras educações ambientais como outros modos de existência que se expressam de forma territorializada e coletivizada. Em nossa pesquisa queremos observar em diferentes contextos a formação de subjetividades terrexistentes. O conceito de *terrexistência*, com o qual vamos trabalhar, responde a um anseio de enfrentamento do problema desde o chão, a terra, o território.

E sendo uma eco-ontologia, não dicotômica entre humano e natureza, aproxima-se de uma compreensão ecológica inclusiva de todas as espécies, sem supremacia humana. De uma multiplicidade de agentes terrenos que não são só espelho de homens brancos europeus, mas que “(...) o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida” (KRENAK, 2020,

p.100). Assim, interessa-nos observar nesta pesquisa se a Educação Ambiental de Base Comunitária está atenta aos resultados de extremos conflitos socioambientais.

Essa “base comunitária” é justamente a ideia de uma educação territorializada, que deve se atentar aos contextos, aos conflitos e às potencialidades que o território oferece. É a partir dessa base que o saber localizado inscrito no território pode se expressar e deve ser lido. Com abertura à escuta e procurando compreender as narrativas que se enunciam no próprio território, que dizem respeito àquela educação ambiental vivida e produzida de maneira localizada.

O geógrafo Rogério Haesbaert critica a ideia de desterritorialização tão difundida no mundo moderno e globalizado:

“(…) não faltam processos que reenfatizam uma base geográfica, material, a começar pelos que envolvem questões ecológicas, (desflorestamento, erosão, poluição, erosão) e de acesso a novos recursos naturais (como aqueles ligados à biodiversidade), questões ditas demográficas e de difusão de epidemias, questões de fronteira e controle da acessibilidade (como nos fluxos migratórios), novas lutas nacional-regionalistas de forte base territorial etc” (2004:26).

Ele defende, em seu lugar, a ideia de *multiterritorialização*, assim considerando a complexidade de processos de (re) territorialização e que acabam por produzir múltiplos territórios. Como ele vai conceituar, *território* tem uma conotação material e outra simbólica. Em ambas há elementos centrais que são o poder e a apropriação. O território “desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação política-econômica mais “concreta” e “funcional” à apropriação mais subjetiva e/ou “cultural-simbólica” (2004:95-96).

Ele afirma a importância da apropriação dos espaços nos processos de (re) territorialização, e aponta o quanto o poder capitalístico estatal e do mercado cerceiam esses processos. Haesbaert vai distinguir os territórios de acordo com os seus sujeitos, que também podem ser grupos, empresas, igrejas, etc. E assim ele vai tratar do termo *territorialidade*, que diz respeito à dimensão política, em como as pessoas se organizam no espaço, estabelecem suas relações culturais e econômicas, fazem uso da terra e dão significado ao lugar em que habitam.

O território tanto é funcional, servindo às necessidades de abrigo, proteção e alimento, quanto é simbólico, sendo um produtor de sentidos e de saberes que identificam uma dada cultura e cosmovisão. A sua funcionalidade também está ligada ao controle físico e ao poder instituído, criando-se “territórios de desigualdade”, enquanto em nível simbólico, ligado à

apropriação e à produção, “territórios da diferença”. Haesbaert fala ainda de “território-rede”, considerando que o trânsito, o movimento, torna-se também elemento importante na construção dos territórios; com o fluxo de pessoas, de mercadorias e de informações.

A partir dessa perspectiva, pensar território é pensar desde o local e é pensar também seus fluxos. Outra autora importante para compor nosso quadro teórico será Donna Haraway. Pois se queremos pensar uma Educação Ambiental territorializada, temos que considerar um saber que não é do poder dominante, mas que é contra-hegemônico, que é localizado. Esse saber, conforme estamos apostando com a EABC, está inscrito no território e circula seus significados nômades e transatlânticos. Esse saber localizado valoriza a diversidade de saberes, como é a diversidade de territórios, e também a capacidade crítica que o próprio lugar oferece.

As perspectivas dos subjugados não são posições “inocentes”. Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que têm menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento. Elas têm ampla experiência com os modos de negação através da repressão, do esquecimento e de atos de desaparecimento – com maneiras de estar em nenhum lugar ao mesmo tempo em que se alega ver tudo (HARAWAY, 1995: p.23).

À maneira global de ver o mundo, que se auto-classifica como o único saber legítimo, desconsiderando os demais, negando a existência de outras ciências. É em oposição a esse saber hegemônico que o saber localizado se situa. Desse modo, aproximando as perspectivas de Haesbaert e Haraway, entendemos que é na medida da convivência no território e com as trocas simbólicas que se pode construir um saber local, contra-hegemônico e fronteiro.

Não perseguimos a parcialidade em si mesma, mas pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece. O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar particular (1995: p.33).

Assim que cismamos: com uma educação como potência criativa frente aos fatores limitantes. Não servindo apenas ao estabelecido, ao instituído, não se fixando em terreno determinado. Da lama também nasce uma flor. Como prática de liberdade, como nos ensinou Freire, a educação pode ser vivacidade, criatividade, voo. E como ecoa da filosofia de Spinoza através dos séculos: *livre é quem pode efetuar a sua natureza*. Portanto, alguém pode ser muito seguro, capitalizado, e não ser livre.

A cisma mor é de que uma comunidade plena é uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2020). Espaços coletivos destinados à educação potencializadora, emancipatória e engajada. E é importante frisar: espaços co-le-ti-vos de aprendizagem. Coletivos que apoiam a expressão da vida das singularidades que os compõem; o desabrochar das flores mesmo do

impossível chão. Como inspiram os líquens e os corais, organismos simbióticos, que não são apenas um, mas um devir-com. Como diz Luiz Rufino (2021), educação é um *radical vivo*, e ainda:

Se a educação é um fenômeno próprio da vivacidade dos seres e faz com que esses sejam falantes e escritores em múltiplas linguagens circuladas na diferença, podemos considerar que é impossível a colonização produzir alguma experiência educativa (2021, p.39).

Mas como manter a comunidade na multiplicidade se as comunidades existem dentro de um Estado unificador que quer barrar os fluxos da diversidade? Segundo Pierre Clastres (2014), o Estado não era a forma de organização social dos povos primitivos, pois estes não possuíam uma instância de poder separada da sociedade. “Gentes sem fé, sem lei, sem rei” (2014, p.28), era o que diziam os invasores a respeito dos Tupinambá. Aquele em posição de poder, como o chefe, na verdade, era destituído de poder, tendo que ser um fazedor da paz, dispor de seus bens, convencer sendo um bom orador, uma vez que o poder era da sociedade. Essas sociedades contra o Estado não buscavam uma unificação, mas a lida com as forças e as tensões, com a guerra que também está sempre à espreita da multiplicidade.

Se o Estado promete a unificação e a paz através de duas forças coercitivas e de controle, ele de fato não o faz. Ele não unifica o acesso à dignidade humana, criando uma relação de poder organizada em torno da hierarquização e da produção de desigualdades. Delimitando os espaços de privilégio onde o Estado se faz presente suprimindo as necessidades, e os espaços onde o Estado não está presente, onde há pobreza, violência, falta de saneamento e condições básicas de existência; aquilo que o *racismo ambiental* denuncia. Um lixão, por exemplo, é montado em territórios onde habitam povos periféricos e racializados. Então, esse Estado que se caracteriza por ser unificador, não distribui suas benesses e danos de forma equitativa.

Aí que as comunidades enquanto zonas de resistência ao Estado colonizador marcam a sua diferença e a sua trincheira. Outro conceito de comunidade que contribui com o debate é o de Enrique Dussel (1986), que entende que a comunidade é o sujeito real da História, o sujeito coletivo. E ainda, segundo ele, falar em comunidade é falar em relações que se estabelecem em *situação de justiça*; que contrariam as relações hegemônicas baseadas em exploração e em dominação. Pois para uma *ética comunitária*, o outro deve existir como fim, não como um meio, instrumentalizado na condição de coisa. “(...) compartilhar o espaço,

existir com o outro funda a essência do ser, sendo possível perceber-se na medida em que se descobre pelo olhar do outro” (PAIVA, 2003:87).

Só temos um testemunho mais completo da História quando escutamos suas vozes que ficaram ocultas, ou melhor, que foram ocultadas. As vozes daqueles que foram silenciados. A restituição de suas narrativas é fundamental para a reforma do pensamento desde o Sul, reconhecendo, nos saberes subalternos, autênticas vozes, verdadeiros conhecimentos de mundo. O que não se trata de uma simples inversão de polos, mas de se situar melhor: vivemos na América Latina, devemos exprimir os conhecimentos próprios desses povos americanos.

Colocar a América Latina na História. Descobrir o outro encoberto pela cultura colonizadora. Criar uma filosofia latino-americana libertadora. Todas essas ações foram defendidas pelo filósofo argentino Enrique Dussel. Contra o darwinismo social que fez naturalizar a pobreza e a perda da dignidade humana; com a ideia de império de forças brutas sobre outras. Ignorando as dinâmicas naturais no sentido colaborativo, intrincado, relacional e fazendo prevalecer no imaginário a noção de brutalidade como lei.

Essas relações de dominação são institucionalizadas no tempo, e o restabelecimento das relações em situação de justiça não será natural, segundo Dussel, mas uma ação histórica e comunitária. Toda essa ideia se aproxima de Paulo Freire e José Martí, que também pensaram nessa mudança de centro, esse deslocamento para o Sul, chamando atenção para a necessidade da construção de um imaginário pedagógico latino-americano. Assim, a pessoa-floresta, o ser-em-comum, o devir-outro e todas as possíveis designações que fazem lembrar nossa condição relacional, podem ser intensificadas através de práticas, do imaginário e da linguagem.

Tal compreensão evoca o ingresso dos excluídos pela luta política no mundo globalizado, e chama a atenção para a diversidade epistemológica que se manifesta toda vez que novos saberes são incorporados. A partir de uma articulação coletiva dos subalternos, em ação dialógica e política, novos saberes adentram os espaços e com a sua circulação, vão influenciando os saberes hegemônicos com outras cosmovisões. Com o passar do tempo e com as lutas, as narrativas vão ganhando novos tons originários do Sul, da Ásia, de África, brasileiros de várias partes, vão assumindo uma identidade cultural pós-moderna, e não mero simulacro do Norte. A aprendizagem emancipatória passa então por essa retomada da noção de identidade desde o Sul global.

Agir localmente e pensar globalmente, como se diz. Agir a partir do local e da sua gente. Assim, se uma comunidade pensa a Educação Ambiental como coleta de lixo apenas, cabe ao educador ambiental absorver isso, não querer impor os seus próprios conceitos. Se a coleta é um meio de subsistência e uma cultura para eles, a educação ambiental deve partir daí se quiser chegar num conceito mais amplo. Conceitos formados numa educação de base eurocêntrica implantaram seus modelos aqui. Nessa hora precisamos lembrar de Paulo Freire, da pedagogia da autonomia do oprimido, que fala de partirmos da realidade das pessoas, para a sua realização e para a transformação.

A cosmovisão de Kopenawa em “A Queda do Céu” (2015) mostra bem isto: um conhecimento de impressionante largueza, profundidade e minúcia. Dotado sim de ciência e pensamento complexo. Desse modo, as traduções interculturais desafiam o pensamento colonial, mas também a própria inteligibilidade, pela dificuldade intrínseca em compreender o outro no seu contexto de diferença.

Nessa relação entre mundos, há que se valer não apenas do *logos* como forma de tradução. Existem outras formas; existem as narrativas dos mitos, dos sonhos. Os cânones ocidentais fazem reduzir todo o potencial, o espectro de virtualidades, de possibilidades de mundos e de cenários. Tratam de assegurar como exclusiva a faculdade da razão cartesiana. Mas em contraponto à monocultura das sociedades coloniais modernas, estão as cosmovisões aliadas da multiplicidade como são as dos povos ameríndios brasileiros.

A “Educação Ambiental de Base Comunitária”, proposta do “Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde *el sur*” (GEASUR/UNIRIO) emerge dos territórios, por isso, ser de *base comunitária* significa que a educação não acontece de fora para dentro, ou da universidade para a comunidade, mas que ela existe como expressão das práticas e dos saberes localizados. Busca-se atentar aos conflitos e aos potenciais ali presentes, e junto com a comunidade, definir os temas geradores, como ensinou Paulo Freire (1987), partindo dos interesses e da realidade das pessoas em seus contextos específicos. E de forma que os conteúdos levantados possam produzir pensamento crítico e engajamento para a formação de sujeitos políticos na defesa de seus territórios, de seu povo, de seu meio ambiente.

Aquilo que hooks (2020) chama de *pedagogia engajada*, que não é transmissão de conhecimentos à maneira bancária, mas formação de sujeitos para a transformação das suas realidades-mundos. A seguir, em diálogo com o pensamento ameríndio, observamos a cosmovisão de uma organização social que se difere do pensamento Ocidental como

aprendemos, e que estamos agora a desaprender, ao considerar também outras concepções de mundo. E nos indagamos: Território de vida ou território de morte?

Num cenário de transição climática, de destruição da biodiversidade e de desigualdades permanentes entre humanos, o desafio é no sentido de fazer justiça socioambiental, de reparação e de reaprendizagem de como ser e conviver, e de forma interespecies (HARAWAY, 2016). Assim, neste trabalho, fazemos uma reflexão teórica em diálogo com a filosofia, a antropologia, a educação e da geografia para pensarmos modos de re-existência, desde o Sul-global, em diálogo com a perspectiva pindorâmica, dos povos originários do Brasil.

Considerando que o colonialismo se mantém vivo e entranhado nas estruturas sociais e subjetivas, fazendo perdurar seus modos hierarquizantes e racializantes. Numa política de morte, escolhendo quem vive e quem morre, quem vive à beira-mar ou em áreas seguras, e quem vive à beira do lixo ou da encosta, sofrendo os efeitos do *racismo ambiental*.

(...) nas disputas pelo território e em torno dos direitos socioambientais, as desigualdades e as discriminações étnicas e raciais operam e, de antemão, definem significativamente quem são os injustiçados e quem são os privilegiados (PACHECO & FAUSTINO, 2013, p.73).

Por isso, refletimos sobre as bases comunitárias, sobre as territorialidades, como se conformam numa lógica de Estado e, em outra diferente, das sociedades primitivas. Lançando a pergunta: como manter a comunidade na multiplicidade se as comunidades existem dentro de um Estado unificador que quer barrar os fluxos da diversidade? Segundo Pierre Clastres (2014), o Estado não era a forma de organização social das comunidades primitivas, pois estas não possuíam uma instância de poder separada da sociedade. “Gentes sem fé, sem lei, sem rei” (2014, p.28), era o que diziam os invasores a respeito do povo Tupinambá.

Aquele em posição de poder, como o chefe, era, na verdade, destituído de poder, tendo que ser um fazedor da paz, dispor de seus bens, uma vez que o poder era da sociedade. Essas sociedades contra o Estado não buscavam uma unificação, mas a lida com as forças e as tensões, com a guerra que está sempre à espreita da multiplicidade. Se o Estado promete a unificação e a paz através de duas forças coercitivas e de controle, de fato não o faz.

Ele não unifica o acesso às condições dignas de existência, criando, em seu lugar, uma relação de poder organizada em torno da hierarquização e da produção de desigualdades.

Delimitando os espaços de privilégio onde o Estado se faz presente suprindo as necessidades, e os espaços onde o Estado não está presente, em que há pobreza, violência, falta de saneamento e condições básicas de existência.

Um lixão, por exemplo, é montado em territórios onde habitam povos subalternizados e racializados. Não é na Zona Sul do Rio de Janeiro que são feitos os descartes, mas lá onde habitam os corpos também descartados pelo Estado. Então, como se vê, o Estado não distribui suas vantagens e seus danos de forma equitativa.

Aí que as comunidades enquanto *zonas de sacrificio* e de resistência ao Estado colonizador precisam marcar a sua diferença e a sua trincheira. Segundo o geógrafo Rogério Haesbaert, existe um “mito da desterritorialização”, que é uma ideia da sociedade moderna de que poderíamos viver desenraizados, ou como se o lugar não nos constituísse. Mas se *o ser é onde é*, como dizia Beatriz Nascimento, não podemos pensar um corpo sem um território. O que Haesbaert identifica como característico dos tempos atuais são múltiplos territórios, que vão produzir a noção de multiterritorialização. O que é bem diferente da desterritorialização que o sistema-mundo colonial promove.

Na perspectiva da “Ecosofia”, do filósofo Guattari (1990), é proposto que vivamos a partir de uma articulação ética e política formada por três ecologias básicas: *ecologia mental*, na qual nos relacionamos com nosso próprio corpo em toda a sua inteireza e subjetividade, assumindo, conscientemente, o valor das incertezas e complexidades do ser; a *ecologia social*, pela qual nos relacionamos com nossos pares, no sentido de coexistência humana; e a *ecologia ambiental*, que possibilita a percepção de que somos natureza em conexão com outros seres, fenômenos e elementos naturais e nos potencializamos quando em relação de alteridade.

Para Guattari, é apenas com essa articulação que é possível chegar à democracia no sentido de coparticipação e coexistência planetária. Sem essa noção de corresponsabilidade e pertencimento não há compromisso que nos implique verdadeiramente na construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável. É fundamental cuidar, brincar e educar os diferentes corpos que pulsam e se aproximam de nós, com seus gestos, cores, tons, gingas e ancestralidade, e que os contextos educativos precisam acolher.

A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. A educação como radical da vida, como experiência corporificada

do ser e de suas práticas de saber é comum a todos. Ela nos marca como seres únicos, de vivências intransferíveis, imensuráveis e que têm como característica existencial dar o tom do acabamento de cada um de nós pelas mãos dos outros e dos afetos roçados nas relações. A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura. (RUFINO, 2021, p.11)

Assim, pensar com os indígenas, desde diferentes territórios e perspectivas, contribui com outros caminhos para a educação. E trazendo importantes questões: como não reproduzir o modelo bancário de educação de transmissão hierarquizada e desterritorializada de conhecimento? Como descolonizar as práticas educativas? Ainda mais levando em conta que muitas educadoras, principalmente as racializadas, carregam os traumas e as marcas da violência colonizadora. “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta. E outras vezes sangra” (KILOMBA, 2019).

Tal qual uma máquina de guerra primitiva, podemos investir em desestabilizar os modos coloniais e suas capturas, pensando para a educação um devir outro, nômade, capaz de re-existir e produzir modos emancipatórios de conviver e aprender. É observando e vivenciando o processo de descolonização dos saberes e das práticas que consideramos essa dimensão na educação. Pois não é só com a racionalidade que iremos trabalhar na formação de sujeitos críticos e engajados para a transformação de suas realidades e do sistema-mundo moderno colonial. Não é com a mesma lógica, dicotômica e unificadora, mas reconhecendo a diversidade de saberes, e com eles ir compondo um campo epistemológico contra-hegemônico.

Resistir para re-existir. Formar para transformar. Sendo esse um processo, um devir em que nos tornamos aliadas das forças intensificadoras da vida, valorizando os espaços fronteiriços, os diálogos possíveis capazes de ampliar nossas visões, abrir as portas da afecção para o outro. De modo que possamos valorizar o tempo - tecido da vida - como o tempo dos afetos, do engendramento de novos mundos, como um corpo ativo num plano de consistência e possibilidades.

Compreendemos que incorporar os conhecimentos afropindorâmicos (indígenas e afrodiáspóricos) para oferecer novas cosmovisões contribui para a formação de nossas identidades pessoal, social e planetária. Nesse sentido, somos convocados a estudar, brincar, perseverar nessas práticas, como um campo de aprendizagem eco-ontológica para as novas gerações que chegam. Valorizando assim as epistemologias insurgentes que nos aproximam

de um modo de existência inclusivo de humanos e não humanos, da coletividade, de um tecer junto.

2.2. Branquitude crítica em formação

A consciência crítica adveio da minha convivência na universidade pública e através dos estudos na pós-graduação em Educação, conhecendo toda essa mudança de referência do Norte para o Sul geopolítico e epistemológico e com os estudos decoloniais. Então começo a ler sobre branquitude crítica e perceber a mim e ao mundo de outra maneira. E vou observando que esse mesmo processo de descolonização vai se passando com meus colegas, brancos e não brancos.

Todes reconhecendo em si uma colonização estrutural, que se faz notar numa formação humana toda calcada na desigualdade e na hierarquização. Nessa má formação, o racismo é categoria central e sustentadora das violências, fazendo do conflito racial um problema de toda a sociedade e um problema ecológico, como diz Malcolm Ferdinand (2022). Por isso considero a importância de estranhar para ver. Perceber a construção histórica, observar com atenção os fios que tecem esse sistema-mundo e que o fazem ser como é.

Observar com o olhar de um xamã pode ser mais elucidativo:

Para mim, não é nada agradável viver na cidade. Meu pensamento lá fica irrequieto e meu peito apertado. Não durmo bem, só como coisas estranhas e vivo com medo de ser atropelado por um carro! Nunca consigo pensar com calma. É um lugar que realmente provoca muita aflição. Os brancos pedem dinheiro para tudo o tempo todo, até para beber água e urinar! Aonde quer que se vá, há uma multidão de gente que se apressa para todos os lados sem que se saiba por quê. Anda-se depressa no meio de desconhecidos, sem parar e sem falar, de um lugar para outro. A vida dos brancos que se agitam assim o dia todo como formigas xiri na parece triste. Eles estão sempre impacientes e temerosos de não chegar a tempo a seus empregos ou de serem despedidos. Quase não dormem e correm sonolentos durante o dia todo. Só falam de trabalho e do dinheiro que lhes falta. Vivem sem alegria e envelhecem depressa, sempre atarefados, com o pensamento vazio e sempre desejando adquirir novas mercadorias. (ALBERT, KOPENAWA, 2015, p. 436).

Esse olhar do *outro* - que é sujeito de perspectiva - revela, com estupefação, o modo de vida do homem branco. Mostra a sujeição que o capital impõe aos corpos e aos ritmos biológicos, e a normalização daquilo que Guattari e Rolnik (1996) entendem por subjetividade capitalística. Sendo a subjetividade uma produção, como mostram os psicanalistas, para pensar em vias emancipatórias para essa subjetividade temos que considerar suas possibilidades dissidentes.

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (1996, p.33).

Essa produção de subjetividade é de caráter micropolítico, ou seja, ao invés de reproduzir a subjetividade dominante, trata de se reapropriar dela operando revoluções processuais, superando os territórios mortos, reinvestindo o desejo na vida. Trata-se da insurreição de subjetividades que não mimetizam a modelização dominante, que na dissidência criam outros valores. Uma vez que se apercebe arrancada do solo, jogada em terreno movediço, desvitalizada por esse sistema-mundo, essa subjetividade desperta para uma:

singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (p.17).

Para a ficção colonial, o *outro* só pode existir como o *mesmo*. Tem que se desfazer de toda a sua diferença e se adequar, se normalizar enquanto um exemplar do seu modelo. Modelo de senhor e modelo de escravo; não passa disso a criatividade desse reles, mesquinho e narcísico ficcionista. Mas mancomunando desfazer essa ontologia diabólica, consideramos a importância de retomar a palavra e a denominação do mundo, para se recuperar a própria imagem.

Pensando outros aspectos da subjetividade, segundo Byung-Chul Han (2015), a forma de vida humana “civilizada” no século 21 se parece mais com a vida “selvagem”, no que tange à atenção rasa e dispersa, como o animal que come ao mesmo tempo em que está alerta à possibilidade de também ser comida. A vida dos humanos multitarefas, se ganha em desempenho e produção, perde em aprofundamento contemplativo. Em estado de hipertensão, velozmente, consomem o mundo num segundo, levam-no ao esgotamento em outro.

Enrique Dussel (1986) nos apresenta uma ideia de práxis um pouco diferente do habitual. Se normalmente associamos a prática à objetividade e ao pragmatismo, Dussel nos fala que a práxis é uma ação sempre na direção do outro. Não é simples ação, ou esvaziada de subjetividade. Trata-se de uma ação em direção ao outro em condição de justiça, ou seja, o outro sendo legitimado enquanto outro em bases de igualdade. Não é o outro como *mesmo*, nem o outro reificado, nem o outro na condição de subalternidade. Assim, entendemos que pensar a subjetividade não é pensar o eu ensimesmado, mas o outro, que eu posso ser, que o

outro pode ser. E repensar também nosso senso comum sobre o que é o ser humano e o que é a natureza.

Segundo Viveiros de Castro, *o perspectivismo é um multinaturalismo* (2018, p.65). Entendendo que não só o ser humano é sujeito de uma perspectiva. Ao invés disso, considera-se que cada ser vivente tem uma perspectiva do mundo a partir da posição que ocupa. E mais do que ocupar um ponto de vista, um líquen, uma formiga, ou um jaguar, por exemplo, *são* pontos de vista. Havendo então uma vida que atravessa todos os corpos, variados corpos, que se singularizam por suas capacidades e afecções.

Tal pensamento ameríndio nos faz suspeitar do humano: “Ali onde toda coisa é “humana”, o humano é toda uma outra coisa” (p.145). A ideia que orienta essa ontologia multinaturalista considera que a condição comum de humanos e de animais não é a animalidade, mas a humanidade. E a humanidade como sendo uma relação, não uma substância. Se toda *coisa* ou *ser* é humano, o humano não é mais o que se pensa, e passa a ser outra coisa que não se sabe.

(...) os animais e outros não-humanos dotados de alma “se veem como” pessoas, e portanto, em condições ou contextos determinados, “são” pessoas, isto é, são entidades complexas, com uma estrutura ontológica de dupla face (uma visível e outra invisível), existindo sobre os modos pronominais do reflexivo e do recíproco e os modos relacionais do intencional e do coletivo. (p.43-44)

Há algo de profundamente disruptivo nesse pensamento ameríndio no que diz respeito às ideias de natureza e cultura. Se para o multiculturalismo do pensamento Ocidental, há uma natureza e muitas culturas, para o multinaturalismo do pensamento ameríndio, há muitas naturezas e uma cultura. As outras espécies têm casa, festa, casamento, cerveja... como nós, ou seja, cultura comum. Enquanto os ratos, cavalos, fungos etc, compõem uma variedade de corpos, natureza diversificada.

Vendo-nos como não-humanos, é a si mesmos – a seus respectivos congêneres – que os animais e espíritos veem como humanos: eles se percebem como (ou se tornam) entes antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob uma aparência cultural – veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cerveja de milho, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seus sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos...). (p.44-45)

Há normalizado um desrespeito às inumeráveis presenças e perspectivas que existem. E ainda se transforma tudo em mercadoria e *plantation*. A grande violência da colonização é a produção de *terras sem território*, de *gentes sem mundo*. Por isso, pensamos que a descolonização tem a ver com a luta para que diferentes gentes e espécies voltem a ter um mundo, voltem a habitar o mundo. Saindo das bordas da exclusão para ocupar um lugar ao sol. “O desafio da ação ecológica é justamente *fazer-mundo*, *compor* um mundo entre humanos e não humanos” (FERDINAND, 2022, p. 254).

Se a primeira habitação é a imaginação, como a noção de *Imaginamundos* (2021) sugere, é preciso começar habitando o imaginário. Habitar o imaginário é construir essa travessia dos desterrados rumo a Terra-mundo-para-as-diferentes-espécies-e-gentes. Em uma superfície em que a natureza em variação vai se diversificando, na qual a natureza é palco de um elenco multinaturalista.

2.3. Tempos copresentes: trauma, reparação e memórias ancestrais

O historiador Rodrigo Turim vai falar sobre “formas de habitar o tempo ferido” (2017), pensando as transformações na relação com o tempo na sociedade contemporânea. Conforme discorre, estamos entre duas dimensões do tempo: entre o tempo lento da memória traumática, e o tempo moderno acelerado. Mas esses tempos não se opõem, são copresentes. O passado, como mostra, é uma força ativa que assombra e coexiste com o presente, não ficando assim uma época encerrada em si. “As variadas comissões da verdade, as políticas de reparação histórica, as lutas em torno da memória da violência do Estado” (2017, p.60) expressam o desejo de “retorno ao real”, de recuperar e produzir camadas do passado que não passou.

Estamos falando então de uma irrupção do passado no presente. É observável que existe uma crise ontológica com relação ao tempo. Na Modernidade o tempo é o do progresso, da promessa no futuro, de uma vida orientada como flecha linearmente. Mas na sua face colonizadora e produtora de destruição ambiental e desigualdade social em nível global falhou em superar as trevas, ou talvez, revelou a fantasmagoria que também escondia. E a promessa em relação ao futuro, se antes era de evolução, agora é de catástrofe. No melhor dos casos, de adiar o fim do mundo.

O campo dos estudos históricos que dá atenção à representificação do passado à luz das questões sociopolíticas vividas no presente - a História do Tempo Presente - considera

que existem distintas temporalidades. Que se movendo no presente, esses tempos se sobrepõem. E nesse momento então, conforme deduzimos, tornamo-nos habitantes de entretempos. Pensando ainda, se o nosso tempo está fragmentado e fraturado, como nos relacionar bem com o tempo?

Já escutei que à Educação Ambiental de Base Comunitária depende o habitar em um estado de presença. Mas não é tão simples se constatamos que o presente se complexificou e é também o enfrentamento com as memórias e os traumas do passado. Então, de um lado, o desafio de habitar um *tempo sem tempo*, acelerado, eufórico, dirigido a um futuro. Do outro, um tempo lento e comprimido, das fantasmagorias e dos traumas do passado.

“Faz parte do fardo do trauma a coexistência com o silêncio de uma memória coletiva indiferente, lançando ao futuro a repetição potencial daquela violência como experiência histórica” (TURIM, 2017, p.65)

(Uma digressão: fico imaginando se talvez o *estado de presença* seja diferente do *tempo presente*. Porque o tempo presente pode ser muitos tempos. E a presença pode ser o estado onde as temporalidades se apresentam, fazem um acorde, se sincronizam... mudando a percepção do tempo, esvaziando, oxigenando, abrindo espaço novo e curando os assombros do passado).

A colonização deixou marcas nos corpos. Produziu traumas que são frequentemente revividos. Toda a sociedade, em cada indivíduo, quer queira, quer não, está implicada nessa forma de existência baseada na violência e na discriminação. A dor pode até ser reprimida, sufocada, mas ela continua lá, latejando, querendo comunicar algo que ficou no silêncio. “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta. E outras vezes sangra”, diz Grada Kilomba (2019).

Como mostra em “Memórias da plantação”, a escravização, que levou ao desmembramento e à desarticulação de povos, produziu um trauma. A fragmentação coletiva operacionalizada pela empresa colonial e a separação com a terra de origem têm impactos que atravessam os tempos e são reencenados atualmente através do racismo cotidiano.

“Julguei enlouquecer,
 julguei morrer,
 mas não me foi possível...
 a sorte me reservava ainda longos combates.
 Quando me arrancaram daqueles lugares,
 onde tudo me ficava
 – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus!”

(REIS, 2018, p.122)

Como um corpo que foi escravizado assim será capaz de sobreviver? Como será capaz de se re-territorializar? De se recriar em terras estrangeiras tendo sofrido o que sofreu? Como devir de forma sadia uma subjetividade com todas essas marcas e traumas sendo revividos num cotidiano ainda racista e patriarcal? Sinto, com perplexidade, a dor da nossa história, que me envergonha e desafia à reparação.

Descolonizar a subjetividade passa por se tornarem novamente sujeitos os que foram tratados como objetos, como mercadoria. E que ainda são na forma atualizada do colonialismo que é o sistema-mundo moderno capitalista que permanece com sua empreitada de devastação socioambiental do planeta, distribuindo seus danos não de forma equitativa, mas extremamente desigual, açoitando vidas humanas e não humanas, promovendo genocídios de povos originários e de populações periféricas.

A palavra *trauma* significa “lesão” ou “ferida”. Para lidar com o trauma, e com um trauma que se revive e atualiza é preciso criar formas também atuais e resistentes de responder a ele. Criar, falar, comunicar, encontrar equivalentes simbólicos, elaborar, descarregar sua força destrutiva, vertê-la na direção contrária, lutar, transvalorar os valores da morte, desassombrar a vida. Esconjurar a constituição colonial de mundo escravagista e patriarcal é uma questão de justiça.

Leda Maria Martins (2021) afirma que a memória é uma presença, e antes de ser uma cronologia, o tempo é uma ontologia. Também que há outros meios de sobrevivência dos vestígios, entre a lembrança e seu esquecimento, a origem e sua perda, diferentes formas de inscrição dos saberes e das memórias. Como nas culturas em que a oralidade predomina, como as indígenas e as africanas, em que as expressões do corpo e os repertórios orais são o local da memória:

a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares de memória (lieux de mémoire), bibliotecas, museus, arquivos, monumentos oficiais, parques temáticos etc, mas constantemente se recria e se transmite pelos ambientes de memória (milieux de mémoire), ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes. As performances rituais, cerimônias e festivos, por exemplo, são férteis ambientes de memória dos vastos repertórios de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, técnicas e procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. (2021, p.72)

Se o tempo é o tecido da vida, como se diz, como estaremos a fiá-lo e a tecê-lo? Vislumbramos que é preciso arguir o mundo dos mortos. Talvez, não nos isentando da história, possamos ser presenças melhores na atualidade. Ao mesmo tempo descobrir quem foi encoberto, e imaginar outros mundos, nesses entretempos que nos constituem. Recordar é viver, dizia minha avó, e recontar é transver, digo eu, aumentando um ponto.

Capítulo 3

RE-INSCRIÇÕES

3.1. Análises bibliográficas

"Buscar estratégias para alcançar re-inscrições epistêmicas no que concerne aos modos de pensar-se como território, e/ou como coletivos subalternizados, parece cada vez mais imperativo". (MIRANDA, 2018, P.229). O artigo "*La educación ambiental de base comunitaria que emerge del conflicto con la represa hidroeléctrica de El Peñol, Colombia*", de Pelacani, Oliveira e Sánchez trata de um estudo de caso sobre o conflito iniciado com a construção de um complexo hidrelétrico em Medellín, em 1982. A pesquisadora Pelacani viaja para a Colômbia em intercâmbio durante o mestrado em Educação e lá participa da reunião das comunidades afetadas pela represa. Utilizando-se da metodologia da fotoescrivência, e tendo como enfoque da pesquisa os processos pedagógicos e espaços formativos que emergem da luta, ela vai dizer:

Os conflitos permitem que os sujeitos observem o contexto socioambiental, econômico e político no qual se encontram, para, a partir daí, decifrar o sistema-mundo moderno colonial e buscar conhecimentos que servirão de informação e os capacitarão para os processos de atuação e resistência. (2019, p.34)

A atualidade das comunidades afetadas vem de uma história de massacre de camponeses e de roubo de terras, com a promessa de empregos e de desenvolvimento para o povo local. História essa bastante comum na América Latina. Os conflitos em Medellín entre comunidades e os grandes empreendimentos acontecem por território e pela água e, assim, como sempre, o Sul-global cumprindo a função de colônia supridora de riquezas aos países centrais.

Quando a inserção no modelo globalizado Ocidental se dá no caminho do desenvolvimento, parte-se do pressuposto de que existe uma fórmula única e universal para que os países subdesenvolvidos superem a pobreza e o atraso, criando uma ideologia que se baseia numa linearidade reducionista da ideia de desenvolvimento e progresso (2019, p.19).

O que os interesses do capital internacional produzem no local é desterritorialização, e as piores consequências desse modelo de desenvolvimento recaem sobre as comunidades locais. Sobretudo, tal modelo desconsidera outras formas de vida e de desenvolvimento. Então, o que Pelacani encontra em sua imersão são atores sociais das classes populares lutando pela

terra e pelos bens naturais de seus territórios. E ela observa, pela lente da EABC, a organização social e a atuação pedagógica que se estabelecem em espaços não-formais.

Nesse processo não-formal de educação, o que se forma é um sujeito coletivo, que aprende uma práxis pedagógica comunitária para reivindicar os direitos que foram violados, ingressando nos processos políticos e eleitorais, e reconquistar seus territórios e modos de existência. O artigo também reforça a importância da produção do conhecimento a partir da realidade e da memória viva (avivada pela comunidade). Com a compreensão da história da luta do povo, historicizando o local, e assim promovendo o engajamento e a formação desses sujeitos políticos. Também ressalta a importância de uma coordenação estratégica entre os saberes locais e os dados científicos.

O ativismo ambiental se converte em fonte de conhecimento pela ação de intérpretes que analisam os dados científicos e o traduzem para uma nova linguagem acessível à comunidade ou ao movimento. A coordenação entre os saberes locais e a ciência forma agentes que apreendem o vocabulário e as ferramentas práticas, que necessitam para a luta (p.20).

O que o artigo nos mostra, principalmente, é que a luta é educativa e formativa. E que é imprescindível para a reparação de injustiças históricas que ela se dê de forma organizada comunitariamente, desde o território, e com a memória mantida viva, para que a atuação no presente seja capacitada de maneira a fazer frente política às opressões do capital. E assim refletimos que, dos conflitos, pode haver um fortalecimento dos laços comunitários, e pode emergir uma pedagogia de resistência, situada e historicizada. Atuando, então, atenta à realidade dos oprimidos.

El avance del capitalismo se mira em esa ruptura de lo real. Com el turismo de la alienación de la massa. Um turismo donde el museo sigue lleno de historia y vacío de gente. La historia de la vida de los que allí habitaban sigue intentando ser ahogada. (p.32)

No artigo de Daniel Renaud Camargo (2021), um relato de 10 anos de convivência do pesquisador junto a comunidades da Chapada do Norte, no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Intitulado “Ciência popular do sertão mineiro e Educação Ambiental de Base Comunitária: saberes locais como pontos de partida para a contextualização de propostas educativas no Vale do Jequitinhonha”. Utilizando-se de uma metodologia de pesquisa-participante, e tendo Paulo Freire como referência, Renaud busca desenvolver uma prática educativa contextualizada; identificando as situações limites, os temas geradores e a

projeção de inéditos viáveis, tudo a partir da sua relação com as comunidades. No artigo, Renaud apresenta o que observou lá, trazendo, principalmente, a história ambiental e a memória biocultural da região. Com isso ele ressalta como existe uma ciência popular nos territórios, com capacidades peculiares, como:

A capacidade de interpretar e prever alterações meteorológicas e climáticas a partir de sinais da natureza - decorrentes tanto de fatores bióticos como abióticos, incluindo observação de nuvens e ventos, halo solar ou lunar, comportamento de plantas e animais, etc (2021, p.241).

Tal conhecimento se faz necessário, pois a região vive um regime climático de extremos, entre secas e enchentes. Sua história ambiental é marcada pelo roubo de ouro e de pedras preciosas pelos exploradores, e de um consequente empobrecimento de suas populações. Diante dessa história, que pode ser lida impressa na realidade atual, Renaud mostra como a EABC deve ser sensível às vozes locais. E mais ainda, como deve incluir mais do que apenas seres humanos, mas também as paisagens, as nuvens, as chuvas, os solos rachados, o sol escaldante, toda a ecologia sonora e visual que também comunicam sobre aquela realidade.

Como revela, na memória dos mais velhos está a recordação de um tempo em que as rezadeiras eram autoridades que praticavam rituais para a chuva. Práticas que hoje em dia se tornaram raras, mas que mostram a íntima relação que pode existir entre natureza e cultura local, como Renaud narra:

Uma forte seca se prolongava ao longo de meses, quando uma pequena comunidade nas montanhas do Vale do Jequitinhonha se preparava para um ritual dedicado a promover um verdadeiro milagre. Em meio ao sol escaldante do meio dia, em pleno sertão mineiro, senhoras e senhores, anciãs e anciãos, jovens e até mesmo crianças, se reuniam em uma fila indiana e caminhavam descalços em direção ao córrego que atravessa o povoado. Mesmo com apenas um filete de água correndo, os moradores se apressavam para caçar pedras no fundo do pequeno riacho e seguiam para o fim da procissão que se formava rumo ao alto de um morro – onde se via uma cruz de madeira feita de sucupira: um cruzeiro, bem aos pés de um frondoso juazeiro, árvore marcante dos sertões brasileiros e inspirador de nomes e canções. Após chegarem ao alto da ladeira entregavam as pedras em oferenda na base da cruz, enquanto entoavam cânticos em louvor ao sagrado, palavras jogadas aos ventos como lamentos de dias difíceis e esperanças em dias melhores – implorando por chuvas e fartura para os campos (p.218).

A pesquisa mostra como a EABC pode ser construída a partir do diálogo entre saberes e com o reconhecimento da legitimidade intrínseca da sabedoria e da ciência popular. Os principais temas geradores que surgiram no campo do pesquisador foram: “água-clima”, “agricultura-alimentação”, “biodiversidade-ecologia”, “infância-juventude”. O tema da *água*

surge da crise hídrica local, o tema do *clima* aparece em razão de um regime climático de extremos.

Então, é a partir da realidade local, das demandas das comunidades e da sua própria ciência popular que se pode fazer uma leitura do território “alinhada aos olhares de suas gentes” (p.245), como diz Renaud. Os saberes mantidos vivos na memória dos mais velhos são o arquivo disponível da história do povo que se mistura com a história ambiental do território. A ideia que se tem sobre a região do Vale do Jequitinhonha, conhecida como o “Vale da Miséria”, devido ao alto índice de pobreza e analfabetismo, precisa ser revista, conclui o artigo. Uma imersão pela cultura local mostra mais do que “vulnerabilidade”, mostra também “inúmeras riquezas, aptidões e peculiaridades” (p.222). Revela também o ato de um povo e de um território de terexistir.

A seguir vamos observar algumas aproximações entre a educação ambiental e os saberes afro-indígenas. Isso sem esquecer o contexto capitalista, de mercantilização da vida, de produção e reprodução de estruturas de desigualdade. Considerando a importância de outras cosmovisões nesse processo de descolonização das subjetividades e caminhos para uma ética da vida e do bem viver. Como nos apontam as perspectivas onto-epistêmicas do ubuntu e do Bem Viver, entendidas como:

Filosofias que atribuem sentidos profundos e fraternos à comunidade, buscam respeitar as diferenças, as experiências e existências de todos os seres do universo, sejam eles vivos, não vivos, humanos, não humanos ou encantados. (VIEIRA e TRISTÃO, 2021, p.299).

A decolonialidade é identificada também como uma chave de leitura e de interpretação para o contexto latino-americano, desde a sua colonização até os dias atuais. Sabendo da influência cultural do Norte sobre o Sul, da geopolítica do conhecimento que privilegia saberes ocidentalizados, que a educação ambiental é desafiada a descolonizar-se. O que a tendência pragmática nos mostra é justamente essa cooptação do capitalismo, que passa a se utilizar de um discurso verde e a oferecer soluções de mercado para uma adaptação verde. Por outro lado, existe um entendimento de educação como aquela “que acontece nos fluxos, nos interstícios e nas circularidades”. (ibid, 2021, p.302)

Assim, está se pensando como escapar dos modelos colonizados de educação ambiental. Que reconhece suas macro-tendências que são expressão dos mecanismos de poder moderno colonial, que é colocada em tensão no contato com os saberes afro-pindorâmicos, e que tem o desafio de se repensar e de se reorientar até formar uma

compreensão renovada de educação ambiental que seja capaz de espelhar a realidade de um país como o Brasil em tempos em que se acirram as lutas por reparação histórica e por inclusão dos subalternizados na vida democrática.

“Para o ethos *Ubuntu* a afirmação de si é construída na coletividade”. (VIEIRA e TRISTÃO, 2021, p.308). Assim, o cuidado e a partilha são fundamentais. E o devir está intrinsecamente ligado ao estabelecimento de laços comunitários e de solidariedade, sendo o outro condição para a existência do eu. E nessa perspectiva africana o outro também é o não humano, ou outro povo, outras culturas. “A lógica africana compreende que valores como reciprocidade, cuidado e partilha devem preceder a acumulação de riquezas e do lucro a qualquer preço”. (ibid, 2021, p.310)

Assim, a partir dessa leitura, entendemos que um dos desafios da educação ambiental decolonizadora é afirmar o estatuto de sujeito para outras existências, considerando ontologias não dicotômicas e plurais. Assim como no campo epistemológico, legitimar saberes não ocidentalizados, outras ciências, maneiras de resolver problemas e de dar respostas à existência. “A ética do Bem Viver defende os direitos da natureza e busca por alternativas para a economia solidária e plural, de vocação pós-extrativista e pós capitalista”. (ibid, 2021, p.311-312)

Como mostram, fundamentalmente, o Bem Viver está falando de pertencimento à natureza, como um ambiente integrado e multiespécies, e também do sentido de comunidade, de uma vida de partilha, cuidado mútuo, solidariedade, em uma dinâmica de conexão e não de mercantilização. Se todos somos filhas e filhos de pachamama, “a plenitude da vida é tecida em comunidade”. (2021, p.314) Através de fazeres e saberes coletivos que se constroem formas de viver solidárias, re-existindo a uma existência individualizada e mercantilizada que se aprofunda cada vez mais em uma crise de muitos sintomas que vem produzindo sofrimento psíquico, como é observada por Hun,

Com o sub-título “Tecendo redes decoloniais com educação ambiental e as epistemologias afro-indígenas” (2021, p.314), o artigo chama atenção para essas interfaces e tensionamentos. Como a educação ambiental vem sendo atravessada pelos estudos decoloniais, e sobre todo esse processo de reconhecimento de outros saberes e fazeres que apresentam outros modos de ser e de viver.

Em meio às resistências comunitárias surgem os questionamentos acerca do pensamento ambiental e econômico. Contrariando a tendência econômica na forma do desenvolvimento sustentável, e a tendência individual na forma do *cada um faz a sua parte*. Ao invés disso, numa abordagem da EABC, o que se apostam são alternativas coletivas, como vemos nos movimentos de mulheres latino-americanas. Observando a relação entre a emancipação das mulheres e das comunidades locais.

Os feminismos ecológicos, ou ecofeminismos que emergem das lutas do Sul global trazem uma crítica radical à crise ambiental, apontam para a elaboração de outras sustentabilidades, entendem a luta pelo bem comum, e resgatam os saberes ambientais presentes na cultura popular. (OLIVEIRA, ROJAS, PRADA, SALGADO, 2020, p.191-192)

Campezinhas, negras, indígenas, periféricas, as mulheres mais afetadas pelo capitalismo patriarcal e explorador vão além de defender as riquezas naturais, os recursos, e defendem também o caráter de bem comum do meio ambiente. Oliveira, Rojas, Prada e Salgado propõe um diálogo entre a EABC e o feminismo ambientalista e comunitário para entender os conflitos ambientais pela ótica das mulheres. E afirmam que ainda que essas mulheres não sejam reconhecidas como ambientalistas, elas exercem um papel importante em defesa da vida em seus contextos. Citando a Marcha das Mulheres Indígenas:

Lutar pelos direitos de nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida. A vida e o território são a mesma coisa, pois a terra nos dá nosso alimento, nossa medicina tradicional, nossa saúde e nossa dignidade. Perder o território é perder nossa mãe. Quem tem território, tem mãe, tem colo. E quem tem colo tem cura (2019).

Essas mulheres têm o importante papel de levar a discussão de raça e gênero para dentro do debate ambiental. Todas dimensões do mesmo projeto colonial de produção de hegemonia e supremacia de uma raça sobre outra, de um gênero sobre outro, e que não podem ficar de fora do debate uma vez que sustentam a ideologia dominante, as ideias supremacistas, sexistas e racistas. Assim, a presença das mulheres na resistência ambientalista é vital para uma descolonização da educação ambiental. Incluir a perspectiva das mulheres, ouvir suas reivindicações é crucial no enfrentamento da crise ambiental, climática e civilizatória em que nos encontramos. Elas lembram que não são as comunidades as responsáveis por essa crise, mas as corporações internacionais que impactam o planeta de forma devastadora, e distribuem seus danos de forma desigual.

O entendimento de que a emancipação das mulheres e das comunidades locais (exploradas) depende de transformações profundas nas relações sociais,

culturais e ambientais, se apresenta como uma proposta revolucionária. (2020, p.191)

No trabalho “Entrelaçamentos entre educação ambiental crítica, ecologia política e o giro decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental desde el Sur” (CAMPOS, MENEZES, SALGADO, 2019), as autoras denunciam o processo de colonização ainda em curso e anunciam uma identidade latino-americana para a EA, a identidade *desde el sur*. Tratando-se não do Sul geográfico, mas do Sul geopolítico. Além disso, articulam a EA crítica com a Ecologia Política e os estudos decoloniais. As autoras apontam que os conflitos ambientais são - do ponto de vista de uma ação de resistência - um gatilho que desvela as assimetrias de poder e as injustiças socioambientais. Assim, defendem o enfrentamento, e não a conformidade, por meio da crítica, da recusa da exploração e da luta dos grupos oprimidos.

É importante lembrar que a formação da civilização está ligada à ideia de uma instância organizadora e conciliadora, na forma dos impérios e do Estado, contra as diferenças, para o controle e a “paz”. A tentação de um lugar ideal a se chegar, de uma absoluta verdade sob o jugo da autoridade religiosa. Uma “paz final”, como é dito no ensaio teórico que analisamos, de Cavalieri, Souza e Morel (2021).

Em uma reflexão a partir da noção de *cosmopolítica*, de Isabelle Stengers, contrariamente, é reconhecida a realidade da divergência e a necessidade da negociação de múltiplos mundos e seres humanos, não humanos e mais que humanos. Aborda-se, também, a partir da ideia de *cosmofobia*, de Nêgo Bispo, o medo instituído pelo monoteísmo e, conseqüentemente, do temor das alianças com outros mundos e da exclusão de outras ontologias e epistemologias. Mas ao considerar diversas cosmovisões, é possível levar em conta a multiplicidade de seres que existem e com os quais precisamos negociar; “há mil tons nas concepções das comunidades originárias e tradicionais nascidas em Pindorama, em Abya Yala” (CAVALIERI, SOUZA e MOREL, 2021, p.3). Com isso, o que teremos é ação constante, seja convergente ou divergente; a paz do bom combate.

A Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) entende que as relações sociais se estruturam com base em conflitos ambientais e que essas disputas atingem determinados corpos, subjetividades e territórios de forma desigual. Ela se coloca como campo pensante e resistente junto às comunidades que têm seus modos de existir com e na Natureza constantemente ameaçados por uma lógica colonialista de destruição ambiental. Para que a EABC possa enfrentar a cosmofobia, nos parece importante caminhar para além da simples tolerância com os povos originários e tradicionais, fomentando uma articulação com os saberes orgânicos e as múltiplas ontologias de Natureza trazidas por estes povos. (ibid, 2021, p.4).

No artigo “Interculturalidade e educação ambiental: possibilidades e desafios com a cultura Guarani” (2020), fica evidenciado o diálogo intercultural possível entre uma escola diferenciada e o ensino de escolas e universidades. Visando-se a aplicação de políticas pedagógicas interculturais na estruturação dos currículos com propostas de valorização dos saberes de comunidades tradicionais. O ensaio a partir de resultados de pesquisa revela a presença de 7 aldeias do povo Guarani no estado do Rio de Janeiro. Um povo que habita há séculos territórios no Brasil, Peru, Argentina, Paraguai, Uruguai, Guiana, Equador e Bolívia.

É mostrada a importância de um currículo pensado pelos próprios representantes do povo, como sendo um meio de reparação e valorização dessas culturas que foram dizimadas pela colonização, salvando-se poucos, remanescentes que lutam pelo “óbvio”, pelo direito à sua autodeterminação cultural e étnica. Um currículo diferenciado é uma forma de resistência cultural, ao mesmo tempo que diversifica a própria educação normal e formal dos brancos, ampliando o leque de conhecimentos de mundo, com o reconhecimento de mundos plurais, e com voz e autonomia pedagógica. Em menção ao pensamento de Catherine Walsh, os autores enfatizam que a interculturalidade é mais do que um contato entre culturas diferentes, mas um intercâmbio que visa à equidade e o desenvolvimento pleno das características que são próprias dos indivíduos.

É nessa vivência intercultural crítica e profunda que acreditamos que a imersão em outra cultura, vivendo com outros povos, modos de vida, paradigmas e epistemes diferentes da modernidade, é que se apresenta uma estratégia pedagógica de formação potente, que potencializa experiências significativas de vida em um ambiente educativo transformador. (DOS SANTOS BAPTISTA, GUIMARÃES, SÁNCHEZ PEREIRA, 2020, p.13)

Assim, o que o ensaio apresenta como resultado de pesquisas em educação ambiental, e que nos chama atenção, fala da importância de políticas pedagógicas interculturais para os currículos e nas propostas formativas, com a valorização de diferentes culturas e uma aprendizagem mútua que garanta a legitimidade dos saberes tradicionais em bases de equidade. E a construção de um mundo melhor para todos (*tekoporârâ*).

Na revisão bibliográfica, a dissertação de Julio Vitor Costa da Silva (2016) mostra como uma favela do Rio de Janeiro foi capaz de encontrar soluções comunitárias para lidar com a ausência do Estado na prestação de serviços essenciais como o abastecimento de água. Os moradores do Morro da Formiga criaram uma *sociedade de águas* que fez a construção de um sistema de captação, gestão e manutenção do recurso hídrico para atender à comunidade.

Uma iniciativa identificada como uma prática de educação ambiental de base comunitária, entendida por Silva como sendo

a educação promovida no âmbito das comunidades populares, tradicionais, subalternas, indígenas e quilombolas, que tenha como objetivo a promoção de uma sociedade ambientalmente e socialmente mais justa, capaz de incorporar a ecologia de saberes e promover a autoridade epistemológica, ou seja, o encontro com o outro e suas formas de ver, conhecer e vivenciar o mundo. (2016, p.99)

A comunidade pesquisada é localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro e faz fronteira com o Parque Nacional da Tijuca, uma das maiores florestas urbanas do mundo. O sistema de manejo comunitário da floresta, criado para atender uma comunidade desta região, mostra a capacidade de organização social e o potencial de criação de soluções que os saberes populares são capazes para enfrentar os problemas socioambientais enfrentados pelas pessoas dos territórios.

3.2. Características observadas:

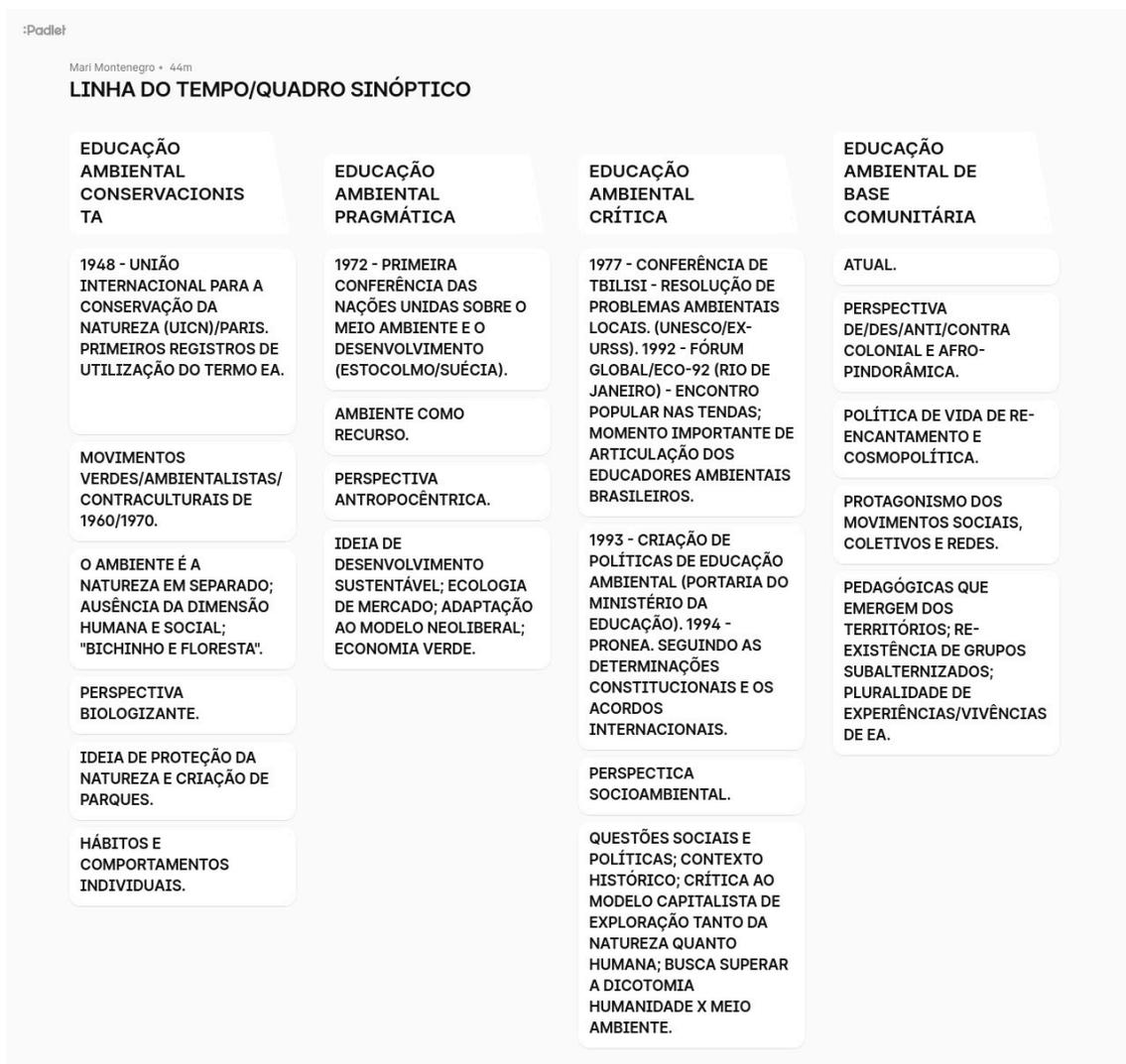
(a respeito da EABC):

- Atenção aos conflitos nos territórios.
- Escuta dos oprimidos.
- Valorização de outros saberes e das diferenças.
- E mais do que valorizar ou legitimar outros saberes, tê-los como fonte.
- Formação cidadã através do fortalecimento dos laços comunitários.
- Formação cidadã através do engajamento em pautas comuns e entrada nos espaços instituídos do poder para defesa dos interesses das comunidades.
- A EABC é corporificada nos territórios pelos sujeitos políticos formados das lutas de resistência produtoras de pedagógicas contra-hegemônicas.
- Na EABC o conhecimento se produz do saber local, no campo empírico e com a convivência.
- A EABC é crítica da colonialidade do poder que violenta e subalterniza corpos e territórios.
- É aberta a novas metodologias – como a fotoescrivência – em que se lança mão de outras formas de se produzir dados e de interagir com o campo, através de outros sentidos, sensibilidades e formas de expressão também não-verbal, visual e narrativas.
- Valoriza a estética no sentido originário, da *aestesis*, da sensação, de entrar em contato com o mundo não só pela via do logos e da percepção, mas também do pathos e da afecção. Incentivando a sensibilização no acontecimento dialógico.

Por atravessamento, *outrar-se*, ainda que transitoriamente, em rio, nuvens, outros humanos e não-humanos, e também no desconhecido.

- Entendimento da mudança do lugar do educador ambiental, que não é mais um transmissor de conhecimentos e práticas exóticas, mas alguém atento aos conhecimentos locais, e que pode, na medida do seu envolvimento com a comunidade, contribuir com saberes que componham e que favoreçam as lutas locais por condições de justiça, igualdade e bem-viver.
- A EABC está em consonância com o campo epistemológico ecológico atual ao devir contra-hegemônica e decolonial, por valorizar o saber local e pensar de forma plural em educações ambientais desde *abajo*, o Sul, o chão.
- A educadora-pesquisadora da EABC fica num lugar de mediação, fronteiro, atenta a outras cosmovisões, práticas e epistemologias que emergem de corpos e territórios, de humanos e não-humanos.
- A educadora-pesquisadora é crítica das colonialidades normalizadas, enquanto ela mesma passa por um processo subjetivo de descolonização.
- A EABC é expressão de potencialidades regenerantes e de resistência. Constatando-se que a subalternização foi produzida em empreitada colonial, não se justificando as ideias supremacistas, racista, especista, patriarcal, e demais formas de hierarquização que deslegitimam o outro, dotado de capacidades e de saber.

3.3. Linha do tempo/quadro sinóptico



Capítulo 4

OUTRAS PERSPECTIVAS

4.1. O habitar colonial

A jornalista Eliane Brum acompanha o que ocorre na floresta amazônica e seus arredores e relata em seu livro “Banzeiro Òkòtó” o que aconteceu com um povo expulso de seu território por Belo Monte, ou melhor, como eles chamam por lá, por “Belo Monstro”. Ela conta na reportagem “Sobre Laços’ acerca da série de suicídios acometidos em 2020 por adolescentes não indígenas da cidade amazônica de Altamira, que passaram a amarrar um laço em volta do pescoço. “Chamamos o fenômeno de suicídio, mas talvez seja necessário encontrar outro nome para um acontecimento que possivelmente se multiplicará no planeta em transe climático” (2021, 272-275).

O modo de habitar colonial é este produtor de expropriação e de desterritorialização. Para os povos afetados, uma forma de habitar o mundo fora do mundo. Uma vez expulsos de seu território, um povo não será mais o mesmo, pois suas vidas estão diretamente relacionadas a ele. Como em outro relato de Brum (2021), um pescador expulso do rio que pescou por toda a sua vida, que passa a habitar forçosamente uma casa sem o rio ao largo - ele se senta no barco, sobre o cimento da sua nova casa, ofertada como compensação pela empresa destruidora, onde se encontrará desolado, mortificado por dentro, sem mais saber quem é ou para que serve num mundo fora do mundo.

“É inevitável pensar na estética da morte, em que os laços rompidos pelo ecocídio produzido por Belo Monte são refeitos como laços no pescoço daqueles que se enforcaram. O laço que já não existe – o laço com outres, o laço com a comunidade, o laço com o rio e floresta, o laço com a cultura, o laço com o viver – é literalizado ao redor do pescoço. Os adolescentes se enlaçaram para morrer. O laço mortífero deu a eles um limite: o limite da existência e, ao mesmo tempo, um amparo para o corpo, que, balançando no ar, literalizava também seu desenraizamento da floresta e, assim, da vida (2021, p.272 -275).

O que impactaria apenas o rio, a fauna e flora do local, acaba por impactar também a sua população humana ligada. Segundo Malcolm Ferdinand, existe uma fratura colonial e ambiental, considerando que não dá para pensar um sem o outro. Ele também considera a interseccionalidade das relações coloniais, especialmente entre raça e gênero, e considera que em sua base está a raça como categoria central. Colocando ainda o antirracismo e a crítica decolonial como chaves da luta ecologista.

No outro sentido, a ecologia decolonial faz da fratura colonial a questão central da crise ecológica. Isso decorre da constatação de que a poluição, as perdas de biodiversidade e o aquecimento global são os vestígios materiais desse habitar colonial da Terra, compreendendo desigualdades sociais globais, discriminações de gênero e de raça (FERDINAND, 2022, p. 201).

O pensador caribenho afirma que as catástrofes ditas naturais são o resultado de uma maneira de habitar a Terra. Fundamentalmente baseada na exploração ambiental, na fragmentação forçada dos povos, na destruição dos laços comunitários e na perda do pertencimento a uma ancestralidade. Associa ainda a perda da terra à perda do corpo. Nesse habitar há a negação de toda alteridade, há a redução do outro ao *mesmo*, “fazendo do habitar colonial um habitar-sem-o-outro” (p.51). Assim que o habitar colonial é o dilaceramento de corpos e territórios, relegando-os aos porões, à lama, aos desertos.

À violência de considerar os corpos indígenas, os espaços coloniais, as terras locais e as naturezas tropicais como o paraíso dos ocidentais, soma-se a violência da exclusão epistêmica, imaginária e política desses corpos, espaços, terras e naturezas de um pertencimento comum à Terra e ao mundo (p.122)

Esse modo colonial de habitar a terra é chamado por Ferdinand de *plantationceno*. Em que a Terra, os humanos e os não humanos são transformados em recursos. Como recursos têm a finalidade de servir até esgotar. Assim temos os povos tornados pobres; para ilustrar, uma imagem bem recente, é o yanomami virando morador de rua porque não consegue transporte para voltar para sua casa na floresta, e porque todo o seu ecossistema, com terra e água limpa, foi destruído pelo garimpo criminoso. Sanha alucinada que vemos se repetir ao longo da história do Brasil.

Como também outras questões que permanecem como as relações de servidão. No romance “Torto arado”, de Itamar Vieira Junior, as casas dos trabalhadores rurais tinham que ser feitas de barro e precisavam ser refeitas a cada chuva. Os senhores das terras dos descendentes dos escravizados não permitiam que fossem feitas de tijolo para durar, mas de material que facilmente pudesse ser desfeito. Como sempre a ficção aponta as ruínas do passado, atenta ao clarão que reluz e preenchendo as lacunas deixadas, dando voz às línguas silenciadas. Em outra passagem do livro, Zeca Chapéu Grande, o curador, pai de santo da comunidade, conta: “O que mais chegava à nossa porta eram as moléstias do espírito

dividido, gente esquecida de suas histórias, memórias, apartada do próprio eu, sem se distinguir de uma fera perdida na mata”. (2019, p.39)

4.2. Corpos-territórios falam

Como nos ensinou Beatriz Nascimento, um corpo diaspórico também carrega em si um território. Transatlântico corpo que resiste e re-existe criando novos modos de existência. “Corpo-mapa de um país longínquo que busca outras fronteiras que limitem a conquista de mim”, recita Beatriz no documentário “ORI” (1989). Corpo que é território onde a história se inscreve e se reescreve. Documento ambulante de uma saber congelado que uma vez reaquecido e aceso recupera imagens de identidades enterradas no tempo. Sob sua inspiração se acerca uma sensação oceânica até um pensamento-chão que pousa em solo tupinambá:

“O fundamento do quilombo é a terra. O homem se identificando com a terra. Todos os elementos vivos estão na terra e vão participando daquele banquete que é o Ebó. Vai ter ali vírus, vai ter ali micróbios, vai ter ali células que vão se decompor e se transformar em outras células, e este é o princípio do “axé”, da força”. (Idem)

A intelectual, ativista e poeta traz uma noção de quilombo que nos faz pensar uma comunidade ligada a terra, à ecologia. Ela busca além-mar da diáspora e mundo afora das migrações a reconstrução de si como parte de uma coletividade que se reconhece. E no desejo de ser o que é onde se é: “*Onde eu estou, eu sou*” (idem). Beatriz, desde seu território que é também imaginado, deixa o exílio, reencontra seu continente perdido, e se refaz uma identidade fecunda em corpo-território ancestral e transatlântico. Feita de marcas e memórias, refeita em desejos e sonhos. Como narra no documentário:

Ori significa uma inserção a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com o seu passado, com o seu presente, com o seu futuro, com a sua origem e com o seu momento (Idem).

Beatriz nos fala então de um corpo que é memória e que é presença, que existe em transmigração e em busca de re-territorialização. É desse lugar entremundos que ela vai buscar as reminiscências de seu continente perdido e vai encontrar *jeitos de corpo* de viver e de ser mulher negra na América. Como ativista em luta contra o racismo e o sexismo ela diz não ser só do negro e da mulher essa luta, mas de todos; é a luta da nossa história. Exprime com sua poética: “Ó paz infinita, poder fazer elos de ligação numa história fragmentada. África e América e novamente Europa e África. Angola. Jagas. E os povos do Benin de onde veio minha mãe. Eu sou Atlântica”(Idem).

Também queremos no debate ressaltar como o colonialismo fez o apagamento das identidades através da nomeação, e como corpos e territórios estão vivendo os seus processos

de renomeação do mundo; o que entendemos como um ato político de descolonização, pois com a tomada da palavra se produzem novos sentidos e valores. Antônio Bispo dos Santos vai falar sobre a importância de denominar e como isso se deu com os povos originários:

Como sabemos, esses povos possuem várias autodeterminações. Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar. (2015, p.27)

Pensamos que descolonizar também é aprender a escutar, abrir espaço para a/o/e outra/o/e, acolher as dissonâncias e legitimar outros alfabetos ancestrais. No livro “Um defeito de cor”, lemos uma narrativa ficcional que exprime com toda a realidade e profundidade o drama da denominação colonizadora de uma personagem afrodiáspórica:

Quando eu disse que me chamava Kehinde o nosso dono pareceu ficar bravo, e um dos empregados perguntou novamente, em iorubá, que nome tinham me dado no batismo. Eu repeti que meu nome era Kehinde e não consegui entender o que diziam entre eles, enquanto o empregado procurava algum registro na lista dos que tinham chegado no dia anterior. O que sabia iorubá disse para eu falar o meu nome direito, porque não havia nenhuma Kehinde, e eu não poderia ter sido batizada com este nome africano. Devia ter um outro, um nome cristão. Foi só então que me lembrei da fuga do navio antes da chegada do padre, quando eu deveria ter sido batizada, mas não quis que soubessem dessa história. A Tanisha tinha me contado o nome dado a dela, Luísa, e foi esse que adotei. Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde. O nome que a minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, Nanã, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente pela Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto (GONÇALVES, 2006, p.80).

Consideramos a importância de denominar e narrar como imperativo para a resistência. Valendo-nos para isso do pensamento-chão e do sentido da terra. Ao fazer uso do ato de imaginar, de um sonho acordado e lúcido, até criar germes de mundos insurgentes, aprendendo a viver no tempo do fim - e quiçá! Oxalá! -, produzir um bem-viver das ruínas mesmo, do que desaba - ainda assim. Vamos imaginando mundos também como ato poético e político.

Palavra é corpo, diz Luiz Rufino, e ainda: “o corpo é o primeiro terreiro, assim como a terra é o primeiro corpo”. (RUFINO, 2019, p.157). “Voz é corpo”, dizia minha professora

de voz da escola de teatro Martins Pena. Voz é corpo, palavra é corpo, e meu corpo fala, tem voz e comunica. Afetando e sendo afetado, com alegria ou tristeza, por sintoma ou expressão fluente.

Sandra Benites, professora na aldeia indígena Guarani, aprendeu lá os vários usos e acepções da “palavra”, como pode produzir diferentes efeitos; tem a palavra do dia a dia, a palavra à toa, tem a palavra da pessoa que não sabe guardar segredo, mas também tem a palavra para brincar, a palavra para ninar, e a palavra sagrada com espírito e sentimento. Existem as narrativas de encanto, formas de dizer que limpam um ambiente, tornando-o leve ou afastando a tristeza. Não basta a palavra no papel, a palavra precisa tocar, ter sentido, cuidado, sabedoria e ser vivida, andar.

Um dos desafios da Educação Ambiental é seu lugar de fronteira e de tradução. Como traduzir um dado repertório localizado? Como contribuir epistemológica e metodologicamente sem fazer simples apropriação cultural? Um exemplo para mim de uma boa relação de fronteira é a de Davi Kopenawa e Bruce Albert, da qual nasceu a obra “A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami”. No prefácio de Eduardo Viveiros de Castro, é dito:

(...) nem Kopenawa nem Albert são exatamente *representativos* de seu meio e repertório socioculturais originais – Amazônia e xamanismo yanomami, Europa e antropologia universitária francesa -, mas que é justamente essa condição de enunciadores em posição atípica, fronteira ou ex-centrada, que os torna *representantes* ideais de suas respectivas tradições, capazes de mostrar do que elas são capazes, uma vez libertas de seu ensimesmamento e de seu ‘monolinguismo’ cosmológico [...] a negociarem a diferença intercultural até o ponto de uma mútua e imensamente valiosa ‘entretradução’ (2015, p.28).

Como pesquisadora e jornalista coloco-me sempre diante do desafio de falar de um lugar fronteiro, às vezes distante, pantanoso, delicado, nos entremundos da enunciação. Mas penso que um chão composto, como é meu sonho, não é um chão seguro, e nem isolado. É um lugar de diálogo, um lugar afeito ao alargamento dos limites, na direção da diferença e do outro.

4.3. Coabitar solidário em bases “alter-nativas”

Como ensinam os Yanomami (2009), a terra da floresta é viva e possui um sopro vital. O que nós chamamos de natureza, eles chamam de *urihi a*, a terra-floresta, que possui uma imagem - *utupe* - que pode ser vista pelos xamãs. As árvores são vivas porque existe essa imagem. A imagem para eles corresponde ao espírito da floresta, e toda ela está cheia de imagens. Nessa cultura, imagens e sonhos têm realidade, pois a natureza não é inerte ou inanimada, como é para os brancos.

Se o cenário é apocalíptico, não nos faremos aqui apenas integrados, negando as revelações que o fim também traz. Podemos ouvir o grito dos excluídos, encarar a urgência da sociobiodiversidade e a transição climática reconhecendo-as, ao mesmo tempo em que nos atentamos às práticas, epistemologias e ontologias que estão agora mesmo respondendo de maneira resistente e potente. Criando novos mundos desde os fundos dos quintais, comunidades, aldeias.

Consideramos para isso a necessidade de um processo de reconhecimento, de sensibilização para uma reaprendizagem eco-ontológica. Da possibilidade de nos saber *sendo* o ambiente inteiro, como efeito da composição de coletividades humanas e não-humanas, num devir-com; aprofundando assim uma reflexão sobre outras relações com o ambiente e outra ontologia. Ao mesmo tempo em que se consideraram as fronteiras, as diferenças, os saberes localizados.

Como ramo filosófico, a ontologia trata da “ciência do ser”. Aqui o ser se parece mais com um mosaico, uma composição das afecções do ambiente. Como diz Donna Haraway: “*We are humus, not homo, not anthropos, we are compost, not posthuman*” (2016, p.55). Haraway critica a noção de Antropoceno, tão na moda, aponta o Capitoloceno, dizendo que se formos pensar uma época geológica seria mais o caso de se pensar uma época impactada pelo capitalismo. Mas trabalha esses conceitos se opondo a eles, à ideia de excepcionalismo humano e aos ditames do capital.

Também não pretende definir uma nova época geológica, prefere tratar do tempo em que vivemos mais do ponto de vista de um limiar em que nos encontramos. Ela vai pensar no sentido da terra e na relação de mutualidade na produção da vida. Vai pensar um espaço-tempo em que precisamos aprender a *ficar com o problema* de uma terra danificada, mas também de uma terra que não é só efeito do homem, do anthropos, mas que é feita

interespecies, pelo entrelaçamento de miríades de vidas, de forma tentacular, parcial e localizada.

Ela vai dizer que nada faz a si mesmo à maneira da “autopoiesis”, mas que faz interpenetrando-se, fazendo junto, por torções e conexões, o que ela vai chamar de *sympoiesis*. Segundo Haraway, *sympoiesis*: “(...) is a word proper to complex, dynamics, responsive, situated, historical systems. It is a word for worlding – with, in company” (2016, p.59). Então, num ponto de inflexão crítico, ela defende no mundo terrestre uma complexidade sistêmica, produções coletivas, processos dinâmicos, e nós, humanos, como nós de uma trama simbiótica multiespecies.

Nessa *sympoiesis*, podem se criar novos mundos das interações, em diferentes temporalidades simultaneamente no presente. Numa digressão com Haraway imaginamos: sobrevivem nesta Terra em inflexão seres ctônicos, habitantes de lugares sensíveis, cavernas remanescentes, bordas, frestas, ares e terras danificadas, ruínas submersas. São aqueles *entres*, mais do *entes*, que estão oferecendo respostas desde seus territórios ameaçados, subalternizados, que já viveram ou vivem o fim do mundo.

São esses que *vivem com o problema* que acreditamos que podem oferecer saídas – modos de existência e narrativas, não de herói, mas de um processo coletivo em curso. Pois a maioria da população humana não teve acesso ao que a modernidade prometeu, como desenvolvimento e qualidade de vida em escala global. Por isso, quando falamos agora em Terra não falamos em Terra-globo, mas em múltiplos agentes que estão engendrando possibilidades desde o seu próprio chão. E é tendo por base a noção eco-ontológica de *terrexistência* que pensamos em práticas pedagógicas descoloniais voltadas para a composição de sociedades com a natureza.

A colonização caiu como um apocalipse sobre os povos originários. E toda essa história de violência, de ecocídio e etnocídio, foi encoberta, eufemizada. Por isso entendemos o quanto a ecologia precisa ser politizada. O quanto as fronteiras e os territórios precisam estar bem traçados, e o quanto é preciso situar e historicizar. Para reencontrar o fio da história e poder tecer como a aranha novas teias, novos mundos.

Mirando superar a dicotomia, e chegar num plano de composição, em maneiras de coletivizar. Não por ideal, mas por imperativo de sobrevivência. Interessada na formação das subjetividades desde o Sul, com suas realidades locais e saberes localizados. “(...) o

colonialismo também significou o rompimento da condição eco-ontológica dos sujeitos que são sociedade com a natureza” (RUFINO, SANCHEZ, CAMARGO, 2020:4).

Nós, de fato, estamos esperando, quando pensamos em conexões coletivas capazes de compor soluções de resistência, de luta pela vida, e ainda mais se aludimos às espécies companheiras, desejando a proximidade dos afetos alegres na convivência. No trabalho dissertativo, a fundamentação será baseada no pensamento afropindorâmico e nos estudos decoloniais que deslocam o seu centro – para *abajo*, o Sul, às margens, buscando sentidos localizados e de fronteiras. Numa crítica atenta aos efeitos do colonialismo compreendemos que:

Uma das características desse processo de expropriação, violência e desumanização tem no desterro dos sujeitos um elemento importante de sua empresa. O desterro é a expropriação do sujeito não apenas de sua terra e de seu lugar, mas de seu território e de suas conexões com o mesmo, ou seja, de suas territorialidades, o que atravessa identidades e produções de si, enfim, sua condição existencial (2020:4).

Entendendo que assim como a cultura patriarcal impõe um gênero dominante (binário e presumido), a cultura antropocêntrica coloca-se em posição de superioridade sobre as outras espécies. Queremos desnortear essa concepção centrada em um homem universal e superior, e nos voltar para a diversidade existencial, para outras cosmovisões desde lugares comunais. E pensando comunidade não apenas como comunidade humana, mas incluindo outras espécies e formas de existência. Ailton Krenak defende que a vida atravessa todos os corpos, escapando assim ao especismo humano. No caderno “A vida é selvagem”, ele diz:

(...) a vida é uma metamorfose, não tem esse parâmetro especista humano. A vida não busca nossa espécie, ela atravessa nossa espécie. É por isso que uma árvore já foi pedra e um rio já foi nuvem [...] nosso DNA é uma mistura de tudo que já existiu antes de nós (2020:1).

Há muito tempo existe gente que só existe pela resistência. Que já vive nas ruínas, no futuro daquilo que será o planeta com as mudanças climáticas. Com esse problema, sem negacionismo, pensamos um fluxo de existência com Gaia, a formação de coletivos em rede com a natureza, e os mundos que imaginamos e produzimos com ela. Mas, para poder sentir-pensar essa dimensão ontológica ecossistêmica, precisaríamos abrir a portas da afecção para perceber a teia da vida com seu feixe inextricável de relações:

(...) nós também temos que aprender a reconhecer que o espaço em que vivemos é um espaço artificial e que precisamos negociar essa paisagem com

as outras espécies e que tudo é um artefato. Também o ar que respiramos não é natural, é produzido por milhões de plantas que têm bactérias que emitem cotidianamente oxigênio na atmosfera, e que a tornam habitável para nós (COCCIA: 2020:10).

Dessa perspectiva, a natureza, toda ela, passa a ser composta de entes que estão, cada um a sua maneira, participando da produção dos ecossistemas, dos mundos existentes. Não há assim natureza inerte, inanimada, ou que se opõe à cultura. Ela é produtora de sua própria cultura. E sua produção é atual e permanente. Mas talvez não seja com a nossa percepção que vamos notar isso, mas nos deixando afetar, atravessar. Entrando em contato para experimentarmos o acontecimento do encontro do qual devém nossa transformação com o mundo.

“Na floresta não há essa substituição da vida, ela flui, e você, no fluxo, sente a sua pressão. Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno” (KRENAK, 2020, p.99). Natureza, assim, é uma composição com o entorno. Mas para essa conspiração, para inspirar com esse sopro, precisamos abandonar, ou ao menos baixar a intensidade da ideia do universal, do sem marca, e reconhecer as especificidades de corpos e territórios, sem invisibilidade e sem neutralidade.

Assim que nos indagamos sobre as soluções de sobrevivência no *fim do mundo* que os territórios das pesquisas estão produzindo, Que cosmovisões eco-ontológicas sustentam modos regenerantes de coabitar. Como a Educação Ambiental de Base Comunitária se contrapõe a um modelo educacional antropocentrado. Quais práticas estão formando esse novo campo da EA. Sobre os saberes locais e ancestrais que estão sendo desencobertos e legitimados.

Considerações Finais

Esse mundo que não gostamos e queremos mudar não é a vida; ele é contrário a ela. Dos seus escombros, queremos a VIDA que renasce sempre e pode florescer! Neste trabalho abordamos a Educação Ambiental desde as macrotendências conservacionista, pragmática e crítica, até a noção atual de Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) que nos suscita uma pedagogia contra-hegemônica. Ao longo da pesquisa e do processo formativo no mestrado, encontramos o problema do modo colonial de conhecer e de habitar, e nos deparamos com perspectivas insurgentes que resistem através de epistemologias e ontologias outras, desde as margens do sistema-mundo moderno capitalista.

Do levantamento feito nas bases de dados e nos anais analisamos 8 publicações que tratam da EABC em diferentes contextos. Observamos a desterritorialização provocada pelo modo colonial de habitar o mundo, a luta dos atores sociais pelo seu território e modo de vida. E também como essa luta é formativa (PELACANI, 2019) na medida em que se procura compreender os conflitos ambientais, e com a formação do pensamento crítico aliado a uma ação de resistência através da mobilização coletiva. Assim, observamos a existência de processos formadores de um sujeito coletivo que desenvolve práxis pedagógicas desde a sua realidade.

Renaud (2018) mostra a importância de situar e historicizar o território com suas memórias e saberes locais. Valorizando-se os saberes populares das comunidades, os conhecimentos transmitidos pelos mais velhos, a capacidade de leitura da natureza, do clima, do comportamento dos animais, etc. Tristão e Vieira (2012) falam da EA e dos saberes afroindígenas – de perspectivas para um bem viver, para relações entre humanos e encantados, e ainda, defende os direitos da natureza. Sobre o *eu* que só é construído na coletividade, destacando a importância dos laços comunitários e da solidariedade, que deve preceder a lógica da mercantilização.

Já Oliveira, Rojas, Prada, Salgado (2020) mostram a relação entre a emancipação feminina e as comunidades, como as mulheres camponesas e periféricas, principalmente, exercem um importante papel na luta pela vida em seus contextos, tornando-se, muitas vezes, defensoras do meio ambiente local, por considerarem a indissociabilidade entre vida e território. Levando ainda a discussão sobre raça e gênero para dentro do debate ambiental.

Observamos as relações entre a EA crítica, a ecologia política e o giro decolonial com Campos, Menezes e Salgado (2019), que vão pensar uma EA desde *el sur*, as relações entre

poder e território, afirmando a importância da luta dos grupos oprimidos no Sul geopolítico. Cavalieri, Souza e Morel (2021) nos atentam para a paz do bom combate, não uma paz final, mas para o reconhecimento de uma pluralidade de mundos e de seres, e fazendo menção à Nego Bispo, sobre a importância de superar a cosmofofia, o medo de relações com outros mundos e a tendência à exclusão, e defendem a tentativa de alianças com as diferenças por meio da negociação.

No artigo “Interculturalidade e educação ambiental: possibilidades e desafios com a cultura Guarani” (2020), refletimos acerca do diálogo intercultural entre a escola diferenciada e o ensino de escolas ocidentalizadas e universidades, das políticas pedagógicas interculturais na estruturação dos currículos que valorizam os saberes de comunidades tradicionais. Assim, o currículo diferenciado se apresenta como uma resistência cultural, diversificando a própria educação hegemônica com conhecimentos que expressam outros modos de viver, de conhecer, com a voz e a autonomia pedagógica da cultura tradicional.

Julio Vitor Costa da Silva (2016) nos ressalta as potencialidades dos sujeitos dos territórios, como uma comunidade é capaz de criar soluções para os problemas ambientais enfrentados na sua realidade; com a construção de um sistema de captação, gestão e manutenção do recurso hídrico. Mostrando que há muito mais do que vulnerabilidade nos territórios periféricos, que há também capacidade de criar soluções de gestão eficazes e produzir tecnologias sociais.

No capítulo 4 discutimos o habitar colonial com Malcolm Ferdinand e também sobre a fratura colonial/ambiental de que o autor nos fala. Trazendo à consciência que as catástrofes *chamadas* de naturais são o resultado de um modo de habitar a Terra, que expropria e explora, fragmenta povos e destrói laços comunitários; o *plantationceno*, em que o ambiente e as pessoas são transformadas em recursos. Contudo, inspira Beatriz Nascimento que os corpos têm inscritos territórios ancestrais e são capazes de reescrever suas histórias. Falando, assim, de memórias que são presenças vivas, e da possibilidade de religar histórias fragmentadas e feridas, percorrendo caminhos corajosos de re-territorialização.

Outros pensamentos críticos foram nos atentando neste processo. Como diz (continua dizendo) Nego Bispo, tomar a palavra e denominar é um ato contra-colonial. É fundamental considerar a importância da linguagem, da autodenominação dos povos como resistência à violência colonial. Superar o pensamento único, a história única, e negociar diferenças culturais como fizeram Bruce Albert e Davi Kopenawa Yanomami. Bispo provoca dizendo que se fala tagarelando, se escreve mal ortografado, se canta desafinado, se dança

descompassado, se pinta borrando e se desenha enviesado, não é que erra, é porque não foi colonizado. Há no que parece um erro, uma outra assertiva, um outro saber.

Durante a pesquisa também nos debruçamos sobre uma análise conjectural ambiental. Sem perder de vista a crise aguda em que nos encontramos com as questões climáticas, que já indicam a inevitabilidade de “ficar com o problema”, dos perigos gerados pelo antropoceno quando o impacto humano leva o planeta à perda de suas condições mais favoráveis à manutenção da vida, como foi durante o período do Holoceno que já se coloca em declínio com os eventos climáticos extremos em ritmo acelerado tornando-se cada vez mais comuns.

Por isso, o pensamento afro-pindorâmico nos aparece como uma emergência, pois estando nas beiras do mundo colonial não reproduz o modo de habitar exploratório. Ajudando-nos a pensar outro modo de habitar o planeta, e uma perspectiva não dicotômica, terexistente, que pode nos auxiliar a encontrar caminhos resilientes, re-existent e persistentes da vida. Nesse *ethos* que estamos chamando de afro-pindorâmico, descobrimos também a possibilidade de superação da hegemonia especista humana, e o reencontro com uma natureza que é composta de uma multiplicidade de sujeitos de perspectiva, e ainda mais, encantada, e que pode nos encantar, em outras bases e modos de relação, de vida sempre em metamorfose.

Em meio a tudo isso, a esperança é verbo de ação e ética da vida. Levando-nos a pensar em um coabitar solidário em bases que se valorize a diferença, em um processo de re-aprendizagem eco-ontológica. Num devir-com, um ser-em-comum. Passamos, então, de um *ethos* salvacionista de uma relação com a natureza como objeto e em separado, que deve ser mantida em parques, fora ou idealizada, para sonhar uma educação ambiental como possibilidade não salvacionista, mas como produção de vida que persiste e efetua suas possibilidades. Para o cuidado de nós, e não para a salvação de algo.

Nesse caminho, passamos pela macrotendência pragmática predominante da apropriação capitalista até a vertente crítica, e chegando finalmente à EABC que seria como microtendências plurais, isto é, vivências e práticas de EA que emergem dos territórios, dos quintais, das comunidades, das lutas coletivas, de modos de vida que são formas de resistência ao sistema-mundo colonial moderno heteropatriarcal, e sobretudo de re-existência de outros modos de viver e de ser insurgentes das bordas e das matas.

Entendemos, então, que a coletividade organizada em torno de espaços, projetos e atividades comuns pode ser uma força capaz de oferecer soluções para os problemas sociais, econômicos e ambientais enfrentados nos territórios. Além disso, é preciso considerar a distância que a universidade costuma ter do senso comum, das bases, das periferias. Assim, a

construção do conhecimento, a exemplo da experiência com as mediadoras das bibliotecas comunitárias, é uma forma de aproximação, de fazer uma pesquisa engajada à realidade social.

Desse modo observamos as mudanças epistemológicas na Educação Ambiental e as tensões com a intrusão de saberes da “periferia do conhecimento”; dos saberes construídos coletivamente, e pensamos na possibilidade de *territorializar a universidade* – a extensão ao contrário – dos territórios para a universidade. Entendendo, então, que onde tem conflito, tem resistência. E se tem re-existência com esperança, pode haver a solidariedade e a construção do bem-viver.

A EABC como compreendemos das análises aponta no sentido de uma ecologia que é um coabitar das diferenças, de uma epistemologia periférica do conhecimento que traz uma pluralidade de vozes ao debate público, de uma ontologia da multiplicidade de seres, perspectivas e modos de existência. Além disso, a EABC faz contrastar, diante de nossos olhos, o modo de coabitar solidário com a ausência de senso de comunidade no modo colonial de habitar nos espaços de poder e privilégio.

O contato com pesquisas e pessoas de territórios em conflito e re-existência, como as mulheres do Salgueiro, as bibliotecas comunitárias, o pré-vestibular comunitário, é transformador da forma de conhecer, de ver e de sentir o mundo. Por isso, no debate buscamos compreender, principalmente, os conceitos de território e comunidade, mirando caminhos outros para uma educação engajada nas questões socioambientais e situada em um contexto que tem o Sul global como referência.

Enfatizamos uma re-territorialização eco-ontológica, práticas pedagógicas descoloniais voltadas para a composição de sociedades com a natureza, processos formativos a partir dos saberes localizados, e a insurgência de um campo epistemológico contra-hegemônico desde os territórios. Sendo a Educação Ambiental de Base Comunitária, como nos apontaram as pesquisas, aquela que acontece atenta aos conflitos socioambientais e às potencialidades desde o território e os sujeitos ali implicados.

Conforme explicitamos, o modo colonial de habitar o mundo produziu ao mesmo tempo desigualdades sociais e destruição ambiental, atingindo humanos e não humanos. Aqui, quando ampliamos a noção de território até a noção de corpos-territórios, foi para enfatizar também a dimensão dos territórios simbólicos, das memórias que os corpos racializados e subalternizados carregam, de resistência em re-existência.

Sendo o corpo um território existencial em que se inscrevem histórias e ancestralidades, terreno fértil de capacidades transformativas, inventivas e regenerantes. Como falamos no início, observamos uma mudança expressiva no campo epistemológico da Educação Ambiental, que passou a valorizar os saberes localizados e periféricos. Observamos que a EA contemporânea passou a receber o aporte de conhecimentos afro-pindorâmicos, de matrizes africanas e ameríndias, dando voz e vez a povos antes silenciados, valorizando epistemologias insurgentes, autóctones, ancestrais e plurais. Assim, as margens do mundo, suas bordas abandonadas, foram desencobertas, ou como uma Atlântida redescoberta, trazendo à tona de volta os mundos esquecidos e os saberes congelados no tempo.

Pensando se a EABC oferece “alter-nativas” ao habitar colonial que chegamos nestas considerações finais. É preciso dizer que no céu desta pesquisa nasceu uma autêntica Beatriz dos poetas, que nos fez olhar a beleza do corpo transatlântico, e sonhar um aquilombamento mais adiante da fuga, na direção da produção de novas condições de existência, com a decisão de enfrentar os traumas e os fantasmas do porão. Também com o aporte de Grada, professora universitária e artista interdisciplinar, porque, afinal, sem a arte, a vida pode ser intragável; a vida dada é nada, a vida precisa ser criada. E sempre, e de forma teimosa, persistentemente.

“Não se pode ser crítico sem imaginar outros mundos” (COSTA, 2021:40). Na direção de um futuro ancestral liberto que quer devir-com e bem viver. Sonhar com os pés no chão, por que não? Refletindo então sobre corpos-territórios, pensamos em corpos que vão se re-territorializando, desde o chão, com a memória, a história e a ancestralidade viva. Encontrando alter-nativas - *ser onde se é*, da resistência à florescência em *terreexistência*. Observamos que além de circunspecta aos conflitos nos territórios e às lutas dos movimentos sociais, a EABC busca legitimar práticas educacionais em diferentes contextos e saberes que exprimem outras cosmovisões.

Como compreendemos com o artigo de Daniel Renaud (2018), há mais do que vulnerabilidade nas comunidades, existe um conhecimento popular que pode ser considerado uma ciência, porque é capaz de oferecer respostas, previsões e solucionar problemas. O artigo de Renaud mostra a importância da história ambiental do território e da memória biocultural, e ainda, como existem cosmovisões que refletem uma eco-ontologia não dicotômica entre o humano e a natureza. Nessa ciência popular se observa uma leitura de mundo capaz de interpretação própria dos fenômenos naturais. Como suas gentes são capazes de escutar as

nuvens, os ventos, entender o comportamento das plantas e dos animais, ou quando as formigas e os cupins estão “de mudança” para o alto dos morros, indicando a chegada de chuvas e enchentes. E ainda reforça a importância da contextualização das realidades para as práticas educativas e para os processos de ensino-aprendizagem.

Já o artigo de Bárbara Pelacani nos faz compreender que a EABC é uma educação ambiental que nasce no próprio território visando à formação de sujeitos políticos para a defesa dos interesses da própria comunidade. Que é uma educação atenta aos conflitos e às necessidades locais, e, dessa contextualização, pode-se nascer uma pedagogia de resistência, que serve à vida, aos interesses reais dos povos atingidos e oprimidos pelos empreendimentos exploratórios do capital.

Então, o que vemos é uma descolonização da prática bancária da educação, que impõe conteúdos que não dizem respeito às realidades dos educandos, e, ao invés, que considera o imaginário e as necessidades das suas gentes. Rompendo assim com o modelo dominante que sempre se considerou superior em saber, em poder, em ser. E que fez da sua visão de mundo relativa e parcial, uma forma de verdade absoluta e universal. Essa subjetividade opressora produziu o apagamento de uma multiplicidade de identidades, estruturou uma sociedade globalizante, homogeneizadora do seu padrão, em que as formas de colonialidade nos perpassam, com todas as suas supremacias, do patriarcado ao racismo, do especismo às classes sociais.

Sendo assim estrutural, requer-se que os atingidos façam uso da sua memória, da história do seu povo e do seu território, para desconstruir as formas de subjugação. A pedagogia entendida como processo formativo de resistência a esse sistema-mundo precisa ser produzida desde *abajo*, a comunidade, os grupos oprimidos, alvos de preconceito e exclusão, como os LGBTQIA+, e todos os corpos não enquadrados e que por tanto tempo foram silenciados e viveram em desacordo consigo, em desvio existencial.

A pesquisa bibliográfica mostrou a mudança do lugar do educador, que procura sair daquele lugar colonizador transmissor de conteúdos exóticos, para valorizar as educações ambientais que emergem de diferentes povos e territórios. Até o ponto de elas mesmas – as educações ambientais plurais e localizadas - serem a fonte do conhecimento da Educação Ambiental, e não mais o contrário. Com isso, observamos noções mais recentes do campo crítico que dialogam com o campo empírico, trazendo outros entendimentos das relações entre ser humano e natureza.

Chamou a atenção também a ideia de *sympoiesis* (HARAWAY, 2016), de co-produção da vida. Como nós, implicados com Gaia, com os acontecimentos terrestres e climáticos, somos desafiados a olhar mais atentamente às realidades presentes e localizadas em que a vida se regenera e se engendra interser. Como diz Krenak (2023), tudo o que foi silenciado, agora, está falando, e enfaticamente: o que gela, o que torra, o que quebra e explode - os elementos estão falando - nos extremos do calor e do frio, em tremores de terra, nos ruídos do ar.

Observamos a hipótese da Educação Ambiental de Base Comunitária como uma pedagogia descolonial. E compreendemos que ela vai no sentido de uma educação de perspectiva afro-pindorâmica, em retomada de outras ontologias. Não estando na busca da “paz final”, lugar do ideal de um mundo sem as suas contradições, mas na luta dos movimentos de resistência pela força de sua ancestralidade e coletividade. Com a presença de outros mundos simultâneos e tempos concomitantes. Em tensão permanente. Pois resistir é imperativo para re-existir e coabitar nas bases comunitárias.

Para recapitular, com o objetivo de observar a mudança epistemológica no campo da Educação Ambiental, percorremos desde as suas macrotendências hegemônicas e seus marcos formadores, até a Educação Ambiental de Base Comunitária. E, por fim, o que achamos foi uma pluralidade de epistemes e uma diversidade ontológica com a intrusão das perspectivas desde o Sul e afro-pindorâmicas, que se mostram tanto como sendo uma reparação histórica, como uma retomada de identidades antes apagadas, quanto uma presença emergente e influente, atual e ancestral, de outros saberes no campo da Educação e da Educação Ambiental brasileira.

*E depois de tanto dissertar,
mas sem chegar num ponto final,
chego nesta encruzilhada daqui.*

*Mais leve,
funâmbula em meio ao jogo de forças.*

*Liberando
a pretensão salvacionista
de toda espécie (no fundo autoritária).*

*Só mais um ponto de vista,
só mais uma esquina.*

*Sem um único centro e uma verdade universal para me escorar,
me resta a vida mesma, e nela,
o encanto pode chegar de repente.*

Processos formativos

Marcados, moldados, movidos

Por vivências coletivas

Por sentimentos

Mais do que por lições

São afetos

- SER junto -

E só assim dói menos

E não se podem mensurar

com veracidade

Percursos de Vida

Ou subtrair o seu Prazer

E a Alegria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce & MILLIKEN, William. *Urihi A: a terra-floresta Yanomami*. São Paulo: Instituto Socioambiental; Paris: IRD, 2009.

AZEVEDO, Reinaldo. *O evento extremo que matou em São Sebastião foi a pobreza, não a chuva*. Bandnews, 2023. <
<https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/noticias/reinaldo-o-evento-extremo-que-matou-e-m-sao-sebastiao-foi-a-pobreza-nao-a-chuva-16584159> > Acesso em: 23/02/2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. Disponível em:
https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/o_que_ed_popular.pdf.
 Acesso em: 10/10/2023

BRUM, Eliane. *Banzeiro Òkôtô: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CAMARGO, D. R. SÁNCHEZ, C. *Ciência popular do sertão mineiro e educação ambiental de base comunitária: saberes locais como ponto de partida para a contextualização de propostas educativas no Vale do Jequitinhonha*. Revista Ambiente & Educação. Volume 26, nº 1, 2021.

CAMARGO, Daniel Renaud. *Lendas, Rezas e Garrafas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018, pp. 88-89.

CAMPOS, Barbara Fortes, MENEZES, Anne Kassiadou, SALGADO, Stephanie. **Entrelaçamentos entre Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política e o Giro Decolonial: caminhos para uma educação ambiental desde el sur**. 2019. ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_3. Acesso em 14/10/2023.

CASTRO, Eduardo Viveiros. *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

CAVALIERI, Lucia, SOUZA, Dafne Rozenywaig de Faria, MOREL, Ana Paula Massadar. **Proposições cosmopolíticas para a educação ambiental: contribuições de Nêgo Bispo contra a cosmofobia.** 2021. ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_25. Acesso em: 14/10/2023.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política.* São Paulo: Cosac Naify, 2014.

COCCIA, Emanuele. *A lagarta e a borboleta.* Cadernos Selvagem. Dantes Editora, 2020.

Disponível em: http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_8_Coccia.pdf

CONCEIÇÃO, Evaristo. *"Poemas da recordação e outros movimentos"*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

Selvagem Ciclo de Estudos. *Conversa na rede.* Youtube, publicado em 5/02/2023, 42min43, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ChUjJiLCdxs>, Acessado em: 6 de fevereiro de 2023.

COSTA, Rafael Nogueira [et all]. *Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens.* Macaé: Editora NUPEN, 2021.

DOS SANTOS BAPTISTA, Clara.; GUIMARÃES, Mauro; SÁNCHEZ PEREIRA, Celso. *Interculturalidade e educação ambiental: possibilidades e desafios com a cultura Guarani.* Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, p. 1–16, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.7356. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7356>. Acesso em: 8 nov. 2023.

DUSSEL, Enrique. *Ética comunitária.* Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.* Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Ediciones. UNAULA

FERDINAND, Malcolm. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho.* São Paulo: Editora Ubu, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. “*A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*”. Revista Sociedade e Estado. Volume 31. Número 1. Janeiro/abril de 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>> Acesso em: 10 de junho de 2023.

GUATTARI, Pierre. *As três ecologias*. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1990.

GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental e a “convivência pedagógica”: Emergências e transformações no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2021.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARAWAY, Donna. *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. London: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, Donna. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu (5), 1995.

hooks, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: elefante, 2020.

KASSIADOU, Anne [et all]. *Educação Ambiental desde El Sur*. Macaé: Editora Nupem, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida é selvagem*. Cadernos Selvagem. Dantes Editora, 2020. Disponível em: <http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CADERNO12-AILTON.pdf>

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

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

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, Bruno. *Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza do antropoceno*. São Paulo/Rio de Janeiro: Ubu Editora/Ateliê de Humanidades Editorial, 2020.

_____. *Reagregando o social*. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier & LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *AS MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA*. Ambiente & Sociedade n São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 23-40 n jan.-mar. 2014

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Pandemias, colapso climático, antiecológico: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico*. Revbea, São Paulo, V.15, No 4: 01-30, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861/7819>> Acesso em 14 de setembro de 2020.

LEFF, Enrique. (2011). *Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental*. *Olhar de professor*, 14(2), 309-335. Disponível em: Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 05/10/2023

LYIMULJA, Hanna. *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos Yanomami*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019.

MARTÍ, José. *Nossa América*. São Paulo. Hucitec, 1983. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/marti-jose-nossa-america-traducao-de-maria-angelica-de-almeida-triber/9475832/> Acesso em: 19/01/2024.

MARTINS, Leda. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Editora Combogó, 2021.

MIRANDA, Claudia. *O debate pós-colonial na América Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez*. Revista Artes de Educar. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29850>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

MULLER, Tânia Mara Pedroso, CARDOSO, Lourenço (Org). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

NOGUERA, Renato. (2012). *Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), (18), 62-73.

OLIVEIRA, Carolina; ROJAS, Luz, PRADA, Katiuska; SALGADO, Stephanie (2020). ***O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária***. Ensino, Saúde e Ambiente.

ÔRÍ. Direção: Raquel Gerber. Produção: Raquel Gerber. SP. Brasil. 1989. DVD. (93 min.)

PACHECO, Tania; FAUSTINO, Cristiane. ***A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental nos Conflitos do Mapa***. In: PORTO, M.F., PACHECO, T., and LEROY, J.P., comps. Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, pp. 73-114. ISBN 978-85-7541-576-4. <https://doi.org/10.7476/9788575415764.0004>.

PAIVA, Raquel. ***O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo***. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

PELACANI, Barbara, OLIVEIRA, Carolina; SÁNCHEZ, Celso. ***La educación ambiental de base comunitária que emerge del conflicto con la represa hidroeléctrica de El Peñol, Colombia***. Revista Perspectivas Educativas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Tolima. Vol.8, Nº 1, 2019.

RATTS, Alex. ***Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento***. Instituto Kuanza & Imprensa Oficial. São Paulo, 2006.

Redes e Bibliotecas. Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, 2020. Disponível em: <https://rnbc.org.br/redes-e-bibliotecas/>. Acesso em: 10/06/2023.

REIS, Maria Firmina dos. ***Úrsula***. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018.

REIS, Tiago Siqueira et al. ***Coleção História do Tempo Presente***. Vol. 1. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

Relatório do IPCC de 2022. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_TechnicalSummary.pdf. Acessado em: 29/12/2022

RUFINO, Luiz.; RENAUD, Daniel; SÁNCHEZ, Celso. ***Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terrexistência como Política e Poética Descolonial***. Revista Sergipana De Educação Ambiental, v.7, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520/11017>

RUFINO, Luiz. ***Pedagogia das Encruzilhadas***. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. ***Vence-demanda: educação e descolonização***. Rio de Janeiro. Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. ***Colonização, quilombos, modos e significados***. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SILVA, Júlio Vitor Costa da. *Sociedade de água do Morro da Formiga: subsídios para a educação ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STANGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naif, 2015.

TURIN, Rodrigo. (2017). *A polifonia do tempo: ficção, trauma e aceleração no Brasil contemporâneo*. *ArtCultura*, 19(35). <https://doi.org/10.14393/ArtC-V19n35-2017-2-05>

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

VIEIRA, Maglis., & TRISTÃO, Martha. (2021). *Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver*. *Ambiente & Educação*, 26(1), 296-324.